



Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Lélia Elisabete Macedo Correia

**Intervenção social em contexto escolar:
práticas e desafios**



Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Lélia Elisabete Macedo Correia

**Intervenção social em contexto escolar:
práticas e desafios**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Sociologia
Área de Especialização em Desenvolvimento e Políticas Sociais

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Emília Rodrigues Araújo

DECLARAÇÃO

Nome: Lélia Elisabete Macedo Correia

Endereço eletrónico: leliacorreia@hotmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 13755972

Título do relatório de estágio: Intervenção social em contexto escolar: práticas e desafios.

Orientadora: Professora Doutora Emília Rodrigues Araújo

Ano de conclusão: 2014

Designação do Mestrado: Mestrado em Sociologia, área de Especialização em Desenvolvimento e Políticas Sociais.

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 31/10/2014

Assinatura:

O que faz andar a estrada?

È o sonho.

Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva.

*É por isso que servem os caminhos,
para nos fazerem parentes do futuro”*

Mia Couto

À memória dos meus avós, pela
herança dos bons valores...
em especial ao avô Macedo,
minha força e inspiração,
para ti, um interminável obrigada!

AGRADECIMENTOS

Considerando este relatório como uma caminhada que se revelou longa mas compensadora, agradecer pode tornar-se numa tarefa difícil e injusta. Para não correr o risco de cometer alguma injustiça, agradeço desde já a todos aqueles que de alguma forma passaram pela minha vida e contribuíram para a construção de quem sou hoje

À Doutora Emília Araújo, por todos os ensinamentos, pela paciência e ajuda, pelo incentivo constante e, sobretudo, pela compreensão, pela confiança e por acreditar em mim, que tanta força me deram. Muito obrigada Professora, por tudo, pela sua persistência em que eu persista... Foi um privilégio ter sido sua orientanda.

À psicóloga Estela Silva, a minha acompanhante no local de estágio. Obrigada pelas conversas partilhadas, pelos momentos de trabalho conjunto, pela confiança que depositou em mim e por todo o apoio.

Ao professor Luís Barata pelo entusiasmo que tantas vezes me motivou, pela esperança numa “escola positiva”, por me fazer ver possibilidades alternativas.

Aos meus amigos, pela força e pelo carinho. Em especial à Catarina e à Susana pelo companheirismo, pela partilha e pelo encorajamento mútuo face às adversidades. Pelas dicas e pela amizade, obrigada. À Chandrina e à Bárbara pela compreensão das minhas ausências e por sentir que posso sempre contar com vocês.

Ao Sr. Diretor do AECV - Professor Abílio Costa - pelo acolhimento que possibilitou a realização do estágio curricular no AECV e por ter confiado na minha intervenção. Aos funcionários e docentes, pela simpatia, por me terem acolhido sem reservas.

À minha família pela preocupação e por me terem proporcionado que conseguisse alcançar esta etapa académica...esta conquista é também por e para vocês.

O móbil de tudo isto foram, são e serão, claro, os alunos. Sem eles não havia, não há e não haveria escola. Ponto. A todos quantos se disponibilizaram a partilhar comigo as suas vivências nesse universo o meu mais sincero agradecimento.

Ao Zé Miguel, pela paciência e impaciência, companheiro dos bons e menos bons momentos. Pela minha frequente presença ausente, pela tolerância, pela convicção em me fazer seguir em frente e por me fazer mais forte.

Ao José Carlos Pereira pela presença e colaboração especial, pelo optimismo e pela transmissão de esperança. Pelo tão importante contributo social através do sucesso da história do Miguel Sarapintas... afinal, “não há cultura sem afetos”.

À *teacher* Eduarda pela simpatia e colaboração na redação e correção do *abstract*. Ao Cristiano pelo esclarecimento das dúvidas na formatação.

Agradeço todas as dificuldades que enfrentei; não fosse por elas, eu não me teria fortalecido e não teria saído do lugar.

RESUMO

A partir de uma experiência de estágio curricular num agrupamento de escolas, este trabalho prontifica-se a refletir acerca do que acontece numa instituição escolar sob a perspetiva sociológica – enquanto proposta teórica e prática –, considerando a complexidade das problemáticas encontradas e a multidisciplinaridade de saberes necessários para se lidar com os desafios que emergem da educação.

Focar-se-á a importância da intervenção social no contexto escolar, visionando as possibilidades de uma ação interdisciplinar destinada a oportunizar, às crianças e aos jovens, as condições de que necessitam para o seu desenvolvimento pleno e harmonioso, de modo saudável e seguro, preparando-se adequadamente para a vivência da futura cidadania. Deste modo, a intervenção social traduz-se no apoio às crianças e aos adolescentes através da avaliação psicossocial e acompanhamento dos alunos, da promoção do sucesso escolar e da prevenção de comportamentos de risco, considerando que é na escola que as crianças e jovens passam grande parte do teu tempo, por isso, a escola é um local privilegiado para uma intervenção preventiva.

Em torno deste processo, considera-se fundamental refletir sobre o conceito de comunicação, assente no pressuposto de que a comunicação é uma competência necessária para o sucesso da intervenção social, assim torna-se pertinente racionalizar e compreender no que consiste o processo comunicativo considerando as suas exigências. A intervenção social alicerçada a processos de comunicação eficazes, foi entendida como contributo para uma mudança positiva e estritamente necessária para a promoção de um ambiente harmonioso.

A estratégia de pesquisa assenta na investigação-ação recorrendo ao paradigma qualitativo, tendo em conta a natureza múltipla dos contextos sociais e familiares em estudo, auxiliado nas técnicas de pesquisa documental, observação direta, entrevistas semi-estruturadas e a etnografia, que é por excelência um método baseado na observação e recolha de dados in loco, onde o investigador procura descrever o que, na sua visão, ou seja, na sua interpretação, ocorre no contexto que pesquisa.

Palavras chave: Escola, Intervenção Social, Comunicação

ABSTRACT

From a curricular internship experience in a group of schools, this work is ready to reflect on what happens in a school institution from a sociological perspective - as a theoretical and practical proposal - considering the complexity of the problems encountered and the multidisciplinary nature of knowledge needed to deal with the challenges that arise from education.

The focus will be on the importance of social intervention in the school setting, envisioning the possibilities of an interdisciplinary effort designed to create opportunities to children and young people, the conditions they need for the full and harmonious development of healthy and safe way by preparing adequately for the future experience of citizenship. Thus, the social intervention translates to supporting children and adolescents through psychosocial assessment and monitoring of students, promoting academic success and prevention of risk behaviors, whereas it is at school that children and adolescents spend the most part of their time, so school is a privileged location for preventive intervention.

Around this process, it is considered fundamental to reflect on the concept of communication based on the assumption that communication is a necessary competency for successful social intervention, so it is appropriate to rationalize and understand what the communicative process is, considering their demands. The social intervention underpinned the processes of effective communication and was seen as contributing to a positive and strictly necessity for the promotion of a harmonious environment change.

The research strategy is based on action-research using the qualitative paradigm, taking into account the diverse nature of social and family contexts in the study, assisted in technical documentary research, direct observation, semi-structured interviews and ethnography, which is considered a method based on observation and data collection in situ, where the researcher seeks to describe what, in his perspective or in his interpretation, occurs in the context of research.

Keywords: School, Social Intervention, Communication

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO.....	vi
ABSTRACT	vii
ÍNDICE.....	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	x
ÍNDICE DE QUADROS	xi
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	xii
ÍNDICE DE TABELAS	xiii
INTRODUÇÃO	14
1. AS PROBLEMÁTICAS DA ESCOLA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO	17
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	25
2.1. Sociologia da Educação.....	26
2.2. Insucesso Escolar.....	27
2.3. Políticas Sociais na Educação e Intervenção Social.....	28
2.4. A Escola como Organização.....	33
2.5. A Escola como Espaço Comunicacional e Convivencial.....	36
2.6. Sociologia da Comunicação	37
2.7. Comunicação Interpessoal.....	38
2.8. Comunicação Organizacional.....	39
3. METODOLOGIA	42
3.1. Paradigma qualitativo	43
3.2. Método de Investigação-Ação.....	43
4. CONTEXTO GEOGRÁFICO	54
4.1. Breve caracterização geográfica do concelho	55
4.2. Contexto socioeconómico	55

4.3. O agrupamento.....	57
4.3. Oferta Formativa/Educativa	58
4.4. Recursos Humanos	58
5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO.....	59
5.1. Diagnóstico de necessidades	61
5.2. Descrição das Atividades Realizadas	62
5.2.1. Atendimento e Acompanhamento Social	62
5.2.2. Apoio Tutorial Individualizado	64
5.2.3. Sensibilização: Prevenção da Toxicodependência	82
5.2.4. “ <i>Miguel Sarapintas e o pinto de três patas</i> ”: Sensibilização para a problemática da violência em meio escolar.....	85
5.3. As relações comunicacionais entre os parceiros.....	93
5.3.1. A relação comunicacional escola-professores-aluno	93
5.3.2. A relação comunicacional escola-família	96
CONCLUSÃO	100
BIBLIOGRAFIA	103

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Espiral auto-reflexiva lewiniana.	46
Figura 2 - Localização geográfica do concelho de Vizela.....	55
Figura 3 – Localização geográfica AECV.....	57
Figura 4 - Desenvolvimento da atividade com os alunos da E.B Lagoas.....	90
Figura 5 – Desenvolvimento da atividade com os alunos da E.B Devesinha.....	90
Figura 6 – Desenvolvimento da atividade com os alunos da E.B Enxertos	91
Figura 7 – Recorte de “O Jornal da Lixa”	92
Figura 8 – Publicação “RV Jornal” e Rádio Vizela.....	92

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- População residente segundo o nível de escolaridade atingido.....	56
Quadro 2 – Oferta formativa/Educativa, AECV	58
Quadro 3 – População discente, AECV.....	58
Quadro 4 – Pessoal docente e não docente, AECV	58

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Abandono precoce de educação e formação, em Portugal e na EU-27 nos últimos anos (%)	19
Gráfico 2 – Abandono precoce de educação e formação em 2012, na EU-27 (%)	20
Gráfico 3 - Taxa de transição/conclusão, por nível de ensino e ciclo, em Portugal (2000/01 - 2012/13).....	22
Gráfico 4 - Evolução da natalidade no concelho de Vizela.....	55
Gráfico 5 – Avaliação da satisfação na atividade pelos alunos	89

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Taxa real de escolarização por nível de ensino em Portugal, evolução entre 1961-2013	18
Tabela 2 - Abandono precoce de educação e formação na EU-27, em 2012 (%).....	20
Tabela 3 – Abandono precoce de educação e formação, segundo o sexo, em Portugal, 2012 (%)	21
Tabela 4 - Taxa de retenção e desistência no ensino básico e secundário em 2011/2012, segundo o nível de ensino e ano por NUTS I, II,III e concelhos (%).....	23
Tabela 5 – Caraterização psicossocial dos alunos tutorados	71
Tabela 6 – Caraterização ao nível familiar dos alunos tutorados	72

INTRODUÇÃO

Este relatório de estágio está inserido no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Sociologia da área de especialização em Desenvolvimento e Políticas Sociais, da Universidade do Minho. A possibilidade de realização de um estágio em contexto de mestrado, e não uma dissertação como habitualmente, mostrou-se desde o início uma opção aliciante por criar a expectativa de poder aprofundar conhecimentos no contexto da prática profissional. Sendo a área de especialização – desenvolvimento e políticas Sociais, este projeto de estágio fundamentou-se na tentativa de construir uma resposta de intervenção, tendo em conta várias necessidades avaliadas no âmbito do contexto escolar.

A Escola não pode ser pensada independente da sociedade na qual se insere. O que acontece no ambiente escolar, onde crianças e jovens passam a maior parte do seu tempo, é mais que uma analogia das situações sociais mais amplas: é um reflexo da sociedade no seu todo. Deste modo, a política educativa não pode alhear-se da componente social do ensino, sendo o Ministério da Educação como o seu responsável máximo, e entidade que mais deve preocupar-se com as causas de problemas tão presentes, como o insucesso escolar. Evidencia-se, nas leituras acerca do assunto, o quanto os problemas e situações atuais da contemporaneidade se relacionam diretamente aos encontrados nas escolas; estes também são facilmente encontrados nos relatos de professores, coordenadores e psicólogos escolares, que trabalham especificamente com crianças e aprendizagem. A partir dos estudos atuais referentes à problemática é possível pensar “complexamente” e discutir sobre o que se passa nas escolas nos dias de hoje. Este trabalho foca o seu argumento na necessidade da intervenção social nas escolas, a partir do olhar sociológico, propõe-se desenvolver algumas ideias e pensamentos cuja atenção volta-se às problemáticas escolares.

A escola na qual realizei o estágio pertence ao concelho de Vizela, no distrito Braga. Apesar de não ter um historial problemático, começa a deparar-se, cada vez mais, com casos de insucesso escolar, que conseqüente estão associados a situações de indisciplina, absentismo e abandono escolar. Além das questões relacionadas com o sistema educativo e com as políticas educativas, o insucesso escolar aparece também associado, muitas vezes, a inúmeros fatores explicativos, como é o caso dos sócio-ambientais, isto é, relacionados com o estatuto social, familiar e económico, bem como os pessoais, isto é, inteligência, atitudes, metas de aprendizagem, entre outras. Assim, os

objetivos do projeto educativo da escola devem passar também por preparar os alunos para um futuro melhor. Esta preparação consiste por dotá-los de competências sociais e pessoais que os deixem capazes de enfrentar as suas dificuldades passando essencialmente por boas práticas escolares. Assim, tendo por base a missão da escola: “a promoção do sucesso educativo e a valorização da formação académica, pessoal e social dos seus alunos, enquanto elementos de uma comunidade, em interação com os demais agentes educativos” (Projeto Educativo AECV, 2014-2016), o seu plano estratégico visa “*uma escola de sucesso escolar e educativo*”.

No âmbito do estágio, as funções inerentes á prática profissional incluíram prestar um serviço de apoio psicossocial aos alunos e respetivas famílias, corpo docente e não docente e a toda a comunidade escolar, funcionando em articulação com os serviços e instituições da comunidade envolvente. Neste sentido, o intuito é ajudar as crianças/jovens e as famílias na procura da resolução dos seus problemas quotidianos e estabelecer estratégias de intervenção que visem contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso dos alunos nas suas diferentes dimensões (individual, familiar, escolar e social), promovendo um ambiente mais humanizado e facilitador da integração escolar e social, tendo como finalidade contribuir para o sucesso educativo dos alunos e proporcionar o seu processo de desenvolvimento pleno, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis e autónomos.

Este trabalho dependeu de uma boa articulação e complementaridade com a psicóloga do agrupamento, a qual o que permitiu uma melhor resposta aos problemas identificados dentro da escola. A atuação tem por base o princípio de que se previnem as consequências dos problemas agindo preventivamente sobre as suas causas, através de uma relação de confiança e empatia estabelecida com toda a comunidade educativa.

Em todo este processo, o trabalho social exige impreterivelmente a competência comunicativa, uma vez que envolve pessoas, assim, as relações sociais constituem-se exclusivamente de comunicações, a esfera individual e social, particular e pública, dos grupos e das organizações, pode resumir-se em dar e receber comunicação, neste sentido, a comunicação é uma necessidade social, e por isso, a sociedade é um espaço comunicativo, aqui o enfoque sociológico é fundamental na medida em que tem contribuído para a compreensão da comunicação como fenómeno social.

A abordagem da comunicação no âmbito das ciências sociais plasma-se no estudo dos comportamentos em situação de relacionamento e interação, nos grupos, nas comunidades, nas organizações e em contextos semelhantes. A partir desta experiência de estágio, o objetivo deste trabalho é também refletir sobre o conceito de comunicação, assente no pressuposto de que a comunicação é uma competência necessária para o sucesso da intervenção social, assim torna-se pertinente racionalizar e compreender no que consiste o processo comunicativo considerando as suas exigências, neste sentido, o conceito de comunicação não é linear, deve ser compreendido a partir da complexidade inerente às interações e relações estabelecidas entre os atores sociais. No trabalho em contexto escolar, sobretudo no âmbito da mediação, impõe-se uma multiplicidade de situações em que impera o processo comunicativo entre os diversos interlocutores que constituem a comunidade educativa.

Em síntese, neste projeto de estágio, a intervenção social alicerçada a processos de comunicação eficazes, foi entendida como contributo para uma mudança positiva e estritamente necessária, e não pode ser vista apenas como resolutive mas também, essencialmente, como preventiva evitando problemas crescentes. Até numa escola, sem aparentes situações problemáticas, a intervenção social pode ser uma mais-valia. Espero que esta minha experiência alerte para a crescente necessidade desta área de intervenção junto das comunidades escolares.

**1. AS PROBLEMÁTICAS DA ESCOLA:
BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO**

Em meados do século XX o aumento significativo da importância dada à escolarização foi notório. A escola passou a ter importância política e social, enquanto fator de desenvolvimento, facto que levou ao alargamento e obrigatoriedade da escolaridade básica gerando-se o aumento de uma educação formal (Dias, 1999).

Tabela 1- Taxa real de escolarização¹ por nível de ensino em Portugal, evolução entre 1961-2013
Taxa - %

Anos	Nível de ensino				
	Educação Pré-Escolar	Ensino Básico			Ensino Secundário
		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
+ 1961	0,9	80,4	7,5	6,1	1,3
+ 1970	2,4	84,3	22,2	14,4	3,8
+ 1980	14,2	98,4	35,4	25,8	11,7
+ 1990	41,7	100,0	69,2	54,0	28,2
2000	71,6	100,0	87,4	83,9	58,8
2001	74,8	100,0	87,0	86,8	62,5
2002	76,3	100,0	86,0	84,2	59,7
2003	76,4	100,0	86,8	82,5	58,9
2004	77,1	100,0	86,9	82,0	58,0
2005	77,4	100,0	86,4	82,5	59,8
2006	77,7	100,0	84,4	83,5	54,2
2007	77,7	100,0	88,0	86,5	60,0
2008	79,0	100,0	92,0	86,2	63,2
2009	82,3	100,0	94,9	87,3	68,1
2010	83,9	100,0	93,8	89,5	71,4
2011	85,7	100,0	95,4	92,1	72,5
2012	89,3	100,0	92,3	89,9	72,3
2013	88,5	100,0	91,9	87,5	73,6

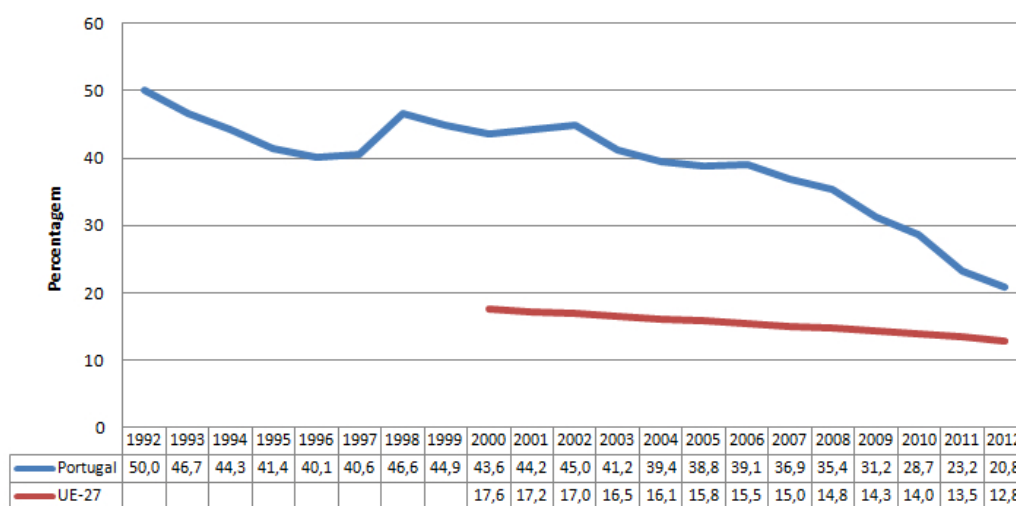
Fontes/Entidades: DGEEC/MEC; INE, PORDATA
Última actualização: 2014-08-07

A tabela 1 dá conta do crescente aumento da escolarização, que aliado à massificação do ensino – com um número crescente de alunos e a consolidação da escolaridade obrigatória – foi concomitante com o aumento de um certo tipo de problemas aos quais a escola não estava preparada para responder. Neste contexto, e sobretudo a partir da década de 60, assiste-se a um contínuo de reformas na tentativa de se encontrarem respostas para os novos problemas que surgem na escola, o que foi também sendo um reflexo de mudanças na conjuntura económica e sociopolítica do nosso país (Medina Carreira, 1996).

¹ TAXA REAL DE ESCOLARIZAÇÃO – Relação percentual entre o número de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos, em idade normal de frequência desse ciclo, e a população residente dos mesmos níveis etários.

Apesar do aumento da escolarização, ainda assim, estes valores não acompanham a tendência europeia. O abandono de educação e formação é um dos indicadores que melhor expressa as desigualdades educacionais entre países. Como se dá conta no Gráfico 1, verifica-se uma tendência de queda deste indicador no conjunto dos países da União Europeia (UE), nos últimos 20 anos. Ao longo deste período, Portugal tem apresentado sempre valores percentuais muito superiores aos da UE. No entanto, é notória a diminuição desse fosso na última década. Portugal tem reduzido este valor, embora nem sempre de forma linear nesse período, ganhando maior consistência nos últimos seis anos referenciados.

Gráfico 1 - Abandono precoce de educação e formação, em Portugal e na EU-27 nos últimos anos (%)



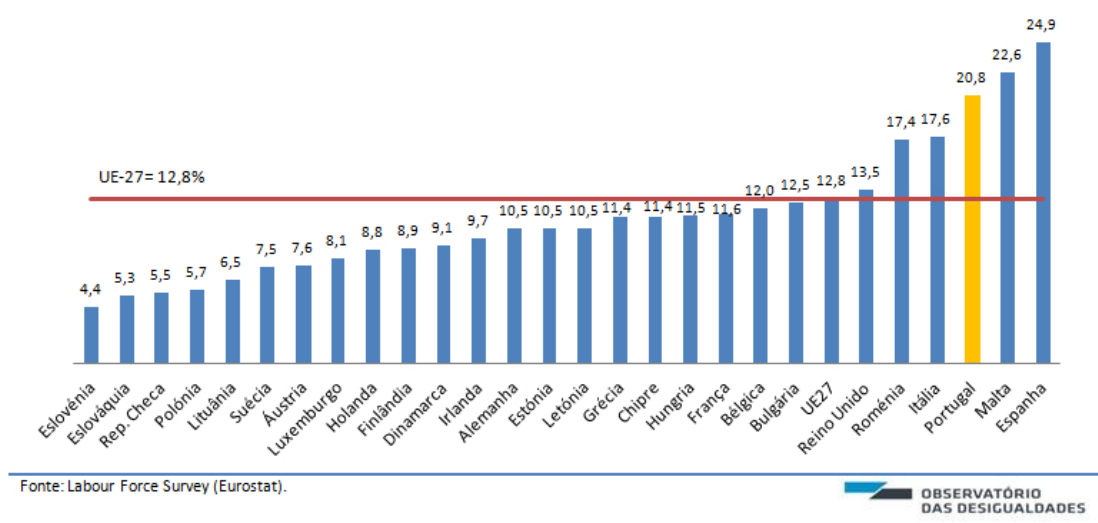
Fonte: Labour Force Survey (Eurostat).

Nota: 1) Trata-se de um dos indicadores utilizados na monitorização da estratégia Europa 2020 (era anteriormente designado por "Abandono escolar precoce").

OBSERVATÓRIO DAS DESIGUALDADES

As desigualdades neste indicador dão conta de variações na UE de grande significado (Gráfico 2). Os países com taxas de abandono mais baixas (entre os 4% e os 9%), são a Finlândia (8,9%), a Holanda (8,8%), o Luxemburgo (8,1%), a Áustria (7,6%), a Suécia (7,5%), a Lituânia (6,5%), a Polónia (5,7%), a República Checa (5,5%), a Eslováquia (5,3%), e a Eslovénia (4,4%). Espanha (24,9%), Malta (22,6%) e Portugal (20,8%) destacam-se, pelo contrário, pelos valores ainda muito elevados a este respeito – com pesos entre os 20% e os 25%, evidenciando maiores dificuldades no que respeita à inclusão alargada de uma população jovem na educação. No conjunto da UE este valor situa-se nos 12,8%, em 2012.

Gráfico 2 – Abandono precoce de educação e formação em 2012, na EU-27 (%)



Com exceção da Bulgária, em todos os países da UE o abandono é mais elevado nos homens do que nas mulheres. Se no conjunto da UE essa diferença não ultrapassa os 3,5%, em países como Portugal (que apresenta uma das maiores taxas no indicador considerado) a mesma ultrapassa os 12%. Mas esta tendência mantém-se em quase toda a UE: veja-se em alguns países com taxas de saída precoce do sistema de educação e formação relativamente baixas, como a Polónia, o valor respeitante ao segmento masculino é superior ao dobro do das mulheres; e noutros, com taxas de abandono a rondar o valor de referência da UE (12,8%), os homens também mais que duplicam a taxa do segmento feminino – como é o caso do Chipre e da Letónia.

Tabela 2 - Abandono precoce de educação e formação na EU-27, em 2012 (%)

	Total	Homens	Mulheres
Eslovênia	4,4	5,4	3,2
Eslováquia	5,3	6,0	4,6
Rep. Checa	5,5	6,1	4,9
Polónia	5,7	7,8	3,5
Lituânia	6,5	8,2	4,6
Suécia	7,5	8,5	6,3
Áustria	7,6	7,9	7,3
Luxemburgo	8,1	10,7	5,5
Holanda	8,8	10,2	7,3
Finlândia	8,9	9,8	8,1
Dinamarca	9,1	10,8	7,4
Irlanda	9,7	11,2	8,2
Alemanha	10,5	11,1	9,8
Estónia	10,5	14,0	7,1
Letónia	10,5	14,5	6,2
Grécia	11,4	13,7	9,1
Chipre	11,4	16,5	7,0
Hungria	11,5	12,2	10,7
França	11,6	13,4	9,8
Bélgica	12,0	14,4	9,5
Bulgária	12,5	12,1	13,0
Reino Unido	13,5	14,6	12,4
Roménia	17,4	18,0	16,7
Itália	17,6	20,5	14,5
Portugal	20,8	27,1	14,3
Malta	22,6	27,5	17,6
Espanha	24,9	28,8	20,8
UE-27	12,8	14,5	11,0

Fonte: Labour Force Survey (Eurostat).
Nota: Países ordenados por ordem crescente de acordo com os resultados referentes ao total.


OBSERVATÓRIO DAS DESIGUALDADES

As diferenças percentuais entre as regiões de Portugal continental são moderadas se se tiver em conta a referência nacional (20,8%). A região do Norte está ainda acima desse valor (21,3%). É nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira onde os valores percentuais da população entre os 18 e 24 anos que não está no sistema de educação e formação, tendo concluído no máximo o ensino básico, são muito maiores (29% e 34,4%, respetivamente). No entanto, se as percentagens relativas às mulheres das Regiões Autónomas (28% para os Açores e 20,1% para a Madeira) se aproximam do conjunto nacional, os homens apresentam níveis bem mais gravosos e contrastantes (chegando, no caso dos Açores aos 40%).

Tabela 3 – Abandono precoce de educação e formação, segundo o sexo, em Portugal, 2012 (%)

	Total	Homens	Mulheres
Norte	21,3	28,3	14,0
Centro	18,7	24,7	12,3
Lisboa	20,1	26,2	13,8
Alentejo	19,4	24,2	14,2
Algarve	20,2	22,9	17,3
R. Autónoma dos Açores	34,4	40,5	28,0
R. Autónoma da Madeira	29,0	37,4	20,1
Portugal	20,8	27,1	14,3

Fonte: Inquérito ao Emprego (INE).
 Nota: Este indicador é atualmente reconhecido como "Abandono precoce de educação e formação" e é um dos indicadores utilizados na monitorização da estratégia Europa 2020 (anteriormente designado por "Abandono escolar precoce"). Os valores apresentados seguem a metodologia de cálculo do Eurostat.



As diferenças entre homens e mulheres são a este respeito muito evidentes. Em todas as regiões os homens apresentam taxas mais elevadas de abandono precoce do sistema de educação e formação face às mulheres – é na Região Autónoma da Madeira e no Norte onde esses valores são mais altos (17,3% e 14,3%, respetivamente).

Globalmente, e apesar de o país ter melhorado, o número de chumbos e abandono escolar precoce marcam um problema crescente. A partir dos dados da Tabela 4 e do Gráfico 3, observa-se que a taxa de retenção e desistência dos alunos do ensino básico aumentou, ao mesmo tempo que decresceu a taxa de conclusão de cada um dos ciclos de estudo. Estes dados contrariam aquela que vinha sendo a tendência da década. A taxa de retenção ou desistência aumentou nos três ciclos do ensino básico nos últimos três anos. Em 2010/2011, todos os níveis de ensino tinham registado, precisamente, o seu valor mais baixo da taxa de retenção ou desistência. Esta inversão da tendência coloca os índices atuais mais próximo dos níveis de 2005/2006.

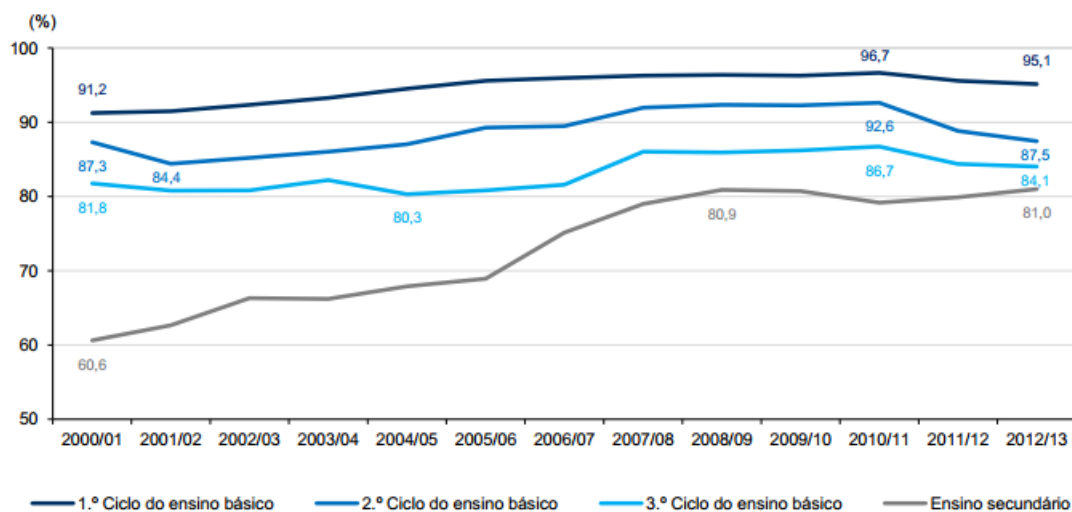
Tabela 4 – Taxa de retenção e desistência² (%) segundo o nível de ensino e o ciclo de estudo, por ano letivo - 2002/03 a 2012/13

Nível de ensino e ciclo Ano letivo	Ensino básico				Ensino secundário
	Total	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	
2002/2003	12,6	7,2	14,3	18,7	33,6
2003/2004	11,5	6,2	13,5	17,4	33,6
2004/2005	11,5	5,2	12,5	19,3	31,9
2005/2006	10,6	4,3	10,5	19,1	30,6
2006/2007	10,0	3,9	10,3	18,4	24,6
2007/2008	7,7	3,6	7,8	13,7	20,6
2008/2009	7,6	3,4	7,5	13,8	18,7
2009/2010	7,6	3,5	7,5	13,5	18,9
2010/2011	7,3	3,2	7,1	12,9	20,5
2011/2012	9,5	4,2	11,0	15,2	19,7
2012/2013	10,2	4,6	12,4	15,7	18,8

Nota: Estes valores dizem respeito ao ensino básico regular, aos cursos científico-humanísticos/gerais e cursos tecnológicos do ensino secundário regular e a partir de 2008/2009 também aos cursos profissionais.

Fonte/Entidade: DGEEC- MEC, “Perfil do Aluno:2012/2013”

Gráfico 3 - Taxa de transição/conclusão³, por nível de ensino e ciclo, em Portugal (2000/01 - 2012/13)



Fonte/Entidade: DGEEC- MEC, 2014

² TAXA DE RETENÇÃO E DESISTÊNCIA – Relação percentual entre o número de alunos que não podem transitar para o ano de escolaridade seguinte e o número de alunos matriculados, nesse ano letivo.

³ TAXA DE TRANSIÇÃO/CONCLUSÃO – Relação percentual entre o número de alunos que, no final de um ano letivo, obtêm aproveitamento (podendo transitar para o ano de escolaridade seguinte) e o número de alunos matriculados, nesse ano letivo. Usa-se a designação “taxa de conclusão” quando se refere ao aproveitamento no fim do nível de ensino, ou seja no 9º e no 12º ano.

Do ponto de vista local, em Vizela, a taxa de retenção e desistência que traduz o insucesso escolar mantem a tendência de aumento, de acordo com a Tabela 4, o concelho aproxima-se dos valores mais elevados da região Ave, sendo que no 3º ciclo esse valor é particularmente preocupante.

Tabela 4 - Taxa de retenção e desistência no ensino básico e secundário em 2011/2012, segundo o nível de ensino e ano por NUTS I, II, III e concelhos (%)

NUTS I, II, III e concelhos	Nível de Ensino				Ensino Secundário
	Total	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	
	Total	Total	Total	Total	Total
Portugal	9,7	4,4	11,2	15,6	20,1
Norte	8,1	3,3	9,4	13,2	
Ave	7,0	2,9	6,9	11,8	
Fafe	6,7	3,0	6,0	11,4	
Guimarães	6,7	2,8	6,1	11,7	
Póvoa de Lanhoso	9,4	2,8	11,9	16,2	
Santo Tirso	6,3	2,5	6,2	10,3	
Trofa	9,1	3,6	8,5	16,3	
Vieira do Minho	9,7	3,5	8,9	18,3	
Vila Nova de Famalicão	6,4	2,9	7,3	9,9	
Vizela	7,5	2,0	6,3	14,0	17,4
Centro	8,5	3,8	9,3	13,6	
Lisboa	11,2	4,8	13,3	18,5	
Alentejo	11,2	5,7	13,5	17,1	
Algarve	11,4	5,7	14,3	17,3	
RA Açores	15,4	10,1	14,2	23,4	
RA Madeira	12,9	6,6	13,6	20,7	

Fonte/Entidade: DGEEC- MEC, 2013

As estatísticas apresentadas revelam que embora as taxas de escolarização tenham já atingido valores elevados para a população em idade escolar, fazendo crer que as novas gerações serão muito menos afetadas pelos problemas do analfabetismo, é ainda acentuado o insucesso escolar, traduzido por elevadas taxas de repetência e abandono do ensino básico. “Precisamos de promover culturas de sucesso e mobilizar a sociedade, as famílias e as escolas para que elas contribuam não só para gerações mais escolarizadas, mas melhor escolarizadas”, sugere o relatório sobre o “Estado da Educação 2013” da responsabilidade do Conselho Nacional de Educação para combater o insucesso escolar. “Em pouco mais de duas décadas [Portugal] consegue reduzir o abandono precoce de cerca de 63% (1991) para menos de 20% (2013)”, indica ao mesmo tempo que fala da dificuldade de atingir os 10% acordados com a Comissão Europeia até 2020 – “meta que é dificilmente concretizável”.

Atualmente, o sistema educativo encontra-se assim, face a novos desafios, com a massificação da informação decorrente das novas tecnologias, públicos culturalmente mais diversificados e problemáticas sociais emergentes de sectores sociais fragilizados. A evolução ocorrida no tecido social exige a necessidade de uma maior flexibilidade, autonomia e abertura das organizações escolares para fazer face à complexidade da tarefa a que se propõe (Montandon, 1987 cit. por Pedro, 1999).

Os problemas de comportamento e os problemas de aprendizagem em contexto escolar constituem-se uma das principais fontes de preocupação no domínio da educação em Portugal e estão, portanto, associados ao aumento do insucesso escolar. A partir de estudos contemporâneos é possível pensar e discutir alguma coisa sobre o que se passa nas escolas nos dias de hoje. É na escola, que as crianças e jovens passam grande parte do seu tempo, criando-se uma “arena” de diversidades que refletem os problemas da sociedade. Os problemas escolares deixam de ser considerados como totalmente individuais, e começam-se a refletir as suas causas considerando os determinismos sociais e as relações familiares e sociais estabelecidas pelos alunos.

O papel da intervenção social escolar centra-se bastante na elucidação dessa complexidade. Na tentativa de dar voz, estabelecer contatos e diálogos entre os principais envolvidos nos conflitos que acarretam questões mal resolvidas e consequentes “estancamentos” ou mal-entendidos no ambiente de ensino. Ao abordar, ao mesmo tempo, cada um desses fragmentos de problema e o conjunto complexo das problemáticas em questão, busca-se a resolução. A atuação nesta experiência de estágio passa, então, algumas das questões que envolvem os principais problemas escolares atuais: os problemas de comportamento e os problemas de aprendizagem. Este projeto de mediação escolar e social tem como finalidade contribuir para o desenvolvimento harmonioso dos alunos nas suas diferentes dimensões (individual, familiar, escolar e social), promovendo um ambiente mais humanizado e facilitador da integração escolar e social. Neste sentido, o intuito é ajudar as crianças/jovens e as famílias na procura da resolução dos seus problemas quotidianos e estabelecer estratégias de intervenção que visem contribuir para o sucesso educativo dos alunos, é com esta preocupação que se estabelece a necessidade de desenvolver práticas de intervenção social nas escolas.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Para entendermos o problema com o qual lidei ao longo do estágio e de modo a elucidar sobre os fundamentos teóricos que me guiam neste trabalho, irei procurar a seguir situar a discussão tendo por base os seguintes conceitos:

2.1. Sociologia da Educação

Antes de mais é necessário entender que a sociologia é uma ciência que estuda a forma de relacionamento entre os grupos, assim como as consequências dessa relação. O seu principal objetivo é o estudo da sociedade, focalizando a educação como uma forma importante de relacionamento entre as pessoas. Por isso, importa, assim, compreender melhor o comportamento dos grupos sociais. A sociologia da educação é uma disciplina que estuda os processos sociais do ensino e da aprendizagem tanto os processos institucionais e organizacionais nos quais a sociedade se baseia para prover educação, como as relações sociais que marcam o desenvolvimento dos indivíduos neste processo são analisados por esta disciplina (Poyer, 2007).

A Sociologia da Educação é a vertente da Sociologia que estuda a realidade sócio-educacional e os processos educacionais de socialização. Um dos principais sociólogos que se preocupou com essa questão foi Durkheim (1975). Ele acredita que a educação está ligada diretamente a toda vida social, já que os homens foram responsáveis pela criação da escola. O modelo de Durkheim para a análise da ação escolar sempre esteve situado além de uma perspectiva estritamente ligada à aprendizagem, analisando a instituição nas suas funções socializadoras mais amplas. Ele foi o primeiro sociólogo a afirmar que a escola é uma instituição fundamental para formação do indivíduo, pois a escola e a sociedade interagem e completam-se (Poyer, 2007).

A escola é uma instituição que atende as condições sociais e está sujeita a mudanças sempre que preciso, por isso é tida como um espaço de socialização. Desta forma, cabe à escola formar o indivíduo e inserir as regras sociais através da reprodução dos hábitos e valores. Existem aspetos diferentes entre educação escolar e educação fora da escola, por isso é preciso estabelecer uma relação entre elas, já que ambas englobam o processo de socialização e cultura que buscam formar membros da sociedade.

A educação aparece exerce um papel fundamental nas relações sociais, servindo para evitar as contradições que existem entre os interesses sociais e pessoais. Ela é vista como um fator que contribui para a transformação social. Todavia, ela sozinha não tem o

poder de transformar, pois surge das mais diversas experiências de vida e das mais diferentes condições de trabalho.

Segundo a sociologia da educação o processo educacional não pode ser separado do espaço da aprendizagem, ou seja, do ambiente em que acontecem as ações do cotidiano e as suas implicações. A escola deve abrir espaço para os alunos refletirem e analisarem sobre os acontecimentos do mundo e suas implicações e se posicionarem de forma política. Dessa forma, haverá o desenvolvimento do educando através da sociologia.

Com estas ideias gerais em mente, sobre os pressupostos e âmbito da educação, e porque se trata de uma problemática muito presente na escola em que realizei o estágio, é importante situar as principais abordagens sobre o insucesso escolar.

2.2. Insucesso Escolar

Com o alargamento da escolaridade obrigatória, os números que traduzem a existência desse fenómeno cresceram significativamente e alertaram para os custos que ele acarretaria a médio e a longo prazo. Perante a existência de unidade semântica para definir insucesso escolar, Benavente (1990:15) reuniu vários termos: reprovações, atrasos, repetência, abandono, desperdício, desadaptação, desinteresse, desmotivação, alienação e fracasso. E ainda as expressões: mau aproveitamento e mau rendimento escolar. Falar de sucesso ou insucesso escolar é pôr em causa, não apenas o aluno, mas os professores, os pais, o ambiente que rodeia a criança, a instituição em si, os responsáveis pela educação nacional e, enfim, toda a sociedade. Daí a complexidade do problema que não pode ser interpretado parcialmente, mas numa visão global, considerando todos os fatores pessoais, interpessoais e institucionais, embora, conforme as circunstâncias, alguns possam ser predominantes.

O conceito de insucesso escolar é recente na História da Educação da Sociedade Ocidental e surge associado à implementação da obrigatoriedade escolar, decorrente das exigências da Sociedade Industrial. A sua noção conceptual assume-se nos meandros da rede política e económica do século XX, com a organização das escolas com currículos estruturados, que pressupõem, por inerência, metas de aprendizagem (Mendonça, 2006).

É difícil delimitar as responsabilidades pois o problema tem uma causalidade complexa. O insucesso escolar é o resultado de um conjunto de fatores que atuam de

modo coordenado, já que nenhum deles isoladamente o conseguiria provoca – são as situações sociais, familiares e escolares que atuam entrelaçando-se e provocando o insucesso escolar (Morin cit in Mendonça, 2006).

Para compreender o insucesso, como observamos, temos de considerar a relevância de variáveis pessoais e individuais, mas também de variáveis coletivas, relacionadas com o modo como os sistemas reagem a pressões e desigualdades.

2.3. Políticas Sociais na Educação e Intervenção Social

Segundo Maria de Lurdes Rodrigues (2010), ex-ministra da Educação em Portugal, “o sucesso educativo de todos os alunos e a redução do abandono constituem o principal desafio das escolas e da política educativa (...) na resposta a este desafio a escola pública pode e deve fazer a diferença. Para isso são indispensáveis políticas públicas de educação orientadas para a promoção da equidade, da eficiência e da qualidade”, referendo ainda a necessidade de “estabelecer planos de trabalho suplementar para alunos com notas negativas, nos quais devem ser envolvidos os conselhos de turma e os professores de todas as disciplinas” (p.175).

A autora expõe um problema que tem uma componente social, afirmando que,

“as altas taxas de retenção no ensino básico demonstravam a permanência no nosso sistema educativo de uma prática desprovida, regra geral, de efeitos pedagógicos positivos para os alunos. A consequência mais direta da retenção, quando incide no mesmo estudante de forma repetida, é o aumento da probabilidade do seu abandono do sistema, sem completar a escolaridade obrigatória. Uma escola que retém o aluno múltiplas vezes tem, aos olhos deste, pouco para lhe dar para além da repetida sanção oficial do 'chumbo' e do rótulo social de excluído. Como vários estudos nacionais e internacionais repetidas vezes recomendaram, é importante dotar as escolas dos meios e dos recursos, bem como de orientação, para conseguir o sucesso educativo de todos os alunos, mesmo daqueles que, em algum momento do percurso, revelam dificuldades de aprendizagem ou de comportamento, mobilizando para o efeito as necessárias estratégias pedagógicas”.

Esta afirmação, pressupõe o papel da intervenção social, de modo a que o sucesso seja garantido na resolução de um problema que afeta o aluno de forma integral.

A escola é uma porta de entrada comunitária. Além de seu papel pedagógico, formador e de socialização, ela é depositária dos conflitos, limites, esperanças e possibilidades sociais. A escola recebe e expressa as contradições da sociedade.

Os problemas pedagógicos, e de indisciplina na escola, são, muitas vezes, entendidos como problemas escolares, quando, na verdade, são problemas sociais que se revelam e se potenciam na escola (Amado cit in Vieira & Vieira, 2010). Atualmente as funções que se exigem ao professor são as mais variadas, assumindo formas “mais sociais do que propriamente pedagógicas” (Vieira & Vieira, 2007), deixando, muitas vezes, de estar ao alcance do poder de resolução deste profissional. Hoje, professores e diretores se desdobram na tarefa de ouvir, compreender e mediar sozinhos, quantas vezes sem condições para isso, as influências da dura realidade social sobre a vida escolar.

Nesse contexto, a intervenção social torna-se necessária e tem contribuído para dar resposta aos desafios que caracterizam as sociedades modernas. De acordo com a *European Association of Schools of Social Work*, em 2005, o trabalho social promove a mudança social, a resolução de problemas nas relações humanas e o *empowerment* dos indivíduos, de forma a alcançarem um maior bem-estar. Nas escolas, a intervenção social traduz-se no apoio às crianças e aos adolescentes com dificuldades físicas, emocionais ou de aprendizagem através da avaliação psicossocial e acompanhamento dos alunos, da promoção do sucesso escolar e da prevenção de comportamentos de risco: *bullying*, delinquência, violência, absentismo e abandono escolar. Pretende-se evitar que os jovens, por não resolverem atempadamente os problemas com que se deparam, venham a desenvolver, mais tarde, comportamentos com maiores custos sociais, quer a nível pessoal quer social, por isso é essencial providenciar uma boa relação escola-família. De acordo com Araújo,

“o trabalho do sociólogo na escola encobre-se nas tarefas de diagnóstico e de planeamento das melhores vias de intervenção avançando com medidas que atinjam os motivos pelos quais se geram problemas que, na sua expressividade, são sociais, e acabam por ter implicações alargadas no âmbito da sociedade. As ciências sociais, e muito especialmente a sociologia, centram atenção na melhoria dos métodos de diagnóstico e de intervenção sobre problemas que, como disse, não se ligam apenas à escola mas à comunidade envolvente, à sociedade em si, aos seus modos de pensar, de estar e de atuar” (Araújo, 2005: 2).

O trabalho social é sustentado por uma intervenção sistémica, ou seja, não intervém apenas com o aluno mas também com os professores, com os funcionário/as e com as famílias. Segundo refere a autora, “é uma intervenção para a qual não há uma receita única mas que é possível obter-se através da ligação com outros agentes, os professores, os pais, encarregados do educação e os presidentes de junta” (Araújo, 2005: 2).

No campo das políticas sociais, é necessário compreender o impacto que as mudanças sociais acarretam nos quotidianos de vida e na socialização das crianças e dos jovens. Isto tem-se traduzido numa fraca oferta de espaços bem dimensionados, seguros e esteticamente equilibrados para a criança passar uma parte dos seus tempos livres. Estes obstáculos agravam a tendência para a substituição da brincadeira no exterior dentro de um grupo de pares, por atividades solitárias e no interior (na maioria dos casos, TV, internet, videojogos...etc), as quais conduzem a estilos de vida sedentária e às chamadas “doenças da civilização moderna” (stress, depressão, ansiedade, isolamento, falta de autoestima, angústia...). Ora o sedentarismo só poderá ser combatido, nas sociedades modernas, através de medidas sociais e educacionais que conduzam a criança a experiências de sucesso ao nível da atividade física e da convivência, nas quais ela se sinta realizada e saudavelmente integrada. A conceção destes espaços deve fazer parte de um plano global de desenvolvimento comunitário. Infelizmente, a situação nacional prima pelo imprevisto e pela inexistência de planos. Junte-se a isto os conflitos entre o Poder Local e o Poder Central. As relações entre as Autarquias Locais e o Governo Central são uma das maiores dificuldades que as primeiras têm de enfrentar na sua ação. Estes dois poderes vão “empurrando” as responsabilidades entre si, no que respeita a ações relacionadas com os equipamentos das escolas (Dias, 1999).

A intervenção social nas escolas, essencialmente a mediação sociopedagógica, é hoje uma função assumida como necessária, podendo ser desempenhada por vários *profissionais do social*. De entre estes, encontramos os educadores sociais, os animadores culturais, os sociólogos, os assistentes sociais, os psicólogos e outros profissionais aqui designados, de uma forma mais ampla, de técnicos superiores de trabalho social (TSTS); mas encontramos, antes de mais, os professores que, de uma forma (mais sensibilizada) ou de outra (menos preocupada) têm vindo a lidar com as questões sociais que se lhes impõem diariamente, ocupando, muitas vezes, esse lugar do mediador na escola (Vieira & Vieira, 2010).

A inserção de técnicos superiores de trabalho social, na escola, acontece através do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), criado inicialmente em 1996, constituindo uma decisão política de fortalecimento das políticas sociais. Segundo dados do Ministério da Educação e Ciência, o Programa TEIP está a ser desenvolvido em 137 Agrupamentos, distribuídos pelas 5 Direções Regionais de Educação: 49 no Norte, 11 no Centro, 49 em Lisboa e Vale do Tejo, 17 no Alentejo e 11

no Algarve. No que respeita aos objetivos, em termos gerais, estes centram-se sobretudo, um pouco por todas as escolas, nas questões relacionadas com a diminuição de situações de abandono escolar precoce, absentismo, indisciplina e melhoria dos resultados escolares. Integram os territórios educativos de intervenção prioritária, os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados e selecionados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas se inserem. Os Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família, surgem recentemente, apenas desenvolvidas em escolas com contratos de autonomia, sendo essa, além das escolas TEIP, a forma de se contratarem estes técnicos.

O GAAF e o TEIP constituem-se como espaços de mediação sociopedagógica, uma vez que procuram responder às tensões e aos problemas sociais dos alunos que provocam o seu desajuste no contexto social e escolar. O TEIP procura dar atenção a uma população escolar mais desfavorecida, nomeadamente a nível socioeconómico e cultural, tendo como principal objetivo o desenvolvimento e implementação de igualdade de oportunidades, respeito pela diferença e autonomia de cada um dos intervenientes. Ao contrário do GAAF, que emerge a partir de vontades e experiências locais da escola, embora recorrendo, depois a apoios do Ministério da Educação para sustentar a dinâmica do gabinete, o TEIP foi estruturado com o auxílio dos Gabinetes do Ministério da Educação e do Instituto de Inovação Educacional, de modo a haver uma coerência entre os projetos e, ainda, de modo a que as escolas que compõem o território não se dispersassem quanto aos seus objetivos. Assim, puderam encontrar-se objetivos comuns para resolução dos problemas, que enunciamos de seguida: apoio pedagógico acrescido; currículos alternativos; criação de salas de estudo e de leitura; tutorias; criação de gabinetes de apoio a alunos e encarregados de educação; reforço alimentar aos alunos mais carenciados; articulação entre os diferentes ciclos; reforço de formação extra curricular; criação de ludotecas; incentivos à formação de Associações de Pais; estabelecimentos de protocolos com Autarquias (Vieira & Vieira, 2010).

A contratação destes profissionais foi considerada, como uma mais-valia nas equipas multidisciplinares pelas novas dinâmicas que trazem ao seio escolar e estratégias que implementam de aproximação entre as famílias e a escola. Em conjunto com outros profissionais e estruturas sociais, estes técnicos estão habilitados a realizar um diagnóstico social facilitador da interação e comunicação entre os diversos parceiros e,

como tal, deverá ser reconhecido como parte integrante do processo de intervenção e educação. A família, no contexto educacional, apresenta-se também ela como veículo de inclusão ou exclusão consoante os fatores de risco ou proteção a que os menores se encontram submetidos. É imprescindível a presença destes profissionais em contexto escolar, na medida em que a sua formação científica o habilita para a compreensão das grandes mudanças sociais contemporâneas e seus reflexos na vida das famílias e das populações. Embora integrada numa equipa multidisciplinar, considero que seria relevante fortalecer a consolidação da intervenção social no contexto educacional, nomeadamente dando oportunidade a que um maior número destes profissionais se fizessem representar nas escolas, tanto nos estabelecimentos de ensino abrangidos pelo projeto TEIP, como nos que dele não fazem parte. Atenta ao facto de ser cada vez maior a sensibilidade das escolas aos problemas sociais, e atendendo à filosofia do projeto TEIP, coloca-se a questão: *a existência de problemas sociais no contexto escolar, não deveria per si justificar a contratação de um maior número de técnicos especializados ou, pelo menos, garantir a sua representação nas escolas?*

De acordo com o trabalho desenvolvido nos projetos TEIP e GAAF, estes profissionais implementam projetos e dinamizam atividades que, de outra forma, não se realizariam nas escolas, quer ao nível do acompanhamento social individualizado, quer em termos da implementação de programas e ações dirigidas a outros grupos de indivíduos e comunidade. Destaco como principais funções desempenhadas na escola, a atuação ao nível da prevenção de comportamentos de risco, quer através do acompanhamento individualizado prestado junto dos alunos e famílias, quer pelo desenvolvimento de ações de sensibilização e informação e/ou promoção de competências socio emocionais e parentais. Os encaminhamentos para as respostas na comunidade, a articulação com os diferentes serviços no âmbito da promoção e proteção de menores, ação social, emprego e saúde, realização de visitas domiciliárias e participação em grupos de trabalho, são apenas exemplos das várias responsabilidades assumidas por estes técnicos no seu quotidiano profissional. Na minha conceção, é inexequível que os docentes atuem isoladamente junto das vulnerabilidades sociais e económicas. Neste seguimento, parece-me imprescindível a participação e intervenção de técnicos da área social em contexto escolar, não só ao nível das respostas sociais que concretizam dentro do seio escolar, como também no reportar de situações às instâncias com poder de decisão. O conhecimento, encarado enquanto principal recurso do poder profissional dita as características essenciais do perfil técnico a ser afeto a cada escola.

Para tal, é necessário que se reconheça nos técnicos de intervenção social, as competências e saberes que detêm, as quais são imprescindíveis e determinantes para atuar ao nível de contextos sociais e familiares tão complexos com que, hoje, estes se nos apresentam.

2.4. A Escola como Organização

As organizações são fundamentais nas sociedades, pois são essencialmente espaços onde interagem indivíduos humanos que, por intermédio das suas capacidades individuais, profissionais e coletivas, realizam tarefas para o desenvolvimento das organizações. As organizações são também campos de produção e reprodução social, lugares de interações humanas, conflitos e relações de poder, sendo a sua essência a comunicação (Gonzalez, 2008: 3).

O entendimento da escola como organização é crucial, pelo facto de, no seu interior, haver um trabalho contínuo de gestão e de controlo de recursos humanos e materiais orientados para finalidades concretas (Veloso *et al*, 2012). Enquanto organização especializada, a escola constitui uma construção humana histórica, política e culturalmente marcada pelo predomínio temporal de um determinado modelo escolar, que, no seu sistema de socialização, tende a esbater os traços de construção organizacional e a destacar os contornos institucionais normativos (Lima, 1998). A escola, analisada como uma organização, constitui uma entidade complexa moldada simultaneamente pelas forças materiais ou recursos que detém e pelos sistemas sociais e culturais que produz e/ou em que se insere. Deste modo, a escola como organização deve ser analisada na sua complexidade, atendendo a algumas das suas especificidades, com destaque para a autonomia dos docentes, o papel de outros mecanismos reguladores e normativos, alguns dos quais de cariz mais simbólico do que formal, e a importância do enquadramento de cada escola no contexto social mais amplo (Veloso *et al*, 2012).

A forma como o trabalho é coordenado na organização escolar constitui uma das suas especificidades. Por força da grande autonomia dos seus agentes, uma decisão tomada numa instância não se repercute, necessariamente, nas instâncias hierarquicamente abaixo neste tipo de organizações (Orson e Weick, 1990; Weick, 1976; Czarniawska, 2005 cit in Veloso *et al*, 2012). Assim, coexiste uma coordenação formal e informal. Neste sentido, Lima (1998a: 163) apresenta o *modelo de funcionamento díptico*

da organização escolar, onde se consideram os aspetos formais consentâneos com a perspectiva burocrática e que, simultaneamente, considere aspetos da organização que relevam das regras informais dos atores:

“A ordem burocrática da conexão e a ordem anárquica da desconexão configurarão, desta forma, um modo de funcionamento que poderá ser simultaneamente conjuntivo e disjuntivo. A escola não será, exclusivamente, burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas. A este fenómeno chamaremos modo díptico de funcionamento da escola como organização”.

Outro conceito fundamental deste modelo é o de sistema debilmente articulado, ou *loosely coupled system*, desenvolvido por Weick (1989). Salienta-se com este conceito a ideia de fragmentação na própria organização, dividindo a organização em grupos que partilham uma coerência interna de valores e objetivos (Bush, 1986: 110 cit in Lírio, 2010). Aqui as subunidades que constituem a organização possuem uma autonomia relativa, estando apenas debilmente conectados umas com as outras ou com a própria organização. A noção de organizações como sistemas debilmente articulados permite ver para além das estruturas racionalizadas, eficientes e coordenadas que associamos às organizações (Lírio, 2010).

O modelo organizacional da escola opera através de “veículos de institucionalização” que são as culturas, as estruturas sociais e as rotinas (Scott, 1995 cit in Sarmiento, 2000:92). A continuidade deste processo encontra como agentes não só os professores mas também aos alunos, os pais e outros agentes da comunidade (Scott 1991 cit in Sarmiento, 2000:92), dado que todos eles trazem para a escola ideias e valores incorporados sobre o que “é” a educação e “deve ser” o trabalho e a organização escolar. Essas ideias e valores foram socialmente construídos ao longo da História e no curso de um processo de institucionalização que se sedimentou no tempo através do hábito, com a reiteração de comportamentos padronizados, da objetivação desses comportamentos em ideias que, deslocando-os da sua base histórica, os “neutralizam, tornando-os em elementos de reconhecimento e em modos apropriados” de agir e de pensar e, finalmente, de sedimentação e compactação dessas ideias e comportamentos em modos tipificados (Tolbert e Zucker, 1996 cit por Sarmiento, 2000:93).

No entender de Estêvão (2012), se a organização escolar for entendida como uma construção social crítica, uma “escola cidadã” por exemplo, as questões da qualidade adquirem uma outra dimensão, ao serviço da democracia, da participação, da

responsabilidade solidária, uma vez que a construção da civilidade interna assenta predominantemente nos princípios do mundo cívico e nas interações comunicativas. A escola, enquanto organização que educa tem o direito, e a obrigação, de comprometer-se com esta maior abrangência da noção de qualidade, intimamente articulada, por isso, com a potenciação de espaços micro-emancipatórios, que propiciem aos atores educativos oportunidades efetivas de se tornarem verdadeiros atores e autores da organização, o que, entre outras coisas, vai exigir que a escola se preocupe também com a qualidade da sua vida ética, baseada essencialmente, “nos princípios da democracia, da solidariedade e da esperança (Giroux, 1993 cit por Estêvão, 2012:104).

Diversos investigadores descreveram a escola como um organismo social, ou seja, uma comunidade, organização ou associação que “existe num contexto social e é ela própria, uma realidade social” (Alves-Pinto, o.c 1995:147). Falar da realidade escolar é associá-la inevitavelmente ao contexto em que esta inserida, ou seja, ao meio envolvente. Nem a escola é indiferente ao contexto nem este é indiferente à escola. Quando se diz que a escola é uma realidade social é porque a escola é um sistema de interação constituído por pessoas que detendo determinados estatutos (...) “desempenham papéis específicos, através dos quais a instituição e os seus membros prosseguem os correspondentes objetivos” (ibidem, p.147). Na escola, os atores têm estatutos e desempenham papéis diferenciados e predeterminados. O que se espera que o professor faça na escola não é o mesmo que se pede ao aluno, ao funcionário ou ao encarregado de educação. Cada um destes atores educativos tem funções próprias, desempenhos específicos no desenvolvimento do ato educativo escolar.

O termo interação social sugere a ideia de uma ação mútua, em reciprocidade (Marc & Picard cit in Alves-Pinto, 1992:42). As interações sociais que tomam forma no contexto de uma organização, como é o caso da escola, revestem uma dupla dimensão de cooperação e de controlo social. Com efeito para que uma organização “atinga positivamente as suas finalidades importa que os seus membros participem na prossecução dessas finalidades – cooperação - e que aceitem as regras do jogo implícitas e explícitas – controlo social” (Alves Pinto, 1992:42) Relembremos que a interação organizacional é a que acontece não só diretamente entre os membros de cada unidade da organização, mas também, em toda a rede de relações que estrutura a organização enquanto um todo. No caso da escola, essa rede integra as relações dos professores entre

si, professores e alunos, professores e pessoal administrativo e auxiliar, professores e encarregados de educação, pessoal administrativo e auxiliar e alunos.

As organizações escolares têm uma dimensão de “mundos de vida” de grupos humanos que coordenam as suas ações pelas interações comunicativas estabelecidas entre si (Estêvão, 2012:128). A escola constitui-se ela própria num lugar perpassado por vários princípios ou racionalidades, ou, em termos mais simples, como um “lugar de vários mundos” (Estêvão, 2004:128). A escola é, com efeito, uma organização que apresenta várias faces e várias vozes.

2.5. A Escola como Espaço Comunicacional e Convivencial

A escola, como organização, não existe no vácuo social. Ela sofre mas também influencia vetores importantes da sociedade, quer no sentido do desenvolvimento e da adaptação quer no da imobilidade e inércia. Então, se já não é possível, nem desejável, isolar a ação educativa num espaço imune a todo e qualquer tipo de influências advindas dos vários sectores sociais, do mesmo modo a escola não pode ficar indiferente aos desafios, aos problemas, às oportunidades mas também aos riscos que afetam essa mesma sociedade (Estêvão, 2012)

A escola não se resume à sala de aula, além de espaço de educação formal, a escola é local de convivência, de multiculturalidade, de negociação, de socialização, de inclusão, de (in)sucesso escolar, de diálogo, de emancipação e de conflitos (Estêvão, 2012). Nela move-se diariamente uma população muito diversa que interage forçosamente de forma permanente, seja na sala de aula, no recreio, nos corredores, na cantina e outros espaços. A Escola não é apenas o lugar onde se ensina e aprende um currículo pré definido e obrigatório, é também, um sítio onde se vive, conversa, namora, brinca, onde se fazem e desfazem amizades, enfim, onde se passa grande parte do dia e da semana. Fruto destas relações interpessoais, que se dão, tanto em família como na escola, por via de processos de vinculação e da ação de comunicar é que todos os agentes/atores educacionais vão estruturando-se, formando e transformando identidades, padrões e valores (Silva & Dotta: 2013).

2.6. Sociologia da Comunicação

Desde os primórdios da Humanidade que a comunicação desempenha um papel fundamental na existência humana. Os meios que o Homem desenvolveu ao longo dos séculos, mostram a necessidade e importância que a comunicação tem. Sendo a comunicação, na expressão de Cooley⁴ cit in Alves (1999:12), “o processo através do qual as relações humanas existem e se desenvolvem”, ou seja, através do qual as sociedades e os indivíduos se constituem e reproduzem na história humana, constituindo-se como um fenómeno interdependente do sistema social, não podia ela deixar de merecer a consideração e o tratamento privilegiado por parte das disciplinas das Ciências Sociais e, particularmente, a Sociologia. De acordo com Aníbal Alves (1999: 12),

“o processo de comunicação através do qual os seres humanos compreendem e se fazem compreender, é princípio e fundamento de toda a vida pessoal e social (...) não podemos deixar de comunicar, e, nos nossos modos de comunicar, manifesta-se e constrói-se o nosso modo de ser”.

Deste modo, a comunicação é entendida como “um processo social permanente que integra múltiplos modos de comportamento” (Winkin, 1998 cit. em Borelli, 2005: 80), é nesta perspetiva psicossocial que se complexifica a análise dos efeitos da comunicação em sociedade. A comunicação está pois na base da vida em sociedade. Sem comunicação não há socialização.

Dentro do campo da comunicação, destaca-se a contribuição da Escola de Palo Alto, surgida em 1950, constituída por um conjunto de investigadores que desenvolve uma nova perspetiva sobre o conceito de comunicação, fora do paradigma linear e matemático da época em que surgiu, tendo em vista refletir sobre a teoria da comunicação numa perspetiva interpessoal das ciências humanas. Muitas das observações realizadas pelos teóricos de Palo Alto remetem ao funcionamento das interações na vida quotidiana, seja em situações micro ou macro estruturais. Através da teoria da nova comunicação da Escola de Palo Alto, percebeu-se que a comunicação reside nas relações do dia-a-dia entre os indivíduos e em toda a atividade da sociedade, sendo impossível não comunicar. Essa nova comunicação é encarada não como ato individual, resultante de uma ação puramente cognitiva, mas como uma instituição cultural, que se realiza num determina do contexto

⁴ Ch. Cooley. *Social Organization: a study of the larger mind*. N. York, Scribner's. 1909: 61; cit. por Aníbal Alves na revista *Comunicação e Sociedade 1. Cadernos do Noroeste. ICS- Universidade do Minho. VOL. 12 (1-2), 1999: 12.*

social. O indivíduo seria, então, não algo em si, mas um sistema de relações. A comunicação não seria, assim, fundada na singularidade do eu, mas em algo que está nas relações entre nós - eu e os outros (Borelli, 2005: 79).

2.7. Comunicação Interpessoal

A escola é uma organização indispensável ao indivíduo dos tempos modernos como forma do enriquecimento das experiências de socialização e da dinâmica das relações interpessoais, neste sentido, a comunicação interpessoal está na base do processo de criação de relações sociais entre as pessoas que participam num processo de interação. A comunicação interpessoal pode ser definida como o processo pelo qual a informação é trocada e entendida por duas ou mais pessoas, normalmente com o intuito de motivar ou influenciar o comportamento.

O processo de comunicação acontece quando duas pessoas interagem reciprocamente, colocando-se uma no lugar da outra. A interação envolve, pois, uma incorporação de papéis recíproca e uma empatia mútua de habilidades. Os objetivos da interação são: um interligar-se com o outro, a completa habilidade de antecipar, prever e comportar-se de acordo com as necessidades recíprocas de um e de outro. A comunicação interpessoal é um elemento crucial para a intervenção social, pois tal capacidade permite aos seres humanos orientar os seus comportamentos. Isto implica a produção de uma coordenação do comportamento entre os comunicadores, para cumprir metas estabelecidas em comum. É a essência da organização humana.

A comunicação grupal permite aos membros tomarem decisões que irão ajudá-los a chegar a um consenso e cumprir as normas, regras e alcançar metas (Soares, 2001: 5). De acordo com Estanqueiro (2005), temas fundamentais da comunicação interpessoal como o diálogo, a escuta ativa, a valorização do feedback ou retroação, a arte de saber falar com empatia assente nas motivações humanas são exigíveis ao trabalhador social, que, pela sua formação deve possuir elevada competência na arte de lidar com as pessoas, estabelecendo relações interpessoais harmoniosas.

Este autor considera que só o diálogo garante o sucesso na comunicação interpessoal. Dialogar é uma partilha de ideias e sentimentos entre duas ou mais pessoas, a noção de partilha é o que define a comunicação, ou seja, é construir com o outro um entendimento comum sobre algo. Dialogar implica escutar e falar, com respeito por si

próprio e pelos outros. Não é um combate verbal para medir forças, atacar os argumentos alheios ou impor os nossos pontos de vista. O diálogo autêntico dá bons frutos. Promove a confiança mútua, gera entendimento, humaniza as divergências e permite negociar acordos, surge, deste modo, como a estratégia ideal para resolver conflitos e aproximar as pessoas. O diálogo é a única estratégia construtiva e ganhadora, capaz de conciliar interesses e negociar acordos satisfatórios para ambas as partes, tem por base o respeito mútuo. Corresponde a um estilo de comunicação assertivo. Na base do diálogo, está a tolerância, o respeito pelo direito à diferença de opinião. Dialogar significa propor ideias, de boa-fé, sem forçar os outros a aceitá-las. O diálogo exige abertura de espírito para ver outras perspectivas da realidade.

Saber escutar, mais do que saber falar, é o grande segredo da comunicação interpessoal. Escutar até o fim é não só um sinal de delicadeza, mas também uma estratégia que torna os outros mais calmos e mais recetivos às nossas mensagens. É importante mostrar compreensão, mas também espírito crítico. Confrontar aquilo que se escuta com aquilo que se pensa e sabe. Na comunicação face a face, devemos prestar atenção à linguagem verbal e não-verbal. As palavras, só por si, não exprimem, com exatidão, as ideias e, muito menos, os sentimentos. A pessoa revela as suas motivações mais profundas, as suas emoções, na linguagem do corpo. É impossível não comunicar. Qualquer pessoa, mesmo em silêncio, comunica com o corpo, sobretudo com as mãos e o rosto, é necessário estar-se atento a estes aspetos e saber interpretá-los.

2.8. Comunicação Organizacional

A comunicação e a organização são atividades humanas fortemente relacionadas. As organizações de trabalho são locais na qual os indivíduos passam a maior parte de seu tempo, daí entender este processo como dinâmico, contínuo e irreversível. Aliás, a comunicação está na base das atividades de cooperação entre os seres humanos, que é a noção que preside às organizações. A comunicação organizacional é, então, “o processo através do qual os membros de uma organização reúnem informação pertinente sobre esta e sobre as mudanças que ocorrem no seu interior, e a fazem circular endógena e exogenamente. A comunicação permite as pessoas gerar e partilhar informações, que lhes dão capacidade de cooperar e de se organizarem”, (Kreps,1990: 20). Dessa comunicação nasce a capacidade de se organizar, de forma a produzir os bens e serviços necessários, e que individualmente não conseguiria (Ruão 1999: 181).

A comunicação organizacional é diferente de qualquer outro tipo de comunicação por se processar num ambiente com características muito específicas e estruturadas. Para compreender a comunicação organizacional, deve-se reconhecer “a necessidade da comunicação ser pensada de forma integrada e como uma ferramenta estratégica pelas organizações” (Scroferneker, 2003: 5). Quando se traz a comunicação como componente do processo organizacional, clarifica-se a função da informação: ativar e organizar os elementos envolvidos nas relações da organização com seus públicos, interligando interesses, ou seja, “a qualidade dos dados, com significado e utilidade para as partes, com a verdade e reduzindo a incerteza em face da necessidade de resposta a uma pergunta [...] levando à ação corporativa entre as partes” (Simões, 2001: 60), assim a característica base da comunicação é a criação de sentidos.

As organizações formadas por pessoas, não existiriam sem comunicação e o seu funcionamento depende da clareza com que se comunica. Na organização, o processo comunicacional visa atingir dois objetivos fundamentais: disponibilização de informação para que os atores se orientem nas tarefas que têm de cumprir; e a promoção da motivação e satisfação no trabalho bem como a cooperação que assegura o trabalho de equipa.

De acordo com Kreps (1995) citado por Valéria Soares (2001:5), a comunicação nas organizações está baseada em quatro níveis, onde a informação é o elo: a comunicação intrapessoal (que possibilita ao indivíduo processar a informação), a comunicação interpessoal (permitindo que os indivíduos estabeleçam e mantenham relações), a comunicação de grupos pequenos (que permite aos membros das unidades de trabalho coordenarem as atividades) e a comunicação multigrupos (viabilizando a coordenação de esforços a distintas unidades funcionais das organizações).

O autor verifica que a comunicação interna é formada por canais formais e informais. Os primeiros são compostos pela estrutura da organização – níveis, divisões, departamentos, assim como as responsabilidades específicas, posições e descrição das atividades de trabalho. Os canais de comunicação informais não estão estruturados ou planificados e, geralmente, não seguem a estrutura formal da organização, pois emergem da interação social natural entre os indivíduos da organização (Soares, 2001: 5). Este autor classifica as formas de comunicação formais em três tipos: comunicação descendente, comunicação ascendente e comunicação horizontal.

O primeiro tipo é o básico, em que as informações fluem da alta direção aos níveis mais inferiores da hierarquia. Torna-se uma ferramenta que facilita o controlo sobre o desempenho dos trabalhadores ao cumprir as suas tarefas. Pode-se dizer que neste modelo se envia ordens às hierarquias inferiores, proporcionando informação relacionada com o trabalho e uma análise do desempenho das atividades. Além disso, orienta os sujeitos a reconhecerem e interiorizarem as metas organizacionais. A comunicação ascendente flui dos empregados dos níveis inferiores para as categorias altas da organização, geralmente à direção. É o caminho inverso da anterior. Proporciona a retroalimentação aos diretores sobre os problemas atuais, informa sobre as operações quotidianas e orienta os diretores com relação às decisões que precisam ser tomadas. Por fim, a comunicação horizontal flui entre os indivíduos que se encontram no mesmo nível hierárquico, sendo, basicamente, a comunicação entre companheiros de setor. Desempenha funções importantes para a organização, como por exemplo: facilita a coordenação de tarefas, ao permitir que os indivíduos estabeleçam relações interpessoais efetivas por meio do desenvolvimento de contratos implícitos; proporciona um meio para compartilhar informações relevantes entre companheiros de trabalho; é um canal de comunicação formal para a resolução de problemas e conflitos entre companheiros e permite que os sujeitos organizacionais desenvolvam uma espécie de apoio mútuo. (Soares, 2001: 6)

Finda esta apresentação, percebe-se que a intervenção em contexto escolar é complexa e abarca diversas possíveis dimensões, ao nível do indivíduo, das famílias e da comunidade. Neste contexto, é relevante perceber que a comunicação está inerente a que a todo o processo, uma vez que, no sistema de relações que se estabelecem, a comunicação opera em todas as ações.

3. METODOLOGIA

3.1. Paradigma qualitativo

Os paradigmas qualitativos pretendem substituir, em investigação, as noções de explicação, previsão e controlo dos paradigmas quantitativos pelas de compreensão, significado e ação, nas quais se procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos. Enquanto os paradigmas quantitativos se preocupam em controlar e prever os fenómenos, os paradigmas qualitativos interessam-se por compreender e o investigador por intervir nas realidades em estudo (Carmo e Ferreira, 2008).

Tendo em conta a problemática de intervenção e o contexto do local de estágio considero que o paradigma de investigação que melhor se adequa é a investigação qualitativa, uma vez que o objetivo central desta abordagem é compreender o comportamento do ser humano, recorrendo assim à “observação empírica por considerar que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza a profundidade sobre a condição humana” (Bogdan & Biklen, 1994: 70). Segundo Fortin (1999:22), o paradigma qualitativo tem como objetivo descrever ou interpretar, tendo a preocupação da “compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo”. Portanto, o investigador deve observar, descrever e interpretar “o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los”.

3.2. Método de Investigação-Ação

Tendo em conta o paradigma de investigação e os objetivos propostos a se alcançar, considere que o método que melhor se adequa é a investigação-ação. Neste sentido, torna-se essencial perceber de que se trata quando se fala em investigação-ação e porque é que este método é o que melhor se adequa a este contexto de investigação. Segundo Serrano (1994) citada por André (2000), diversos autores reconhecem Kurt Lewin como o criador dessa linha de investigação, Lewin era um estudioso das questões psicossociais e pretendia, com esse tipo de pesquisa, investigar a dinâmica das relações sociais e conseguir mudanças em atitudes e comportamentos.

A investigação-ação é uma metodologia de pesquisa, prática e aplicada, que tem a necessidade de resolver problemas reais. Visa a transformação da realidade, bem como a produção de conhecimentos resultantes das transformações. De acordo Isabel Guerra

(2002:52) “estas metodologias de investigação-ação permitem, em simultâneo, a produção de conhecimentos sobre a realidade, a inovação no sentido da singularidade de cada caso, a produção de mudanças sociais e, ainda, a formação de competências dos intervenientes”. Neste sentido, a investigação-ação tende a utilizar posturas mais indutivas e análises sistémicas, no que confere a interação entre a teoria e a prática.

Citando Isabel Guerra (2002:63), “o enquadramento conceptual funciona, todo ele, como um quadro hipotético de interpretação da realidade e a “verificação” científica do seu ajustamento é realizada exatamente pelo confronto com a realidade, dito de outra forma, são os resultados da ação que permitem aferir da adequabilidade das teorias interpretativas, e daí, a importância da avaliação do processo de intervenção”. Logo a investigação – ação está permanentemente em confronto com a ciência tradicional, não só com os métodos e critérios de cientificidade mas, também, como a forma como os utiliza e manipula, isto é utiliza a análise sistémica, defendendo a interdisciplinaridade, os métodos qualitativos e uma abordagem global (Guerra, 2002:67).

Segundo Coutinho *et al* (2009) a investigação-ação é uma metodologia de pesquisa essencialmente prático e aplicado que se rege pela necessidade de resolver problemas reais, que se reveste de algumas características fundamentais, apontadas por autores como Cohen & Manion (1994) e Descombe (1999):

a) Participativa e colaborativa: No sentido em que implica todos os participantes no processo. Todos são coexecutores na pesquisa. O investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade.

b) Prática e interventiva, pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade. A ação tem de estar ligada à mudança e é sempre uma ação deliberada.

c) Cíclica, porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte. Temos assim um permanente entrelaçar entre teoria e prática.

d) Crítica, na medida em que a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das restrições sociopolíticas dadas, mas

também atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições. Mudam o seu ambiente e são transformadas no processo.

e) Auto-avaliativa, porque as mudanças são continuamente avaliadas, numa perspectiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos.

O procedimento da investigação-ação é descrito por vários autores como um ciclo em espiral, sendo que “o termo ciclo é utilizado no sentido de um conjunto ordenado de fases que, uma vez completadas, podem ser retomadas para servirem de estrutura à planificação, à realização e à validação de um segundo projeto e assim sucessivamente” (Lessard-Hébert, 1996). Neste âmbito, e segundo Goyette et al (1984), referido por Lessard-Hébert (1996), esse ciclo em espiral compreende seis grandes fases:

- 1- Exploração e análise da experiência;
- 2- Enunciado de um problema de investigação;
- 3- Planificação de um projeto;
- 4- Realização do projeto;
- 5- Apresentação e análise dos resultados;
- 6- Interpretação – Conclusão – Tomada de decisão.

Por sua vez, as fases acima referidas englobam três níveis de operações distintas: As operações de pré-intervenção, que compreendem a pré-observação, a escolha do problema, a planificação do projeto e a delineação de um calendário de operações. As operações de intervenção, que compreendem a intervenção no terreno, o ensaiar do projeto, a observação e registo da intervenção. As operações de avaliação, que compreendem a avaliação dos resultados da intervenção, a apresentação dos resultados, as limitações do projeto, as conclusões e as hipóteses que potenciem novas atuações.

Outro modelo que poderá descrever graficamente esta metodologia é o que de seguida se apresenta, no qual se pode observar, em maior detalhe, o seu carácter cíclico e dinâmico (Santos *et al*, 2004):

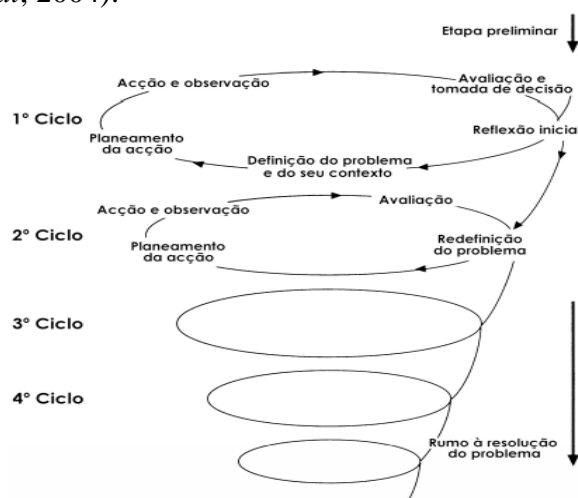


Figura 1 - Espiral auto-reflexiva lewiniana.
 Fonte: adaptado de SANTOS, MORAIS e PAIVA (2004)

Podemos, assim, afirmar que a investigação-ação é uma metodologia dinâmica, “uma espiral de planeamento e ação e busca de factos sobre os resultados das ações tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano, avaliando a eficácia da intervenção” (Matos, 2004).

Para Coutinho *et al* (2009) pode ainda considerar-se que a investigação-ação tem como objetivos compreender, melhorar e reformular práticas; fazer uma intervenção em pequena escala no funcionamento de entidades reais e apresentar uma análise detalhada dos efeitos dessa intervenção. Fazer investigação implica planear, atuar, observar e refletir mais cuidadosamente do que habitualmente se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias e maior conhecimento dos práticos sobre as suas práticas.

Através destas características percebe-se que a investigação-ação é o método que melhor se adequa á problemática em questão uma vez que foi fundamental a participação dos sujeitos no desenvolvimento da intervenção, teve como propósito intervir sobre o contexto, pretendendo atingir uma mudança, produção de novos conhecimentos e atitudes. Trata-se de uma metodologia que não é fixa, pois as realidades, os problemas, as necessidades podem-se ir alterando, havendo nesse caso espaço para a flexibilidade, aspeto imprescindível num projeto de intervenção. De acordo com Bogdan e Biklen (1994: 292), “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais”, ou seja, serve para agir, resolver problemas

específicos com a finalidade de alterar a realidade e mudar os comportamentos dos atores do contexto em causa. A investigação-ação vai, assim, construindo-se entre dois grandes pólos, a investigação e a ação, numa acentuada interdependência, não podendo ser postos de parte os sujeitos da investigação, uma vez que toda a ação tem por intuito conhecer, intervindo numa situação considerada problemática com vista à sua transformação. De salientar que muitas das investigações com este método começam com um problema, mas na solução deste acabam por aparecer outros tantos problemas e outras áreas de estudo que necessitam de intervenção. Assim, a investigação-ação tem como objetivo: compreender, melhorar, intervir e reformular práticas; e como metas: melhorar a prática social ou educativa, articular de forma apropriada a investigação, a ação e a formação, bem como aproximar-se da realidade, produzindo mudança e conhecimento.

Tendo em conta o paradigma de investigação é possível indicar determinados métodos e técnicas de recolha de informação. Deste modo, as **técnicas** privilegiadas e às quais recorri neste processo foram:

1) Técnicas baseadas na observação (Coutinho *et al*: 2009)

A **observação direta e participante** consiste na técnica da observação direta e que se aplica nos casos em que o investigador está implicado na participação e pretende compreender determinado fenómeno em profundidade. Ele observa as pessoas que estuda por forma a ver em que situações se encontram e como se comportam nelas. Ele estabelece conversa com os participantes nestas situações e descobre a interpretação que eles dão aos acontecimentos que observa (Becker cit in Burgess, 1997).

Inicialmente, o observador participante fica um pouco de fora das atividades, não se envolvendo muito, mas à medida que os observados o aceitam ele vai participando e envolvendo-se cada vez mais. Esta proximidade com os sujeitos permite criar espaços de intervenção e, igualmente importante, permite ainda interagir de modo a obter informações e diferentes pontos de vista. Na observação participante existe um envolvimento pessoal do observador no contexto que pretende estudar, pois está nele inserido, observando a partir do seu interior. Assim sendo, há uma maior compreensão acerca dos pensamentos e motivações dos sujeitos desse contexto, havendo uma interação entre observador e observados, isto é, o investigador encontra-se em contacto direto, frequente e prolongado com os atores sociais e com o contexto. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), a observação direta permite captar os fenómenos quando eles

acontecem, tratando-se de compreender a situação que está a ser descrita, podendo assim comparar se aquilo que é dito é o que realmente acontece. Esta técnica foi utilizada ao longo de toda a minha permanência no local de estágio, inicialmente para conhecer a população e as suas rotinas e perceber quais as necessidades da comunidade educativa, foi um método eficaz na identificação da problemática e análise das necessidades. Possibilitou a criação de espaços para verificar quais os efeitos do meu apoio, essencialmente aos alunos acompanhados, ou seja, permitiu que construísse uma relação com os sujeitos por base na proximidade, o que possibilitou criar espaços de intervenção e de comunicação. Esta técnica permite olhar a realidade de diferentes formas, e constituísse um instrumento que possibilita um contacto mais direto e mais próximo com os observados, de forma a ter acesso a informações, sentimentos e interpretações dos mesmos.

As **notas de campo**, também muito utilizadas na metodologia qualitativa, são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan e Bilken, 1994:150), precisam de ser regularmente escritas e registadas para que possam ser cuidadosamente categorizadas pelo investigador.

O “**diário de bordo**” tem como objetivo ser um instrumento em que o investigador vai registando as notas retiradas das suas observações no campo. É uma técnica narrativa, que serve para recolher observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações de ocorrências e ajuda o investigador a desenvolver o seu pensamento crítico, a mudar os seu valores e a melhorar a sua prática.

2) Técnicas baseadas na conversação (Coutinho *et al*: 2009)

A **entrevista** é também uma das estratégias mais utilizadas na investigação-ação “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994:134).

Não se pretende que a entrevista seja uma espécie de “interrogatório policial” (Quivy e Campenhoudt, 1998: 247), mas pelo contrário que seja uma conversa amena e agradável na qual o entrevistado vai respondendo às questões colocadas. A entrevista

consiste num meio de recolha de dados/informação, através de conversas, individuais ou em grupo, podendo mesmo ser utilizada em conjunto com outras estratégias como a observação participante e a análise de documentos. A entrevista procura estudar contextos, variáveis mais complexas, mais subjetivas e em menor escala, estabelecendo assim uma relação de proximidade com o entrevistado, o que leva a haja um maior envolvimento na conversa. É assim importante que a entrevista decorra num clima de conversa amena, e que, no início da mesma, o entrevistador clarifique com o entrevistado “a natureza e os fins do estudo e a importância para este das opiniões que se vão pedir” (Sousa, 2009: 252). Para que se possa fazer uma boa análise da informação retirada da entrevista é fundamental que o entrevistador ouça cuidadosamente o sujeito, isto é, cumprir os pressupostos da escuta ativa (que no enquadramento teórico deste relatório se faz referência), uma vez que “escutar ativamente não significa apenas compreender bem o que nos estão a dizer, mas sobretudo entender ‘como’ nos dizem: conteúdo (o que nos dizem); sentimentos e emoções (como nos dizem)” (Guix, 2008: 133). Assim, além de tomarmos atenção ao que nos dizem, é preciso “acompanhá-lo com o coração, compreendê-lo e aceitá-lo” (ibidem), isto é, criar empatia. Escutar exige ainda que não se faça juízos de valor, mas que estamos interessados na sua opinião, na sua experiência. O entrevistador deve prestar um cuidado especial ao estilo de linguagem utilizado, pois deve usar uma linguagem acessível, um tom informal, de modo a deixar o entrevistado à vontade, fazer perguntas de fácil compreensão, para que o entrevistado se sinta envolvido, para que não sinta que deva dizer o que não pensa, isto é, que tente apenas agradar ao entrevistador, devendo este também respeitar sempre o universo linguístico da pessoa entrevistada. Ao fazer entrevistas, estas podem variar “quanto ao grau de estruturação” (Bogdan & Biklen, 1994: 135), podendo ser entrevistas estruturadas, semi-estruturadas ou não-estruturadas. Como o principal objetivo era a recolha de dados sócio-biográficos, optei por aplicar entrevistas semi-estruturadas, onde existe um guião de perguntas que pretendo que sejam respondidas, mas que não é inflexível, podendo surgir outros assuntos que estejam de acordo com esse motivo, permitindo assim os entrevistados responder de forma livre, pois tal como Santos Guerra (cit in Ribeiro, 2010: 60) afirma “não existe uma entrega total à improvisação, nem uma estratégia de bombardeamento rígido de perguntas ordenadas”. Tratando-se de, na sua maioria, serem adolescentes tive precisamente de adequar a estruturação da entrevista á medida que ia decorrendo, por outro lado, houve situações em que tive de formular várias vezes a pergunta para obter resposta à questão, ou de melhor clarificar o que estava a ser dito. Utilizei certas técnicas, de modo a encorajar

o entrevistado a aprofundar a sua ideia, através do aceno com a cabeça e de expressões que evidenciam interesse, como “sim”, “claro” “estou a entender”, expressões que mostram ao sujeito que estou a escutar o que está a ser dito, que estou atenta.

As **conversas informais**, são um aspeto a ter em consideração, pelo seu carácter descontraído, podem ter importância durante a intervenção na instituição, uma vez que através do seu carácter mais espontâneo acabam por nos dar a conhecer as dinâmicas entre os diversos atores.

A **observação** foi a técnica mais utilizada ao longo de todo o meu percurso no estágio, pois caracteriza-se por ser uma “descrição pormenorizada e ricamente facetada da vida de um grupo que nos permite entendê-lo nos seus próprios termos, isto é, a partir dos significados vividos no interior desse grupo” (Vasconcelos, 2006:87), com quem se passa bastante tempo.

Considero esta técnica verdadeiramente desafiante e fascinante, dadas as suas características (André, 2000:28-29):

- O investigador é o instrumento principal na recolha e análise dos dados, medidos pela condição humana, diante do *design* aberto e flexível da abordagem qualitativa;
- A ênfase no processo naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais;
- A preocupação com o significado, com a maneira própria com que os indivíduos se vêem a si mesmos, as suas experiências e o mundo que os cerca;
- Envolve um trabalho de campo, o investigador aproxima-se de pessoas, de situações, locais, mantendo com eles um contato direto e prolongado;
- A descrição e a indução, pois o investigador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, diálogos, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais.

Isto torna-se atrativo para aqueles quem se sentem “à vontade” diante do novo, do imprevisto, que gostam de trabalhar em condições pouco estruturadas e que aceitam o desafio do incerto, do impreciso. Para isso, o investigador, deve considerar possuir determinadas qualidades e habilidades exigidas ou que esteja disposto a desenvolvê-las (André, 2000: 59):

Tolerância à ambiguidade – saber viver com as dúvidas e incertezas inerentes a esta abordagem de pesquisa, aceitando um esquema de trabalho aberto e flexível, em que as decisões são tomadas na medida e no momento em que se fazem necessárias, deste modo, não existem normas prontas sobre como proceder em cada situação específica e os critérios para seguir essa ou aquela direção são muito pouco óbvios, é com base na forma como a pesquisa se vai desenvolvendo e em decorrência dela que tudo vai ficando mais claro;

- ✓ Sensibilidade – na fase da recolha de dados, significa saber ver mais do que o óbvio, o aparente. Significa tentar capturar o sentido dos gestos, das posturas, das expressões verbais e não verbais e usar essas informações para aprofundar ou não um determinado ponto crítico, assim, o pesquisador tem de usar os seus sentidos, as suas intuições, percepções e experiências para a sua tomada de decisão no decorrer da pesquisa. A sensibilidade é também importante na análise dos dados, já que o investigador não dispõe de um conjunto de procedimentos padronizados para serem seguidos passo a passo, ele terá de se valer basicamente da sua intuição, da sua criatividade e da sua experiência pessoal quando tiver de olhar para o material recolhido e tentar de apreender os conteúdos, os significados, as mensagens implícitas e explícitas, os valores, os sentimentos e as representações nele contidos, fazendo uma “leitura” interpretativa dos dados, recorrendo sem dúvida aos pressupostos teóricos do estudo, mas também às suas intuições, aos seus sentimentos, enfim à sua sensibilidade. É nesse movimento de vaivém da empiria para a teoria, e novamente para a empiria, que vai tornando possível a descoberta de novos conhecimentos (André, 2000:61).

- ✓ “Ser comunicativo” – segundo Merriam (1988) citada por André (2000) significa “uma pessoa comunicativa é empática, estabelece *rapport*, faz boas perguntas e ouve atentamente” (p. 39). A empatia (aliás referida, anteriormente no enquadramento teórico, como essencial à comunicação interpessoal) é fundamental aos investigadores que realizam trabalho de campo, segundo este princípio, o observador deve tentar colocar-se no lugar do outro para tentar entender melhor o que está dizendo, sentindo e pensando. Esta característica é uma componente essencial nas situações em que o investigador interage com os

sujeitos para obter os dados que lhe permitirão compreender melhor o fenómeno em estudo. Implica também que o investigador estabeleça um clima de confiança, as informações fluem mais naturalmente e com isso se sentirá mais á vontade para ir mais a fundo num determinado aspeto, tocar em questões mais delicadas e explorar pontos de vista controversos. Assim, o princípio de comunicação aqui entendido deve respeitar o “saber ouvir” com atenção o que esta a ser dito e ser paciente com as pausas, com as explicações complexas, com a falta de precisão (p. 62).

- ✓ Habilidade de expressão escrita – muitas vezes o trabalho de campo é conduzido com muito cuidado, os dados obtidos são ricos e significativos mas o investigador não consegue montar o caso, ou seja, pôr em palavras aquilo que observou, ouviu e sentiu, isto decorre muitas vezes de uma grande dificuldade em lidar com a palavra escrita.

3) Análise de documentos (Coutinho *et al.*: 2009)

A análise documental, dependendo do objetivo do investigador face ao problema a resolver, tem uma grande importância na medida em que se constituem boas fontes de informação. Numa primeira fase do estágio, a primeira técnica a que recorri foi a análise documental, como por exemplo, o projeto educativo e o regulamento interno da escola, bem como alguns documentos institucionais e pesquisa bibliográfica (revisão da literatura) relacionada com a temática escolar, de forma a conhecer o campo em estudo e melhor perceção da problemática em causa. Segundo Sousa (2009: 262) este tipo de instrumento tem por objetivo “apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência”, permitindo assim “passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (sintetização do primeiro), produzindo resumos, sínteses, indexações, índices” (ibidem).

Em suma, no conjunto destas técnicas se desenrola a investigação: a observação é chamada de direta e participante porque o investigador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela. As entrevistas têm a

finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicar as suas implicações mais profundas e completar as informações recolhidas através de outras fontes. Enquanto isto, o investigador está envolvido no contexto do estudo de um objeto por vivência direta da realidade onde este se insere, ou seja, desenvolvendo uma abordagem etnográfica, com o intuito de investigar para posteriormente poder desenvolver uma ação pertinente e favorável a uma mudança, que qualitativamente, se traduz em resultados positivos.

4. CONTEXTO GEOGRÁFICO

4.1. Breve caracterização geográfica do concelho



Figura 2 - Localização geográfica do concelho de Vizela

O município de Vizela, onde realizei o estágio, foi criado pela Lei n.º 63/98, de 1 de setembro, após um longo período de luta pelo seu reconhecimento autónomo, localiza-se na região Norte, na convergência do Minho e do Douro Litoral, situa-se no distrito de Braga e integra a região do Vale do Ave (NUT III Ave). Faz fronteira com os concelhos de Guimarães, Felgueiras, Lousada e Santo Tirso. O

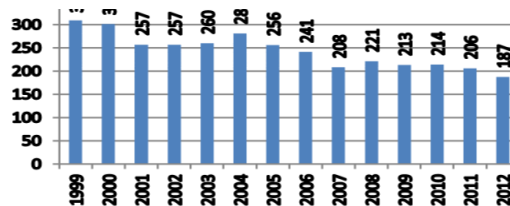
Felgueiras, Lousada e Santo Tirso. O

Concelho de Vizela possui uma área total de 24 km², dividida administrativamente em sete freguesias: Infias, Santa Eulália, Santo Adrião, São João das Caldas, São Miguel das Caldas, São Paio e Tagilde. Em 2013, segundo os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) no PORDATA, residiam no Concelho de Vizela 23.736 habitantes, o que corresponde a uma densidade populacional de 961hab/km².

4.2. Contexto socioeconómico

Sede de concelho relativamente recente, Vizela está inserida numa região populosa, mas cuja população jovem, um pouco à semelhança do que se vai passando no resto do país, vai decrescendo paulatinamente, à medida que a natalidade vai diminuindo e se observa um progressivo envelhecimento populacional, situando-se, o Índice de envelhecimento deste município, nos 69,4% (PORDATA e INE, 2011).

Gráfico 4 - Evolução da natalidade no concelho de Vizela



A população é maioritariamente constituída por operários, distribuídos pelas várias indústrias do concelho, auferindo baixos rendimentos e possuidora de fracos níveis de instrução formal.

Quadro 1- População residente segundo o nível de escolaridade atingido

POPULAÇÃO	Sem escolaridade	Ensino Básico 1º Ciclo	Ensino Básico 2º ciclo	Ensino Básico 3º ciclo	Ensino Secundário	Ensino Pós secundário	Ensino superior
23 736	4 435	7 485	4 229	3 912	2 355	121	1 199

Fontes: Censos 2011, INE – Instituto Nacional de Estatística

A população ativa é também pouco qualificada: 31,5% tem como escolaridade básica o 4º ano e 9,9% são analfabetos (INE, Censos 2011). Neste contexto, em que a maior parte dos adultos teve um percurso escolar curto, é natural que não exista uma grande valorização da Escola. Assim se compreende que este concelho apresente uma percentagem de 64,3% de jovens com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos, que não concluiu o Ensino Secundário e não se encontra a frequentar a escola. Estes dados, superiores aos valores verificados para o Vale do Ave (57,2%), estão muito acima dos valores nacionais (42,5%).

Por outro lado, as principais fontes económicas do concelho inserem-se nos setores secundário e terciário, com 75,9% e 23,9 %, respetivamente, sendo as indústrias de vestuário, calçado e têxteis as mais representativas (In Diagnóstico Social, Plano de Desenvolvimento Social 2010-2015). Contudo, devido à crise que se instalou no Vale do Ave nestes últimos anos, verificamos que, cada vez mais, encerram empresas, levando milhares de pessoas para o desemprego, sendo atualmente uma grande parte da população ativa dependente do subsídio de desemprego. O mesmo se verifica no pequeno comércio que, lentamente, fecha portas para dar lugar às grandes superfícies que vão abrindo quer em Vizela quer nos concelhos limítrofes. Tal facto traduz-se num aumento da taxa de desemprego que passa de 4,9% em 2001, para 14,3% em 2011 (INE, Censos 2001 e 2011). Segundo as Estatísticas da Segurança Social no PORDATA, em dezembro de 2013 eram 1632 desempregados inscritos no Centro de Emprego, dos quais 1234 são beneficiários de prestações sociais (Subsídio de Desemprego e Rendimento Social de Inserção). A crise da indústria têxtil verificada nos últimos anos tem tido consequências visíveis ao nível do desemprego crescente e da dificuldade de inserção da população mais jovem no mundo do trabalho. Acresce o facto de esta mesma população mais jovem,

porque mais escolarizada, ver de algum modo goradas as suas expectativas em termos de emprego, pois é pequena a oferta, designadamente no setor dos serviços, a que acresce a precarização e os salários pouco motivadores.

Para além de situações de desemprego, começa a ser mais frequente outro tipo de situações potencialmente geradoras de desequilíbrios, designadamente a desestruturação familiar, a qual não é alheia um novo surto migratório, com eventuais reflexos, embora de forma diferenciada, consoante os casos, na vida escolar das crianças/jovens, dos alunos dos diversos estabelecimentos de ensino. Sendo a desestruturação dos laços familiares tradicionais uma característica, cada vez mais presente nas sociedades modernas, nem por isso, ou talvez por isso mesmo, caberá à Escola, matricialmente potenciadora da inclusão, estar atenta a essa realidade.

4.3. O agrupamento

O Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela (AECV) onde realizei o estágio, foi criado por Despacho do Secretário de Estado do Ensino e Administração Escolar, datado de 28 de junho, de 2012. Integram este Agrupamento dez escolas e jardins-de-infância, com a localização observável no mapa seguinte.



Figura 3 – Localização geográfica AECV

Educação Pré-Escolar: Jardim-de-Infância Campo da Vinha – Santa Eulália; Jardim-de-infância S. João – Vizela.

Educação Pré-Escolar / 1.º Ciclo: Escola Básica de Lagoas – Santo Adrião; Escola Básica de Maria de Lurdes Sampaio de Melo – Santo Adrião; Escola Básica do Monte – Santa Eulália.

1.º Ciclo: Escola Básica da Devesinha – Santa Eulália; Escola Básica dos Enxertos – Caldas de Vizela; Escola Básica de Joaquim Pinto – Caldas Vizela.

2.º e 3.º Ciclo: Escola Básica de Caldas de Vizela.

Ensino Secundário: Escola Secundária de Caldas de Vizela.

4.3. Oferta Formativa/Educativa

CICLOS	CURSOS	OUTRAS OFERTAS
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR		Atividades de animação socioeducativas
1º CICLO		Atividades Enriquecimento Curricular e Componente de apoio à família
2º CICLO	Curso Básico de Música – Ensino Articulado	
3º CICLO	Curso Básico de Música – Ensino Articulado	
	Vocacional – 9º ano	
ENSINO SECUNDÁRIO	Científico-Humanísticos Profissionais	Cursos de educação e formação de adultos e Ensino básico e secundário, com formação escolar e profissionalizante

Quadro 2 – Oferta formativa/Educativa, AECV

4.4. Recursos Humanos

INSCRIÇÕES NO ANO LETIVO 2013/2014															
ANO	PRÉ-ESCOLAR	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	EFA	TOTAL
CRIANÇAS ALUNOS	216	105	123	134	133	123	111	121	109	158	193	189	173	59	1947

Quadro 3 – População discente, AECV

ESCOLAS	JARDINS		BÁSICAS							SECUNDÁRIA	TOTAL
	C. VINHA	S. JOÃO	DEVESINHA	ENXERTOS	J. PINTO	LAGOAS	Mª. L. S. MELC	MONTE	C. VIZELA	C. VIZELA	
Professores			8	7	5	2	3	5	64	66	160
Educadores	2	3		1		1	1	2			10
Assistentes técnicos	1	2				2			2	12	19
Assistentes operacionais	1		4	4	1	3	3	4	24	25	69
Psicólogo										1	1

Quadro 4 – Pessoal docente e não docente, AECV

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO

A minha intervenção na escola foi estruturada tendo em conta as necessidades mais evidentes, nomeadamente, o insucesso escolar no caso específico de quatro alunos em que foi desenvolvido um plano de ação tutorial individualizado, e a prevenção de comportamentos de risco (consumo de substâncias psicoativas) e de indisciplina (*bullying*) em que foram desenvolvidas sessões dinâmicas de sensibilização.

Conforme reconhecem diversos autores, “a escola, pela particularidade da sua missão social – preparar as novas gerações para o exercício de uma cidadania ativa – precisa de encontrar formas inovadoras de facultar um ambiente pacífico ao desenvolvimento pessoal e social de todos os alunos...” (Freire, 2010:59), pelo que a existência e desenvolvimento de ações destinadas a combater os problemas mais visíveis da escola contribuiria para este ambiente pacífico a que a autora faz referência. Foi então que, tomando como pano de fundo esta missão social da Escola, o meu Projeto de Estágio, consubstanciado na conceção e implementação de um dispositivo para o desenvolvimento dessas medidas, se dividiu em quatro grandes áreas de investigação-intervenção, foram elas:

- ✓ Atendimento e acompanhamento psicossocial aos alunos e respetiva família;
- ✓ Apoio tutorial individualizado;
- ✓ Sessões de sensibilização sobre toxicod dependência;
- ✓ Sessões de sensibilização sobre *bullying*.

Estas atividades desenvolveram-se num processo de metodologia investigação ação. Tal como Campos (2008: 171-172) refere:

“ (...) pode dizer-se que a metodologia de investigação-ação surge fortemente associada aos seguintes objetivos: i) objetivos de investigação (produção de conhecimentos sobre a realidade); ii) objetivos de inovação (introduzir transformações em situações e/ou processos visando dar solução a problemas identificados como tais); iii) objetivos de formação de competências (aprendizagem social, no quadro dos objetivos anteriores, e de uma transformação cultural, social e política capaz de gerar autorregulação”.

Neste ponto do relatório desenvolverei cada um destes quatro grandes campos de ação, pretende-se fazer uma apresentação do trabalho desenvolvido no AECV, no âmbito do estágio, refletindo sobre as práticas e os desafios do processo intervenção.

5.1. Diagnóstico de necessidades

Tal como verificamos antes, conceber um projeto, sobretudo de caráter interventivo, exige um grande trabalho de análise (ao nível do contexto e do público-alvo) e de reflexão/ponderação (ao nível da escolha dos métodos, técnicas e estratégias e ao nível da preparação das atividades). Por isso, uma das etapas mais decisivas na elaboração de qualquer projeto é a fase de diagnóstico de necessidades, uma vez que todas as informações recolhidas nesta fase são fundamentais para identificar/determinar e fundamentar os objetivos, bem como para planear adequadamente uma intervenção na realidade pretendida, adaptando-a o melhor possível às suas necessidades. Entenda-se aqui que é de extrema importância avaliar e observar aprofundadamente o contexto e as suas reais necessidades, para que possamos concretizar um projeto que efetivamente dê resposta a essas necessidades e ao que é proposto desenvolver. Neste sentido, Guerra (2000:131) afirma mesmo que “[...] um bom diagnóstico é garantia da adequabilidade das respostas às necessidades locais e é fundamental para garantir a eficácia de qualquer projeto”.

No que respeita às necessidades, foram considerados os problemas detetados no AECV e que constam do seu projeto educativo, assim, pretendeu-se intervir sobre os seguintes aspetos: insucesso escolar dos alunos do 3º ciclo; défices de educação cívica, com reflexos na vida escolar dos alunos; comportamentos de indisciplina em sala de aula com reflexo no insucesso escolar e educativo; desvalorização do conhecimento e falta de hábitos e métodos de trabalho por parte dos alunos.

Apesar da minha proposta de estágio inicial estar relacionada com a implementação de um programa de educação parental, essa intervenção não foi possível pelo facto da indisponibilidade dos pais em comparecer às sessões. No entanto, a psicóloga considerou a acompanhamento a alunos com dificuldades seria uma área útil e interessante, propondo que interviesse junto desses alunos, tendo em conta melhoria dos seus resultados escolares. Desta maneira a intervenção com os pais, ou seja, a criação de um programa de educação parental, acabou por não ser considerada o foco deste estágio, passando assim o acompanhamento e apoio aos alunos serem parte principal deste projeto, bem como as ações de caráter preventivo que foram realizadas junto da comunidade educativa.

5.2. Descrição das Atividades Realizadas

5.2.1. Atendimento e Acompanhamento Social

O atendimento social visou orientar e apoiar socialmente os alunos e a sua família em situação carência, vulnerabilidade ou disfunção, tem como função agrupar dados do indivíduo, o seu contexto e as suas dinâmicas. Este atendimento permite a recolha de informação, o seu cruzamento e por fim confirma a relação de confiança entre o utente e o próprio assistente social, a partir daí é elaborado o diagnóstico e a avaliação social. O diagnóstico e a avaliação social foram concomitantemente indissociáveis, pois envolvem a compreensão do problema. Esta correlação existe de maneira a que seja facilitada uma perceção psicossocial porque se refere “à pessoa numa situação”. Exige a determinação de “causa-efeito” entre os factos selecionados que dão um quadro real do problema, neste sentido, evidenciam-se os problemas e identificam-se os fatores causais que contribuíram para o problema apresentado.

O processo diagnóstico visa compreender o problema e a pessoa que o apresenta, prende-se pois com a opinião profissional em relação á situação. Tenta chegar às causas, objetivando uma definição mais precisa do problema, estabelece um compromisso de ajuda com o utente e define conclusões. Através do processo avaliativo, os dados são selecionados, a sua relatividade é determinada e torna-se possível estabelecer uma classificação social, deste modo, a avaliação preocupa-se com o objetivo social, implica uma capacidade disciplinada para emitir julgamentos sociais e talvez dependa mais da liberdade de pensar e sentir sem preconceitos e da compreensão da maneira como as pessoas agem em relação ao seu problema, da sua capacidade de enfrentá-lo e a apreciação dos recursos internos e externos. Este processo tem início desde que a situação-problema é sinalizada e continua no decorrer no seu tratamento e resolução.

A avaliação social implica um estudo abrangente sobre as diversas dimensões da vida do indivíduo, através da realização de uma triagem de informações para investigação, diagnóstico e intervenção psicossocial dos casos, o técnico toma conhecimento da situação após contato com o diretor de turma, familiar ou direção executiva e é diagnosticado o problema social do aluno. Pretende-se a avaliação da situação sempre que é necessário intervir e do mesmo modo, justificar a necessidade dessa intervenção. Pressupõe a identificação do problema e dos recursos, recolha e tratamento

das informações, análise e interpretação do problema e estabelecimento fundamentado de uma tipologia de intervenção que melhor se adequa ao problema.

O acompanhamento é uma fase que nem sempre acontece, muitas vezes pelo elevado número de casos, contudo, esta pretende o seguimento da situação, isto é, exige a compreensão do problema e de toda a situação envolvente, no limite esta fase pretende a maior autonomia possível dos sujeitos, no domínio das relações sociais e na resolução do seu problema, durante esta fase é posteriormente feita uma avaliação geral de todas as fases do processo de intervenção.

O ponto de partida é, portanto, a avaliação diagnóstica da situação-problema do aluno, visando dar resposta às suas necessidades, para isso é necessário:

- Identificação/sinalização das necessidades e a deteção dos problemas prioritários;
- Conhecimento mais aprofundado da realidade social do aluno e respetiva família, compreendendo as causas dos problemas;
- Encaminhamento, quando necessário, para atendimento em serviços segundo as necessidades específicas;
- Informações e orientações a alunos e respetivas famílias sobre direitos, recursos, serviços e benefícios sociais.

É então elaborado o relatório social onde constam os dados sócio-biográficos do aluno, e a descrição do diagnóstico social e da intervenção realizada.

O atendimento aos alunos e familiares ocorre num gabinete designado para o efeito, sediado na escola sede do Agrupamento e na Escola Básica do 2º e 3º ciclo, sem prejuízo de afetar a realização de deslocações a todas as Escolas Básicas de 1º Ciclo e Jardins de Infância que integram o AECV, nos casos em que tal seja necessário. Este serviço de atendimento psicossocial tem o objetivo de atender os alunos e respetivas famílias que procuram apoio para enfrentar dificuldades de ordem emocional, de saúde, financeira, social ou outras. Alguns exemplos de solicitações atendidas são: problemas familiares, problemas escolares e de comportamento e situações de carência económica. Procura-se trabalhar preventivamente a promoção do bem-estar e melhorar o processo de ensino-aprendizagem no seu aspeto global: cognitivo, emocional e social, com uma atuação mais próxima, acolhedora e compreensiva, promovendo a escuta e o acolhimento.

5.2.2. Apoio Tutorial Individualizado

A tutoria é um apoio educativo diferenciado realizado em sessões de acompanhamento dos alunos, destinadas a facilitar a gestão de questões psicoafetivas, a organização do percurso escolar e a definição de metas pessoais; visa diminuir os fatores de risco e incrementar os fatores de proteção do aluno nos domínios da aprendizagem e das condutas pessoal e social.

No domínio pessoal visa ajudar o aluno a conhecer-se melhor (interesses, motivações, valores, pontos fracos, pontos fortes); informar e apoiar os alunos em problemas relacionados com a sua idade e desenvolvimento, bem como a sua história pessoal.

No domínio da socialização: ajudar na integração do aluno na escola, procurando despertar nele atitudes positivas em relação à escola, aos professores e aos pares; fomentar comportamentos de participação na vida da escola; analisar com os alunos os seus comportamentos, procurando promover a adoção de comportamentos favoráveis a uma boa integração na escola.

No domínio da aprendizagem procura analisar com o aluno os seus resultados escolares, procurando estabelecer um plano de recuperação; acompanhar a sua aprendizagem em termos globais, tendo em vista, nomeadamente, detetar áreas bem-sucedidas e áreas de dificuldade e mesmo, eventualmente, de necessidades educativas especiais; ajudar o aluno a analisar as suas dificuldades de rendimento escolar, identificando possíveis causas e consequências, bem como formas de superação ou minimização; ajudar o aluno a perceber quais as expectativas da escola, do currículo, dos professores e a corresponder a isso; apoiar o aluno na aquisição de estratégias de aprendizagem e técnicas de estudo, nomeadamente estabelecendo com ele, e com a cooperação dos pais/família um plano de estudos semanal; ajudar o aluno a definir o seu projeto escolar, nomeadamente a estabelecer metas de sucesso escolar; aconselhar, programar e eventualmente propor ao diretor de turma, programas de recuperação, apoio e reforço educativo.

Os destinatários são alunos em situação de dificuldade na escolarização e na aprendizagem, associados os fatores de natureza não predominantemente cognitiva.

Essas dificuldades podem ser de âmbito:

Académico: dificuldades de aprendizagem; pouca motivação na realização das tarefas escolares; dificuldade de organização para o cumprimento das tarefas escolares.

Pessoal e de relacionamento: dificuldades de relacionamento com os adultos e/ou com os pares; persistências de comportamentos indisciplinados; risco de abandono escolar/absentismo; existência de um contexto familiar desestruturado; doença grave que obrigue a períodos longos de ausência escolar; alunos vindos do estrangeiro.

O perfil do tutor deve ser entendido como o de um profissional que possa atender aos problemas dos alunos, com capacidade de criar laços de afetividade (empatia) com os alunos e, se necessário, com as famílias. Para Concépcion Torres del Moral, (cit. in Tavares, 2009, p.133), o “tutor é aquele que trabalhando em equipa junto dos pais e professores e orientador, conhecerá todos os seus alunos e conduzirá os mesmos segundo características pessoais, aptidões, tratando de conseguir que aprendam a ser, aprendam a aprender, a conviver e a decidir”.

De acordo com Marques (2009) citado por Lourenço (2012: 33) “ter a capacidade de escutar e não só de ditar, explicar e expor, é uma das condições essenciais à tarefa de tutoria”, no entanto, é importante que rever-se no papel e função de tutor. Que este não se assuma como simples prática administrativa do cumprimento de mais uma função. Em suma, o professor-tutor deve querer sê-lo. Poderemos assim, traçar um perfil meramente indicativo, do que poderá ser o tutor ideal. Neste sentido, o tutor deverá ele próprio auto definir-se como alguém que acredita ser capaz de conduzir o tutorando a uma alteração/minimização de situações geradoras de instabilidade, seja no domínio académico, pessoal ou social, conduzindo-o e auxiliando-o no seu processo de aprendizagem (Lourenço, 2012, p.33).

A capacidade de resolução de problemas dependerá da assertividade do próprio tutor e da sua capacidade de transmitir mensagens positivas de incentivo e confiança ao tutorando. O envolvimento relacional e de interação conseguido tenderá a servir de “motor” ao tutorando para que compreenda a combinação dos diferentes elementos, sejam eles ambientais, emocionais, sociais, físicos ou psicológicos, para que a sua compreensão lhe permita desenvolver aptidões para receber, armazenar e usar o conhecimento e/ou as suas habilidades pessoais.

Caberá ao tutor a definição do estilo do aluno tutorando e definir o que melhor se adequará à necessidade de acompanhamento a realizar. Caber-lhe-á também, a procura,

seleção, adaptação de estratégias, assim como, de materiais e possíveis recursos humanos que permitam dar a resposta adequada às necessidades e realidades encontradas (Lourenço, 2012, p. 34). Neste sentido, competem ao tutor as seguintes funções:

- Tomar conhecimento das características pessoais, familiares, sociais e académicas do aluno;
- Acompanhar de forma individualizada o processo educativo do aluno;
- Aconselhar e orientar o aluno no estudo e nas tarefas escolares;
- Articular com o diretor de turma, encarregado de educação e serviços técnico-pedagógicos da escola, sempre que necessário;
- Trabalhar de modo direto e personalizado com os alunos que manifestem uma baixa autoestima ou dificuldade em atingirem os objetos definidos;
- Promover com o tutorando a definição de objetivos pessoais, a autoavaliação;
- Contribuir para o sucesso educativo e para a diminuição do abandono escolar;
- Procurar, em cooperação com o diretor de turma, implicar os pais/encarregados de educação em atividades de controlo do trabalho escolar e de integração e orientação dos seus educandos;
- Elaborar relatórios periódicos, um por período letivas, sobre os resultados da ação tutorial, a serem entregues ao diretor de turma.

De forma a adequar este apoio individualizado às características do aluno, é realizado para todos os alunos acompanhados em tutoria o diagnóstico das suas características, através da ficha de caracterização do aluno. Foram, por mim, acompanhados em tutoria quatro alunos, cada aluno usufruiu de uma sessão semanal de tutoria, com duração de 45 minutos. A sinalização dos alunos acompanhados foi realizada através da ficha de sinalização para Serviço de Psicologia e Orientação, pelo diretor de Turma, sendo o seu encaminhamento realizado pela psicóloga e pelo diretor de turma para esse efeito.

No que respeita ao acompanhamento individualizado dos alunos, foram trabalhadas variadas dimensões. Contudo, dentro destas destacam-se algumas que foram maioritariamente trabalhadas com os alunos: hábitos e métodos de estudo, organização e responsabilidade, desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal (assertividade), atenção e concentração, motivação e autoestima.

No plano de ação tutorial que se apresenta de seguida, constam as devidas etapas do processo de tutoria e os intervenientes nestas mesmas etapas. Destaca-se o facto de a articulação entre tutor, diretor de turma, psicóloga e encarregado de educação, ser uma constante ao longo de todo o processo. De forma a promover esta articulação e envolvimento, é o Encarregado de Educação que autoriza o acompanhamento do aluno em tutoria. Quando possível é realizada, no início do acompanhamento do aluno, uma reunião entre o diretor de turma, o tutor, o encarregado de educação e a psicóloga.

PLANO DE AÇÃO TUTORIAL

OBJETIVOS	ATUAÇÕES	RECURSOS	INTERVENIENTES	CALENDARIZAÇÃO
1. DIAGNÓSTICO DAS CARACTERÍSTICAS DO ALUNO	<p><u>Recolha de informação:</u> Dados pessoais e familiares; Dados relevantes da história escolar e familiar; Características pessoais (interesses, motivações, forma de aprendizagem, adaptação/ integração na escola e no grupo-turma, adaptação familiar e social; Problemas e inquietudes; Necessidades educativas.</p>	Ficha de Identificação e diagnóstico	Conselho de Turma; Diretor de Turma; Aluno; Família	Momento de sinalização
2. ACOMPANHAMENTO PERSONALIZADO DO ALUNO	<p><u>Registo de informação relevante:</u> Registo de observação periódica; Observação das atitudes, comportamentos, dificuldades; Desenvolvimento do autoconhecimento para definição de metas alcançáveis; Promoção da autoestima; Desenvolvimento de hábitos e métodos de estudo.</p>	Registo de observação; Material escolar do aluno (cadernos e manuais)	Tutor; Director de Turma; Docentes	Ao longo do ano

3. ARTICULAÇÃO DOCENTE	Potenciar a articulação dos docentes das disciplinas em que o aluno revele maiores dificuldades, através de entrevistas periódicas, ou por registo escrito, devendo o tutor manter um registo circunstanciado das mesmas.		Tutor; Docentes	Ao longo do ano
4. ARTICULAÇÃO COM A FAMÍLIA	Implicar a família na educação do aluno e uniformização de critérios que promovam uma maior coerência entre a escola e a família: Reunir sempre que necessário com a família (manter registo circunstanciado) Promover formas diferenciadas de comunicação entre a família e o tutor	Registo de contactos realizados	Tutor; Família	Ao longo do ano
5. ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO TUTORIAL	Elaborar o Plano de Ação Tutorial: Adequação do Plano de Ação Tutorial às necessidades do aluno; Dar a conhecer o Plano de Ação Tutorial ao Conselho de Turma, ao encarregado de educação e ao aluno, potenciando a sua participação no seu desenvolvimento.		Tutor; Conselho de Turma; Encarregado de Educação; Aluno	Após início do acompanhamento
6. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	Elaborar o Plano de Ação Tutorial: Adequação do Plano de Ação Tutorial às necessidades do aluno; Dar a conhecer o Plano de Ação Tutorial ao Conselho de Turma, ao encarregado de educação e ao aluno, potenciando a sua participação no seu desenvolvimento.		Tutor; Conselho de Turma; Educação Especial; S.P.O; Direção; Família; Aluno	Ao longo do ano

7. ARTICULAÇÃO COM ENTIDADE EXTERNAS À ESCOLA	Promover contatos entre os implicados; Participar nas tomadas de decisão.		Tutor; Outras entidades	Ao longo do ano
AValiação/EVOLUÇÃO	Avaliação conjunta do resultado da intervenção: Recolha e análise da autoavaliação realizada pelo aluno (por período); Presença nas reuniões de Conselho de Turma ou em substituição, entrega de um relatório circunstanciado sobre os resultados alcançados em cada final de período, ou sendo caso disso quando se verifique que os objetivos definidos foram atingidos.	Dados recolhidos; Ficha de autoavaliação do aluno.	Conselho de Turma; Encarregado de Educação; Aluno; Tutor	Final de cada período letivo e sempre que se revele pertinente.
AValiação DO PLANO DE AÇÃO TUTORIAL	Recolha e análise da autoavaliação realizada pelo aluno; Agendamento de reunião com encarregado de educação para recolha do grau de satisfação face aos objetivos da tutoria; Elaboração de relatório final sobre os resultados da intervenção a ser entregue ao coordenador do projeto.	Ficha de autoavaliação.	Conselho de Turma; Encarregado de Educação; Aluno; Tutor	Final do ano letivo

Na tabela 1, estão descritas as problemáticas que caracterizam psicossocialmente os alunos acompanhados:

PROBLEMÁTICAS IDENTIFICADAS DA CRIANÇA/JOVEM						
DOMÍNIO	DESCRIÇÃO	NOMES FICTÍCIOS				
		Rafael 5º ano	André 6º ano	Filipe 6º ano	José 7º ano	Bruno 9º ano
EDUCATIVO	Dificuldades de aprendizagem			✓	✓	
	Desmotivação académica	✓	✓			
	Absentismo escolar					
	Abandono escolar		✓			
	Insucesso escolar		✓	✓		
PSICOLÓGICO	Baixa autoestima					
	Inestabilidade emocional				✓	
	Inestabilidade comportamental		✓			
	Défices cognitivos			✓		
	Atraso de desenvolvimento					
	Luto	✓	✓			
COMPETÊNCIAS SOCIAIS	Realça comportamentos negativos sob influência	✓	✓	✓		
	Falta às aulas sem justificação	✓	✓	✓		✓
	Falta de concentração e atenção nas aulas		✓	✓		
	Pouco sentido de responsabilidade		✓	✓		
	Não respeita as regras		✓			

Tabela 5 – Caracterização psicossocial dos alunos tutorados

Na realização do diagnóstico social evidenciam-se os seguintes aspetos a nível familiar:

PROBLEMÁTICAS IDENTIFICADAS NA FAMÍLIA						
DOMÍNIO	DESCRIÇÃO	NOMES FICTÍCIOS				
		Rafael 5º ano	André 6º ano	Filipe 6º ano	José 7º ano	Bruno 9º ano
Educativas Parentais	Desvalorização educativa	✓	✓			✓
	Ausência de modelos de referência	✓	✓			
	Maus tratos físicos / psicológicos	✓	✓			
	Acompanham apenas quando contactados pela escola	✓	✓			✓
	Negligência					
Económicos	Carência económica	✓	✓		✓	
	Carência habitacional				✓	
	Desemprego			✓	✓	
Saúde	Física				✓	
	Mental					
	Consumo de álcool	✓	✓			
	Consumo de estupefacientes					
Sociais	Comportamental	✓	✓			
	Relacional					
	Fraca rede social de apoio				✓	✓

Tabela 6 – Caracterização ao nível familiar dos alunos tutorados

Por razões éticas, os nomes atribuídos a esses alunos são fictícios, embora respeitem o seu sexo. A maior parte destes alunos, relativamente ao interesse na escola, demonstram um baixo rendimento escolar. Neste sentido, atendendo às características dos alunos e às dificuldades e necessidades diagnosticadas, entendeu-se por bem, de acordo com os diretores de turma e os encarregados de educação, implementar um Plano Individual de Ação Tutorial de modo a acompanhar de forma individualizada o processo educativo de cada aluno.

Cada caso possui contornos diferentes mas o problema comum que amplamente a todos afeta é o insucesso escolar, nalguns casos previne-se, noutros a intervenção é mais exigente, estando já o problema instalado.

No caso do Rafael, este aluno frequenta pela primeira vez a escola devido á mudança de residência, tem 13 anos e está no 5º ano, situação que se deve a três retenções, duas delas repetidamente no 5º ano. Este aluno revela um historial de antecedente de disfuncionalidade familiar, onde se constam problemas sociais graves, não revela qualquer perturbação quando, de modo fluente e interessado, narra o seu passado.

O Rafael vivia com os pais e dois irmãos mais velhos, num concelho vizinho, os pais eram alcoólicos, desempregados e viviam do Rendimento Social de Inserção, numa habitação de condições insalubres. Em 2012, a mãe do Luís faleceu, devido a problemas hepáticos resultantes da dependência e consumo excessivo de álcool. Esteve institucionalizado três meses por decisão do tribunal decorrente de um processo na Comissão de Proteção de Menores, num colégio no Porto mas acabou por fugir. Passou a residir com uma tia paterna mas as fugas para casa do pai eram uma constante. Atualmente reside com um tio solteiro e a avó paterna a quem foi entregue a guarda legal do menor, bem como do seu irmão André, sendo que o irmão mais velho atingindo a maioridade fica entregue a si próprio, tem 18 anos, está desempregado, vive com uma companheira que está grávida.

Inicialmente, o Rafael não reagiu bem a esta mudança para a casa da avó, nem á consequente mudança de escola manifestando muita relutância na relação com colegas e professores mas ao longo do tempo foi aceitando e de momento é um aluno mais empenhado manifestando interesse e intenção em melhorar o seu comportamento e os seus resultados escolares.

No domínio académico, o aluno apresenta sobretudo falta de hábitos de trabalho e alguma desmotivação, a meu ver, resultante, em parte, da ausência de modelos de referência, pois parece-me capaz de ser bom aluno ou pelo menos de obter resultados escolares satisfatórios. O Rafael revela no contexto da sala de aula uma postura pouco responsável no que se refere à superação das dificuldades, levando a que o seu aproveitamento fique aquém das suas reais capacidades. Isto pode estar relacionado com o seu comportamento, pois apesar de ser um aluno que normalmente respeita regras, ao mesmo tempo mostra ser muito influenciável por parte de colegas mais velhos com

atitudes menos corretas. Contudo, é de salientar o interesse demonstrado pelo aluno, uma vez que, ele próprio solicitou esta ajuda, após algumas conversas no atendimento, o aluno consciente de que deveria mudar a sua conduta aceita com agrado este apoio.

O Rafael demonstrou ser um menino inteligente e capaz, com potencial de sucesso mas precisa compreender e respeitar as normas e utilizar o diálogo como forma de esclarecer conflitos, sobretudo em contexto familiar, confessando que são muitas as divergências com o tio e a avó devido ao seu comportamento rebelde, exaltando-se diz muitas vezes:

“Torno a fugir, já o fiz uma vez e não preciso deles para nada!”

Embora reconheça:

“Não me falta nada em casa da minha avó e ela trata-me bem, mas é uma chata, quer saber tudo...prefiro ir para o meu pai, ele não me chateia a cabeça e faço o que quero, é mais fixe assim!”

Obviamente que se percebe a negligência do pai, razão pela qual não lhe foi confiada a guarda dos filhos por mostrar não garantir as necessidades básicas e pelo seu grave problema de alcoolismo.

O Rafael carece de muita atenção e afeto, dadas as situações de forte insegurança e instabilidade que vivera. Os professores apercebem-se e estão sensíveis a isso inclusivamente desabafa muitas vezes com o diretor de turma e comigo, sempre que precisa procura-me para conversar e pede “segredo”. Confessa que mantém contato com o pai “às escondidas” do tio que o proíbe e que lhe impõem regras demasiado austeras, chegando mesmo a duras punições físicas sempre que o Rafael faz asneiras.

Perante os professores acata as regras, porém é necessário chamar várias vezes à atenção. Compareceu a todas as reuniões tutoriais mostrando interesse e empenho em realizar as atividades propostas. Por sua iniciativa, tem solicitado reforço tutorial e solicita ajuda suplementar sempre que necessário. Nas mesmas sessões de tutoria é inteiramente correto comigo. O esforço e empenho manifestados pelo aluno foram notórios, o que permitiu a melhoria significativa dos seus resultados, assim o Rafael transitou para o 6º ano.

Outra situação é a do José, um rapaz pacato e muito educado, tem 13 anos e frequenta o 7º ano. Pertence a um agregado familiar de nível socioeconómico muito baixo com graves dificuldades económicas, a mãe está desempregada sem rendimentos (cessação do subsídio de desemprego) e o pai tem uma limitação física dos membros inferiores, desde a infância, que não lhe permite mobilizar-se, está reformado por invalidez. Deste agregado fazem ainda parte duas irmãs mais velhas que estão ambas desempregadas. Face a isto, o José demonstra muita maturidade e apercebe-se das duras dificuldades da família, facto que também o preocupa, a certa altura confessa:

“No outro dia fui ajudar o meu vizinho nas mudanças...vai morar para outra casa. Deu-me 20€, eu não queria mas aceitei: comprei dois pares de sapatilhas por 10€, claro que não são de marca mas também não me interessa porque fico calçado na mesma...para quê gastar tanto dinheiro?! Depois dos 10€ que me sobraram disse á minha mãe para vir comigo mas não lhe disse onde íamos, fomos ao supermercado e mandei-a comprar o que fosse preciso com esse dinheiro que tinha...pedi um frango e disse á senhora para escolher o mais pequeno para pesar menos e ser mais barato, ainda consegui comprar um pacote de arroz, leite e pão.”

Procurei encaminhar a situação desta família para os serviços sociais da Santa Casa da Misericórdia local, e fui mantendo articulação com a técnica responsável que acompanhou a situação e procedeu á atribuição de alguns apoios. A mãe do José bem como a direção da própria escola que sabendo que o aluno não tomava o pequeno-almoço autorizou a que se dirigir-se ao bar todos os dias para comer de manhã e á tarde, já beneficiava de subsídio escolar no material e almoço.

Ao nível académico, o aluno apresenta dificuldades significativas ao nível da leitura e da escrita, que o comprometem ao nível global da sua aprendizagem, contudo é bastante dedicado na resolução das suas dificuldades e gosta de aprender. Em contrapartida às disciplinas que exigem leitura e produção escrita, na matemática é um dos melhores alunos, fator que o motiva e orgulha imenso.

Em todas as sessões de tutoria procurei promover o desenvolvimento de competências pessoais, particularmente ao nível da motivação, tratando-se de um aluno altamente empenhado que reconhece as suas dificuldades e esforça-se em superá-las, manifestando por vezes alguma angústia e frustração quando não corresponde às suas próprias expectativas. O José demonstrou ser um menino muito ponderado, bastante

consciente das suas dificuldades, e por sua iniciativa, tem solicitado reforço tutorial e solicita ajuda suplementar sempre que necessário. Compareceu a todas as reuniões tutoriais mostrando interesse e empenho em realizar as atividades propostas. Nas mesmas sessões de tutoria é inteiramente correto comigo, de referir o seu excelente comportamento e esforço notório. A força e dedicação desde aluno apesar das adversidades merece todo o reconhecimento, assim o José transitou para o 8º ano.

Um dos alunos com mais problemas escolares e em que a situação é mais complexa, é o André, irmão do Rafael, tem 15 anos e frequenta o 6º ano, situação que se deve a três anteriores retenções. Este aluno apresenta problemas a nível comportamental, pois falta muitas vezes sem justificação, refere que não gosta da escola e mostra uma forte desmotivação:

“A escola é uma perda de tempo! Não preciso disto para nada...Estar parado a ouvir um professor é muito tempo, não consigo, não gosto e não me apetece!”

Orientei para que pensasse na importância da escola para a sua formação e na continuidade dos estudos mas o André revela falta de projeto de vida e expectativas futuras:

*“ Preciso da escola para ter um emprego?!
Eu sei lá se vou ter um emprego...não penso nisso ...não estou preocupado, nem quero saber...Quero é que ninguém me chateie e os professores são uns chatos...alguns até são fixes, mas é só às vezes, depois são sempre chatos!”*

“Hoje é hoje e depois...sei lá...”

Nos atendimentos revela uma postura fechada e inflexível, não estabelece contacto visual, manifesta desinteresse, está aborrecido, apenas vai acenando com a cabeça e respondendo “sim sim”, bem ao estilo *não me chateiem*. Por momentos parece tornar-se mais acessível, com algum engenho e paciência da minha parte, mas rapidamente destorça apercebendo-se de algumas questões de foro mais íntimo, que não se mostra muito disponível a conversar e é notória alguma perturbação e revolta quando se trata de questões de âmbito familiar que assumidamente não quer falar.

Num dos momentos que o André se mostrou mais “permeável” e fui conseguindo ganhar a sua confiança, assumiu comportamentos de risco, nomeadamente, relações

sexuais desprotegidas, foi alertado para as consequências desses comportamentos e foi orientado para uma consulta de planeamento familiar no centro de saúde mas alega não estar á vontade para lá ter de se dirigir e aparenta alguma inibição para falar do assunto.

Contatei algumas vezes com a avó, tendo sido solicitada para comparecer a reuniões de acompanhamentos na escola, com a presença do diretor de turma e da psicóloga mas a senhora, já idosa, embora preocupada sente-se impotente face á situação.

O conselho de turma e direção tudo fizeram para permitir que o André evoluísse mas o aluno não se mostrou colaborante. Não compareceu á prova final de matemática (exame nacional) o que culminou numa consequente reprovação, pelo que foi possível apurar até ao momento, o André não regressou á escola no ano letivo seguinte nem está inscrito em nenhum estabelecimento de ensino. Sendo menor de idade e abrangido pela lei da escolaridade obrigatória, o caso foi remetido á Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Vizela.

Um dos alunos em que a intervenção sofreu fases mais complicadas foi o Filipe, tem 14 anos e frequenta o 6º ano. O aluno apresenta falta de hábitos de trabalho bem como desmotivação para a aprendizagem; falta de perspetivas futuras; dificuldades no raciocínio lógico abstrato e na Língua Portuguesa; pouco sentido de responsabilidade e dificuldades de organização para o cumprimento das tarefas. O aspeto mais difícil relaciona-se com o facto de que este aluno tem dificuldade em reconhecer que a sua situação não é favorável manifestando alguma inconsciência devido á sua incapacidade de perceber as suas limitações. Assim, procurei trabalhar as suas expectativas e consciencializá-lo para as consequências que podem advir. Porém, não parece manifestar que, esta realidade, o esteja a afetar: não se mostra melindrado com as sucessivas advertências e aconselhamento de que é alvo da minha parte e por outro lado, afirma estar de acordo com a necessidade de mostrar mais esforço e empenho, situação que se torna incongruente, na verdade não foi revelando melhoras. É, por isso, muito difícil ajuizar da consciência do aluno, é bastante imaturo e teimoso:

“Eu vou conseguir e não preciso de vir á tutoria...vou conseguir sozinho...vai ver...se eu quiser eu consigo, é só eu querer, é fácil!”

Perante isto os professores queixam-se de que o Filipe é muito preguiçoso e de que não tem noção da situação em que se encontra, uma vez que evidencia graves

dificuldades de aprendizagem. Os pais, pouco escolarizados, e de nível socioeconómico baixo, foram chamados a intervir mas rapidamente se percebeu que a medida não era eficaz, procurou-se trabalhar com estes pais no sentido de alertar para as reais dificuldades do Filipe e das respetivas consequências.

Com alguma pressão dos pais e diretor de turma, o aluno compareceu a todas as reuniões tutoriais, apesar de inicialmente ter apresentado resistência em realizar as atividades propostas, mostrou-se indisciplinado, sendo necessário chamar-lhe a atenção em muitos momentos, conversou-se para que mudasse essa atitude, porém nem sempre foi atendida. Posteriormente, após reunião com os pais na presença do aluno, diretor de turma e psicóloga e lhe ter sido pedido que repensasse a continuação do programa tutorial, uma vez que pelo seu comportamento desajustado, as sessões tutoriais não funcionavam, começou a demonstrar algum interesse e a agir em cooperação, a acatar as regras e foi desenvolvendo progressivamente a capacidade de se organizar e de se responsabilizar, compreendendo que sua disciplina, dedicação e atenção são indispensáveis para alcançar os objetivos necessários para a melhoria dos seus resultados. Neste sentido, o programa tutorial incidiu particularmente em desenvolver capacidades pessoais e sociais que lhe permitissem consciencializar-se da sua situação e dos esforços necessários para a tentar ultrapassar, incidindo particularmente em estratégias e competências de estudo.

Durante este processo foi avaliado e reconhecido como aluno com necessidades educativas especiais, transitou para o 7º ano e iniciou o 3º ciclo num curso de ensino profissional, adequado às suas capacidades e interesses.

Uma outra situação que escapa um pouco ao que até aqui tem sido relatado é a do Bruno, um aluno pacato com bom aproveitamento escolar, tem 15 e está no 9º ano. Frequenta esta escola pela primeira vez, e em todo o seu percurso escolar frequentou diversas escolas pois foi mudando de residência ao longo dos anos. Passa muito tempo na escola, inclusive nas folgas, às vezes a vaguear sozinho pela escola e por esse motivo, entendeu-se que a tutoria poderia rentabilizar o seu tempo, o aluno aceitou com agrado este apoio que eu própria lhe sugeri, percebi que apenas lhe faltava uma atenção especial e assim fui conhecendo melhor o aluno. Vive com a mãe e uma irmã mais nova, nunca conheceu o pai nem teve qualquer contato, apenas sabe que vivia no Brasil e faleceu há 8 anos, percebi que isso lhe causa alguma angústia e mágoa:

“Não sei muita coisa dele mas não me sinto triste, posso falar disso á vontade...é confuso porque não sei quem ele foi...se era boa pessoa ou não. Às vezes penso nisso mas não dou grande importância, afinal sempre cresci sem conhecer o meu pai...”

O Bruno é um rapaz sensível, adora arte e revela-se talentoso no desenho. Adaptou-se sempre muito bem às mudanças de escola mas não foi estabelecendo laços de continuidade e por isso, denota-se uma fraca rede social de apoio e ligeiramente uma baixa autoestima. Na turma parece estar bem integrado e gosta da escola, sem grande esforço sempre conseguiu bons resultados escolares e isso parece deixá-lo demasiado despreocupado, sem ambição de ser melhor, tendo capacidades para atingir níveis de excelência:

“Não preciso de me esforçar muito para ter notas razoáveis, não costumo estudar em casa, apenas estou atento nas aulas às vezes, e isso chega...podia conseguir melhor mas assim é suficiente!”

O Bruno é vizinho do Rafael e do André, todos eles a frequentar esta escola pela primeira vez, conheceram-se dadas as circunstâncias com que se identificaram e desde logo se tornaram amigos, em algumas situações “cúmplices”, isto porque a influência dos pares tornou-se óbvia. O Sérgio faltou a algumas aulas para “tratar de umas cenas” com o Rafael e o Luís, penso que esta amizade se ao mesmo tempo constitui um fator de proteção para estes jovens pelo apoio que se estabelece entre eles, do mesmo modo, pela influência de grupo, promovam uns aos outros comportamentos de risco, a esse propósito o Sérgio acaba por confessar:

“Sim, é verdade, fumámos às escondidas mas por favor não diga a ninguém!”

O Bruno transitou para o ensino secundário, no curso de ciências e tecnologias, continua no mesmo agrupamento de escolas mas noutra estabelecimento, portanto, a convivência com o Rafael e com o André será menos frequente e creio que com mais vantagens para todos, embora claramente que se continuem a encontrar enquanto amigos que se tornaram.

Todos estes casos são característicos de situações de insucesso escolar, explicado pelos mais variados fatores, uns de índole mais social/familiar, ou seja, inerentes a fatores externos e outros, de natureza cognitiva que dizem respeito a fatores intrínsecos ao

próprio indivíduo. Portanto, a intervenção pode adotar diferentes aspetos de acordo com cada situação. Contudo, em todos os casos há algo que igualmente lhes é comum: as consequências do insucesso poderão manifestar-se de formas diferentes, mas têm sempre na base uma forte desmotivação, uma baixa autoestima e um baixo autoconceito académico. A origem social dos alunos tem sido a causa mais utilizada para justificar os piores resultados, sobretudo quando são obtidos por alunos originários de famílias de baixos recursos económicos, onde aliás se encontra a maior percentagem de insucessos escolares.

Em todas as sessões de tutoria que tenho mantido com estes alunos procuro sobretudo que modifiquem a sua postura, no sentido de promover o desenvolvimento de competências pessoais (responsabilidade, organização, empenho, motivação); propus aos alunos a elaboração - persistente - de um plano semanal adaptado com base no seu horário escolar e a partir daí agendar as suas tarefas permitindo-lhes uma visão do trabalho a cumprir; aconselhei e orientei no estudo e nas tarefas escolares; acompanhei e apoiei psicossocialmente o aluno nas suas problemáticas e procurei implicar os pais em atividades de controlo do trabalho escolar. Procurei junto destes alunos que obtivessem um melhor conhecimento sobre si próprios e sobre os seus interesses, facilitando-lhes melhorias pessoais, escolares e familiares. Considero a tutoria como um contributo importante para delimitar o risco de exclusão de alguns jovens que, pelas mais diversas situações podem ser considerados de risco. Percebi que o meu papel de tutora permitiu ser possível levar o aluno a encontrar a sua “felicidade” na escola, desenvolvendo com ele uma relação de proximidade, valorizando as suas experiências e levando-o a superar barreiras e a descobrir as suas potencialidades. Embora as intervenções realizadas no acompanhamento tutorial não sejam sistematicamente e garantidamente sinónimo de sucesso imediato sobre o aluno, as barreiras encontradas vão sendo esbatidas e visíveis ao longo do todo o processo.

Concluo que as sessões tutoriais tenham resultado de acordo com as minhas expectativas de tutora, considerando-se que se tenham atingido os objetivos propostos.

Esta foi a atividade predominante ao longo do estágio, por se revestir de um carácter permanente e sistemático, exigindo um trabalho colaborativo com a equipa multidisciplinar da escola e pela necessidade de se estabelecer uma relação interpessoal, marcada pela disponibilidade para com o aluno e seus interesses e/ou problemas. O sucesso do apoio tutorial dependeu da intervenção e envolvência de diferentes atores,

nomeadamente, da escola, família e instituições que intervieram no processo educativo. Os elos fundamentais desta cooperação dependeram do trabalho em estreita parceria que se manteve com o diretor de turma. Neste sentido, esta intervenção fundamenta-se nos pressupostos teóricos abordados anteriormente no ponto dois deste relatório, desde o enquadramento do insucesso escolar, encarando a tutoria personalizada como uma medida de política social na educação, às competências comunicacionais exigidas neste processo uma vez que englobou vários atores que interagiram neste propósito.

5.2.3. Sensibilização: Prevenção da Toxicodependência

O uso de drogas constitui um grave problema de saúde pública, com sérias consequências pessoais e sociais no futuro dos jovens e de toda a sociedade. A adolescência é uma fase do desenvolvimento humano em que ocorrem muitas mudanças, é uma fase conflituosa da vida devido às transformações físicas e emocionais vividas. Surge a curiosidade, os questionamentos, a vontade de conhecer, de experimentar o novo mesmo sabendo dos riscos, e um sentimento de ser capaz de tomar as próprias decisões. É o momento que o adolescente procura sua identidade, não mais se baseando nas orientações dos pais, mas também nas relações que constrói principalmente com o grupo de amigos.

A escola é um local privilegiado para uma intervenção preventiva. Em Portugal, com o significativo aumento das taxas de escolarização nos últimos trinta anos, quase todos os jovens passam pelo menos alguns anos num estabelecimento de ensino. Torna-se necessária, por isso, uma atitude clara face ao consumo de substâncias psicoativas (Sousa *et al* 2007:10). A Escola constitui-se, então, como um dos espaços privilegiados para a construção dessa capacidade de autonomia pessoal e responsabilidade social. Estas aprendizagens, que passam pela interiorização de saberes e de atitudes, desde idades precoces, assentam numa pedagogia da autonomia “que representa a apropriação pelo indivíduo dos processos de aprendizagem para reconstruir ele próprio o(s) saber(es)” (Morel, 2001 cit in Sousa *et al* 2007:17). Para reforçar a eficácia dessas atividades e aprendizagens, os projetos de educação para a saúde na Escola devem continuar a privilegiar uma ação com um carácter de continuidade, integrada nas dinâmicas curriculares e organizacionais da Escola e enquadrada pelo seu projeto educativo. Devem contar, ainda e sempre, com a participação ativa de toda a Comunidade Educativa, essencial na criação de condições que reforcem fatores de proteção (boa autoestima, competências de relacionamento interpessoal, famílias com envolvimento afetivo e padrões de comunicação claros, comunidades que promovam o fortalecimento dos laços entre os jovens e as instituições, entre outros) e que, ao mesmo tempo, minimizem os fatores de risco (baixa autoestima; fraca tolerância à frustração, problemas de saúde mental, desvalorização das normas e regras, pouca resistência à pressão de pares na adolescência, insucesso escolar e fraca ligação à escola, famílias com disfunções ao nível da comunicação afetivo-emocional, entre outros), por forma a reduzir vulnerabilidades pessoais e sociais e comportamentos desajustados.

Workshop para pessoal docente e não-docente

No sentido de intervir sobre esta problemática, solicitei a colaboração do Centro de Respostas Integradas de Braga, que respondeu ao meu pedido sugerindo a dinamização de duas sessões de sensibilização/esclarecimento, uma para professores que decorreu no dia 5 de fevereiro, e outra para funcionários realizada no dia 29 de janeiro, com estas sessões pretendeu-se sensibilizá-los e prepará-los sobre a forma de agir relativamente à deteção de possíveis consumos. Entende-se que os professores e funcionários, uma vez que intervêm nas escolas, são, a título pessoal ou institucional, agentes preventivos com conhecimento e experiência que não devem ser descurados. As sessões foram lideradas pelo Dr. Luís Filipe Mota Coelho, técnico do C.R.I (Centro de Respostas Integradas) de Braga, no auditório da Escola Secundária de Vizela. O objetivo desta atividade foi possibilitar aos formandos a identificação de comportamentos de risco, nomeadamente, o consumo de substâncias psicoativas. Pretende-se de igual modo transmitir um conjunto de conhecimentos acerca deste assunto, tendo como principal finalidade a prevenção e sinalização de possíveis casos e o encaminhamento para um acompanhamento adequado. Pretendeu-se colmatar uma lacuna sobre como e para quê prevenir, sentida pelos próprios agentes educativos, a nível de conhecimentos e técnicas fundamentais para lidar com a problemática deste fenómeno social junto dos estudantes, visando:

- ✓ Abordar noções genéricas sobre prevenção das toxicodependências, de forma a proporcionar aos docentes mais conhecimentos e técnicas para lidarem com esta problemática;
- ✓ Consciencializar os agentes educativos para o reconhecimento da influência dos comportamentos de risco e fatores de proteção;
- ✓ Incrementar a resposta à problemática em meio escolar como um instrumento complementar à formação e educação em meio familiar.

“A História do Alexandre”

A adolescência, é quase por definição, uma idade de riscos e exageros, em que alguns casos podem trazer graves consequências para o resto da vida. Os comportamentos de risco proliferam em "cada esquina", e tão rápido que num primeiro momento possa escapar ao olhar dos responsáveis educativos. A adolescência é a idade das experiências e das in experiências, da inconsciência, das aparências e das ilusões, que por vezes levam a um desaparecimento precoce de quem já pensa estar em idade adulta. É a idade dos apelos e das tentações que se fundem em perigos para os jovens.

Com o intuito de sensibilizar e alertar para os problemas do consumo de drogas, convidámos o Alexandre, ex-toxicod dependente, para partilhar a sua história numa conversa descontraída em grande grupo, dirigida a uma turma do curso vocacional, cerca de vinte alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos, em que já foram detetados casos de consumo. O encontro foi bastante informal, reunidos numa sala, sentados em círculo, durante mais de uma hora, o convidado submeteu-se às perguntas e curiosidade dos alunos, explicando as razões que o levaram a entrar no mundo da droga, do que sofreu e sofre desde então, do seu arrependimento, não poupando nos conselhos aos estudantes que o ouviam. Com isto, conseguiu consciencializar estes jovens que ficaram bastante impressionados. Ao ouvirem o convidado, muito atentos á história, muitas foram as expressões de estupefação.

Esta atividade foi deveras muito importante com a certeza que tocou profundamente estes jovens. Sem dúvida, que uma conversa com um ex-toxicod dependente tem mais impacto na sensibilização dos jovens para o problema das drogas do que outro tipo de iniciativas, pois permite-lhes uma tomada de consciência muito mais favorável, pelo seu efeito projetivo, isto é, a semelhança com a realidade faz com que ocorra uma empatia tal, que permite a sensação de estar “na pele” do outro e de “ver” que aquilo lhes pode realmente acontecer se mantiverem determinadas condutas.

5.2.4. “Miguel Sarapintas e o pinto de três patas”: Sensibilização para a problemática da violência em meio escolar

Hoje em dia, assiste-se a uma proliferação do fenómeno de *bullying*, que mostra as consequências nefastas que o mesmo aporta para as vítimas. Esta forma de agressão e de violência aporta sérias repercussões na vida de todos aqueles que se encontram envolvidos (Pepler & Craig, 1995 cit in Sousa & Costa, 2013), pelo que tem emergido o interesse em explorar o entendimento sobre esta temática. Na perspetiva de Abramovay e Rua (2003) cit in Sousa & Costa (2013), a violência na escola é um fenómeno complexo e diverso, que adota determinados contornos em consequência de práticas inerentes aos estabelecimentos escolares, ao sistema de ensino e às relações sociais nas escolas. Todos temos consciência de que a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento social de crianças e adolescentes. Ela representa um espaço de convivência e de aprendizagem, que proporciona a experiência de relações de hierarquia, vivência de igualdade e convívio com as diferenças, que entre outros aspetos, terão influência estruturante na formação do indivíduo (Lisboa & Koller, 2005 cit in Sousa & Costa, 2013). Deste modo, a escola não pode ser considerada apenas como um espaço destinado ao desenvolvimento cognitivo e à aprendizagem formal (Lisboa & Koller, 2005 cit in Sousa & Costa, 2013). A definição de ambiente da escola inclui a participação e responsabilização dos estudantes pela vida escolar, a sua relação com professores e colegas, e a continuidade entre a vida familiar e a vida escolar. Como os jovens passam a maior parte do seu tempo na escola, a escola tem de ser considerada um cenário chave para intervenções destinadas a promover o bem-estar dos alunos (Matos & Carvalhosa, 2001b).

É dever da escola, intervir de forma eficaz por meio da implantação de projetos que reduzam o *bullying*, sendo que cada um apresente estratégias que respeitem crenças e culturas próprias envolvendo professores, funcionários, pais, alunos e a comunidade (Gonçalves, *et all* cit in Astigarraga *et all*, 2013). É papel de todos conhecerem e evitar este tipo de prática, buscando intervir na melhoria da convivência entre alunos. Neste sentido, cabe à instituição escolar refletir e discutir temas que causem problemas ou apreensões nos alunos, bem como formas de prevenção e as possíveis repercussões no desenvolvimento da criança e do adolescente. Essa responsabilidade social deve-se, em parte, ao reconhecimento de que a esfera de convivência repercute diretamente na

socialização infantojuvenil, além de ser, juntamente com a família, espaço crucial para defesa dos direitos humanos (Njaine & Minayo, 2003).

No âmbito da Semana da Leitura do AECV, foi apresentado o livro infantil “*Miguel Sarapintas e o pinto de três patas*”, do autor José Carlos Pereira que aceitou gentilmente o convite a estar presente nesta iniciativa, o seu livro aborda a temática do *bullying* e do direito à diferença, e detém o mérito, de facto, pela simplicidade com que aborda uma temática tão pertinente e atual, ao ponto de entrar facilmente no imaginário da criança.

Inspirado no livro e na sua temática, foi idealizado, desenvolvido e realizado com os alunos um jogo didático e pedagógico, denominado “+ atitude”, cujo objetivo é promover o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e emocionais nas crianças, refletindo sobre atitudes e assertividade. Esta atividade foi dirigida a todos os alunos das escolas do 1º Ciclo de Ensino Básico do Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela.

Recursos humanos

Professora bibliotecária Elsa Oliveira (organização)

Estagiária Lélia Correia (conceção e dinamização)

Professor Luís Barata (colaboração)

Assistente Dulce Correia (colaboração na produção dos utensílios do jogo)

Autor José Carlos Pereira (participação cultural)

Psicóloga Estela Silva (colaboração e avaliação)

Professores titulares da turma (monitorização)

Local, data e hora

Escola Básica da Devesinha: 22 de abril 2014 pelas 11 horas

Escola Básica Maria de Lurdes Sampaio Melo: 22 de abril pelas 14h

Escola Básica do Monte: 23 de abril 2014 pelas 11 horas

Escola Básica de Lagoas: 23 de abril 2014 pelas 14 horas

Escola Básica Joaquim Pinto: 24 de abril 2014 pelas 11h

Escola Básica dos Enxertos: 24 de abril 2014 pelas 14 horas

Material necessário

Computador e projetor; utensílios de jogo (tabuleiro, dado, sinalizadores, caixas com questões, cartões de identificação das equipas, diploma); prémios (guloseimas).

Aspetos precisos da atitude a alcançar com esta atividade

Atitudes que revelem assertividade resultam em consequências positivas para o próprio e para os outros, favorecendo um clima agradável entre todos. Os aspetos da atitude ensinados passam pelo:

Conteúdo cognitivo: tipos de atitudes e suas consequências, diferenças das maneiras de agir, vantagens da assertividade, comunicação interpessoal - estilos de comunicação, autoconsciência e reflexão do sobre o comportamento, perceção sobre a problemática *bullying*.

Conteúdo afetivo: autoconhecimento emocional – saber reconhecer um sentimento enquanto ele ocorre, tomando consciência das suas próprias emoções; controlo emocional – capacidade de lidar com as próprias emoções, canalizando-as para uma manifestação adequada a cada situação); empatia – saber reconhecer as emoções nas outras pessoas.

Conteúdo comportamental: gestão de conflitos – resolver desacordos e disputas; criar laços – cultivar e manter redes de relações.

O objetivo principal deste projeto é contribuir para a prevenção do *bullying* através do jogo “+ *atitude*” numa lógica que promove assertividade. Como objetivos específicos salienta-se a melhoria da socialização entre as crianças, a aquisição de condutas adequadas, a partilha de informação de sentimentos, de valores e conhecimentos.

A mudança de atitude na escola é possível se o aluno conta com o apoio de toda a comunidade educativa que avalia positivamente essa modificação de atitudes e aceita o desafio da mudança constituindo-se como referencial e suporte, graças á qualidade das relações geradas no meio em que se insere. Isto é, os alunos estarão em melhores condições de aprender atitudes se a escola permitir a discussão dos argumentos que as apoiam, regulam as exigências de mudança mediante a participação, a cooperação e a responsabilidade de todos os seus membros.

Desenvolvimento da atividade

A atividade inicia com um reconto da história “Miguel Sarapintas e o pinto de três patas” com base nas ilustrações do livro, uma vez que a história já terá sido previamente trabalhada pelos professores. Segue-se um momento expositivo de reflexão sobre atitudes e assertividade com recurso a uma apresentação *powerpoint* e visualização de uma curta-metragem de sensibilização para o problema da violência escolar, neste sentido procura explorar-se também o conceito de *bullying*, promovendo um momento de discussão e debate.

Depois das equipas formadas aleatoriamente, o início, ou seja, a «partida» do jogo consiste em lançar o dado e colocar-se na respetiva casa. Ao longo do caminho até se chegar ao final, o tabuleiro é composto por diversas casas (40), nomeadamente: casa com perguntas alusivas à temática do *bullying* organizadas por níveis graduais de exigência, em que sempre que o jogador responde adequadamente conquista o direito de avançar e se não responde adequadamente, fica uma vez sem jogar; e casas com mensagens às quais devem cumprir as instruções indicadas sendo estas favoráveis quando reportam uma atitude assertiva, por outro lado, as casas com mensagens referentes a atitudes agressivas implicam uma punição que consiste em recuar no jogo. A primeira equipa chegada á casa final vence o jogo e recebe um diploma de mérito, todos os jogadores recebem um prémio de participação.

Indicadores de qualidade/sucesso da intervenção

No seu conjunto e ao longo de toda a atividade, os alunos assistem e participam ativamente, mostram atenção e confessam a sua satisfação pela atividade. Nas questões do jogo revelam ter fixado as informações importantes e dão exemplos apropriados face a condutas assertivas. De modo geral, expressam o desejo de assumir comportamentos que revelem a presença das referidas atitudes. Foi aplicado um inquérito por questionário para avaliar a satisfação relativamente á atividade realizada, foram questionados doze alunos, dois de cada escola, escolhidos aleatoriamente. Globalmente, a maioria dos alunos inquiridos considera que a atividade decorreu de forma excelente, considerando a pertinência, a objetividade e o interesse na sua concretização.

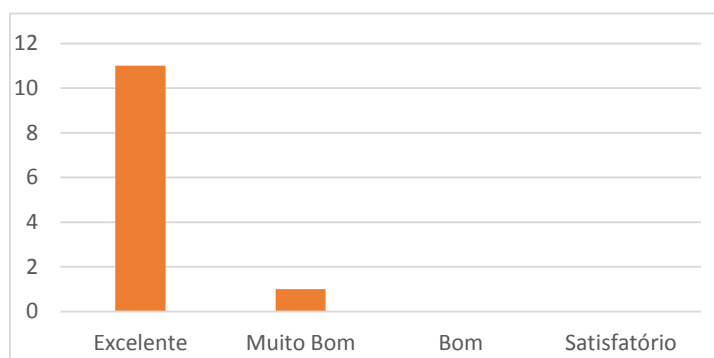


Gráfico 5 – Avaliação da satisfação na atividade pelos alunos

Foi também pedido que registassem os pontos fortes e os pontos menos positivos da atividade, dos quais destacaram:

<i>“Aprendi de forma divertida que não devemos bater em ninguém e percebi o que sentem as vítimas de bullying”</i>
<i>“Eu gostei mais do jogo”</i>
<i>“O que eu mais gostei foi do jogo do bullying e da mensagem da história que vimos no vídeo”</i>
<i>“Foi pouco tempo, devíamos fazer mais vezes estas coisas”</i>
<i>“O jogo foi fixe”</i>
<i>“Foi importante aprender que não devemos bater em ninguém nem calarmo-nos quando alguém nos faz mal”</i>

Foram também questionados seis professores, um de cada escola, foi pedido que quantitativamente atribuíssem numa escala de 0 a 10, a nota correspondente á apreciação global da atividade, considerando a sua pertinência, a objetividade, o interesse e adesão manifestados pelos alunos na sua concretização.



Todos qualificaram de excelente, um dos quais com atribuição de nota 10, outro com nota 8 e os restantes com a nota 10. De referir que esta atividade foi desde logo aceite e recebida com muito agrado pelos professores que referiram a necessidade de mais intervenções como esta.

Apresentam-se seguidamente algumas imagens ilustrativas da atividade:



Figura 4 - Desenvolvimento da atividade com os alunos da E.B Lagoas



Figura 5 – Desenvolvimento da atividade com os alunos da E.B Devesinha



Figura 6 – Desenvolvimento da atividade com os alunos da E.B Enxertos

Esta atividade mereceu o reconhecimento da comunicação social local, que fez notícia desta iniciativa:



Figura 7 – Recorte de “O Jornal da Lixa”

Página inicial | Notícias | Local | Semana da Leitura terminou dia 24 no A. de Escolas de Vizela

Semana da Leitura terminou dia 24 no A. de Escolas de Vizela

Angela Fernandes 28/04/2014 14:36:00

Tamanho da letra: — +



A Semana da Leitura do Agrupamento de Escolas de Vizela decorreu entre o dia 22 e o dia 24 de abril. Os livros e a leitura marcaram, como seria de esperar, a iniciativa e houve ainda tempo para aprender brincando.

Partindo do livro “Miguel Sarapintas e o pinto de três patas”, de José Carlos Pereira, sobre a temática do bullying, foi efetuado um jogo cujo objetivo era desenvolver competências pessoais, sociais e emocionais: “Foi um trabalho de reflexão. Falou-se de atitudes, de assertividade, de comportamentos e a segunda parte desta atividade consistia num jogo criado tendo por base o livro. Foi uma espécie de Jogo da Glória em que as crianças lançavam os dados, iam avançando nas casas, e dentro destas havia normas de comportamentos que os levasse a refletir sobre as melhores atitudes”, destacou Lélia Macedo Correia, assistente social.

As escolas de todo o Agrupamento promoveram atividades no âmbito da Semana da Leitura. No entanto, foi para os alunos das escolas do 1º ciclo que a iniciativa promovida pela assistente social, em conjunto com um professor e o autor do livro, foi dirigida. Os resultados agradaram a Lélia Macedo Correia: Houve um dia em que o autor do livro me acompanhou, assim como a psicóloga do Agrupamento e o professor Luís Barata, e os meninos mostraram-se bastante entusiasmados e envolvidos. Todos queriam participar, foram efusivos e estavam empolgados”.

De referir que Lélia Macedo Correia encontra-se no Agrupamento de Escolas de Vizela a trabalhar numa tese de mestrado em Intervenção Social Escolar.

Figura 8 – Publicação “RV Jornal” e Rádio Vizela

5.3. As relações comunicacionais entre os parceiros

5.3.1. A relação comunicacional escola-professores-aluno

Neste ponto apresenta-se uma narrativa acerca do processo de estágio, onde se consta o papel fundamental da comunicação, enquanto “aparelho circulatório” vital, essência das organizações escolares, enquanto elo de ligação, elemento motivador e promotor de um crescente empenho e envolvimento de todos os membros da comunidade educativa, na vida da escola. Este tema com base na experiência de estágio deu origem á redação de um artigo publicado e apresentado no *II Congresso Mundial de Comunicação Ibero-americana*, que decorreu em abril do presente ano na Universidade do Minho. Inserido na sessão temática “Sociologia da Comunicação” pretendi debruçar-me sobre “a importância da sociologia da comunicação para a intervenção social numa organização escolar” (Correia, 2013) refletindo sobre a ação comunicativa entre os agentes educativos no contexto escolar. A presença nesta organização permite observar a existência de uma grande abertura comunicacional que facilita as interações e as relações sociais, a partir do reconhecimento de uma identidade coletiva partilhada. A partilha destes códigos comuns, firmados em objetivos partilhados estabelece-se no âmbito de projetos multidisciplinares, desenvolvidos por profissionais com diversas áreas de formação que atuam, através do trabalho cooperativo, em equipa, de forma a servir a comunidade educativa e responder aos desafios e necessidades que surgem no dia-a-dia da escola. Observa-se que a interação entre os profissionais (professores, funcionários e técnicos de apoio psicossocial), é atempada e concertada quando estão em causa problemas relacionados com o aluno, com quem ocorre uma relação face a face, presencial, de modo a garantir a qualidade da relação, da comunicação e das trocas emocionais, bem como a expressão verbalizada das necessidades. Nesta escola, a estrutura de comunicação informal é mais frequente, devido á sua espontaneidade, ocorre independentemente dos canais oficiais e emerge das relações sociais entre os atores educativos. Esta forma de comunicação ocorre geralmente na sala dos professores, momento em que os atores organizacionais se encontram e se torna mais acessível e oportuno informar acerca de assuntos de interesse concreto, relacionados com os alunos.

No contexto da intervenção, as situações/problema relacionadas sobretudo com diversos problemas escolares e de comportamento, são sinalizadas pelos professores e diretores de turma e, posteriormente, é feito o atendimento e o acompanhamento ao aluno

pelos técnicos. Seguindo os trâmites da comunicação interpessoal, na abordagem ao aluno estabelece-se um relacionamento de proximidade, empatia e confiança que são fundamentais para o tipo de intervenção a desenvolver. O objetivo é promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos preparando-os para o desempenho de papéis sociais, contribuindo para a formação de hábitos. Neste sentido, o apoio psicossocial proporciona mudanças e alteração de comportamentos, estimula a reflexão sobre as situações, as suas origens sociais e individuais e possíveis soluções

A empatia é, por isso, um princípio base da interação, garantia de qualidade para desenvolver as relações com a população, para a interpretação dos factos, para decidir o tipo de informação a recolher e sua pertinência, para avaliar e decidir sobre as situações que envolvem o dia-a-dia escolar e que envolvem os alunos. A sensibilidade social é um princípio fundamental no processo de comunicação interativa, pois permite ao profissional a obtenção de segurança para assumir as responsabilidades da qualidade da comunicação. Essa sensibilidade permite ultrapassar os problemas verificados nas interações com utentes, relacionados com bloqueios à comunicação provocados por vários fatores. Por exemplo, o vocabulário reduzido relativamente aos problemas que pretendem tratar, não permite ao aluno expor os problemas que sentem e sofrem, porque não conseguem estruturar um discurso. Causas exteriores ao momento em que ocorre a relação podem dificultar o processo e exigem sensibilidade para interpretar os não ditos os bloqueios e problemas. Outros fatores de carácter físico interferem e colocam as pessoas em situação de vulnerabilidade na comunicação. Estes bloqueios e problemas são identificados pelo profissional, que se socorre do conhecimento de proximidade, usando a sua sensibilidade.

O controlo emocional que garante a serenidade é também um princípio necessário nos processos de comunicação, porque os diversos profissionais que atuam na escola estão em confronto direto com sofrimentos, problemas e angústias de outros seres humanos que procuram respostas e soluções. Os profissionais enfrentam, muitas vezes, situações em que a comunicação ocorre num clima de forte emotividade, muitas vezes extrovertida com manifestação exacerbada de sentimentos como pode acontecer nas situações de doença, morte, maus-tratos e violência. Os profissionais podem mesmo ter que enfrentar situações de violência psicológica ou, mesmo, agressão física. Observa-se que estas situações são muito desgastantes sob ponto de vista emocional e exigem serenidade com controlo de emoções de forma a encetar medidas de resolução e de apoio sem perder o

controle sobre as emoções e a capacidade para analisar e avaliar situações, tomar decisões, encontrar soluções e definir processos de resolução dos problemas.

Uma das problemáticas mais gritantes nesta escola é o insucesso escolar relacionado com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. Comunicar não é dizer ao aluno que precisa de estudar mais. Neste caso, observa-se que comunicar é perceber os seus hábitos e ensinar esse aluno a estudar através do desenvolvimento de métodos e estratégias de estudo que facilitem o processamento da informação apreendida e obtenham êxito. Nos casos de absentismo escolar - outro grande problema - comunicar não é dizer a um aluno que se deve comportar de forma correta e adequada, não é passar o “raspanete”. Comunicar é muito mais. Comunicar é saber chegar a esse aluno, com uma linguagem adaptada à sua capacidade de compreensão, é saber orientar o aluno, ajudá-lo a pensar e a refletir sobre a sua situação. Para que essa comunicação seja eficaz é necessário definir o objetivo da comunicação e o resultado que se pretende atingir com essa comunicação (gerir um conflito, receber uma instrução...). A comunicação efetiva é muito mais do que palavras. Antes de falar qualquer mensagem, deve saber-se concretamente o que se quer alcançar com o discurso. De outra maneira, a comunicação será como um atleta que corre, mas não sabe onde é a linha de chegada.

Deste modo, é igualmente necessário, colocar-se no lugar da outra pessoa e pensar se o que se está a dizer faz algum sentido para ela. É tão importante compreender como ser compreendido. Colocar perguntas oportunas pode facilitar o diálogo e fazer fluir a conversa, desde que não a transforme num interrogatório policial. As perguntas esclarecem pontos obscuros; auxiliam pessoas tímidas a responderem a questões e a desenvolverem o seu raciocínio; fazem as pessoas pouco objetivas voltarem ao assunto e sentirem-se importantes, dando-lhes confiança para falarem melhor. Mas, sobretudo, fazer perguntas demonstra interesse, além de auxiliar a marcar o ritmo do diálogo. Quando se pretende comunicar certas temáticas no âmbito da sensibilização, torna-se indispensável a ligação entre a escola e a comunidade, como, por exemplo, através da participação dos agentes ativos da área geográfica: câmara municipal ou junta de freguesia, movimento associativo, artistas, escritores, etc..., convidando-os, no caso das entidades públicas, a parcerias com a escola, na comparticipação de mais horas extracurriculares, dada a carga horária laboral dos pais (na atual conjuntura de crise económica, cuja angústia é refletida no seio familiar); e, no caso dos escritores e artistas, proporcionar que estes dêem o seu contributo na educação. Afinal, a área-escola, cujo

programa lançado há mais de vinte anos, pode ser repensada, no sentido de promover cada vez mais estas atividades. Por outro lado, são também muito importantes os mecanismos de recursos interativos, envolvendo suportes adequados a uma comunicação mais viável e atrativa, tais como, por exemplo, jogos didáticos, momentos de animação cultural e recreativa.

Em suma, o ato comunicativo constitui-se a maior ferramenta de trabalho numa escola e os resultados dependem, em maior parte, da comunicação/interação relacional, pois acaba por ser o método de resolução de grande parte dos problemas que surgem na escola, quer sejam organizacionais, bem como, os de cariz mais pessoal referente ao aluno.

5.3.2. A relação comunicacional escola-família

Na comunidade educativa, assume uma importância crescente o domínio das relações interpessoais, nomeadamente na construção de um clima escolar, favorável ao processo de aprendizagem e de formação do aluno. O olhar sobre o relacionamento entre os diversos atores, tem incidido, sobre os elementos mais imediatos do processo de comunicação, professores e alunos, quer na forma como se representam mutuamente, quer nos processos e dinâmicas que são inerentes ao relacionamento na sala de aula. Mais recentemente, assiste-se a uma crescente atenção e valorização da relação com outros atores do contexto educativo, nomeadamente o dos professores/escola com os pais dos alunos. Esta interação, fundamental na construção do processo educativo, caracteriza-se por uma comunicação divergente: resultado de ambivalências, diferenças de pontos de vista, de estratégias, dinâmica que sustenta o conflito aberto ou latente pelo controlo das condutas e da educação das crianças” (Montandon e Perrenoud, 1987; cit. por Pedro, 1991, p.10).

“Os professores e os pais dão a mesma imagem da natureza e extensão dos conceitos dos contatos escola família em Portugal: poucos contatos, mensagens ocasionais dos professores para as famílias quando as crianças têm problemas, duas ou três reuniões por ano na escola e poucas atividades em que os pais participem” (Davies, 1989, p.113). A verdade é que existem fronteiras pouco claras e distanciadas nas atitudes denotadas quer por pais quer por professores, por um lado, os pais não são encorajados a envolver-se no processo, em muitos casos a sua baixa escolaridade bem como as

exigências do mundo do trabalho, leva-os, em alguns casos, a uma completa demissão; por outro lado, aos professores não lhes pode ser exigido dar resposta á resolução de problemas para os quais não estão preparados, a par disso, as condições que as políticas educacionais atuais impõem aos professores não lhes permite o tempo necessário para uma devida análise e reflexão dos problemas do aluno.

Becher citado por Davies (1989) defende que esta situação só será ultrapassável promovendo o envolvimento parental. Os pais começariam a equacionar a escola enquanto espaço de intervenção e os professores atenuariam o seu sentimento de tecnicismo passando a encarar os pais como parceiros essenciais no processo educativo, é neste contexto, que o profissional da área social intervém mediando esta relação. O envolvimento parental, que se traduz numa boa relação escola-família, é considerado como importante fator de sucesso: “ as crianças cujos pais mantém contatos coma escola têm pontuações mais elevadas que as crianças com aptidões e meio familiar idênticos, mas privadas de envolvimento parental.

As escolas com elevadas taxas de reprovação melhoram imenso quando os pais são solicitados a ajudar” (Henderson cit. por Davies, 1989, p.38). Assim, torna-se imprescindível, a interação da escola com a família de modo a gerar-se uma colaboração qualitativa, (re)avaliando-se as atitudes que lhe provocam obstáculos ao tempo que prejudicam o positivo prosseguimento do processo ensino/aprendizagem. Procura-se, assim, privilegiar a construção de uma interação positiva e multidirecional de extrema importância para o sucesso de todas as crianças. Estudos recentes mostram que em vários países, nas últimas décadas, que se os pais se envolverem na educação dos filhos, eles por ora, obtêm melhor aproveitamento escolar. De muitas variáveis que se estudaram, o envolvimento dos pais no processo educativo foi a que obteve maior impacto, estado este impacto presente em todos os grupos sociais e culturais (Marques, 2001 cit in Sousa & Costa 2013). A comunicação entre professor e pais do aluno aparece como o primeiro, constituindo a forma mais vulgar de colaboração.

Para além do entendimento de como é que os diferentes parceiros entendem a relação escola/família, do que esperam dela, do papel de cada um nessa tarefa; da natureza mais ou menos estereotipada na categorização que fazem do outro, pensamos que é necessário questionarmo-nos, sobre como é que ela se pode desenvolver, tornando-se um processo construtivo e evolutivo. Segundo Isaura Pedro (1999), este processo de construção de um relacionamento, mais próximo e eficaz, joga-se igualmente: o

reconhecimento das estratégias que a escola/professor desenvolve no sentido de envolver os pais no processo; o estabelecimento de um processo de confiança mútuo, através do reconhecimento expresso da importância do papel do outro e de que este faz o seu melhor no desempenho desse papel.

Os estudos tendem a assinalar como uma das variáveis chave para o envolvimento das famílias, a percepção que estes têm das práticas e esforço da escola, na promoção de ações nesse sentido (Epstein, 1995 cit. por Pedro, 1999). Por outro lado, nenhum processo de desenvolvimento e construção de confiança se concretiza, sem a ocorrência de uma comunicação positiva e eficiente. Perrenoud (citado por Pereira, 2008, p.39), refere que a educação precisa de mudar e que as mudanças podem ser negociadas entre os diferentes agentes educativos, cabendo à escola o papel de as tornar mais visíveis e reais, ficando as famílias mais interessadas, próximas e conscientes da sua importância.

De acordo com a experiência de estágio, os pais quando solicitados a vir à escola comparecem, contudo, e infelizmente, em alguns casos "os pais que não vêm à escola são os que mais precisavam de vir", é um lamento sincero que frequentemente se ouve aos professores ou até mesmo a encarregados de educação em reuniões de turma. Trata-se, obviamente, dos pais dos alunos com mau comportamento, com insucesso ou que faltam muito às aulas.

Muitos pais são chamados à escola devido a ocorrências negativas (faltas às aulas, mau comportamento, maus resultados), a vontade da deslocação à escola desaparece. Nestas situações há alguns cuidados a ter, sobretudo uma abordagem positiva, no sentido de sugerir e/ou procurar, em conjunto com eles, estratégias de resolução do problema.

A linguagem é um fator muito importante, na sua maioria, estes pais são pouco escolarizados, pelo que é necessário conhecer o contexto sociocultural dos encarregados de educação e utilizar uma linguagem a ele adequada. Deverá ter-se esse cuidado na comunicação oral e na escrita, importa que realmente eles entendam o conteúdo da mensagem que lhes é transmitida, portanto, deve utilizar-se uma linguagem simples e clara.

Penso que, poderiam ser pensadas iniciativas de aproximação da escola à família, que não se limitassem às tradicionais reuniões de avaliação no final de cada período letivo. Atividades dinâmicas que promovessem refletir sobre a importância da boa relação

entre a escola e a família, dessa boa relação beneficiarão todos os envolvidos, particularmente os alunos. Há portanto que refletir sobre ela e promovê-la.

CONCLUSÃO

Avaliar oito meses de trabalho é uma tarefa necessária e que faz repensar todo o processo de estágio. Verificar se os objetivos foram atingidos e se as expectativas foram concretizadas fez com que refletisse sobre o que fiz bem e o que podia ter feito melhor. Depois de refletir sobre estes últimos meses de trabalho posso afirmar que os meus objetivos foram atingidos e as expectativas estão mais que concretizadas, ficou sem dúvida um enorme desejo de querer fazer mais, com muito para aprender e colocar em prática.

Não seria exagerado dizer que este estágio foi um marco no percurso académico, pessoal e profissional, com repercussões na forma de encarar a vida profissional e a relação com os outros. Esta nova etapa mostrou-se na mesma medida complexa e dinâmica, na medida em que contemplou uma multiplicidade de dimensões e tarefas, bem como um conjunto de fatores de ordem pessoal, relacional, institucional e formativa que, sinergicamente, contribuíram para uma diversidade de “experiências”, “aprendizagens” e “percursos”. Nos primeiros contactos manifestaram-se diversas dúvidas, tensões e medos, mas também foram experienciadas sensações de desafio, entusiasmo e êxito. E, neste turbilhão de sentimentos, houve a oportunidade de viver grandes momentos pautados por inúmeros sucessos, conquistas, frustrações ou problemas e descobertas.

O desafio de fazer parte integrante do quotidiano da Escola trouxe uma grande satisfação pessoal, ao mesmo tempo em que provocou mudanças no sentido de buscar cada vez mais conhecimentos e estratégias para lidar diretamente com a realidade. Os desafios da educação e formação de crianças e jovens são cada vez maiores e mais complexos, pelo que a escola está empenhada em procurar formas de agir que auxiliem nas suas funções, a formação de cidadãos.

Este público foi muito desafiante, mas ao mesmo tempo gratificante ao conseguir melhorias nos alunos. Contudo, há sempre uma sensação de insatisfação e vontade de continuar a ser mais e melhor e intervir. Este estágio fez-me perceber que posso intervir em mais áreas e contextos. O facto das relações de afetividade e de empatia ter aumentado para com os alunos, fez-me esperar e desejar que eles consigam alcançar sucessos para ter uma passagem pela escola agradável e pacífica.

O facto de as atividades terem sido realizadas por mim e de existir todo um trabalho por detrás de cada uma, fez com que houvesse um maior interesse para que a sua

realização acontecesse. Todas essas atividades permitiram a ocupação de um espaço de partilha, de reflexão e de reconstrução das práticas. Sobretudo tornou-se um espaço de comunicação, onde foram identificadas necessidades e perspectivas oportunidades.

As atividades realizadas demonstraram uma pedagogia alternativa, mais dinâmica e que envolvesse os alunos e comunidade educativa, este tipo de atividades devem estar integrada no quotidiano escolar e deixar de serem apenas iniciativas de certos professores e de algumas organizações exteriores à escola: para isso, as escolas precisam de se abrir ao exterior, num trabalho de parceria com outras instituições e agentes culturais. Os resultados são francamente positivos, pois esta intervenção mostrou-se capaz de dotar a escola de ferramentas essenciais para lidar com as problemáticas que emergem.

Este estágio permitiu-me também ter hábitos de reflexão que no futuro que me permitem “ver melhor” a realidade. Assim, serei mais capaz de pensar antes de agir, de pensar depois da ação, para que possa então ser melhor a desempenhar as minhas funções para tudo na vida. Esta experiência propiciou espaço para transformação do conhecimento adaptando o que se aprende em teoria a uma realidade concreta e mostrou-se uma ótima oportunidade de aprendizagem, favorecendo atitudes proactivas na identificação e resolução de problemas.

Até á data, fui a primeira e única profissional da área social a trabalhar nesta escola, situação que me conferiu uma responsabilidade acrescida: afirmar a profissão numa área disciplinar desconhecida, utilizando uma metodologia diferente do que é a prática e o papel dos docentes. O meu contributo, na sua persecução e concretização dependeu, grandemente, da disponibilidade e receptividade do AECV em reconhecer e integrar profissionais com diferentes referenciais teórico-práticos, demonstrando acreditar na pertinência do mesmo no seu contexto.

Ao longo do estágio fui sentindo altos e baixos, dependendo de como a planificação e a própria intervenção decorria, no entanto sempre foi e será minha motivação intervir com o intuito de produzir ou, pelo menos, tentar uma mudança de modo a obter os resultados desejados. Houve realmente momentos de alguma frustração e receio de me estar afastar do pretendido, mas houve outros tantos momentos em que me senti realizada por estar envolvida neste contexto. Com esta intervenção, por pouco visível que fosse, este trabalho e respetivos frutos valeram a pena.

Como ex-aluna e vivendo na área em que a escola se insere, também tenho recolhido algumas evidências de que as necessidades socioeducativas referidas são reais e constituíram um grande desafio para mim tanto a nível profissional como pessoal. Uma vez que a escola é crucial para o desenvolvimento de um indivíduo, todo o trabalho que possa ser feito com este tipo de público durante todo o seu percurso académico, deve ser desenvolvido.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, H. 2001. *Conceptions et pratiques de la médiation sociale. Les modèles de médiation dans le quotidien professionnel des assistants sociaux*. Tese de doutoramento. Suisse: Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg.

ALVES-PINTO, C. (1992). *Formas de Estar na Escola*. In ISET. Caderno nº1, I Módulo.

ALVES-PINTO, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: Mcgraw-Hill.

ANDRÉ, M. (2000). *Etnografia da prática escolar*. (4ªed.). Brasil: Papyrus.

ARAÚJO, E. (2005). *O papel do sociólogo na escola: contributos*. Comunicação apresentada em Braga, 26 setembro 2005.

ASTIGARRAGA, A., Rodrigues, E. Abreu T. & Soares, T. (2013). *Bullying escolar: conceituações e proposta de oficina preventiva*. Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. pp.124-178.

BENAVENTE, A. Insucesso escolar no contexto português- abordagens, conceções e políticas. *Cadernos de pesquisa e de intervenção*, nº1, lisboa, 1990, pp.1-40.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Coleção ciências da educação. Porto: Porto Editora.

BORELLI, V. (2005). *É impossível não comunicar: reflexões sobre os fundamentos de uma nova comunicação*". *Diálogo Possíveis*, 4 (2), 71- 84.

BURGESS, R. (1997). *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.

CAMPOS, L. (2008). *La Médiation, une discipline à part entière*. In J. Vasconcelos- Sousa (org) *Mediaton in action A Mediação em Acção*. Coimbra. Minerva: 167-195.

CARMO, H. & FERREIRA, M. (2009). *Metodologia de investigação - guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta..

CASADORE, M. & HASHIMOTO F. (2012) Algumas considerações acerca dos problemas escolares atuais a partir da compreensão da psicologia escolar. *Revista de psicologia da UNESP*. 10(2). pp.106-118.

COHEN, I., & MANION, I. (1994). *Research methods in education*. London: routledge.

CORREIA, L. (2013). *A importância da sociologia da comunicação para a intervenção social numa organização escolar*. Actas do II Congresso Mundial de Comunicação Ibero-americana: os desafios da internacionalização. Braga: Universidade do Minho.

COUTINHO, C., SOUSA, A., DIAS, A., BESSA, F., FERREIRA, J., & VIEIRA, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2, pp. 355- 379.

DAVIES, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Edições livros horizonte.

DESCOMBE, M. (1999). *The good research guide for small-scale social research*. Buckingham: open university press.

DIAS, J. (1999). *A problemática da relação família-escola e a criança com necessidades educativas especiais*. Secretariado nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência.

Direção-geral de estatísticas da educação e ciência. (2013). *Educação em números - Portugal 2013*. Portugal.

Direção-geral de estatísticas da educação e ciência. (2014). *Perfil do aluno 2012/2013*. Portugal. Edição: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Portugal.

DURKHEIM, E. (1975). *Educação e sociologia*. 6ª ed. São Paulo: Melhoramentos.

ESTANQUEIRO, A. (2005). *Saber lidar com as pessoas: princípios da comunicação interpessoal*. Lisboa: Editorial Presença.

ESTÊVÃO, C. (2012). *Políticas e valores em educação: repensar a educação e a escola pública como um direito*. Famalicão: Humús.

FORTIN, M. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

FREIRE, I. P. (2010). *A mediação em educação em Portugal*. In J. A. CORREIA e A. M. C. SILVA (orgs). *Mediação: (D)Os Contextos e (D)Os Actores*. Edições Afrontamento, 59-70.

GONZALEZ, R. L. (2008). *A abordagem sistémica qualitativa da comunicação nas organizações: uma perspectiva aplicada*. VI Congresso Português de Sociologia, 85.

GUERRA, I. (2000). *Fundamento e processos de uma sociologia de acção – o planeamento em ciência sociais*. Estoril: Principia.

GUIX, X. (2008). *Nem eu me explico, nem tu me entendes. Um guia para se orientar nos labirintos da comunicação*. Lua de papel.

KREPS, G. (1990). *Organizational Communication - Theory and Practice*. New York: Longman.

LESSARD-HÉBERT, M. (1996). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

LIMA, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*, seguida do ensaio *Para uma análise Multifocalizada dos modelos organizacionais de escola pública: um estudo da escola secundária em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.

LÍRIO, A. (2010). *Agrupamento de Escolas: Imposição Normativa, Ambiguidades, Micropolíticas*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Braga: Universidade do Minho.

LOUREÇO, L. (2012). *Tutoria: Um caminho possível para o sucesso escolar*. Tese de Mestrado. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

MATOS, J. *Investigação-Acção*. [online]. [consulta em 02-10-14] disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/mestrados/ucp/investigacao%20acao.ppt>.

MATOS, M., & CARVALHOSA, S. (2001b). *Saúde mental e mal-estar físico na idade escolar*, 3, 1. Lisboa: FMH/PEPT/GPT.

MEDINA CARREIRA, H. (1996). *As políticas sociais em Portugal*. 2ª ed. Lisboa: Gradiva.

MENDONÇA, A. (2006). *A problemática do insucesso escolar: a escolaridade obrigatória no arquipélago da madeira em finais do século XX (1994-2000)*. Tese de doutoramento em sociologia da Educação. Universidade da Madeira.

NJAINÉ, K., & MINAYO, M. (2003). Violência na escola: Identificando pistas para a prevenção. *Comunicação, Saúde, Educação*, 7(13), 119-134.

PEDRO, I. (1991). *Les instituteurs et leur représentation des autres adultes intervenant dans le milieu scolaire*. Memoire de d.e.a. Université de provence.

PEDRO, I. (1999). As famílias na comunidade educativa. “*Análise Psicológica*”. 1 (xvii): 111-115. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

POYER, V. (2007). *Sociologia da educação: livro didático*. Design instrucional. Palhoça: Unisul Virtual.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela 20014/2016. “*Uma escola de sucesso escolar e educativo*”. AECV, 2014.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.

RIBEIRO, A. (2010). *Factores de (in)sucesso no ensino básico: perspectiva de alunos do 6º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal.

RODRIGUES, M. (2010). *A escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Almedina.

RUÃO, T. (1999). *A Comunicação Organizacional e a gestão de Recursos Humanos. Evolução e actualidade*. Cadernos do Noroeste, 12 (1-2), 179-194.

SANTOS, E., MORAIS, C., & PAIVA, J. (2004). *Formação de professores para a integração das TIC no ensino da matemática – um estudo na região autónoma da madeira*. VI Simpósio Internacional de Informática Educativa. Cáceres.

SARMENTO, M. (2000). *Lógicas da acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SCROFERNEKER, C. (2003). *Perspectivas Teóricas da Comunicação Organizacional*. Boletín Comunicación, 11.

SILVA, f. & DOTTA, L. (2013). *Conflito na escola um conceito em movimento por meio de narrativas*. Atas do XII Congresso Internacional Galego-português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

SILVA, V. (2003). *Escola, autonomia e formação. A escola como organização – uma perspectiva de análise*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

SIMÕES, R. (2001). *Relações Públicas e Micropolítica*. Summus. São Paulo.

SOARES, V. (2001). *Informação nas Organizações - Matemática, Gestalt e Cognição*. Porto Alegre: Centro Universitário Feevale.

SOUSA & COSTA. (2013). *Bullying – agressão e vitimização em contexto escolar: repercussão ao nível da auto-estima e depressão*. Atas do XII Congresso Internacional Galego-português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

SOUSA, A, PINTO, A. SAMPAIO, D. NUNES, E. BAPTISTA M & MARQUES, P. (2007). *Consumo de substâncias psicoactivas e prevenção em meio escolar*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC); Direcção-Geral de Saúde (DGS); Instituto da Droga e da Toxicodependência (IDT).

SOUSA, A. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: livros horizonte.

TAVARES, V. (2009). *Orientação Vocacional e Profissional: um estudo sobre o Funcionamento das Estruturas de Orientação nas Escolas do Distrito de Braga*. Tese de Doutoramento. Espanha: Universidade de Granada.

VASCONCELOS, T. (2006). *Etnografia: investigar a experiência vivida*. In Lima, J. & Pacheco, J. (orgs.) (2006). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Colecção Panorama. Porto: porto editora.

VELOSO, L., Rufino, I. & Craveiro D. (2012). Regulação de procedimentos na escola pública: entre o centralismo formal e a apropriação informal. *Sociologia, problemas e práticas*, n.º 68, 2012, pp. 127-146.

VIEIRA, R. & VIEIRA, A. (2007). *Os saberes da antropologia da educação e a emergência de novos papéis sociais em escolas portuguesas*. Trabalho apresentado em ABA - Associação Brasileira de Antropologia – 27.ª reunião, In ABA - Associação Brasileira de Antropologia – 27.ª reunião, Belém.

VIEIRA, R. & VIEIRA, A. (2010). *A escola e a educação social: narrativas (auto)biográficas sobre mediação sociopedagógica*. In 4.º Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. Brasil, São Paulo: USP/CIPA, 2010.

Sites consultados:

<http://www.pordata.pt>

<http://www.ine.pt/>

<http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/>