

Beatriz Silva Moreno

**O Papel do Educador Social em Contexto Escolar:
Projeto de Intervenção**



Universidade do Algarve

Escola Superior de Educação e comunicação

2023

Beatriz Silva Moreno

O Papel do Educador Social em Contexto Escolar: Projeto de Intervenção

Mestrado em Educação Social

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Leonor Haydée

Professora Doutora Rosanna Barros



Universidade do Algarve

Escola Superior de Educação e comunicação

2023

Declaração de autoria de trabalho

O título do trabalho: O Papel do Educador Social em Contexto Escolar: Projeto de Intervenção

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Assinatura:

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos

Agradecimentos

Um agradecimento à Professora doutora Leonor Haydée, por todo o apoio e disponibilidade para me orientar nesta jornada, através dos seus conselhos e revisões que me permitiram ponderar sobre quais os passos a dar.

À Professora doutora Rosanna Barros, por todo conhecimento transmitido ao longo de toda minha formação académica.

Ao Professor doutor Paulo Falcão Alves, que me guiou e apoiou no começo desta investigação.

Ao Agrupamento Escolas Pinheiro e Rosa, que me acolheram e permitiram desenvolver a minha investigação.

À Psicóloga e Professora do Serviço de Psicologia e Orientação, da Escola Secundária Pinheiro e Rosa, que estiveram presentes durante todo o meu estágio curricular e contribuíram tanto para o meu crescimento profissional como pessoal.

Às minha colegas de turma, por toda a entre ajuda e partilha de saberes que guardarei para sempre.

Aos meus amigos e amigas, que me encorajaram e me apoiaram incondicionalmente.

Ao meu namorado, que esteve ao meu lado desde o primeiro dia e viveu comigo todos os momentos.

À minha família, pai, mãe, irmão, tio, tia e avós que me encorajaram a ultrapassar todas as adversidades que surgiram e por terem estado sempre presentes. Em especial à minha mãe, que me acompanhou em cada decisão durante o meu percurso académico, partilhou comigo todos os momentos de tristeza e felicidade e me motiva todos os dias a ser uma pessoa melhor.

Resumo

O enfoque deste estudo inserido no Mestrado em Educação Social incide na compreensão do papel do educador social em contexto escolar. Consiste numa investigação-ação, que foi realizada em situação de estágio curricular, no Serviço de Psicologia e Orientação da Escola Secundária Pinheiro e Rosa. O procedimento metodológico misto, foi efetuada para o levantamento das necessidades dos alunos e dividiu-se entre entrevistas, observações e um inquérito por questionário, que por sua vez, originaram na implementação de estratégias conducentes aos resultados do diagnóstico. Atualmente a diversidade cultural é uma realidade em contexto escolar, desta forma a Educação Social visa através de uma educação inclusiva impulsionar as potencialidades de cada um, conforme as suas necessidades. O educador social desempenha um papel determinante nas equipas multidisciplinares, enquanto elemento participativo e ativo, exercendo a função de agente da mudança, priorizando a articulação e desconstruindo preconceitos através da partilha e do diálogo a favor da inclusão social.

Palavras-chave: Educação Social, Educador Social, Escola, Intervenção

Abstract

The approach of this study included on the Master's Degree in Social Education focuses on understanding the role of the social educator in school context. It consists in action research, which was carried out in a curricular internship, at the Psychology and Guidance Service of Escola Secundária Pinheiro e Rosa. The mixed methodological procedure was carried out to survey, which in turn resulted in the implementation of strategies leading to diagnostic results. Currently, cultural diversity is a reality in the school context, so Social Education aims to provide inclusive education that contributes to each person's potential, according to their needs. The social educator plays a decisive role in multidisciplinary teams, as a participatory and active element, exercising the role of agent of change, prioritizing articulation and deconstructing prejudices through sharing and dialogue in favor of social inclusion.

Key Words: Social Education, Social Educator, School, Intervention.

Lista de Siglas

AE- Associação de Estudantes

AEPROSA- Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa

APTSES - Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social

CEF- Curso de Educação e Formação

CPCJ- Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

ES- Educação Social

IA- Investigação-Ação

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

LGBTQI+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis e Transgéneros, Intersexo, [+] utilizado para incluir mais grupos e variações de sexualidade e género

PAA- Plano Anual de Atividades

PIEF- Programa Integrado de Educação e Formação

PS- Pedagogia Social

REEI- Rede de Escolas para a Educação Intercultural

SPO- Serviço de Psicologia e Orientação

UAARE- Unidade de Apoio ao Alto Rendimento na Escola

Índice Geral

Introdução	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1. Pedagogia Social e Educação Social	5
2. Educador social	6
2.1. O papel do Educador Social: as suas funções e competências enquanto profissional	6
2.2. Ética e o seu código deontológico	8
3. Escola	10
3.1. A evolução da escola	10
3.2. Sistema Educativo em Portugal	14
3.3. O Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória	17
4. Educação social em contexto escolar	18
4.1. As suas áreas de intervenção em contexto escolar	18
4.2. Papel de mediação	23
4.3. Educador Social: Perfil como técnico numa equipa multidisciplinar	25
CAPÍTULO II - METODOLOGIA	29
1. Identificação do desenho de investigação	29
1.1. Investigação Mista	31
1.2. Paradigma de investigação	35
1.3. Método	40
1.4. Técnicas de recolha	42
1.5. Análise de conteúdo	46
2. Procedimento Metodológico	48
Capítulo III- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS	51
1. Caracterização do Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa	51
1.2. Escola Secundária Pinheiro e Rosa	54
2. Diagnóstico das necessidades para a intervenção em contexto escolar	55
2.1 Análise do Inquérito por Questionário	56
2.2 Análise das Observações	66
2.3 Análise das entrevistas	70
2.4. Resultados gerais do diagnóstico	78
2.5. Construção do plano de intervenção a desenvolver	80
3. A Intervenção- Atividades/ Projetos	81
3.1. Atividades/Projetos Implicada	81

3.2. Atividades/Projetos Propostos	83
4. Interpretação dos resultados	92
Capítulo IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
Limitações e constrangimentos do processo.....	101
Sugestão de investigações futuras	102
Referências	103
Apêndices	120

Índice de Quadros

Quadro 3.1- Codificação dos instrumentos	55
---	-----------

Índice de Gráficos

Gráfico 3.1- Idade dos inquiridos	56
Gráfico 3.2- Género	57
Gráfico 3.3- Número de delegados de turma	57
Gráfico 3.4- Curso que os inquiridos frequentam	58
Gráfico 3.5- Espaço preferido na escola	58
Gráfico 3.6- Interesse na biblioteca	59
Gráfico 3.7- Interesse no espaço escolar	60
Gráfico 3.8- Conhecimento de atividades extracurriculares	60
Gráfico 3.9- Prática de atividades extracurriculares	61
Gráfico 3.10- Interesses nas atividades e dinâmicas na escola	61
Gráfico 3.11- Temas a abordar na escola	63
Gráfico 3.11.1- Temas a abordar na escola	63
Gráfico 3.12- Áreas de Interesse	63
Gráfico 3.13- Sugestão de dinâmica ou atividade	65
Gráfico 3.13- Sugestão de dinâmica ou atividade	65

Introdução

No âmbito do Mestrado em Educação Social, da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, ir-se-á proceder à apresentação de um relatório referente ao estágio curricular efetuado numa escola secundária. A pertinência do projeto implementado, apresentou como enfoque o papel do educador social em contexto escolar.

O projeto desenvolveu-se no Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa em Faro, mais especificamente, na Escola Secundária Pinheiro e Rosa, integrado no Serviço de Psicologia e Orientação, constituído por técnicos e docentes com áreas de formação diferentes.

Poderemos entender que a Educação Social (ES) se impõe pela *práxis*, através de uma intervenção, em que o campo de ação integra técnicos com perfis diferentes, de forma a dar resposta especializada em situações distintas (Baptista, 2012). Segundo Carvalho & Baptista (2004) “A educação social é, deste modo, expressão da responsabilização da sociedade dos problemas humanos que a percorrem e que ela não pode erradicar (...)” (p. 11). Neste seguimento evidencia-se a Pedagogia Social (PS), como a ciência que fundamenta a ES suscitando um dialeto “(...) epistemológico, metodológico, ético e deontológico (...)” (Ferreira & Azevedo, 2011, p. 3). Desta forma, o educador social enquanto profissional, assenta numa intervenção social com uma visão humanista, combatendo as assimetrias sociais e na busca do bem-estar da sociedade (Mateus, 2012).

O projeto posto em prática teve como tema principal, o educador social em contexto escolar, uma vez que, este é um profissional fundamental para a harmonia e criação de estratégias de âmbito educativo. A intervenção e mediação realizadas entre escola, família e alunos, poderão ser um fator chave para um ponto de viragem no que se refere à superação de variados problemas e adversidades que podem ocorrer em ambiente escolar (Viegas, 2015).

Importa então, entender o funcionamento das escolas na atualidade e compreender a melhor forma de intervir nas mesmas. Deve priorizar-se aprofundar o conhecimento através dos documentos orientadores que conduzem a escola, mas principalmente, perceber os constrangimentos que podem influenciar uma intervenção inclusiva com vista ao bem-estar de todos. O mundo global em que vivemos e as transformações a nível político, económico e social que daí advém, exigem das escolas uma adaptação a uma

nova realidade. Para além dos normativos que se impõem, a organização interna das escolas terá que dar resposta à heterogeneidade dos alunos.

Atualmente, a multiculturalidade passou a ser um tema assente em contexto escolar. A pertinência do tema e a criação de estratégias para ir ao encontro das necessidades de todos os alunos, sem exceção, respeitando os seus interesses, experiências e valores tornou-se primordial (Leite, 2005). A diversidade cultural deverá ser reconhecida como um foco de desenvolvimento, através da partilha, participação e interação. Com base nestas dinâmicas, é possível desenvolver atitudes de tolerância e aceitação. Seguindo Martins (2007), é imprescindível a implementação de estratégias em contexto escolar que proporcionem atividades e projetos de cariz preventivo, envolvendo toda comunidade escolar, fomentando “(...) ambientes relacionais positivos e propícios às aprendizagens “(p. 69).

O desenvolvimento de competências sociais e emocionais em contexto escolar torna-se cada vez mais importante, estimulando nos alunos um espírito reflexivo sobre cada ação. O educador social apresenta aqui, um papel predominante no que concerne à promoção de uma educação inclusiva, contribuindo nas aprendizagens dos alunos que servirão como ferramentas para o quotidiano destes jovens (Valente, 2020). Compete assim, ao educador social desenvolver uma intervenção que construa pontes, instigando a reflexão no próximo, tendo sempre um pensamento inclusivo que ambicione o bem-estar comum (Mateus, 2012).

A escola não pode somente cingir-se ao seu papel académico, associado aos conteúdos curriculares, deve valorizar a aprendizagem através da dinamização de atividades e partilha de experiências, pois esta, é um lugar privilegiado para a passagem de conhecimentos, cada um dos alunos transporta consigo uma história de vida. É neste contexto que o educador social intervém, através da adoção de estratégias de forma a utilizar o potencial existente para desenvolver situações de aprendizagem. A intervenção de mediação, transforma os problemas em soluções através do diálogo e reflexão, conducentes à aprendizagem e conhecimento (Canastra, 2009).

Assim, para a intervenção em contexto escolar, definiu-se como objeto de estudo os alunos, através do desenvolvimento de atividades/projetos que foram ao encontro das suas necessidades. Para tal, construiu-se uma pergunta de partida: Quais as necessidades dos alunos da Escola Secundária Pinheiro e Rosa, que a ES possa dar resposta? Como intervir nas mesmas?

Definiram-se objetivos gerais e específicos que suportaram toda a *práxis*. Um dos objetivos gerais incidiu na promoção da inclusão em contexto escolar. A partir do qual, se criaram três objetivos específicos subjacentes: Fomentar formas de lidar com a diferença, promover a participação de todos os intervenientes na vida da comunidade escolar e promover a inclusão de alunos de grupos minoritários. Outro objetivo geral, teve em vista sensibilizar os alunos para temáticas atuais. Ao qual se estabeleceu um objetivo específico: desenvolver ações e atividades de sensibilização.

Importa neste seguimento, apresentar a estrutura do relatório de estágio. No Capítulo I, expõe-se o enquadramento teórico, no qual, primeiramente se a apresentada a relação entre PS e ES. Abordar-se a ES, mais especificamente, as funções e competências do educador social. De seguida, evidencia-se a importância da ética e do código deontológico para a intervenção do educador social. Posteriormente explana-se o conceito escola em duas vertentes, a evolução da escola ao longo do tempo, relacionando o sistema educativo português e o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Neste capítulo refere-se ainda o papel da educação social em contexto escolar, apresentando-se as suas áreas de intervenção, a importância do papel de mediação e o perfil do educador social enquanto técnico de uma equipa multidisciplinar.

O Capítulo II, denominado metodologia, esclarece-se a identificação do desenho de investigação, apresenta-se a natureza da investigação, dividida em vários pontos, investigação mista, paradigma da investigação, o método utilizado, as técnicas de recolha aplicadas e análise de conteúdo. Ainda nesta sequência, aborda-se o procedimento metodológico de toda a investigação.

O Capítulo III, Apresentação e discussão de dados, caracteriza-se o agrupamento de escolas e mais pormenorizadamente, a escola secundária em que se realizou o estágio curricular. Neste capítulo aborda-se ainda o diagnóstico das necessidades para a intervenção em contexto escolar e todo o processo para a concretização do diagnóstico. Depois parte-se para a análise dos resultados do diagnóstico, dividindo-se em análise do inquérito por questionário, análise das observações e análise das entrevistas. Nesta sequência apresentam-se os resultados do diagnóstico, seguidamente, descreve-se a intervenção realizada. Na intervenção-Atividades/Projetos, expõem-se as atividades em que esteve implicada e as atividades que foram propostas como resposta às necessidades recolhidas no diagnóstico. Por fim neste capítulo, elabora-se uma interpretação dos resultados de toda a atividade desenvolvida.

No último capítulo, Capítulo IV, apresentam-se as considerações finais desta investigação e as suas limitações e constrangimentos do processo e ainda sugestões para próximas investigações.

Por fim, mencionam-se as referências utilizadas e os apêndices como suporte do que vai sendo apresentado ao longo do relatório. Importa ainda destacar, que a construção deste relatório teve por base as normas *American Psychological Association* (APA).

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Pedagogia Social e Educação Social

A Pedagogia Social segundo Quintana (1994) é uma ciência que se define com o propósito de contribuir para o bem-estar comum da sociedade. O autor, considera que a PS tem dois objetivos que se complementam, o primeiro, refere-se à socialização do indivíduo e o segundo, à intervenção pedagógica, ou seja, o trabalho social em prol de ajudar as necessidades humanas. Caracterizando-se, por ser uma ciência prática que pretende não só ser explicativa, como compreender a realidade social, identificando as suas necessidades para intervir.

Seguindo a mesma linha conceptual Graciani (2014), apresenta a PS como uma ciência transversal, que tem como enfoque as necessidades populares não esquecendo o passado dos indivíduos, mas com o intuito de se fomentar uma sociedade mais humanista e justa.

De acordo com Carvalho & Baptista (2004) a PS caracteriza-se pela sua complexidade, sendo uma ciência da educação em que o seu objeto de estudo é a Educação Social. Desta forma, a pedagogia com a teoria e a interpretação de inúmeras disciplinas de diferentes áreas, contribui para a construção consciente de uma *práxis* educativa. Assim, como afirma Quintana (1994) “(...) a Pedagogia Social é a ciência da Educação Social, tendo como objeto conseguir a maturidade social do indivíduo, ou seja, a sua capacidade de contribuir para o bem comum” (p. 19).

O indivíduo depende dos outros seres humanos, uma vez que estamos sempre em contacto e interação permanente uns com os outros. A criação de laços é crucial para se viver numa sociedade harmoniosa, em que o compromisso ético deve prevalecer (Brandão, 2007).

A aprendizagem segundo Giordan (1998) é um bem vital, dado que, esta é a alavanca para a evolução do ser humano. Através das aprendizagens que se vão realizando ao longo da vida, vão sendo desenvolvidas competências que permitem questionar determinadas situações que podem ocorrer na vida do ser humano e influenciar os seus comportamentos. O autor, enfatiza que aprender é a chave para o autoconhecimento, visto que possibilita compreender-se a si próprio e ao outro.

A ES pretende conscientizar o indivíduo de forma a que este se torne sociável. No entanto, está dependente de inúmeros fatores, passando pelos aspetos sociais da vida do

indivíduo, aspetos interpessoais, a própria comunidade onde está inserido, questões cívicas e políticas (Quintana, 1994).

A maior dificuldade para definir o termo ES encontra-se no facto de este conceito estar claramente ligado ao contexto social, às formas políticas dominantes, à cultura existente, ao modelo económico, à realidade educativa e, tudo isto, como é lógico, em relação a um espaço e a um tempo concretos (Diaz, 2006, p. 98).

Desta forma, é possível compreender que a ES não tem uma definição específica visto que a sua prática vai ao encontro dos seus fatores envolventes.

Para Martins (2013), a ES deve ser entendida como uma educação na sociedade que passa pela transmissão de valores de uma comunidade. Destaca também como “(...) trabalho social educativo (apoio educativo) a pessoas e grupos que configuram a sociedade” (2013, p. 9).

Cabe aqui ao educador social compreender qual a melhor forma de atuar perante o contexto social em que se encontra, apresentando uma visão conhecedora do seu meio envolvente contruindo assim um modelo de intervenção real, de acordo com as necessidades dos indivíduos para o desenvolvimento humano dos mesmos (Santos et al., 2018).

2. Educador social

2.1. O papel do Educador Social: as suas funções e competências enquanto profissional

O Educador Social é “(...) de uma só vez um actor social, um educador e um mediador social . . .” (Carvalho & Baptista, 2004, p. 92). Ou seja, necessita de ter uma capacidade de adaptação à realidade onde está a intervir, pois, para além de aplicar as suas competências formais ou conhecimentos técnicos, terá também que utilizar as suas competências informais, de natureza afetiva e do seu próprio saber, resultantes da sua experiência de vida, as quais, não são menos importantes do que o conhecimento científico, pois complementam-se. Ser multifacetado, responsável, perspicaz, justo, de entre outras, são algumas características fundamentais para exercer com sucesso a sua função, enquanto mediador e promotor para uma sociedade mais justa e solidária, em que

cada indivíduo tem direito de ter um projeto de vida. Só desta forma, é possível combater as assimetrias e a exclusão social (Carvalho & Baptista, 2004).

Consideramos, pois, que os educadores sociais atuam a favor da capacitação subjetiva e cívica de todas as pessoas ao longo de toda a sua vida, designadamente, daquelas que por se encontrarem em situação de especial vulnerabilidade, requerem uma intervenção pedagógica especializada e prioritária (Baptista, 2012, p. 42).

O foco da intervenção do educador social deve assentar na promoção de estratégias orientadas para uma participação ativa de todas as pessoas, independentemente da sua etnia, sexo, género ou idade (Ferreira & Azevedo, 2011).

De acordo com Gramsci (*in* Neto, 2012) o educador social apresenta um intelectual orgânico, isto é, a prática do educador é político-pedagógica, observa os fenómenos e atua em conformidade enquanto mediador de conflitos e simultaneamente transporta consigo uma série de sentimentos inerentes à sua pessoa.

Desenvolver competências nas pessoas de forma a que estas sejam capazes de resolver os problemas e a encontrarem um rumo para a vida enquanto cidadãos conscientes e participativos, requer da parte do educador a capacidade de adaptação para intervir em novas situações, com vista ao bem-estar individual e da comunidade (Carvalho & Baptista, 2004). Ou seja, através da reflexão, o educador constrói a sua identidade e é capaz de atuar com uma maior visão da realidade perante a vulnerabilidade do outro. A sua prática, irá incidir nas pessoas, para as pessoas e com as pessoas, isto é, desenvolver uma série de competências pessoais e coletivas, tendo em vista a inclusão social. Neste sentido, é fundamental que o desenvolvimento das suas próprias competências socio emocionais seja uma prioridade enquanto profissional, “(...) têm a responsabilidade de apoiar e encaminhar os mais vulneráveis e desfavorecidos, ao mesmo tempo que lhes cedem competências de vida e para a vida, de modo a reduzir e anular as fissuras sociais” (Valente, 2020, p. 2345).

Deste modo é possível compreender a importância que as suas ações podem ter no outro e o quanto podem influenciar uma vida, principalmente quando este se encontra a intervir com pessoas em situações mais vulneráveis. O compromisso e o respeito pelo próximo e pela profissão, são fundamentais para exercê-la da melhor forma. Ajudar diariamente pessoas a encontrar o seu caminho nesta sociedade pode ser dos trabalhos

mais gratificantes do mundo, no entanto, existe o outro lado da moeda, pois exige um grande senso de compreensão e de ponderação das atitudes a tomar. Corroborando o anteriormente referido, Mateus (2012), menciona que para se conseguir exercer um bom trabalho enquanto profissional, este, deve integrar um leque de variadas características, de entre elas, destacam-se o compromisso, a dedicação e principalmente, reconhecer a importância do seu contributo na sociedade e gostar de o fazer.

Ele é um dinamizador de grupos, capaz de lidar com os afetos, as emoções, as angústias, os êxitos e as desilusões das pessoas, um agente promotor de mudanças e de aproveitamento dos recursos humanos e materiais disponíveis, quer a nível local, quer a nível regional. As suas áreas de intervenção vão desde a saúde, à infância e juventude, à educação escolar, às autarquias, à justiça e à reeducação, onde é um interlocutor e um mediador privilegiado em assuntos que interessam ao coletivo (Mateus, 2012, p. 61).

O educador social pode incidir em ações nas mais diversas áreas, incluindo todas as faixas etárias, intervém criando estratégias consoante o contexto e realizando assim, uma ponte entre os problemas existentes, os intervenientes e todos os seus fatores envolventes (Valente, 2020).

2.2. Ética e o seu código deontológico

É importante abordar o conceito de ética, interrelacionando-a com a moral. Enquanto que a moral é uma palavra originária do latim (*morales*), refere-se aos costumes, pois são as regras que norteiam os comportamentos de cada pessoa na sociedade, o que está certo ou errado, o que é bom ou mau. A ética, por sua vez, é uma palavra de origem grega (*ethos*) que significa modo de ser, a qual, ao longo dos tempos passou a ter um significado mais alargado, definindo a forma de agir, as atitudes a tomar, bem como, os sentimentos de uma pessoa tendo em conta a sociedade onde está inserida. São conceitos com significados diferentes embora indissociáveis, pois a ética baseia-se nos valores morais que estão subjacentes aos comportamentos, os quais, estão diretamente relacionados com as regras e costumes definidos numa determinada sociedade (Andrade, 2017). “(...) ética é uma reflexão sobre a MORAL” (Andrade, 2017, p. 16). A ética profissional no Educador Social traduz-se num comprometimento diário

para com o outro e conosco, conducentes a tomada de decisões assertivas e pautadas pela honestidade, confiança e respeito pela diversidade (Carvalho & Baptista, 2004).

Neto, salienta “(...) quatro princípios que podem orientar o educador social em seu compromisso ético” (2012, p. 65). O primeiro refere que o ser humano está em permanente transformação através das interações. O segundo, compreende o conhecimento como o impulsionador para a mudança individual e social. O terceiro, expõe que o sujeito na sua ação não se pode dissociar do meio envolvente, pois “(...) está interligado com elementos históricos, culturais, econômicos (...)” (Neto, 2012, p. 66). O quarto princípio, refere que é necessário a existência do equilíbrio entre a razão e a emoção, só desta forma surge a aprendizagem (Neto, 2012).

Para exercer da melhor forma o seu papel enquanto interveniente na sociedade, o educador social rege-se por alguns documentos cruciais que garantem os direitos e deveres do ser humano. Como exemplo, pode referir-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que é o garante básico para a proteção de qualquer pessoa no mundo, “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (Nações Unidas, 2017, p. 7). Também a Constituição da Assembleia da República Portuguesa é um documento que vem orientar e balizar a *práxis* do educador social, pois esta, deve ser tomada em conta em qualquer decisão ou ação na sua intervenção. Um outro documento, não menos importante, que regula a prática dos educadores sociais é o seu código deontológico. Este, vem definir as suas funções e competências profissionais, associadas a princípios e regras que enquadra a ética profissional dos técnicos de ES. Este código, não surge de uma forma individual, está baseado juridicamente no preconizado na Constituição da Assembleia da República, Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como, noutros documentos que consagram os direitos do Homem enquanto cidadão, com direitos e deveres e que enaltecem valores, tais como, a solidariedade, cidadania e justiça (Ferreira & Azevedo, 2011). O código deontológico torna-se então um guia para qualquer educador social, permitindo que este construa a sua identidade enquanto profissional. Estabelece os pontos principais que um Técnico Superior de Educação Social deve seguir, de forma a criar uma relação de confiança com quem trabalha e uma postura profissional onde a responsabilidade e o compromisso dominam a sua atuação (APTSES, 2021). Apresenta-se de uma forma transversal e abrangente, pois incorpora-se nos vários contextos socioeducativos de intervenção. Constituído por vários capítulos, os quais, definem os princípios éticos e visam uma

intervenção marcada pelo rigor e baseada na aplicação dos conhecimentos técnicos à sua *práxis*. Este código, pretende munir o educador social de ferramentas para uma atuação mais consciente e ajustada à realidade, onde o reconhecimento da sua importância assume-se como essencial para a sua prática profissional (Ferreira & Azevedo, 2011). Com isto, importa realçar o valor dos conceitos apresentados e também dos documentos que permitem criar uma direção na prática do educador social. No entanto, mesmo com estes instrumentos que estão ao seu dispor, só no momento será possível realmente entender o que fazer ou como reagir. Todas as situações são específicas e únicas, o que implica a tomada de decisões momentâneas e que põem em questão a verdadeira essência do educador enquanto profissional e até mesmo, enquanto ser humano.

Em suma, a ética e os princípios deontológicos conduzem o educador para o seu desempenho profissional, consolidando a sua identidade enquanto técnico, o que regula as suas ações (Azevedo, & Correia, 2013). Após este enquadramento teórico, que refere a ética como um conceito que se baseia nos valores morais, os quais, estão diretamente relacionados com as regras e costumes de uma sociedade, importa realçar que o educador social enquanto interveniente e promotor da mudança baseada na igualdade, tendo em vista uma sociedade mais justa e inclusiva, deve munir-se de um saber técnico-científico e de documentos reguladores que orientam a sua prática. Dos documentos referidos anteriormente e não obstante à importância de todos, ao código deontológico deve dar-se um maior relevo enquanto guia do Educador Social. Este documento é apresentado de uma forma transversal e sistematiza princípios éticos fundamentais aquando da sua intervenção pedagógica. “(...) a ética, ou mais precisamente a Deontologia, tem de constituir um dos eixos estruturantes da identidade deste profissional” (Arco, nd, p. 2). Paralelamente à sua prática, o Técnico Superior de Educação Social deve refletir constantemente sobre a mesma, só desta forma, é possível crescer enquanto profissional e superar as exigências desta profissão, que se tornam cada vez maiores devido às assimetrias sociais com que nos deparamos ininterruptamente.

3. Escola

3.1. A evolução da escola

Com o surgimento do fenómeno migratório a partir do séc. XXI, surgiram novas dinâmicas multiculturais, as quais, exigiram novas práticas nos espaços escolares devido à diversidade cultural. Após o 25 de abril de 1974, surgiram políticas educativas de amplitude democrática que defendiam a igualdade de oportunidades “escola para todos”

(Dayrell, 1996). Implementam-se novas práticas pedagógicas com o intuito de combater a exclusão, as injustiças sociais e dar resposta à diversidade cultural, “(...) que faz com que os indivíduos possam articular [as] suas experiências em tradições e valores, construindo identidades cujas fronteiras simbólicas não são demarcadas apenas pela origem de classe” (Dayrell, 1996, p. 8). Desde então, este tem sido um longo caminho a percorrer. A necessidade de formação aos professores para enfrentarem uma escola multicultural, e as suas novas formas de organização, necessárias para fazer face à diversidade, apresentaram-se como pontos essenciais para dar um novo rumo ao Sistema Educativo Português (Leite, 2005).

A educação e formação asseguradas pela escola, deverão preparar os alunos para a vida, garantindo a integração social e a autonomia perante os desafios que se colocam a cada indivíduo e enquanto cidadão. Uma nova visão do conceito de Escola é consolidada pelos documentos orientadores que suportam a autonomia, gestão e administração das escolas. Este conceito, é entendido como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes, aptidões, da sua capacidade de discernir, de agir, e de fazer opções em liberdade. Fornecer aos alunos ferramentas para uma melhor compreensão da sociedade em constante mudança, informação, conhecimento e, simultaneamente, a formação de cidadãos com vista ao exercício da cidadania ativa e da participação democrática (Leite, 2005). Os alunos são portadores de identidades próprias resultantes de diversos percursos de vida, cultura, valores e das especificidades de que se reveste o trabalho desenvolvido nas escolas, bem como, das interações que se estabelecem entre os vários atores, internos e externos, que nelas interagem. Posto isto, a escola deve apresentar práticas inclusivas e interculturais, pois só assim, é possível intervir com uma população tão heterogénea e permitir a igualdade de oportunidades (Vieira, 2012).

Para Freire “A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado” (2002, p. 22). Deve-se respeitar a autonomia, dignidade e identidade do aluno. A coerência entre a prática e o saber é a resposta para a verdadeira aprendizagem, pois se o discurso contraria as ações, a mensagem do educador perde a credibilidade (Freire, 2002).

Cada escola define-se pela sua própria cultura, resultado das complexas relações que se estabelecem entre as diferentes componentes pessoais, sociais e institucionais que intervêm no processo educativo. A cultura da escola e a sua relação com os diversos

elementos da comunidade educativa, adquirem hoje, quando se discutem as questões da autonomia da escola, enorme importância.

A Unesco no relatório denominado, *Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* destaca os quatro pilares da educação no século XXI:

- Aprender a conhecer;
- Aprender a fazer;
- Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros;
- Aprender a ser (Delors et al., 1996).

Deste modo, importa referir a transição do conceito educação ao longo da vida para a aprendizagem ao longo da vida. Enquanto que educação ao longo da vida exige uma maior responsabilidade da parte do Estado no que concerne à implementação de políticas educativas e sociais tendo em vista uma sociedade humanista e igualitária. A aprendizagem ao longo da vida vem dar resposta às necessidades de uma sociedade economicista e ao desenvolvimento tecnológico, onde é preciso formar o cidadão para enfrentar todas as mudanças de âmbito social e cultural que daí advêm (Kohn & Moraes, 2007). “(...) as transformações sociais estão diretamente ligadas às transformações tecnológicas da qual a sociedade se apropria para se desenvolver e se manter” (Kohn & Moraes, 2007, p. 1).

A aprendizagem ao longo da vida vem determinar a alteração da passagem do modelo qualificação para o modelo de competência, onde a visão de uma sociedade humanista deixou de existir e passou a haver um interesse mais predominante na economia. Este destaca que “(...) a mudança do paradigma pode ser apresentada de modo sintético em função de três dimensões: uma económica, uma social e uma educativa” (Canário, 2000, p. 38).

Para Martins, “A escola continua a ser a agência mais relevante de socialização e de educação para o indivíduo” (2013, p. 20). No entanto, com as mudanças sociais que têm surgindo e a necessidade de dar resposta a todos problemas e conflitos inerentes à complexidade da atual sociedade, considera insuficiente somente o papel das instituições tradicionais, escola e família. Neste sentido, o autor destaca a importância de se refletir sobre o conceito “escola” e rever qual a melhor abordagem, abrindo portas para uma perspectiva de cooperação considerando crucial a importância do papel do educador social enquanto agente da mudança e enquanto profissional com um pensamento crítico que

permitirá criar estratégias conscientes perante realidade atual. Para tal, “Haverá que sair do modelo exclusivo e centrado na ‘escola’ e articular canais de cooperação entre todos os contextos: a escola sai ao encontro de outros âmbitos educativos e culturais” (Martins, 2013, p. 20).

Torna-se necessário preparar as pessoas para uma cidadania ativa e participativa, no entanto, se a escola se cingir somente à transmissão de saberes, esta, pode ficar aquém do que realmente se pretende. Deste modo, a escola deve proporcionar conhecimentos gerais que se visam facilitadores da superação de determinados conflitos sociais e ainda como veículo para transportar o indivíduo a uma aprendizagem contínua e diversificada, facilitando o aumento da autoestima e equidade social (Arco, 2016).

Segundo Dreyer, Paulo Freire considerava a educação libertadora, “(...) conscientizadora, na medida em que além de conhecer a realidade, busca transformá-la, ou seja, tanto o educador quanto o educando aprofundam seus conhecimentos em torno do mesmo objeto cognoscível para poder intervir sobre ele” (p. 3594). “Educação democrática que fosse, portanto, um trabalho do homem com o homem e nunca um trabalho verticalmente do homem sobre o homem ou assistencialistamente do homem para o homem, sem êle.” (Freire, 1959, p. 12 e 13).

Todos estes contributos foram pertinentes para uma nova visão da educação e do sistema educativo. A educação formal por si só não é suficiente, pois é necessário abrir portas a uma educação não formal, isto é, uma educação e aprendizagem plena e integrada ao longo da vida para que os jovens e adultos adquiram competências e novos conhecimentos facilitadores para uma maior adaptação a nível profissional, social e prevenindo a exclusão social. Deve ainda acrescentar-se a educação informal, onde o indivíduo aprende através da interação com os outros (Bianconi & Caruso, 2005).

A educação formal pode ser resumida como aquela que está presente no ensino escolar institucionalizado, cronologicamente gradual e hierarquicamente estruturado, e a informal como aquela na qual qualquer pessoa adquire e acumula conhecimentos, através de experiência diária em casa, no trabalho e no lazer. A educação não-formal, porém, define-se como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino (Bianconi & Caruso, 2005, p. 20).

Segundo Sobral (2000), a educação desempenha um papel imprescindível no que se refere ao novo paradigma de produtividade, pois este advém do conhecimento. Além disso afirma ainda que, “(...) a educação também é considerada relevante no que se refere ao seu papel de diminuição das desigualdades sociais, ou seja, como promotora de cidadania social” (p. 6).

3.2. Sistema Educativo em Portugal

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), lei n.º 46/86, de 14 de outubro com as devidas alterações (alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto e por último alterada pela Lei n.º 65/15, de 3 de julho), estabelece a organização do sistema educativo, enquanto meio que garante a formação do indivíduo com vista ao seu desenvolvimento e democratização da sociedade. Define também as estruturas organizacionais de âmbito nacional (Lei n.º 65/13, 2015). O quadro geral do sistema educativo é reconhecido enquanto espaço de liberdade, para que as escolas definam um conjunto de normativos internos de acordo com a sua identidade, o contexto social em que se inserem, e as suas especificidades (Lei n.º 46/86,1986).

O perfil do aluno, à saída da escolaridade obrigatória homologado pelo despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, surge como um documento de grande relevo e referência para a organização de todo o sistema educativo “(...) no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa, do ensino e da aprendizagem” (Despacho, n.º6478/2017, 2017, p. 15484). Este despacho, visa um perfil de base humanista centrado no processo educativo, onde a inclusão é uma exigência, isto, sem descurar o desenvolvimento sustentável e com uma especial atenção para as diferenças da população escolar (Despacho, n.º6478/2017, 2017). A Gestão flexível do currículo que exige uma ação educativa coerente, é o garante do acesso à aprendizagem para todos os alunos. Este modelo de escolaridade, tem em vista a qualificação individual e a cidadania democrática, “(...) valores e competências que lhes permitam (...) tomar decisões livres e fundamentadas, sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Martins et al., 2017, p. 10).

Posteriormente, para sustentar o preconizado no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, surge o decreto-lei 54/2018 de 6 de julho, que assenta numa abordagem multinível, de acesso flexível ao currículo, com um acompanhamento

sistemático e de constante avaliação, em diálogo permanente com o encarregado de educação / família (Decreto de Lei 54/ 2018, 2018). Este decreto de lei, apresenta medidas de suporte de apoio à aprendizagem, segundo as necessidades de cada aluno para a aquisição de competências e de acordo com os seus interesses e potencialidades. Procura-se garantir que todos tenham condições e possibilidades de atingir o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, sendo que cada um pode necessitar de recursos e estratégias diferenciadas, personalizadas, para atingir o sucesso educativo. As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, apresentam três níveis de intervenção e pretendem garantir a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo. As medidas universais, preveem a melhoria das aprendizagens para todos os alunos, as medidas seletivas visam colmatar as necessidades não eliminadas pela aplicação das medidas universais, e as medidas adicionais visam colmatar dificuldades acentuadas e que exigem a intervenção de uma equipa especializada (terapeutas, docentes da educação especial, psicólogos, entre outros técnicos) (Decreto de Lei 54/ 2018, 2018).

Uma vez que o Decreto de Lei 54/ 2018 tem por base o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) importa entender que o DUA, valoriza a importância de desenvolver processos pedagógicos que incluam formas diversificadas de motivação e envolvimento dos alunos e que equacionam múltiplos processos. A forma de apresentação dos conteúdos a aprender, pretende-se diversificada reconhecendo a maneira como cada aluno aprende. Pretende-se remover as barreiras à aprendizagem para que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades conducentes ao sucesso educativo (Pereira et al., 2018). O DUA assenta em três princípios: o primeiro visa proporcionar diferentes formas de organizar o processo de ensino e aprendizagem para envolver todos os alunos o «Porquê» da aprendizagem. O segundo, traduz-se nas várias formas de apresentar os conteúdos devido às diferentes características de cada aluno, «O quê» da aprendizagem. O terceiro, difere na forma como cada aluno expressa o que aprendeu, diferenciando o processo de avaliação, o «Como» da aprendizagem (Pereira et al., 2018).

O Decreto de Lei 54/2018 (2018) prevê a criação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva, que são constituídas por elementos permanentes (docente que coadjuva o diretor, docente de educação especial, psicólogo, três membros do conselho pedagógico, com funções de coordenação de diferentes níveis de educação e ensino) e por elementos variáveis (encarregados de educação, outros docentes e técnicos). Esta equipa, tem um conjunto de atribuições e competências de apoio à operacionalização da educação inclusiva, desde propor as medidas, acompanhar a sua implementação,

monitorizar a sua eficácia, bem como, prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, acompanhar o Centro de Apoio à Aprendizagem e efetuar a sensibilização da comunidade educativa. O Decreto Lei nº 54/2018, privilegia a participação dos pais em todo o processo de ensino/aprendizagem (Decreto de Lei 54/ 2018, 2018).

O Decreto-lei 55/2018 de 6 de julho, vem dar às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos, às necessidades dos seus alunos, às aprendizagens dos mesmos e à operacionalização de competências, que se pretende que estes desenvolvam (Decreto de lei 55/2018, 2018). De uma forma sucinta, esta nova legislação permite uma abordagem em que se pretende criar um *continuum* de respostas para todos os alunos, que coloca o enfoque nas respostas educativas e pedagógicas ao invés do enfoque no eventual diagnóstico do aluno (Decreto de Lei 54/ 2018, 2018).

É neste enquadramento, que as escolas colhem este novo desafio, o qual, pressupõe o envolvimento ativo e contínuo dos diferentes intervenientes no processo educativo, na sensibilização para a inclusão e na adoção de práticas inclusivas, conferindo-lhes maior autonomia (Decreto de lei 55/2018, 2018).

(...) a escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. Os acessos ao conhecimento, às relações sociais, às experiências culturais diversas podem contribuir assim como suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito sociocultural, e no aprimoramento de sua vida social (Dayrell, 1996, p. 26).

Este conjunto de diplomas deve servir eficazmente os interesses de todos os alunos, sobretudo, daqueles que enfrentam dificuldades no seu percurso académico, pessoal ou social. Veio contribuir para a articulação da intervenção educativa nas escolas e prevê o sucesso educativo dos alunos, independentemente da diversidade, das necessidades e potencialidades de cada um (Decreto de Lei 54/ 2018, 2018).

3.3. O Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória

O Despacho nº6478 de 26 de julho de 2017, vem definir o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, este normativo apresenta uma matriz comum para todos os estabelecimentos de educação e ensino ao nível das ofertas educativas, áreas curriculares e avaliação dentro da escolaridade obrigatória.

O Ministério da Educação considerou a pertinência de apresentar um documento orientador e organizacional de todo o sistema educativo. Centrado na educação para todos, este documento apresenta-se como referência na criação de pressupostos que envolvem o aluno, a família, a comunidade e a correlação que existe entre ambos de forma a proporcionar o enriquecimento dos intervenientes, pois prevê a educação durante toda a vida. Balizado por uma cidadania inclusiva aponta para a compreensão entre as pessoas independentemente da sua condição, premeia pela identificação das diferenças. Pretende-se com esta matriz dar à escola ferramentas para o desenvolvimento de valores e competências nos alunos que lhes permitam fazer face aos desafios e mudanças da nossa sociedade, no que concerne à evolução das tecnologias e conhecimentos (Martins et al., 2018).

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo Portuguesa, aprovada em 1986, algumas medidas políticas foram sendo implementadas como garante da equidade, de oportunidades educativas para todos, independentemente do percurso escolar que cada aluno possa escolher em função dos seus objetivos pessoais. O acesso ao sistema educativo a partir dos três anos de idade, com a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, veio marcar o acesso a uma educação de infância de qualidade, que promove a continuidade educativa, baseada em princípios e valores, levados posteriormente para a escolaridade obrigatória (Martins et al., 2018).

“O Perfil do aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória afirma-se, nestes pressupostos como documento de referência para a organização de todo o Sistema Educativo (...)”, (Martins et al., 2018, p. 8) veio orientar e contribuir para a tomada de decisões nas escolas no que se refere metodologias e procedimentos a implementar. Assenta em princípios e valores, aponta para a transversalidade do desenvolvimento de competências em cada uma das áreas curriculares.

O esquema concetual do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória integra várias dimensões: princípios, valores, visão e áreas de competências. Os Princípios justificam a gestão do currículo nas várias áreas disciplinares de uma escola,

nomeadamente, a Base humanista; Saber; Aprendizagem; Inclusão; Coerência e Flexibilidade; Adaptabilidade e Ousadia; Sustentabilidade e Estabilidade (Martins et al., 2018).

A Visão pretende justificar os princípios adotados. Este modelo aponta para que um jovem à saída da escolaridade obrigatória apresente qualificação individual, e, enquanto cidadão, que conheça e respeite os princípios de uma sociedade democrática e igualitária. Os valores explicitam a forma de estar das pessoas, como atuam e agem, os quais se passam a enunciar: Responsabilidade e integridade; excelência e exigência; curiosidade reflexão e inovação; cidadania e participação; liberdade. As áreas de competências são entendidas como a combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes, a interligação das três dimensões, permitem a plena integração do indivíduo nos mais variados contextos (Martins et al., 2018). As competências na área de linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico, técnico e tecnológico; e por fim, consciência e domínio do corpo “(...) implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens” (Martins et al., 2018, p. 32).

Pelo exposto, este documento orientador suscita a aplicação de outras práticas pedagógicas, em que a intervenção educativa deve ser transversal em todas as áreas curriculares. A participação e realização de projetos são facilitadores da troca de saberes e por sua vez, de uma forma de aprendizagem mais dinâmica, através das tecnologias de informação e comunicação (Martins et al., 2018).

4. Educação social em contexto escolar

4.1. As suas áreas de intervenção em contexto escolar

Segundo Candeias, Educação Social e Educação Escolar não são opostos, visto que a sua realidade é única. Refere ainda, que têm vindo a surgir cada vez mais contextos de intervenção, “(...) com implementação de projetos e com a criação de redes sociais informativas” (2020, p. 53). É necessário haver adaptações, tanto a nível dos profissionais, professores e técnicos, como na própria estrutura organizacional da escola, pois, para se conseguir uma aprendizagem social é necessária uma intervenção onde a palavra “colaboração” não pode ser esquecida (Candeias, 2020). Assim, importa entender

que a ES atua de uma forma a alcançar o *empowerment* dos indivíduos, incidindo não só em problemas imediatos, como também com uma visão holística e a longo prazo.

Numa escola existem vários espaços de atuação do educador social com o propósito de se potenciar uma educação integral do aluno “(...) sobretudo apoiando na construção da sua identidade pessoal e social, desenvolvimento de capacidades de autonomia e, também, intensificar a ligação entre a escola e a família, em articulação com os vários intervenientes do processo educativo e participando nos vários projetos existentes na escola (Mendes, 2012, p. 53).

Para intervir é preciso conhecer a realidade de cada aluno, só desta forma é possível desenvolver o potencial a nível cognitivo e intelectual de cada um, promotor do sucesso escolar e da igualdade de oportunidades (Vieira, 2012).

Concerne ao educador social ter um papel pertinente como impulsionador do desenvolvimento de competências sociais e emocionais “(...) importa que os alunos façam aprendizagens sociais e emocionais, e que estas aprendizagens lhe sejam transmitidas também pelo educador social, contribuindo para o seu desenvolvimento integral (...)” (Valente, 2020, p. 2345).

Para Viegas (2015), as escolas na atualidade abrangem alunos de diversos contextos sociais, o que origina o surgimento de variados problemas que necessitam de uma intervenção eficaz de maneira a assegurar um meio educativo propício a um ambiente socialmente positivo e saudável. Torna-se então necessário, optar por uma perspetiva humanista e integral em prol do bem-estar de todos, valorizando os envolventes. Viegas (2015) refere que a ação de um educador social se divide numa intervenção interna e externa. Sendo que a primeira corresponde na escola como os alunos, formandos, formadores, professores e funcionários e a segunda, na comunidade, como por exemplo a família, encarregados de educação, comunidades e instituições. Destaca ainda de uma forma mais minuciosa as áreas em que o educador social poderá intervir nas escolas: apoio a questões relacionadas entre os alunos e as suas famílias; ações educativas e preventivas; trabalhar problemáticas que se apresentam de forma incessante na vida dos jovens, como bullying, abandono escolar, violência, entre outros; incentivar à participação em atividades extracurriculares e ou clubes temáticos, por forma a melhor entender e minimizar os conflitos existentes entre os encarregados de educação e o educando; poder-se-ão promover sessões de aconselhamento e reuniões periódicas em busca de soluções em conjunto; realizar uma mediação social com um intuito preventivo de forma a consciencializar e não intervir somente nos problemas já existentes; fomentar

interações e convívio no meio escolar; apoiar os alunos a nível das perspetivas futuras das suas vidas; elaborar um diagnóstico com o propósito de compreender e identificar as necessidades e fragilidades da escola com o intuito de implementar atividades que vão ao encontro da superação das mesmas e participar em ações e reuniões da área social, que integrem as entidades reguladoras como por exemplo a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), Segurança Social, entre outras (Viegas, 2015).

Segundo Salvador (2019), o educador social é imprescindível em contexto escolar e as suas áreas de intervenção são inúmeras, tornando-se num profissional necessário e uma mais valia para o sistema educativo. Ainda o mesmo autor destaca quais as principais funções de um educador social em contexto escolar:

- Impulsionar a promoção e desenvolvimento da cultura;
- Promover educação integral e desenvolvimento pessoal;
- Relacionar a realidade escolar com as diferentes realidades escolares e sociais em que o centro educativo está inserido;
- Gerar redes sociais, contextos, processos e recursos educativos e sociais;
- Promover e gerir a articulação com os agentes da comunidade educativa e social para a colaboração, trabalho e aprendizagem conjunta;
- Impulsionar e gerir a mediação social, cultural e educativa;
- Impulsionar, coordenar e participar em programas e projetos educativos transversais (Salvador, 2019, p. 197).

Araújo (2006) apresenta uma perspetiva mais afunilada no que concerne à intervenção de um educador social, direcionada especificamente para os jovens em prol de uma transformação humanista tornando-os cidadãos conscientes. Neste seguimento, refere a importância de se criar uma linha orientadora que possibilite atingir objetivos sociais previamente definidos, sugerindo três propostas de intervenção:

- Formar e conscientizar o aluno adolescente, de acordo com a sua cronologia e as reações psicológicas próprias de suas realidades sociais, culturais; de sua idade e contemporaneidade;

- Transformar a educação do Jovem numa educação voltada ao exercício da exigência de seus direitos; da cidadania e dos valores humanos por meio da *cultura do cuidar*, enquanto ser social-político, que não conseguiu cumprir sua escolaridade e por isto sente-se excluídos socialmente e do sistema organizacional vigente na educação e na sociedade;
- Conduzir o jovem a ser líder, militante humanista e, participante das causas sociais estabelecendo relações saudáveis com seus grupos comunitários, de forma a ser respeitado como cidadão integrante de sua e de outras questões sociais e assim resgatar sua auto-estima e respeitar seus pares (Araujo, 2006, p. 2).

Intervir em contexto escolar significa estar em contacto direto com pessoas diferentes vindas de ambientes diferentes, enquanto agente da mudança o educador social contribui para um espaço onde a diferença não é um problema, mas sim, uma característica em comum com a intenção de fomentar o bem-estar de todos.

No *Guia prático para a Educação Global* são apresentadas abordagens para uma educação global das quais se destacam alguns tópicos pertinentes: O que é a educação global; porquê a educação global; conceitos e metodologia. O que destaca a relevância deste documento é precisamente o propósito do mesmo ser uma ferramenta que permita a implementação de estratégias por parte dos educadores, professores, organizações ou instituições a favor de uma educação global. Mas antes de se expor algumas das estratégias torna-se crucial compreender a definição de educação global (Cabezudo et al., 2010).

A educação global é uma perspectiva educativa que decorre da constatação de que os povos contemporâneos vivem e interagem num mundo cada vez mais globalizado. Este facto faz com que seja crucial dar aos aprendentes oportunidade e competências para reflectirem e partilharem os seus próprios pontos de vista e papeis numa sociedade global e interligada, bem como compreenderem e discutirem as relações complexas entre questões sociais, ecológicas, políticas e

económicas que a todos dizem respeito, permitindo-lhes descobrir novas formas de pensar e de agir (...) (Cabezudo et al., 2010, p. 10).

Nesta sequência, são exploradas as dimensões da educação global passando pelos valores e atitudes, competências e conhecimentos. Sendo que esta, educação global, pretende desenvolver as três dimensões para que, com uma visão holística seja possível transformar o mundo num lugar mais justo e sustentável (Cabezudo et al., 2010).

Assim são apresentadas estratégias que numa ótica da educação global, permitem compreender abordagens determinantes que um educador social pode ter numa intervenção em contexto escolar. Passam por uma aprendizagem baseada na cooperação, aprendizagem baseada na problematização e aprendizagem baseada no diálogo. Destacam-se a importância de determinados aspetos relevantes como, a definição e compreensão do grupo de aprendizagem, uma vez que, é crucial compreender o *background* do público com quem se está a intervir, escolher o ambiente de aprendizagem apropriado, desenvolver o pensamento crítico, estimular a curiosidade e a criatividade (Cabezudo et al., 2010). Outra estratégia importante de se destacar que é apresentada no documento são as três dimensões do tempo. Tem como principal objetivo haver uma abordagem global do problema, levantando três questões que estão diretamente interligadas a três dimensões do tempo: Qual o problema? (presente); qual é a história do problema? (o passado); busca de soluções e alternativas (o futuro). São também apresentadas estratégias de como lidar com a controvérsia, Abordar as questões da identidade nacional ou cultural, Inspirar Otimismo e Prazer, entre outros. Estas são então, algumas das estratégias fomentadas pela educação global que, “(...) tem por objectivo abrir uma dimensão global e uma perspectiva holística na educação” (Cabezudo et al., 2010, p. 18).

Intervir com um pensamento interdisciplinar é crucial para um educador social, uma vez que a sua atuação complementa outros profissionais existentes no contexto escolar. A sua intervenção pode fomentar a criação de projetos e proporcionar momentos que não cingem somente os alunos à sala de aula. Transporta consigo não só ideias transformadoras, como as implementa com intuito de construir uma visão holística e de explorar caminhos com todas as pessoas do meio escolar em prol do bem-estar da comunidade (Correia, 2015).

4.2. Papel de mediação

Importa compreender que a mediação surge como uma nova forma alternativa aos tribunais para a resolução de conflitos na década de 70 nos Estados Unidos. Neste sentido, foram criados centros de Mediação Comunitária que tinham como propósito, encontrar soluções para as inúmeras situações de conflitos fora dos tribunais. O impacto positivo com a criação destes centros veio dar um peso relevante na importância da mediação. Pretende-se que os cidadãos encontrem soluções fora dos tribunais. A sua participação na gestão de conflitos, assume-se como uma ação preventiva, transformadora, mais célere e adequada aos interesses dos cidadãos. Suprime-se a violência através da comunicação originando a negociação e a conciliação. Posteriormente, nos anos 80, considera-se pertinente a utilização da mediação em ambiente escolar, a qual, abrange crianças e jovens (Morgado & Oliveira, 2009).

A parceria entre mediação comunitária e escolar originou a criação de vários programas em diversos países onde o objetivo principal dos mesmos, era mostrar às crianças e jovens formas alternativas à violência para combater os conflitos. A mediação apela à tolerância e respeito pelo outro (Morgado & Oliveira, 2009).

No que se refere a Portugal só nos anos 90 é que surgem este tipo de respostas para a mediação, denominados, Resolução Alternativa de Conflitos (RAC) ou Resolução Alternativa de Litígios (RAL). No que se refere à Europa, os programas de resolução e de mediação de conflitos acabaram assim por se expandir por todo o mundo (Morgado & Oliveira, 2009).

Para Muszkat, a mediação pretende “(...) procurar acordos entre pessoas em litígio por meio da transformação da dinâmica adversarial, comum no tratamento de conflitos, em uma dinâmica cooperativa, improvável nesse contexto” (2008, p. 13).

Reina (2001) faz a distinção entre uma mediação ampla e uma mediação estrita. A mediação ampla, prende-se precisamente na palavra “ampla” uma vez que pode ser realizada por terceiros e pretende melhorar o bem-estar coletivo. A mediação estrita cinge-se numa mediação específica para intervir em determinadas situações com o objetivo de melhorar as relações interpessoais. Destaca a mediação estrita, como uma intervenção dirigida a conflitos ou uma intervenção de cariz preventivo, que pretende gerar um momento de ação reflexão.

Este método que se pretende eficaz para a resolução de conflitos, implica que a terceira pessoa desempenhe um papel de imparcialidade e confidencialidade enquanto

promotora do diálogo e comunicação entre as partes envolvidas. A mediação visa saber ouvir o outro através do respeito e tolerância, favorecendo um clima de convivência e aceitação (Guzmán, 2008).

Em contexto escolar “(...) o mediador deve envolver o mediado em atividades de resolução de problemas com objetivo de auxiliá-lo a enfrentar as tarefas/ problemas com eficácia e enriquecer os comportamentos visando à autonomia do aluno em atividades futuras” (Cunha, et al, 2004, p. 369).

Desta forma, pode entender-se que o mediador deve ter como principal função a de intermediário entre a criança e o problema a resolver. Considerando os mais variados contextos, o seu foco de atuação incide na procura de soluções práticas e eficazes conjuntamente com a criança para a resolução do conflito (Mousinho, et al 2010).

Esta perspectiva que temos vindo a desenvolver e que está patente no papel do educador social enquanto mediador, ainda carece de aprofundamento e, sobretudo, de oportunidades de profissionalização. Trabalhar como mediador sócio-pedagógico em contexto da relação família, escola e comunidade local, poderá constituir uma mais-valia, quer para a própria consolidação desta profissão emergente, quer para a promoção do autodesenvolvimento social das comunidades locais (Canastra et al, 2009).

No entanto, implica que enquanto mediador o educador invista na sua formação continuamente e tenha conhecimento sobre várias disciplinas para proporcionar uma intervenção mais consciente e conhecedora das realidades que poderá encontrar (Muszkat, 2008).

Atualmente, a mediação nas escolas torna-se premente, bem como a intervenção do educador social em contextos educativos, pois a sua visão integradora possibilita a procura de soluções ajustadas ao problema e por sua vez às reais necessidades da comunidade educativa (Guzmán, 2008).

Vieira (2010) apresenta um estudo “(...) recorrendo às falas de vários profissionais que desempenham o seu trabalho no espaço circum-escolar, as suas variadas perspectivas acerca do trabalho social na escola e da emergência de novos cientistas sociais na escola, decorrentes das experiências quotidianas que vivem” (p. 3). Perante este estudo o autor destaca a importância do papel do educador social em contexto escolar. Considera que por muito que os professores se demonstrem disponíveis para intervir nos problemas dos seus alunos e na gestão de conflitos não possuem as ferramentas necessárias. Vários testemunhos corroboram e dão ênfase à importância de técnicos sociais nas escolas “(...) a maior parte dos professores parece idealizar a entrada de outros profissionais sociais na

Escola. Terminamos elencando mais algumas vozes de professores que veem com bom grado, e como solução para a resolução dos problemas sociais da escola, o recurso a profissionais sociais que não sejam necessariamente professores (Vieira, 2010, p. 8)”.

O Educador Social pode apresentar um papel determinante em contexto escolar, uma vez que, a sua intervenção se caracteriza por uma prática mediadora, com o enfoque numa partilha social e cultural e com o intuito de uma desconstrução ao nível de preconceitos e estereótipos, e conseqüentemente, uma sociedade mais justa, igualitária e democrática (Mendes, 2012).

Cabe-lhe assim, o papel de mediador, uma vez que pratica uma filosofia de diálogo para ultrapassar tensões e gerir conflitos entre jovens, família, entre aluno e professor, e de uma forma mais alargada, entre alunos e comunidade escolar, quando se trata de mediação entre diferentes valores culturais de um determinado grupo social. O desenvolvimento de um trabalho social em ambiente de escola deve apresentar um caráter preventivo ou resolutivo praticado através da comunicação e da negociação (Viera, 2012).

4.3. Educador Social: Perfil como técnico numa equipa multidisciplinar

Para Valente (2020) o educador social torna-se uma figura imprescindível em contexto escolar uma vez que, a sua intervenção pode ser realizada nas mais variadas situações tendo em vista a inclusão. Cabe ao educador social, implementar estratégias facilitadoras e propícias ao bem-estar de todos aqueles que das mais variadas e diferentes formas, manifestam esta necessidade.

Deve a “educação/pedagogia social colaborar com a escola, de modo a confluir energias, estratégias e processos entre a ‘escola-família-comunidade’ (...)” bem como, outras entidades envolvidas da comunidade, de forma a superar situações desajustadas, e de conflitos desempenhando um papel de mediadores (Martins, 2013, p. 22).

Atualmente, a escola apresenta uma resposta centrada nas equipas multidisciplinares. Os elementos das mais variadas áreas que as constituem, harmonizam conhecimentos inerentes a cada um deles, para de forma concertada, intervir junto do aluno e da família. Estas equipas desempenham um papel integrador na comunidade educativa. Valorizam e potenciam as especificidades socioculturais dos alunos, tendo em vista a sua plena inclusão (Vieira, 2015).

Desta forma, urge cada vez mais a necessidade da existência de uma equipa multidisciplinar que intervenha junto das famílias e comunidades. Com um conhecimento transversal em várias áreas, o educador social apresenta competências para atuar nos mais

variados contextos. Só através de uma equipa multidisciplinar e de uma partilha de informação e conhecimentos entre todos, é possível intervir numa determinada situação e obter um resultado com sucesso (Vieira, 2012). O papel do educador social em contexto escolar é crucial para manter a harmonia entre o aluno, o seu meio familiar e a escola, construindo assim, uma ponte entre todos de forma a possibilitar uma boa socialização e interação. Cabe-lhe aqui o papel de mediador, uma vez que pratica uma filosofia de diálogo para ultrapassar tensões e gerir conflitos entre jovens, família, entre aluno e professor, e por vezes, de uma forma mais alargada, entre alunos e comunidade escolar, quando se trata de mediação entre diferentes valores culturais de um determinado grupo social (Vieira, 2012). Importa realçar que a ES “. . . é alimentada pela pedagogia social.” (Vieira, 2012, p. 15). Pretende-se que o resultado da mediação realizada pelo educador permita a capacitação e autonomia para a resolução de situações visando o bem-estar do sujeito em causa. É de referir também que tanto o professor, psicólogo, educador social ou outro técnico que intervém em contexto escolar deve desenvolver a sua prática centrada na mediação como já foi referido anteriormente, uma vez que todos eles desenvolvem uma relação interpessoal entre os vários espaços de mediação, a escola e a casa, ou outro contexto que integre e envolva o aluno. Esta intervenção deve ser suportada numa educação para cidadania, uma educação para viver em sociedade, solidária e no respeito pelos outros (Vieira, 2012).

Prioritariamente, o educador social intervém com os alunos identificados, como prioritários devido a uma situação emergente que carece de intervenção direta e imediata identificados pela equipa multidisciplinar, professores, outros elementos da comunidade educativa e ainda por entidades externas à escola. No entanto, a sua intervenção de caráter preventivo, abrange todos os alunos, para trabalhar temáticas previamente consideradas relevantes de forma a evitar situações ou comportamentos indesejados (Taborda et al., 2016).

Cabe às equipas multidisciplinares, após diagnósticos, no que concerne a problemas sociais em contexto escolar, intervir junto dos alunos preventivamente de forma a atenuar os problemas. A criação de uma equipa multidisciplinar em contexto educativo é uma mais valia para enfrentar a diversidade cultural e social que existe atualmente nas escolas. Os professores, isoladamente, não estão preparados para solucionar as adversidades que daí advêm, são necessários outros técnicos especializados, nomeadamente educadores sociais e psicólogos, para em conjunto, traçarem uma solução para o problema (Silva, 2014).

Conforme já referido, o educador social desempenha um papel de mediador num campo vastíssimo de atuação. Com vista à troca de experiências e cooperação, investe na procura de resposta que fundamenta situações causadoras de abandono, insucesso escolar ou outras situações mais específicas e variáveis, características de um determinado contexto escolar (Vieira, 2013).

Nesta sequência, importa salientar o artigo nº 8 da Lei nº 38/2010, no que se refere às funções do não docente em contexto escolar:

Aos técnicos de serviços de psicologia e orientação, integrados ou não em equipa multidisciplinar, com formação para o efeito, incumbe ainda o papel especial de colaborar na identificação e prevenção de situações problemáticas de alunos e fenómenos de violência, na elaboração de planos de acompanhamento para estes, envolvendo a comunidade educativa (Lei nº 38/2010, 2010, p. 3861).

Ou seja, na constituição dos elementos da equipa multidisciplinar esta deve integrar técnicos especializados, que apresentem a formação necessária com a finalidade de intervir consoante as necessidades/problemas inerentes à escola em causa.

De acordo com as necessidades e recursos disponíveis em cada escola pode encontrar-se equipas multidisciplinares que apresentam como objetivo principal fomentar o bem-estar e inclusão dos alunos em articulação com as famílias e todos intervenientes internos e externos à escola.

O Gabinete de Apoio ao Aluno e Família (GAAF) Intervém enquanto resposta às identificações apresentadas. A sua organização incide na modalidade de prevenção com áreas de atuação, temáticas e população alvo definidas à posteriori e reconhecidas como prioritárias pelos docentes ou outros técnicos da escola. O GAAF é constituído por vários elementos, nomeadamente, o psicólogo, educador social, professores, e tem um campo de atuação alargado junto da comunidade educativa, família, e outras estruturas e entidades externas. Participa e dinamiza ações de sensibilização junto das turmas, docentes e alunos de forma a desenvolver estratégias de superação do problema (Vieira et al., 2011).

O Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) é uma unidade especializada constituída por psicólogos, mas que atua em estreita articulação com outros técnicos existentes na escola, professores, família e outros agentes/ parceiros externos à escola. A sua ação incide no apoio psicopedagógico, de forma a prevenir o insucesso e abandono

escolar e atua também no campo da orientação escolar e profissional (Direção Geral da Educação, nd). A intervenção do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), apresenta um carácter abrangente, que se situa a nível da saúde, bem-estar, e da equidade social, tendo como enfoque a construção de uma escola inclusiva. As suas práticas, visam a valorização e o respeito pela diversidade e promovem o desenvolvimento de cada aluno. O psicólogo não atua isolado, integra equipas educativas multidisciplinares de uma forma ampla, constituída por elementos da comunidade educativa. As contratações de outros técnicos especializados por parte das escolas, reforçam e viabilizam o desenvolvimento de atividades e projetos de forma integrada em diferentes dimensões (cognitiva, social emocional e comportamental), com o objetivo de responder a alunos com problemas de grande complexidade e que requerem a intervenção de recursos altamente qualificados (Direção Geral da Educação, 2018).

O Decreto Lei 54/2018 de 6 de junho, estabelece a criação de uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e como já foi referido anteriormente, estas equipas são constituídas por elementos permanentes (docente que coadjuva o diretor, docente de educação especial, psicólogo, três membros do conselho pedagógico, com funções de coordenação de diferentes níveis de educação e ensino) e por elementos variáveis, (encarregado de educação, Professores, e outros técnicos envolvidos no processo do aluno) (Decreto Lei 54/2018, 2018).

Apresenta-se como um recurso organizacional da escola e a sua intervenção alargada e integradora pretende a participação efetiva de todos os intervenientes no processo educativo dos alunos (Direção Geral da Educação, 2020). A forma de atuação desta equipa faz toda a diferença nos resultados obtidos ao nível do sucesso escolar e por sua vez no percurso escolar de cada um dos alunos (Graça, 2021).

Ribeiro et al., (2010) apresentam uma proposta de criação de Equipas Multidisciplinares de Atuação Imediata (EMAI) em contexto escolar, para acompanhar crianças e jovens em situação de risco, capacitando através do desenvolvimento de potencialidades. A proposta considera que após diagnóstico será traçado um plano individual de tutoria, elaborado por todos os técnicos, e onde estão definidas as áreas a intervir e as estratégias a operacionalizar, bem como, a metodologia de avaliação do processo. Este documento também prevê quais os técnicos a intervir e a duração da implementação do plano individual. Contempla ainda e sempre que se justifique, a colaboração /parcerias com entidades externas à escola. Salienta a importância da intervenção colaborativa por cada um dos técnicos que constituem a equipa. Refere o

papel relevante do educador social enquanto mediador entre a escola, família e comunidade. O educador social, apresenta uma visão holística da realidade a intervir, desta forma, as estratégias a implementar são mais reais e eficazes (Ribeiro et al., 2010).

Considera ainda a importância da comunicação, escuta, partilha e respeito entre os elementos da equipa, como características essenciais para atingir os objetivos definidos inicialmente, promotoras do sucesso escolar (Ribeiro et al., 2010).

Em suma, ficou claro que é imprescindível a comunicação no trabalho em equipa para uma efetiva inclusão de todos os alunos. O respeito pela opinião e saberes de cada um dos elementos que a constitui, é fundamental para atingir os objetivos de forma clara e eficaz. Pois só desta forma, é possível ter em vista o sucesso educativo de todos e de cada um dos alunos, independentemente das suas características pessoais, interesses e potencialidades (Mangas & Sousa, 2022).

CAPÍTULO II - METODOLOGIA

1. Identificação do desenho de investigação

O enfoque do projeto pretende compreender o papel do Educador Social em contexto escolar, e simultaneamente, dar resposta aos vários problemas existentes na escola, enquanto elemento que integra uma equipa multidisciplinar, composta por vários técnicos, nomeadamente psicóloga, Técnico de Intervenção local (TIL) e uma professora tutora dos alunos atletas abrangidos pelo projeto externo UAARE, mais especificamente, Unidade de Apoio ao Alto Rendimento na Escola.

A justificação do tema, o papel do educador social em contexto escolar, prende-se com a complexidade da realidade escolar, a relação com as famílias, diferentes alunos e diferentes interesses. Vivências, culturas e línguas variadas no mesmo espaço físico e de aprendizagem, exige do educador social um papel de mediador e criador de momentos de interação, partilha e conhecimento, propícios ao desenvolvimento de competências socio emocionais, que transportam as pessoas para a resolução dos conflitos conducentes ao bem-estar físico e emocional (Vieira, 2012). Freire refere que “(...) pensar certo não é uma experiência em que ele – o pensar certo – é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho” (2002, p. 20). Ou seja, a comunicação e reflexão instiga no aluno compreender e tomar consciência dos factos apresentados. Desta forma, o objeto de estudo, foram os alunos através do desenvolvimento de atividades/estratégias.

As perguntas de partida que se impuseram para a intervenção numa fase inicial foram: Quais as necessidades dos alunos da Escola Secundária Pinheiro e Rosa, que a ES possa dar resposta? Como intervir nas mesmas?

Importa salientar que a intervenção do Educador Social em contexto escolar não pode ser isolada, obrigatoriamente, exige articulação entre todos os técnicos da equipa que a constituem, com um foco comum na resolução dos problemas, e na superação dos objetivos definidos.

Desde o início do projeto, que foram delineados objetivos gerais e específicos. Um dos objetivos gerais pretendia promover a inclusão em contexto escolar. O qual, se desdobrou em três objetivos específicos subjacentes: Fomentar formas de lidar com a diferença; promover a participação de todos os intervenientes na vida da comunidade escolar e promover a inclusão de alunos de grupos minoritários. O outro objetivo geral, tinha em vista sensibilizar os alunos para temáticas atuais. Ao qual se estabeleceu um objetivo específico: desenvolver ações/atividades de sensibilização. Desde que estes objetivos específicos foram definidos, ficou saliente que os temas a abordar para as atividades/ações a pôr em prática, seriam definidos pelo diagnóstico que iria definir quais as necessidades dos alunos.

O propósito desta investigação ergue-se por aumentar o conhecimento nesta área e de alguma forma fornecer ferramentas para os profissionais que intervêm em contexto escolar, mas principalmente valorizar o papel do educador social e através da partilha de uma intervenção no terreno, retratar os benefícios deste profissional numa escola. Pretende-se ainda com esta investigação, dar destaque à implementação de estratégias a partir das necessidades dos alunos, uma vez que, a intervenção se realizou para os alunos e com os alunos.

O paradigma crítico foi então o escolhido como alicerce nesta investigação, uma vez que se pretendeu capacitar os atores sociais do contexto empírico, em prol de uma transformação social. Elegeu-se uma abordagem autorreflexiva na qual se tencionou compreender a situação da comunidade unindo a teoria e a prática (Alvarado & García 2008). A metodologia adotada foi assim a de investigação-ação e o procedimento metodológico desta investigação é misto, utilizando como técnicas de recolha observações, inquéritos por questionário e entrevistas semiestruturadas individuais e de grupo.

1.1. Investigação Mista

Para se compreender o método de investigação mista, torna-se relevante entender a sua definição e características, abordando o método quantitativo e qualitativo e conseqüentemente apresentar as suas diferenças e pontos de complementaridade.

Segundo Gilbert & Stoneman (2015) predominam três grandes questões numa investigação mista que necessitam primeiramente de ser levantadas:

- Qual é o tema que eu quero estudar?
- Quais são as minhas perguntas de pesquisa?
- O que é que cada método que eu pretendo utilizar poderá dizer-me sobre este tema?

Nesta perspectiva, o autor refere que um dos grandes propósitos de se realizar uma investigação mista deve-se ao facto de se tentar ao máximo recolher informação sobre o tema que se encontra em estudo. Por outro lado, é de considerar que também existe a possibilidade de se pôr em prática uma investigação mista com o objetivo de se ir desenvolvendo ao longo do processo instrumentos facilitadores da investigação (Gilbert & Stoneman, 2015).

Creswell (2009) aborda questões pertinentes perante a dificuldade de relacionar dados, principalmente quando são dados qualitativos e quantitativos. Quando é necessário unir as questões de pesquisa, as diferentes filosofias e interpretações, surgem duas questões distintas: Quando é que um investigador mistura em estudos os dois métodos distintos? E como ocorre a mistura? Refletindo ainda na perspectiva de Creswell (2009) é mais fácil responder à primeira questão, uma vez que, a mistura dos dois tipos de métodos pode ocorrer nas várias etapas da investigação (recolha de dados, análise de dados ou na sua interpretação).

Importa também, apresentar os três procedimentos na investigação mista definidos por Creswell (2007):

- O procedimento sequencial, que se refere a uma mistura de métodos diferentes, quantitativos e qualitativos que estão conectados e elaboram ou ampliam resultados de um método com o outro.
- O procedimento concomitante, no qual o investigador integra duas recolhas de dados paralelamente e só no final, ou seja, nos resultados gerais inclui as informações e interpretações dos dois métodos (quantitativo e qualitativo).

- O procedimento transformador, “(...) envolve apresentar a questão reivindicatória no começo do estudo e depois usar estrutura sequencial ou concomitante como meio de organizar o conteúdo do estudo. No final do estudo, uma seção separada pode apresentar uma agenda para mudança ou reforma, desenvolvida como resultado da pesquisa” (Creswell, 2007, p. 224).

Posto isto, torna-se imprescindível realizar uma abordagem mais aprofundada no que se refere à investigação e qualitativa e quantitativa.

A investigação qualitativa pretende entender um fenômeno em que a principal questão epistemológica se centra no objetivo de conhecer a realidade do que estuda através da perspectiva dos atores sociais, interpretando os comportamentos e relatos dos sujeitos (Urbina, 2020). Este tipo de investigação, caracteriza-se assim pelas experiências, conhecimentos e opiniões dos participantes de forma a se compreender qual o ponto de vista dos mesmos, perante o ambiente em que se encontram e todos os seus fatores envolventes (Herrera, 2017). Para Bejarano (2016), no que se refere ao planeamento de uma investigação qualitativa, importa possuir conhecimento sobre o tema a investigar para que, seja possível entender quais as dificuldades que poderão surgir e como reagir perante as mesmas. Só através do conhecimento é possível ultrapassar as adversidades de uma investigação.

Brandão & Ribeiro (2018), realçam os contextos sociais no qual se desenvolve a investigação qualitativa, uma vez que a especificidade de cada contexto, reflete-se nas suas dinâmicas e constantes mudanças. As mudanças de opiniões e comportamentos são variáveis, o que por consequência, originam perspectivas e significados bastante distintos.

A importância do contexto para os processos de investigação qualitativa, na procura de lançar luz sobre um qualquer fenómeno, requer que se considere um conjunto de elementos, que vão desde o registo das características desse contexto, até à forma como se entra e sai do contexto de estudo (Brandão & Ribeiro, 2018, p.170).

Cada pessoa tem um modo de pensar e agir devido às suas experiências enquanto ser humano no mundo, o que por sua vez influencia a sua forma de se relacionar com os outros. Posto isto Souza & Costa (2018), apresenta a dialética entre senso comum e conhecimento científico, enaltecendo o senso comum, como uma ferramenta relevante

para as pesquisas qualitativas, visto que possibilita encarar os desafios subjacentes, valorizando os saberes do indivíduo. É de realçar ainda, que aplicar instrumentos qualitativos (Observação, entrevistas, documentos) é um processo moroso que precisa da total disponibilidade do pesquisador para recolher o máximo de informação no ambiente natural. A “(...) pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa (...)” neste sentido o pesquisador deve ter em consideração a intensidade da mesma (Creswell, 2007, p. 188). A presença do investigador é um fator determinante para a investigação qualitativa, uma vez que este, poderá influenciar o comportamento dos indivíduos no contexto empírico. Torna-se relevante o estabelecimento de uma relação em que as palavras confiança e segurança predominem, “(...) minimizando o impacto que poderá ter no que se refere a uma alteração/deturpação do fenómeno e comportamento dos membros do contexto” (Brandão & Ribeiro, 2018, p. 170).

No que concerne à investigação quantitativa, Coutinho (2016), afirma-a como “(...) a pesquisa na análise de factos e fenómenos observáveis e na medição/avaliação em variáveis comportamentais e/ou socioafetivas passíveis (...), comparadas e/ou relacionadas no decurso do processo da investigação empírica” (p. 26). Destaca ainda o modelo hipotético dedutivo como pilar do investigador. No que se refere à relação da teoria-prática pretende-se ao máximo aumentar o conhecimento científico, o qual passa por testar, verificar e comprovar teorias e hipóteses. A postura do investigador deve manter-se por uma “(...) atitude científica, distanciada e neutra (...)” (Coutinho, p. 2016, p. 27). O investigador atua assim “de fora” visto que pretende recolher a informação de uma forma objetiva em que a palavra artificialidade prevalece com o propósito de sustentar o estudo (Briceño-León, R. 2003).

Hernández et al (2010) definem os processos fundamentais para uma investigação destacando cinco etapas principais: Planeamento do problema; Revisão da literatura; Recolher os dados; Análise de dados; Relatório de resultados. Ainda nesta sequência os autores apresentam as características específicas dentro de cada etapa de uma investigação qualitativa e de uma investigação quantitativa. Enquanto que na primeira etapa da investigação qualitativa, o planeamento do problema, deve ser direcionado para os participantes de uma forma geral e ampla, focando-se na compreensão do problema e na sua descrição, na investigação quantitativa, esta, direciona-se para a descrição, previsão e explicação de uma forma específica e limitada no planeamento do problema. Cinge-se para dados mensuráveis ou observáveis. Na segunda etapa, revisão da literatura, a investigação qualitativa enfoca-se na justificação do tema e a necessidade e importância

do estudo, mas com um papel secundário. Para a investigação quantitativa, a segunda etapa tem precisamente os mesmos objetivos, justificar o planejamento e necessidades do estudo, no entanto, já com um papel fundamental e não secundário. Na terceira etapa, recolha de dados, é característico na investigação qualitativa que estes surjam progressivamente, tanto através de imagens como de textos e assenta em número pequeno de casos. Já para uma investigação quantitativa os instrumentos são predeterminados, os dados são numéricos e tem por norma um número considerável de casos. A análise de dados, quarta etapa, na investigação qualitativa destaca-se a análise de texto, descrições, materiais áudio visuais para análise e “significados profundos nos resultados” (Hernández et al, 2010, p. 16). No que se refere à investigação quantitativa nesta mesma fase, caracteriza-se por análises estatísticas, descrição de tendências, comparação de grupos ou variáveis e ainda comparação de resultados com previsões ou até mesmo com outros estudos. Na quinta e última etapa, relatório de resultados, os autores definem como bastante flexível e reflexivo na investigação qualitativa, enquanto que a quantitativa, apresenta um relatório de dados concreto e objetivo (Hernández et al, 2010).

Bauer & Gaskell (2000) apresentam também uma distinção entre investigação qualitativa e quantitativa, na qual define a quantitativa como a que usa estatísticas para explicar dados e a qualitativa, como a pesquisa que se foca na interpretação da realidade social. Assim, a investigação qualitativa considera-se de cariz exploratório, enquanto que a investigação quantitativa apresenta um cariz confirmatório (Briceño-León, R. 2003).

Corroborando o exposto, é de enfatizar a importância de se conhecer quais as características da investigação qualitativa e quantitativa quando se pretende adotar uma investigação mista, pois esta culmina numa combinação das duas. Neste tipo de investigação, pretende-se de uma forma ampla, mas também detalhada, estudar o fenómeno em questão (Oliveira et al., 2019).

Em nossa perspectiva, entendemos que os métodos mistos buscam obter uma perspectiva mais abrangente e mais aprofundada do fenómeno estudado, usando para isso os pontos fortes dos tratamentos quantitativo e qualitativo. Dessa forma, as metodologias mistas permitem explorar diferentes níveis do problema estudado, podendo obter uma maior variedade de perspectivas (Oliveira et al., 2019, p. 91).

No que se refere a questões éticas numa investigação mista é de extrema importância, clarificar com os participantes os objetivos do estudo. A principal alavanca para se alcançar o pretendido, passa pela construção de uma relação de confiança. Respeitar os participantes e o local da investigação é determinante. Neste sentido, deve-se ter em consideração todos os envolvidos, principalmente os participantes que se encontram em situação de vulnerabilidade, garantir o anonimato e compreender e considerar as repercussões que os resultados do estudo poderão vir a originar. O investigador deve estar ciente de todas as questões éticas que estão diretamente associadas a cada etapa da investigação (Creswell, 2007).

1.2. Paradigma de investigação

Relativamente aos paradigmas das Ciências Sociais importa compreender a sua história, uma vez que estes sofreram alterações ao longo dos anos.

Segundo Silva (2010), a abordagem quantitativa decorre da corrente positivista com o propósito de com uma postura neutra se conhecer a natureza, através da recolha de dados que eram transformadas em métodos e fórmulas matemáticas.

O contributo de Descartes (1989) com *Discurso do Método* foi essencial para o aprofundamento do método científico, no qual apresenta a importância do termo «simplificação». Assim em 1637, o autor abre as portas para um novo mundo através de uma nova metodologia.

Augusto Comte, vem dar o seu contributo com a ideia de se estudar os fenómenos diretamente relacionados ao ser humano, tornando a ciência social positiva, originando o termo Física Social. “Esta Física Social é evidentemente tão positiva como qualquer outra ciência de observação. Sua certeza intrínseca é também real. As leis que ela descobre satisfazem o conjunto dos fenómenos observados merecendo sua aplicação inteira confiança” (Comte, 1984, p. 130).

Segundo Barros (2010), o paradigma positivista encontrava-se já no século XIX em debate, sendo que tem pressupostos do Iluminismo revolucionário, com o intuito de se trazer uma ciência social que se caracterizasse pela neutralidade como a física, a fim de terminar com uma sociedade hierarquizada na qual se vivia em prol dos interesses das classes dominantes. Neste sentido, pretendia-se construir argumentos lógicos baseados no contexto empírico, mas através do cálculo e de uma visão racional.

Durkheim, teve um papel imprescindível com a sua obra sociológica, pois para além de ser um marco na própria definição da sociologia, o autor entende que fatores

socias só se podem explicar com outros fatores sociais (Rodrigues, 2000). Assim, pode-se destacar três pontos chave do método de Durkheim, “(...) a) independente de toda a filosofia; b) é objetivo; é exclusivamente sociológico- e os fatores sociais são antes de tudo coisas sociais” (Rodrigues 2000, p. 27 citando Durkheim, 1895).

Existem também segundo Triviños (1987), três fases que marcam a evolução do positivismo:

A grandes traços podemos distinguir três momentos na evolução do positivismo.

Uma primeira fase, que chamaremos positivismo clássico, na qual, além do fundador Comte, sobressaem os nomes de Littré, Spencer e Mill. Em seguida, ao final do século XIX e princípios do XX, o empírio- criticismo de Avenarius (1843-1896) e Mach (1838-1916). A terceira etapa denomina-se, em geral, de neopositivismo e compreende uma série de matrizes (...) (Triviños, 1987, p. 33).

Ainda na perspectiva do autor Triviños (1987), o positivismo caracteriza-se pela sua objetividade, pois não considera pertinente a causa do fenómeno e só acredita em factos que sejam possíveis de se observar.

A obra de Khun *A Estrutura das Revoluções Científicas*, vem abordar as crises dos paradigmas científicos. Nesta obra, aborda-se a ideia de se substituir um paradigma por outro. Segundo o autor Khun (1998) “(...) a percepção da anomalia — isto é, de um fenómeno para o qual o paradigma não preparara o investigador — desempenhou um papel essencial na preparação do caminho que permitiu a percepção da novidade” (p. 84). Ou seja, quando um cientista descobre uma anomalia num paradigma, urge a descoberta científica que por sua vez, poderá originar num novo paradigma. Esta mudança provocada pelo aperfeiçoar de um paradigma sustenta a evolução científica.

Assim, nasceu uma crise paradigmática da qual a visão positivista começou a ser posta em causa, principalmente pela sua falta de subjetividade e com o propósito de se querer compreender o ser humano na sua realidade social (Silva, 2010).

O paradigma da complexidade vem precisamente trazer uma nova abordagem ao pensamento clássico positivista e constrói uma perspectiva revolucionária. Edgar Morin (2005), sugere uma ideia humanista e multidimensional, destacando três ferramentas para compreender o universo complexo, a razão, a racionalidade e a racionalização. É feita uma troca da objetividade para a subjetividade. O autor Morin (2005) deixa uma crítica, na qual, afirma que os seres humanos não são máquinas triviais apesar da sociedade por

vezes assim o exigir. A verdade é que os momentos inesperados acontecem e ninguém pode precisamente saber o imprevisível. O pensamento complexo entende que a qualquer momento, o novo, pode surgir, recusando assim a ótica simplificadora.

O paradigma complexo resultará do conjunto de novas concepções, de novas visões, de novas descobertas e de novas reflexões que vão se acordar, se reunir. Estamos numa batalha incerta e não sabemos ainda quem será o vencedor. Mas pode-se dizer, desde já, que se o pensamento simplificador se baseia no predomínio de dois tipos de operações lógicas: disjunção e redução, que são ambas brutais e mutiladoras, então os princípios do pensamento complexo serão necessariamente princípios de disjunção, de conjunção e de implicação (Morin, 2005, p. 77).

Nesta sequência, importa também apresentar o paradigma interpretativo que se caracteriza pela sua abordagem humanista, precisamente pela sua finalidade de compreender, interpretar, descobrir significados e hipóteses de trabalho (Coutinho, 2016). O paradigma interpretativo considera determinante a compreensão, explicação e interpretação do comportamento humano, uma vez que, se privilegia os significados e a visão dos atores sociais perante o mundo, de forma a pretender entender a realidade de cada um (Falsarella, 2015). “Na literatura sobre o tema, este paradigma aparece com diferentes termos, mas que guardam o mesmo sentido: perspectiva relativista da realidade, estudo naturalístico, metodologia interativa, pesquisa qualitativa, metodologia pluralista-constructivista” (Falsarella, 2015, p. 710).

Segundo Guba e Lincol (1994), o paradigma é uma junção de princípios e crenças que refletem uma perspectiva do mundo. Existem três questões fundamentais que podem ser colocadas a quaisquer paradigmas e que se encontram interligadas. Estas estão assim divididas por aspetos ontológicos, epistemológicos e metodológicos. A questão ontológica: Qual é a forma e natureza da realidade e o que pode ser conhecido sobre isso? A questão epistemológica: Qual é a natureza da relação entre quem conhece e o que pode ser conhecido? A questão metodológica: Como é que o investigador pode descobrir o que ele ou ela acredita poder conhecer?

O paradigma interpretativo prioriza as experiências dos seres humanos, validando os seus sentimentos e necessidades sociais, que por sua vez, surgem precisamente das interações que ocorrem ao longo da vida (Herrera, 2014).

Realça-se que da corrente interpretativa decorre o interacionismo simbólico. O interacionismo simbólico segundo o pensador americano Georg Herbert Mead, vem reforçar o referido anteriormente, “Mead afirma o processo de construção da identidade por meio do conceito simbólico interacionista de ação, destacando o elemento simbólico como constitutivo da ação humana. (...) a ação simbólica diz respeito à capacidade humana de significar (atribuir sentido, colocando-se na situação) por símbolos os acontecimentos” (MEAD, 1992, citado por Dalbosco, & Maraschin, 2017, p. 637). Esta abordagem, reconhece a importância da comunicação enquanto processo pelo qual os indivíduos transmitem significados para os outros, através de processos de convivência social e de socialização, valoriza a importância do caráter social na vida do indivíduo, pois a comunicação e a linguagem são fundamentais para a formação do ser humano numa dialética social, facilitando o processo de socialização (Casagrande, 2016). Bicudo refere que “A linguagem é assumida como expressão de entendimentos ao mesmo tempo em que carrega consigo modos de expressar e usos disso que foi expresso, revelando significados presentes à tradição de um povo, as características de uma cultura, a história de sua trajetória. Esses aspetos devem ser considerados na investigação de cunho qualitativo (...)” (Bicudo, 2005, p. 25). Ainda neste seguimento, importa destacar a fenomenologia que é caracterizada pelo estudo de um fenómeno e compreende-se numa perspectiva de descrição de relatos, experiências e vivências para melhor entender e encontrar significados (Brancatti & Rinaldi, 2021).

O paradigma crítico, vem deixar um marco nas Ciências Sociais e da Educação, pois para além de interpretar e compreender a realidade que pesquisa, pretende suscitar transformações sociais. Esta abordagem crítica, tem como especificidade instigar uma autorreflexão que consequentemente gere mudanças/transformações nos atores sociais. Estas mudanças podem ser tanto sociais como educacionais (Melero, 2012).

Diante da crise da razão na modernidade, a solução proposta pelo paradigma crítico dá-se por meio de uma revolução de uma volta, de uma mudança, que atinge uma transformação fundamental do conceito de razão. Essa virada epistemológica é produzida por meio da linguagem concebida para esse fim como

ferramenta libertadora, emancipando-se dos processos alienantes da ciência e da técnica (Navarro, 2008, p. 336).

Menezes & Santiago (2014), apontam a influência de Paulo Freire na corrente crítica através da sua perspectiva de uma educação libertadora e da emancipação do sujeito. Paulo Freire (1994), na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, afirma a importância de se superar a opressão através de uma perspectiva crítica.

Dai, a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica no reconhecimento crítico, na “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais (Freire, 1970, p. 22).

Coutinho (2016), reconhece o referido anteriormente ao apresentar seis finalidades do paradigma crítico:

- Libertar;
- Emancipar;
- Melhorar;
- Transformar;
- Criticar;
- Identificar mudanças.

O paradigma crítico ou socio-crítico, define-se pelo seu olhar realista no qual, o interacionismo social predomina. Aposta numa abordagem através de um contacto direto com a realidade e da reflexão crítica que por sua vez, origina na transformação (Coutinho et al., 2009). Este é assim, um paradigma que propõe a junção entre a teoria e a prática, tendo como enfoque a realidade de uma comunidade (Maldonado, 2018, cit. em Ticona et al., 2020).

Espelhando tudo o que foi abordado anteriormente evidencia-se que os paradigmas são “(...) realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (Kuhn, 1998, p. 13). Ou seja, são fontes para a evolução da ciência.

1.3. Método

Numa abordagem tradicional segundo Latorre (2004) a teoria e a prática são consideradas distintas. No entanto, surgiu uma nova perspectiva que reconhece a teoria e a prática como algo que se encontra diretamente ligado e em constante dialética. A teoria é um conjunto de conhecimentos que sustentam a prática de forma mais eficaz e infalível.

A Investigação Ação (IA), vem desta forma implementar a junção da mudança que corresponde à ação, com a compreensão que representa a investigação, através de um processo em espiral. Uma vez que se pretende com este método provocar mudanças com o propósito de se melhorar os resultados, realiza-se em ciclos que se desenvolvem continuamente (Coutinho et al., 2009).

A investigação-ação requer uma espiral de ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão. Os resultados de um ciclo de investigação servem como ponto de partida para o seguinte, e o conhecimento produzido é relevante para a resolução de problemas locais e a aprendizagem profissional dos docentes/investigadores (Anderson & Herr, 2016, p. 6).

A IA pretende através da interpretação, a resolução do problema de uma determinada organização e envolve toda a comunidade educativa para a resolução do mesmo. Este processo, invoca para a aprendizagem conjunta conducente à mudança, minimização e ou superação do problema e compreende a operacionalização de atividades que interligam a investigação à ação. Releva-se ainda, a sua importância, no que respeita ao rigor e o caminho a dar à investigação, enquanto fio condutor desde a definição da questão até à confrontação dos resultados. A investigação apresenta como finalidade, identificar e definir uma situação problemática. A ação, apresenta duas finalidades, a mudança individual e a mudança social, que contém uma dimensão educativa e desenvolve processos de aprendizagem através da comunicação e partilha de ideias (Ferreira, 2008). É essencial que o rigor seja a palavra-chave para manter a qualidade da mesma. “As questões do rigor são morais, políticas e ideológicas-valorativas, subjacentes às eleições de quem controla o processo de investigação” (Ratcliff & González del Valle, 2000, citado por Valencia & Mora, 2011, p. 512).

Assim a IA pode-se considerar por complexa precisamente devido aos seus objetivos. Para Formosinho (2008) existem três objetivos que se destacam, “(...) agir e investigar a ação para transformá-la; formar na ação transformando-a; investigar a

transformação”. Seguindo a perspectiva de Goyette & Lessard-Hébert (1988) a IA pode-se dividir em dois planos no que se refere à sua prática. O primeiro foca-se especificamente no terreno e o segundo remete-se ao marco das ciências que têm como finalidade estudar o ser humano e todos os seus comportamentos.

Cardoso & Rego (2017), afirmam que a IA se desenrola através de um conjunto de fases que se processam na seguinte sequência:

- Planificação;
- Ação;
- Observação;
- Reflexão.

Cherrington (1989) (cit. em Ferreira 2008), apresenta seis fases no processo de investigação ação: A recolha de dados; *feedback*; discussão dos dados do diagnóstico; a direção a seguir; a implementação do plano e a avaliação. Os dados de arquivo, possibilitam a recolha de dados de âmbito histórico, organizacional, ou outros, importantes para o diagnóstico da situação em estudo e que irão contribuir para a elaboração do plano de intervenção. O *feedback* é a etapa seguinte do modelo de investigação ação, ocorre após a recolha de dados. Estes devem ser apresentados (formato de relatório) a todos os intervenientes para dar conhecimento dos resultados e veicular o envolvimento e compromisso de todos os participantes no projeto. A discussão de dados do diagnóstico, pretende identificar o problema em discussão de grupo, com vista à definição de respostas, objetivos e métodos, o que requer o envolvimento de todos para sistematizar o processo de mudança. Na direção a seguir, materializa-se a definição de procedimentos a adotar, tendo em vista mudança e conseqüentemente a resolução do problema. Quais as estratégias para pôr em prática, o plano de ação, cabe à 5ª fase. A definição dos objetivos, as barreiras que poderão ser encontradas, bem como, os momentos de avaliação, são alguns procedimentos a adotar para a implementação do plano de ação. A avaliação da ação, ocorre ao longo de todo o processo para verificar a eficácia das estratégias aplicadas. Ao investigador, deve caber o papel de facilitador da mudança. O seu envolvimento na tomada de decisões e implementação de estratégias irá ajudar na resolução do problema (Ferreira, 2008).

Neste seguimento, torna-se pertinente referir que segundo Colmenares & Piñero (2008), a IA criou-se dos pressupostos apresentados por Kur Lewin da qual, a sua

natureza não suprimiu ao longo do tempo apesar das variações que foram surgindo. Centrando-se assim, na Investigação- Ação- Formação.

A IA apresenta um conjunto de valores que devem ser respeitados em todas as suas fases. Esta é uma investigação que valoriza a reflexão, o diálogo e que busca intervir no problema diagnosticado em prol de uma transformação no contexto empírico. Este é um processo que implica reflexão, colaboração, mas principalmente uma visão democrática e libertadora. Só assim é possível exercer uma *práxis* coesa (Caetano, 2019).

1.4. Técnicas de recolha

A observação foi uma das técnicas utilizadas para a recolha de informação no contexto empírico. Primeiramente realizou-se observação direta não participante e posteriormente, a observação participante.

Pode-se compreender que a observação permite recolher informação do fenómeno em causa, sendo uma técnica científica que reúne dados com uma perspectiva real de um momento. Para tal, é preciso considerar que para uma observação numa investigação ser utilizada da melhor forma, deve-se ter em conta a sua “(...) sistematização, planeamento e controlo da subjetividade” (Simões & Sapeta, 2018, p. 50).

Segundo Barbosa (1998), a observação direta está dependente das capacidades do próprio investigador uma vez que, os dados obtidos devem ser registados da forma mais natural possível, tendo assim a capacidade de interpretar os dados, mas de não interferir na sua recolha, tornando-se numa técnica fidedigna e que realmente contribua para a investigação. A observação direta processa-se através dos cinco sentidos do investigador, visão, audição, paladar, olfato e tato.

Importa distinguir a observação direta não participante e a observação direta participante. A primeira, observação direta não participante, refere-se a quando o investigador não tem qualquer tipo de envolvimento na atividade ou situação que se encontra a investigar. Ou seja, a observação é realizada numa perspectiva de “fora” na qual não existe participação do investigador (Spradley 1980 cit. em Mónico et al., 2017). A segunda, observação direta participante “(...) é realizada em contacto directo, frequente e prolongado do investigador, com os actores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa” (Correia, 2009, p. 31). Para Correia (2009) a observação participante caracteriza-se por duas palavras, compreender e apreender que irão consequentemente culminar numa intervenção, considerando assim uma técnica útil e necessária.

Spradley (1980) afirma que todas as pessoas podem interpretar a mesma situação de formas diferentes, neste sentido, os investigadores devem ter em consideração a forma como vão descrever o que observam. O autor aborda ainda que é através das observações participantes e das conversas informais que se recolhe vários dados da investigação.

As observações devem ser registadas como notas de campo de forma a existir uma linha orientadora na investigação. As notas de campo são então, o registo das experiências e observações do investigador (Emerso et al., 2014). Assim, estas notas são escritas no diário ou caderno de campo e contêm informações determinantes para o desenvolvimento da investigação. “O caderno de notas e o diário de campo são instrumento de transposição de relatos orais e falas obtido desde a inserção direta do(a) pesquisador(a) no interior da vida social por ele ou por ela observada” (Rocha & Eckert, 2008, p. 15). O diário de campo é o registo do dia a dia do investigador, em que se pode escrever perceções, dilemas e reflexões, mas uma das suas maiores vantagens passa pela possibilidade de “(...) levar-nos a melhorar perguntas de pesquisa, a tecer conclusões e a gerar melhores hipóteses” (Cachado, 2021, p. 558). Nesta sequência, salienta-se que os registos no diário de campo culminaram nos relatórios semanais, relatórios de reuniões e relatórios de observações que tiveram um papel imprescindível na investigação.

Para Correia (2009), a observação é uma técnica que para além de poder ser utilizada isoladamente, também pode complementar outras técnicas como por exemplo entrevistas semi-estruturas ou livres e análise documental.

Foram também aplicadas entrevistas no contexto empírico. Aprofundado o significado da palavra em si «entrevista» importa realizar a sua divisão. «Vista» vem precisamente transportar a ideia de se ver algo e «entre», refere-se a uma área que divide duas pessoas ou coisas (Freixo, 2009).

As entrevistas podem ser, estruturadas, semiestruturadas ou não estruturadas. A entrevista estruturada é quando as questões são previamente definidas tornando-a limitada no que se refere às suas categorias, bem como, às suas respostas. Neste tipo de entrevista é o entrevistador que controla o seu desenrolar de uma forma direta (Fontana & Frey, 1994). A entrevista não estruturada é justamente o oposto, pois não existe um guião preparado, levando o entrevistador com uma abordagem livre a recolher dados que considere pertinentes para o estudo em causa (Freixo, 2009). A entrevista semiestruturada apresenta um guião, com questões previamente definidas, no entanto existe uma abertura para o entrevistado explicar questões específicas e ter a oportunidade de partilhar assuntos que considere relevantes (Alsaawi, 2014).

A entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta (Manzini, 2012, p. 156).

Quando se pretende realizar uma entrevista existem duas hipóteses: a individual e a de grupo. A entrevista individual tenciona compreender em profundidade a perspectiva de um indivíduo. Procura recolher a opinião do entrevistado sobre um determinado tema através das suas experiências e visão, “(...) é uma conversa de um-para-um, uma interação diádica” (Bauer & Gaskell, 2000, p. 45). No que se refere a entrevista de grupo ou grupo focal, caracteriza-se por ser uma entrevista exploratória, no que se refere a opiniões, atitudes e comportamentos dos entrevistados. Pretende compreender os tópicos em que o grupo está de acordo e desacordo, permitindo gerar debate, havendo assim uma troca de ideias e uma discussão racional na qual todas as opiniões dos participantes são válidas. No que se refere ao número de pessoas, são cerca de seis a oito participantes e um moderador que irá colocar as questões. Numa primeira fase o moderador apresenta-se, esclarece os objetivos da entrevista e de seguida procede-se a uma apresentação breve de cada participante. Posteriormente o moderador com o seu guião dá início à entrevista (Bauer & Gaskell, 2000).

Segundo Duarte (2004), para uma entrevista ser bem-sucedida é de considerar alguns pontos:

- Os objetivos da investigação devem estar bem definidos e compreendidos;
- Conhecer o local da investigação. É crucial antes da entrevista já ter sido feita uma pesquisa documental e não ser o primeiro contacto com o terreno;
- Haver uma preparação prévia pelo entrevistador com as questões a colocar ao entrevistado;
- Apresentar uma postura de segurança e confiança;
- Na entrevista proporcionar um ambiente confortável para a entrevista fluir, mas sempre com objetivos bem assentes.

Outra técnica de recolha utilizada foi o inquérito por questionário. Importa ressaltar que o inquérito por questionário é uma das técnicas de recolha mais utilizadas em investigações, uma vez que possibilita quantificar os dados recolhidos de um fenómeno social (Batista et al., 2021).

(...) o inquérito por questionário é um instrumento de recolha de informação sobre uma população, a sua aplicação exige que se garanta um número de inquiridos que viabilize a análise estatística. Um questionário é por norma aplicado a um conjunto de indivíduos (inquiridos), sobre os quais se pretende recolher informações (dados) para analisar, interpretar e retirar conclusões, tendo em vista responder aos objetivos da investigação. O conjunto total de inquiridos, cuja definição da natureza e da dimensão é da responsabilidade do investigador, constitui a população, ou universo, do estudo (Santos & Henriques, 2021, p. 10).

Dias (1994), sugere que se deve refletir sobre três questões significativas no que concerne à construção do inquérito por questionário: Quem inquirir, perguntar o quê? e como inquirir?

Existem dois tipos de perguntas num questionário, as abertas e as fechadas. A aberta, remete-se para o inquirido responder com liberdade, podendo expor inteiramente a sua opinião com o seu vocabulário. E a fechada condiciona o inquirido, uma vez que, são apresentadas duas ou mais respostas que terão de ser selecionadas pelo próprio. Assim quando se criar as questões de um questionário tem-se sempre como base o problema, as hipóteses e as variáveis (Freixo, 2009).

Desta forma, um questionário pode ser aberto, fechado ou misto.

Um questionário aberto revela-se útil quando se pretende recolher informação de carácter qualitativo, quando o investigador não tem tempo para efetuar entrevistas ou ainda quando não há muita literatura ou a que existe não dá indicação acerca das variáveis mais relevantes. Por sua vez, o questionário fechado revela-se útil quando o investigador pretende obter informação quantitativa com carácter extensivo, ou quando pretende criar uma nova

variável. Finalmente, o questionário misto é usado quando o investigador quer obter informação qualitativa para contextualizar e complementar a informação quantitativa (Santos & Henriques, 2021, p. 14)

Os inquéritos por questionário aplicados foram influenciados pela escala de Likert criada pelo cientista Rensis Likert, desta forma importa compreendê-la. A escala de Likert é uma escala que se divide por níveis, possibilitando que o inquirido dê uma resposta medida pelo seu nível de concordância ou discordância. É possível destacar os cinco tipos de respostas mais frequentes nesta escala: quantidade; frequência; avaliação; probabilidade e atitudes (Freixo, 2009). Este instrumento de medição permite assim, a recolha de dados quantitativos (Luna, 2007).

1.5. Análise de conteúdo

Para melhor compreender o pretendido, primeiramente interessa evidenciar a ligação entre análise de conteúdo com a palavra, mensagem. Para se realizar a análise de conteúdo dos dados recolhidos numa investigação, é necessário compreendê-los e interpretá-los independentemente da sua fonte. Posto isto, a análise de conteúdo remete-se para o tratamento de significados e sentidos transmitidos, ou seja, as mensagens. A análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que tem como base a comunicação de algo, caracterizando-se assim por cinco pontos que conduzem a questões subjacentes: a fonte (emissor), o processo de codificação (Porquê?), mensagem (O quê?), processo de descodificação (com que efeito?) e o recetor (Para quem?) (Franco, 2005).

Bardin (1977, p. 38) com a mesma lógica afirma que “(...) a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Refere que as mensagens transmitidas permitem ao pesquisador realizar inferências independentemente se os indicadores forem quantitativos ou não. “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção) (...)” (Bardin, 1977, p. 38).

Segundo Richmond (2006), existem vários tipos de estratégias para a análise de conteúdo de uma investigação. Nesta lógica, o autor apresenta quatro tipos de estratégias para investigações com uma abordagem quantitativa. A primeira estratégia, passa por visualizar os dados transportando-os para imagens ou gráficos como ponto de partida da análise, a segunda estratégia que é de cariz exploratório, sugere no primeiro contacto com

os dados, levantar inicialmente a questão «o que se passa?» para uma posterior análise. A terceira estratégia, foca-se em olhar para os dados em diferentes momentos, para os interpretar e encontrar potenciais diferenças. A última estratégia, diz respeito exatamente a utilizar dados já existentes/reais prevendo dados futuros.

Moraes (1999), aborda que os dados antes de serem interpretados e compreendidos, encontram-se precisamente no estado como foram recolhidos, ou seja, dados brutos. Desta forma, independentemente de serem dados transmitidos tanto por fontes verbais ou não, necessitam de ser processados para posteriormente ser possível efetuar-se a sua análise. No processo da análise de conteúdo Moraes (1999), evidencia cinco etapas que podem ser aplicadas principalmente em estudos com uma abordagem qualitativa, no entanto, enfatiza que também são etapas aplicáveis em estudos quantitativos:

- Preparação das informações: Já com os dados recolhidos deve-se realizar uma leitura para se detetar as amostras que vão ao encontro dos objetivos da análise. De seguida, passa-se para a codificação das amostras para que de uma forma facilitadora os dados estejam identificados.
- Unitarização: Deve-se definir as unidades de análise ou unidades de registo. Estas unidades entendem-se por aquilo que o investigador considerar pertinente perante a natureza do estudo, para depois se proceder à codificação de cada unidade de registo. Esta, será uma codificação adicional às codificações já existentes. Ainda nesta etapa, as unidades de registo são isoladas, uma vez que, apresentam um significado completo. Consequentemente, criam-se as unidades de contexto para se explorar ao máximo o significado de cada unidade, mas ao mesmo tempo “(...) fixando limites contextuais” (p. 6).
- Categorização: Nesta parte procura-se juntar as unidades de registo que se assemelham e possuem pontos em comum. Este agrupamento de dados sucede-se através dos critérios que foram previamente definidos.
- Descrição: Pretende-se que se descreva as categorizações e os seus dados integrantes. Numa investigação quantitativa será uma descrição através de tabelas ou gráficos. Na investigação qualitativa “Para cada uma das categorias será produzido um texto síntese em que se expresse o conjunto

de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas” (p. 8).

- Interpretação: A última etapa, consiste precisamente na interpretação dos dados, sendo crucial para uma análise de conteúdo completa.

Ainda na perspetiva de Bardin (1977), importa referir que a análise de conteúdo em termos gerais apresenta duas funções: a função heurística, visto que provoca a intenção de explorar e origina uma tendência para a descoberta e a função de administração de prova, na qual se pretende comprovar as questões e as afirmações da investigação, “É a análise de conteúdo «para servir de prova»” (p. 30).

Considerando tudo o que foi anteriormente abordado, a análise de conteúdo caracteriza-se como um processo que necessita de uma atenção extrema ao longo de cada etapa. A credibilidade do estudo está dependente das decisões metodológicas do investigador. “Para que seja credível, a análise de conteúdo tem de estar à altura dos melhores padrões metodológicos estabelecidos globalmente no campo da investigação científica” (Lima, 2013, p. 8). Cada investigação tem os seus objetivos, daí a enorme variedade de estratégias possíveis para uma análise de conteúdo. Cabe ao investigador decidir qual o procedimento mais apropriado para analisar os dados de uma forma organizada e coesa, indo assim, ao encontro da natureza da investigação (Richmond, 2006).

2. Procedimento Metodológico

O primeiro momento de contacto com a escola secundária Pinheiro e Rosa foi numa reunião no mês de abril de 2022 com um elemento da direção para se apresentar os objetivos de estágio e obter um conhecimento amplo sobre o funcionamento da escola. Neste sentido, ficou definido que o estágio seria integrado no SPO, uma vez que este intervém diretamente na comunidade escolar e está em constante contacto com os alunos, docentes, não docentes e encarregados de educação. Este serviço, desenvolve projetos na área da intervenção social de uma forma tão alargada quanto a diversidade escolar assim o exige.

Posteriormente, acordou-se uma reunião no mês de junho de 2022 com o coordenador do SPO do agrupamento para delinear quais os próximos passos a dar e apresentar os objetivos da investigação-ação. A abertura e disponibilidade apresentada foi essencial para o esclarecimento de dúvidas, o que permitiu compreender o funcionamento do serviço bem como a forma de atuação do mesmo. Nesta reunião ficou esclarecido que em todo o agrupamento o SPO não tinha técnicos sociais.

No final do mês de junho, realizou-se uma reunião com a psicóloga do agrupamento que iria estar a desempenhar funções na escola secundária no ano letivo 2022/2023 e com a adjunta da direção responsável pela referida escola. No decorrer da reunião foi apresentada por parte dos elementos da escola disponibilidade para esclarecimento de dúvidas e surgiram algumas questões relativamente a uma futura intervenção.

O estágio teve início no dia 6 de outubro de 2022, sendo que a primeira fase do mesmo correspondeu à adaptação no contexto empírico, conhecer o funcionamento do mesmo e aplicar as técnicas de recolha de dados.

Para o comprometimento de uma investigação com valores éticos, foi feito um protocolo de investigação, o qual apresentou os objetivos da investigação e os seus procedimentos. Importa referir que uma das condições no protocolo foi que todos os instrumentos aplicados para o diagnóstico, seriam previamente autorizados pela direção da escola.

Foi então realizada a recolha de informação e sistematizou-se dados sobre a escola, sucederam-se conversas informais com alunos, docentes e não docentes, elementos da direção, enfermeira, elementos do SPO entre outros. Sucederam-se reuniões com a psicóloga, professora acompanhante dos UAARE, TIL e enfermeira. Foram feitas observações em sessões no âmbito dos projetos que se encontravam ativos e dos quais tive oportunidade de em contexto de turmas perceber a dinâmica das mesmas. Estive também presente em sessões, acompanhei a psicóloga o que permitiu compreender a forma como é feito o contacto entre a escola e os encarregados de educação. Participei ainda em atividades de âmbito social, cultural e desportivo que serão posteriormente apresentadas mais detalhadamente.

Todas as conversas informais, reuniões e observações diretas não participantes e participantes, resultaram em informações e descrições detalhadas para o diário de campo que por sua vez, resultaram nos relatórios.

Após a observação em algumas sessões realizadas pelos elementos do SPO e uma melhor compreensão do funcionamento da escola, bem como, a sua organização estrutural, foram elaborados os guiões de entrevista semiestruturados, para vários elementos, nomeadamente, um para a psicóloga, outro para a adjunta da direção responsável pela secundária do agrupamento e ainda outro, para a entrevista de grupo focal, elementos da associação de estudantes. De seguida foi também criado o inquérito por questionário para os delegados de todas as turmas da escola. Este foi um processo

moroso, pois diariamente era recolhida informação, o que provocava alterações nas técnicas de recolha.

Posteriormente, e uma vez que os instrumentos se encontravam prontos para serem aplicados, primeiramente utilizou-se o inquérito por questionário via *google Forms* direcionado aos delegados de todas as turmas da escola secundária Pinheiro e Rosa. Este instrumento, teve como propósito realizar-se um levantamento das necessidades e interesses dos alunos, sendo que o delegado de cada turma iria representar a sua turma. Seguidamente, entrou-se em contacto com todos os diretores de turma via email, solicitando que estes, partilhassem com os encarregados de educação o consentimento de participação, para de seguida os alunos responderem ao inquérito por questionário.

No que se refere às entrevistas pretendeu-se que os entrevistados refletissem e tivessem a possibilidade de expor as suas opiniões e pensamentos. Os guiões serviram como tópicos de orientação, o que permitiu uma liberdade para a sinceridade e partilha de opiniões. Aplicaram-se duas entrevistas semiestruturadas, uma à psicóloga do SPO (Apêndice A), outra à adjunta da direção (Apêndice B), responsável pela escola secundária e ainda, uma entrevista de grupo a três membros da direção da associação de estudantes (Apêndice C).

Em janeiro, começou a sentir-se uma saturação dos dados empíricos e percebeu-se que os dados obtidos seriam suficientes para prosseguir para a análise de conteúdo. Dos dados recolhidos resultaram doze relatórios semanais, cinco relatórios de reuniões e três relatórios específicos de momentos pertinentes para a investigação durante o diagnóstico, em dados do inquérito por questionário e em dados das entrevistas. A análise de conteúdo foi uma fase que exigiu extrema atenção e eficácia para ser possível posteriormente, realizar-se uma intervenção consciente e real.

Para o inquérito por questionário analisou-se os resultados de cada pergunta utilizando os gráficos fornecidos pelo o *google forms*. Nas entrevistas semiestruturadas, individuais e de grupo após a transcrição, realizou-se uma leitura exaustiva das quais se foi identificando as unidades de registo. Após assinaladas as unidades de registo, passou-se à categorização, na qual, se criou categorias e subcategorias. Por fim, realizou-se uma grelha com as três entrevistas, de forma encontrar-se pontos em comum nas entrevistas e a interpretá-los. Relativamente aos relatórios, primeiramente, fez-se uma leitura de todos e de seguida, procedeu-se à identificação das unidades de registo. Seguidamente criaram-se três grelhas, com as categorias e subcategorias dos três tipos de relatórios. Por último fez-se uma grelha geral com todos os relatórios.

A análise foi primeiramente dividida por uma interpretação específica nos dados do inquérito pelo questionário, pelos dados das entrevistas e pelos dados dos relatórios e posteriormente efetuou-se uma interpretação geral de todos os dados. Após a análise de conteúdo foram construídas as estratégias e atividades a implementar, tendo sempre como enfoque as necessidades dos alunos da escola secundária Pinheiro e Rosa.

Capítulo III- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

1. Caracterização do Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa

O Agrupamento Escolas Pinheiro e Rosa (AEPROSA), localiza-se em Faro e foi criado em 2013, com a união de dois agrupamentos verticais, o Agrupamento Dr. José Neves Júnior, o Agrupamento Poeta Emiliano da Costa e a Escola Secundária Pinheiro e Rosa. O AEPROSA encontra-se inserida na capital do Algarve, a qual, se divide nas seguintes freguesias: União de freguesias de Faro; União de Freguesias da Conceição e Estoi; Santa Bárbara de Nexe e Montenegro (AEPROSA, 2019).

O agrupamento é constituído por nove escolas de variados níveis de ensino, desde o ensino pré-escolar ao ensino secundário e apresenta atualmente, um número total de 2752 alunos. É constituído pela Escola Básica da Conceição (202 alunos); Escola Básica da Lejana (349 alunos); Escola Básica de Bordeira (67 alunos); Escola Básica de Estoi (124 alunos); Escola Básica de Santa Bárbara de Nexe (85 alunos); Escola Básica de Vale de Carneiros (239 alunos); Escola Básica Dr. José Neves Júnior (686 alunos); Escola Básica Poeta Emiliano da Costa (308 alunos); Escola Secundária Pinheiro e Rosa (708 alunos) (AEPROSA, 2019).

Defende valores que assentam no bem-estar de toda a comunidade educativa, proporcionando um serviço educativo de qualidade, de forma a alcançar um ambiente inclusivo em que todos os alunos participem. Regula-se por leis emanadas pelo Ministério da Educação, tais como “(...) o Decreto-Lei n.º 54/2018, o Decreto-Lei n.º 55/2018 e a Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019, de 21 de fevereiro” (AEPROSA, 2019, p. 9). Ainda outros documentos internos orientadores, para a sua prática pedagógica, decorrentes da sua autonomia, nomeadamente, o Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades (AEPROSA, 2019). O agrupamento abarca uma visão heterogénea, destaca a importância do desenvolvimento de competências individuais dos alunos, capacitando-os e implementando princípios para a construção de uma sociedade melhor, “(...) a missão deste agrupamento centra-se no contributo que deverá dar para a

construção de uma sociedade mais justa, socialmente responsável, democrática e feliz” (AEPROSA, 2019, p. 10).

Caracteriza-se por um agrupamento bastante diversificado no que se refere às características dos alunos e aos seus contextos familiares. Tal pode verificar-se através do elevado número de subsídios de ação social escolar atribuídos, cerca de metade dos alunos, possuem escalão A ou B, mais detalhadamente, 47,86%. A multiculturalidade encontra-se bastante presente uma vez que, 379 alunos são de nacionalidade estrangeira (15,23) destaca-se o número de alunos oriundos do Brasil (139) (AEPROSA, 2023).

No Projeto Educativo de 2019/2022 do agrupamento, foram destacadas três áreas de intervenção como prioritárias: Sucesso Educativo, Gestão e Organização Escolar, Cultura de Escola e Clima Educativo (AEPROSA, 2019). A primeira contempla objetivos tais como, melhorar os resultados académicos dos alunos do agrupamento, valorizar atitudes relacionadas com a cidadania e a promoção/ sensibilizar os alunos ao acesso ao ensino superior. A segunda área, foca-se no funcionamento escolar a nível estrutural e de serviços e pretende criar ações para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem. A última área apresenta como propósito, criar harmonia escolar, promovendo o bem-estar de todos, priorizando atitudes responsáveis e valorizando a disciplina, para o desenvolvimento da comunidade escolar (AEPROSA, 2019).

Para apoio aos alunos encontram-se disponíveis os seguintes serviços:

- Serviço de Ação Social Escolar (SASE);
- Serviço de Psicologia e Orientação (SPO);
- Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA);
- Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA);
- Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) (AEPROSA, 2023).

Neste seguimento, salienta-se o Serviço de Psicologia e Orientação, (SPO), constitui-se como unidade especializada de apoio educativo. Neste agrupamento, este serviço é constituído por uma equipa de psicólogos, uma técnica de intervenção local, uma terapeuta da fala, uma educadora de infância e quatro professoras. A principal incidência da intervenção do SPO visa:

Contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção da sua identidade; Apoiar os alunos no seu processo de aprendizagem e de integração no

sistema de relações interpessoais da comunidade escolar; Prestar apoio de natureza psicológica e psicopedagógica a alunos, professores, pais e encarregados de educação, no contexto das atividades educativas, tendo em vista o sucesso escolar, a efetiva igualdade de oportunidades e a adequação das respostas educativas; Assegurar, em colaboração com outros serviços competentes, designadamente os de educação especial, a sinalização de alunos com necessidades especiais, a avaliação da sua situação e proposta das intervenções adequadas; Contribuir, em conjunto com as atividades desenvolvidas no âmbito das áreas curriculares, dos complementos educativos e das outras componentes educativas não escolares, para a identificação de fatores psicológicos dos alunos de acordo com o seu desenvolvimento global e nível etário; Promover atividades específicas de informação escolar e profissional, suscetíveis de ajudar os alunos a situarem-se perante as oportunidades disponíveis, tanto no domínio dos estudos e formações como no das atividades profissionais, favorecendo a indispensável articulação entre a escola e o mercado de trabalho; Desenvolver ações de aconselhamento psicossocial e de carreira dos alunos, apoiando o processo de escolha e o planeamento de carreiras; Colaborar em experiências pedagógicas e em ações de formação de professores, bem como realizar e promover a investigação nas áreas da sua especialidade (AEPROSA, 2022, parágrafo 3).

Em 2021, foi publicada a Resolução dos conselhos de Ministros nº 90/ 2021 “(...) com vista à recuperação das aprendizagens dos alunos, estruturado em eixos e domínios prioritários, este normativo sustenta a proposta medidas, meios e recursos que considere pertinentes, adequados e importantes para, em última análise “ajudar a aprender”” (SPO, 2021). Neste sentido, o SPO reestruturou o seu plano estratégico, considerando o plano “escola + 21/23”. O seu plano divide-se em duas grandes valências principais, denominadas, Projetos/ atividades no âmbito do Eixo "Ensinar e Aprender" e Projetos/ atividades no âmbito do Eixo "Apoiar as Comunidades Educativas" (SPO, 2021). Os

projetos / atividades no âmbito do Eixo "Ensinar e Aprender", visam apoiar os alunos criando estratégias mais eficazes através de um desenvolvimento curricular ajustável, centrado nos anos de escolaridade e nas competências dos alunos, que principalmente poderão ter sido afetadas pela pandemia. Atua desta forma em algumas áreas mais específicas que se denominam por Família, Inclusão e Bem Estar e Território (SPO, 2021). Os Projetos/ atividades no âmbito do Eixo “Apoiar as Comunidades Educativas”, pretendem capacitar as escolas através da criação de medidas, com o intuito de atingir um melhoramento nas aprendizagens, inclusão e um maior envolvimento comunitário. Subdividem-se em dois domínios, designados, Orientar e Digital (SPO, 2021).

1.2. Escola Secundária Pinheiro e Rosa

A escola Secundária Pinheiro e Rosa no ano letivo 2022/2023 no que se refere ao número de alunos matriculados, contou com 708 alunos que frequentam turmas de cursos científico-humanísticos, cursos profissionais, o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) e o Curso de Educação e Formação (CEF) (AEPROSA, 2023).

Os cursos científico-humanísticos integraram turmas de Línguas e humanidades, Artes Visuais, Ciências e Tecnologias e Ciências Socioeconómicas. A designação das turmas dos cursos profissionais foram: Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Técnico de Restaurante e Bar, Técnico de Desporto, Técnico de Turismo, Técnico de Auxiliar de Saúde, Técnico de Organização de Eventos, Técnico de Proteção Civil, Técnico de Segurança e Salvamento em Meio Aquático. Contou-se assim, no ano letivo de 2022/2023 com vinte e duas turmas de cursos profissionais, com dezoito turmas de cursos científico-humanísticos, uma turma PIEF e uma turma CEF. Esta escola caracteriza-se pela sua dinâmica na criação de projetos em prol do bem-estar da comunidade escolar, os quais, pretendem marcar a diferença intervindo nas mais variadas áreas, destaca-se a cultura, o desporto, a solidariedade e a cidadania ativa. Relativamente ao espaço interior, a escola dispõe do serviço da biblioteca, refeitório, bar, papelaria, reprografia, e serviços administrativos. As salas de aula são equipadas (internet, computador, sistema de som, vídeo projetor), tem gabinete do SPO, GAA, auditório, salas de diretores de turma, sala de diretores de curso, sala de professores, sala para atendimento a encarregados de educação, salas de trabalho, salas para a direção com a funcionalidade de atendimento ou reuniões (AEPROSA, 2023). Para os cursos profissionais a escola dispõe uma sala bar/restaurante e uma cozinha equipada.

Importa ainda destacar a oficina de bicicletas. No exterior, a escola tem um pavilhão, um campo desportivo exterior, auditório exterior e uma vasta área verde, (AEPROSA, 2023).

2.Diagnóstico das necessidades para a intervenção em contexto escolar

Partiu-se para o diagnóstico, uma vez que, para uma intervenção consciente era determinante uma recolha de informação do contexto empírico para se construir um plano de atividades e estratégias, coeso e fundamentado. Desta forma e para se compreender qual o papel do educador social em contexto escolar, mais especificamente na escola Secundária Pinheiro e Rosa, definiram-se as técnicas de recolha anteriormente abordadas, para melhor compreender as necessidades dos alunos. Esta foi uma etapa muito importante, pois permitiu aprofundar o conhecimento sobre a escola e compreender o seu funcionamento. Para além de ter permitido realizar-se uma recolha de dados pertinentes para a construção de um plano de atividades, possibilitou entrar em contacto com alunos, docentes, não docentes e encarregados de educação, abrindo portas facilitadoras para a futura intervenção. A realização do diagnóstico necessitou de uma capacidade de adaptação devido a algumas barreiras que foram surgindo e que tornou esta etapa mais morosa. Para o desenrolar do diagnóstico, num primeiro momento foi necessário estabelecer uma relação de confiança com a comunidade escolar. Todo o processo de autorizações, termos de consentimento, agendamentos, até ao momento exato da recolha de dados, exigiu determinação e foco. Como técnicas de recolha de dados do diagnóstico, aplicou-se como já foi referido anteriormente, um inquérito por questionário, duas entrevistas individuais, uma entrevista de grupo e observações que resultaram em relatórios (relatórios de reuniões, relatórios semanais e relatórios de observações).

Quadro 3.1- Codificação dos instrumentos

Observações	Relatório Semanal	RS
	Relatório de Observação	RO
	Relatório de Reunião	RR
Entrevistas	Psicóloga do SPO	E1
	Adjunta da Direção	E2
	Membros da AE	E3 (aluno A, aluno B, aluno C)

2.1 Análise do Inquérito por Questionário

O inquérito por questionário direcionado aos delegados de turma, teve justamente o propósito de recolher informação dos alunos. Partindo do princípio que os delegados de turma representam especificamente cada uma das turmas, considerou-se pertinente questionar/esclarecer alguns assuntos previamente definidos, resultando desta forma, uma recolha dos interesses e necessidades da comunidade escolar através destes alunos. Dividiu-se o inquérito por questionário em treze questões, das quais doze foram fechadas e obrigatórias e uma questão aberta e não obrigatória.

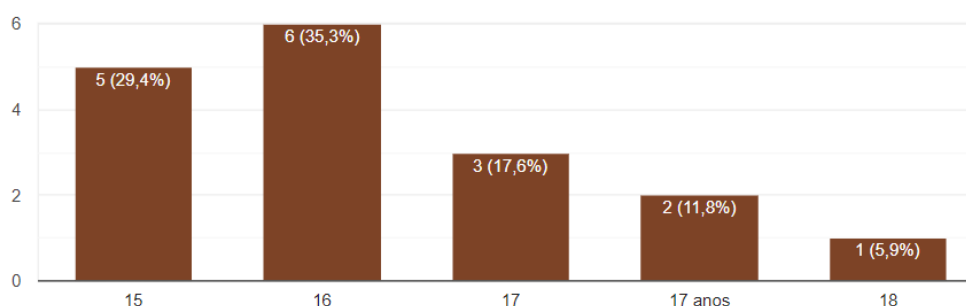
Conforme referido anteriormente, a divulgação do questionário foi realizada via email para os diretores de turma, pois estes, desempenharam um papel importante junto dos encarregados de educação no que concerne à entrega e recolha do termo de consentimento e dar conhecimento do respetivo questionário.

Posto isto, no que se refere às idades dos alunos que participaram a maioria tinha 16 anos mais especificamente 6 estudantes (35,3%), 5 alunos (29,4%) tinham 15 anos de idade e 5 alunos (29,4%) tinham com 17 anos. Apenas um aluno tinha 18 anos de idade (5,9%), perfazendo um total de 17 inquiridos.

Gráfico 3.1- Idade dos inquiridos

1- Idade:

17 respostas

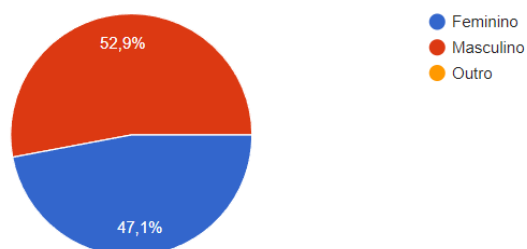


No que se refere ao género dos alunos 9 (52,9 %) eram do género masculino e 8 (47,1%) do género feminino, sendo que a opção “outro” não foi selecionada.

Gráfico 3.2- Gênero

2- Gênero

17 respostas

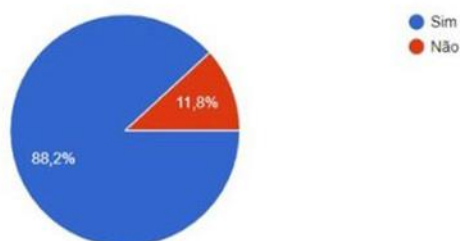


Para a confirmação se todos os alunos participantes eram delegados de turma, houve uma resposta de “não”, os restantes alunos responderam “sim” (88, 2%). Em referência ao estudante que não era delegado de turma, posteriormente confirmou-se que estava a substituir o delegado de turma no questionário.

Gráfico 3.3- Número de delegados de turma

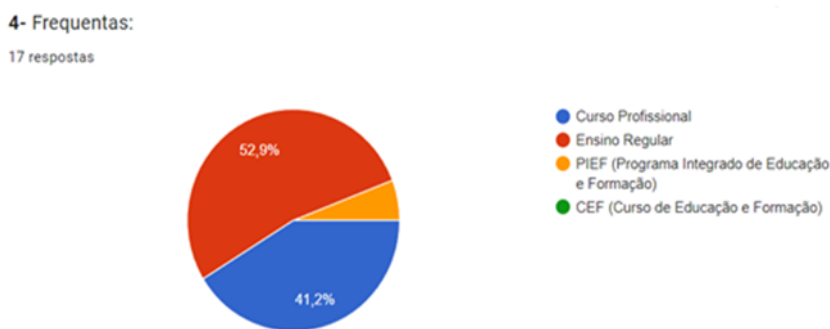
3- Delegado/a de turma:

17 respostas



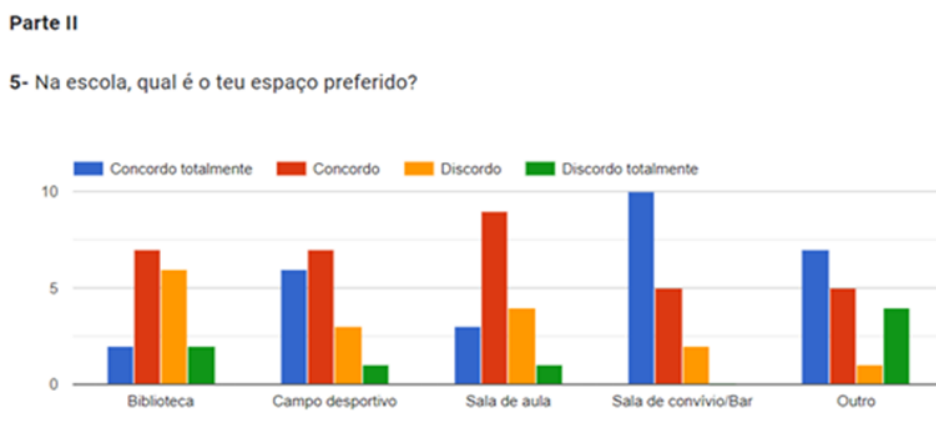
Do ensino regular foi possível contar com 9 alunos (52,9%) e dos cursos profissionais 7 alunos (41,2%). A turma do PIEF também foi representada e a do CEF não participou.

Gráfico 3.4- Curso que os inquiridos frequentam



Para se compreender qual o espaço preferido dos alunos na escola colocou-se a seguinte questão, “Na escola, qual é o teu espaço preferido?” com 5 opções de espaços distintos. Nas respostas seleccionadas pelos alunos destacou-se a “Sala de convívio/Bar” com um total de 10 alunos a seleccionar a opção “Concordo totalmente” e sendo a única opção que não se seleccionou nenhum “discordo” nem “discordo totalmente”. Torna-se relevante constatar que “Outro”, ou seja, outro espaço na escola, fica como o segundo espaço com mais representantes de turma a seleccionar a opção “concordo totalmente” e ao mesmo tempo como o espaço com mais alunos (4 alunos) a discordar totalmente como um espaço preferido. A sala de aula foi um dos espaços que se evidenciou pelos 9 alunos que concordaram também como espaço preferido, mas ainda com 1 “discordo totalmente”. O campo desportivo também foi considerado por 6 alunos como espaço preferido pela opção “concordo totalmente” e ainda por 7 alunos com “concordo”, mas com 3 “discordo” e 1 “discordo totalmente”. A biblioteca foi o espaço com apenas 2 alunos a concordar totalmente como espaço preferido com 7 alunos a concordar como espaço preferido, mas com 6 alunos a discordar e 2 a discordar totalmente.

Gráfico 3.5- Espaço preferido na escola



Uma vez que, a biblioteca na escola é um espaço direcionado para os alunos, com os mais diversos propósitos, nos quais se destacam a oportunidade de ser um espaço que possibilita aos alunos estudarem tanto individualmente como em grupo ou até mesmo utilizar o espaço como lazer para ler. Outra potencialidade que a biblioteca apresenta, remete para a criação de dinâmicas em grupo com turmas das mais diversas formas. Neste sentido, considerou-se pertinente criar uma afirmação para aferir se os estudantes utilizavam o espaço com regularidade, “Frequentas a biblioteca com regularidade”. Foi possível verificar que a maioria dos alunos não frequenta a biblioteca com regularidade visto que 9 alunos (52,9%) respondeu “discordo” e 3 (17,6%) alunos responderam “discordo totalmente”.

Gráfico 3.6- Interesse na biblioteca

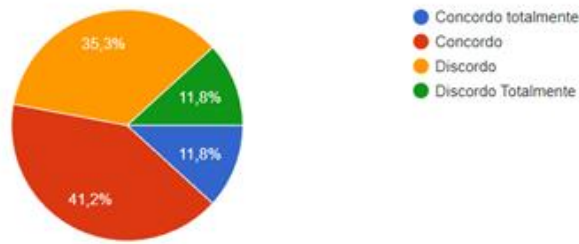


Com o propósito de constatar se a escola seria um local no qual os alunos passavam tempo, sem ser no horário obrigatório, apresentou-se a seguinte afirmação, “Ficas na escola quando não tens aulas”. Denotou-se uma convergência nos resultados, visto que “concordo totalmente” e “discordo totalmente” apresentaram a mesma percentagem 11,8% (correspondendo a dois alunos de cada) e havendo uma ligeira diferença entre o “concordo” que foi de 41,2% (7 alunos) com o “discordo” com uma percentagem de 35,3% (6 alunos).

Gráfico 3.7- Interesse no espaço escolar

7- Ficas na escola quando não tens aulas.

17 respostas



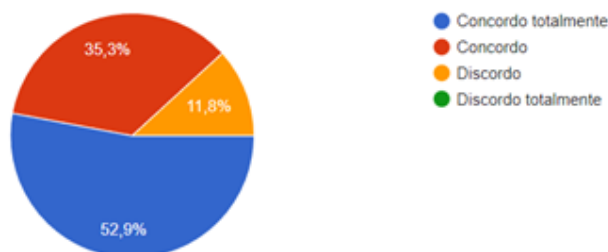
Para entender o tipo de interesse em atividades extracurriculares e se a divulgação das mesmas era bem-sucedida, apresentou-se a afirmação “Tens conhecimento de alguma atividade extracurricular na escola”. Foi então possível confirmar, que a informação alcançava os alunos uma vez que, 9 (52,9%) alunos responderam “concordo totalmente” e 6 alunos “concordo” (35,3%). Apenas 2 responderam “discordo”.

Gráfico 3.8- Conhecimento de atividades extracurriculares

Parte III

8- Tens conhecimento de alguma atividade extracurricular na escola.

17 respostas

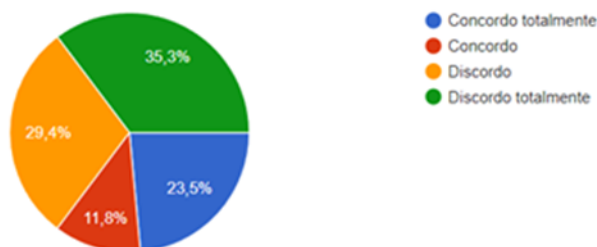


Neste seguimento pretendeu-se identificar se os inquiridos participavam em atividades extracurriculares, “Costumas frequentar alguma atividade extracurricular na escola”. Confirmou-se que a maioria dos alunos não participava em atividades extracurriculares com uma percentagem de 35,3% (6 alunos) de “discordo totalmente” e uma 29,4% (5 alunos) de “discordo”.

Gráfico 3.9- Prática de atividades extracurriculares

9- Costumas frequentar alguma atividade extracurricular na escola.

17 respostas

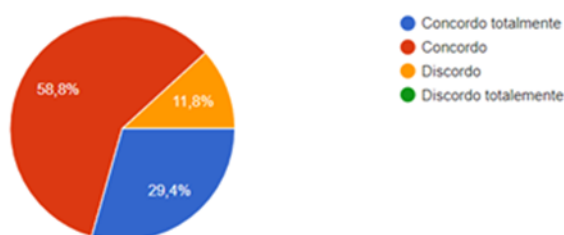


De forma perceber o interesse dos alunos perante as atividades desenvolvidas através da afirmação “Procuras estar informado/sobre as atividades ou dinâmicas existentes na escola.”, foi possível observar que a maioria procurava estar informada, tendo em conta, que 5 alunos responderam concordo totalmente (29,4%) e 10 responderam concordo (58,8%). Apenas 2 alunos (11,8%) consideraram não ter interesse sobre atividades ou dinâmicas existentes na escola.

Gráfico 3.10- Interesse nas atividades e dinâmicas da escola

10- Procuras estar informado/a sobre as atividades ou dinâmicas existentes na escola.

17 respostas



No inquérito por questionário para se identificar quais os temas importantes a abordar na escola pediu-se que numa ótica enquanto representantes dos colegas seleccionassem temas que considerassem com interesse, “Destes temas, escolhe o que gostarias que fosse abordado na escola.”, tendo como temas sete opções: Ambiente/Sustentabilidade; Bullying; Cidadania Ativa; LGBTQI+; Violência no namoro; Empreendedorismo; Outros. Os temas apresentados resultaram dos dados previamente adquiridos através de observações e conversas informais com elementos do SPO e docentes.

Os resultados no que respeita à opção “concordo totalmente” evidencia-se o tema Bullying uma vez que, foi escolhido por 9 alunos. Seguiu-se LGBTQI+ tendo sido escolhido por 6 alunos e seguidamente por 5 alunos o tema violência no namoro e outros temas. Os temas ambiente/sustentabilidade, cidadania ativa e empreendedorismo foram selecionados por 4 alunos. Relativamente à opção concordo, o tema violência no namoro e empreendedorismo foram selecionados e obtiveram o mesmo resultado sendo que cada tema foi selecionado por 11 alunos. Cidadania ativa obteve a concordância de 9 alunos e de seguida 8 alunos ambiente/sustentabilidade. O tema LGBTQI+ e outros temas com 7 alunos. O tema Bullying teve um total de 6 alunos. Na opção discordo, importa destacar que no tema violência no namoro nenhum aluno discordou em aborda-se este tema na escola, destaca-se ainda o tema bullying com apenas 1 discordo. Os temas ambiente/Sustentabilidade, LGBTQI+ e empreendedorismo, obtiveram como resultado 2 alunos a discordar. Em outros temas 4 alunos discordaram. Para discordo totalmente, ambiente/ sustentabilidade foi o mais selecionado com um número exato de 3 alunos, de seguida LGBTQI+ com 2 alunos e nos restantes temas somente 1 aluno discordou totalmente.

Gráfico 3.11- Temas a abordar na escola

Parte IV

(Peço que respondas as próximas perguntas enquanto representante da turma, considerando os interesses e necessidades dos colegas).

11- Destes temas, escolhe os que gostarias que fossem abordados na escola.

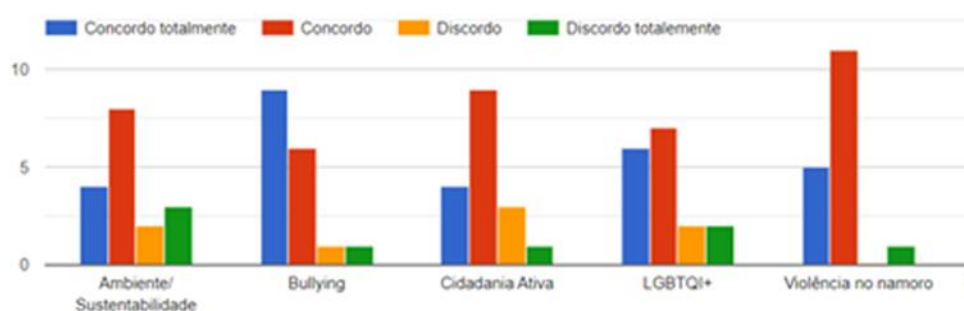


Gráfico 3.11.1- Temas a abordar na escola

Parte IV

(Peço que respondas as próximas perguntas enquanto representante da turma, considerando os interesses e necessidades dos colegas).

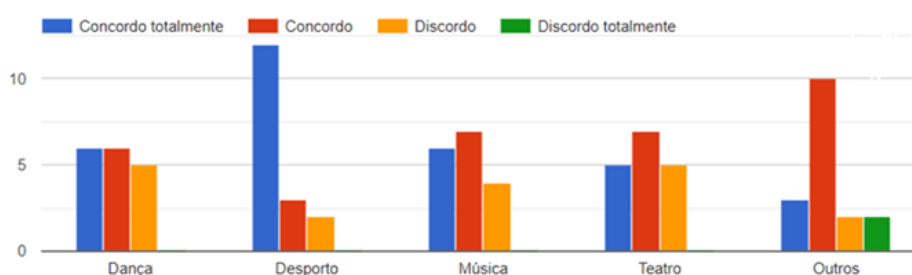
11- Destes temas, escolhe os que gostarias que fossem abordados na escola.



Considerando as várias áreas disponíveis na escola e com o intuito de se desenvolverem atividades e dinâmicas, colocou-se uma questão para perceber qual a área preferida entre os representantes das turmas. Desporto foi a área mais escolhida pelos delegados de turma com um total 12 alunos a concordar totalmente, três alunos a concordar e apenas 2 alunos a discordar. Dança e música foram as áreas mais similares comparativamente a resultados, uma vez que ambas tiveram 6 alunos a concordar totalmente, em concordo, dança foi selecionada por 6 alunos e música por 7 alunos. Ainda na similaridade destes dois temas é possível observar que na opção discordo, existiu somente 1 aluno de diferença, (5 discordos para dança e 4 discordos na música). A área do teatro obteve um resultado maioritariamente positivo perante o interesse dos alunos, 5 concordo totalmente, 7 concordo e 5 discordo. Ainda na opção, “outras áreas”, constata-se o interesse dos alunos perante outras áreas visto que obteve 10 alunos a concordar, 3 alunos a concordar totalmente, 2 alunos a discordar e 2 alunos discordar totalmente.

Gráfico 3.12- Áreas de interesse

12-Destas áreas, escolhe a que gostarias para se criar uma atividade na escola.



No final do questionário lançou-se uma última questão aberta não obrigatória, “Gostarias de criar ou sugerir alguma dinâmica/ atividade na escola? Se sim, qual?” Esta questão teve como propósito os delegados de turma manifestarem interesse e sugerirem outras dinâmicas a realizar. As respostas foram bastantes distintas o que demonstrou a importância de se ter dado a oportunidade aos alunos de exporem a sua opinião sobre assuntos do seu interesse. Obteve-se 10 respostas, umas mais extensas do que outras. Destacam-se três respostas, “Neste momento não”, “.”, “Não, obrigado”. Com estas respostas foi possível compreender que estes alunos não tinham intenção de abordar mais nenhum assunto e não pretenderam sugerir dinâmicas nem atividades futuras. No que se refere à resposta mais extensa realça-se o interesse de um aluno em promover debates na escola nos quais os alunos possam partilhar ideais políticos. Para além disso, o aluno menciona a importância dos jovens na política, referindo “num futuro próximo vamos votar no nosso próximo partido político”. Após o exposto, considerou-se pertinente verificar qual teria sido a opinião do aluno sobre o tema Cidadania ativa na 11ª pergunta, na qual se confirmou ter concordado em se abordar o tema Cidadania ativa na escola, no entanto privilegiou outros temas, selecionando a opção concordo totalmente em Ambiente/sustentabilidade, Bullying, LGBTQI+, Violência no namoro, e ainda outros temas. Surgiram outras respostas todas muito distintas, uma sugere a realização visitas de estudo, outra, propõe aulas de cozinha e assuntos relacionados com a saída da escolaridade obrigatória, outro aluno sugere debates, mas relacionados com temas de desporto e vídeo jogos. Há também uma resposta vaga “Campos de relv”, poder-se-á considerar a última palavra “relva”, no entanto, não permite compreender e aprofundar o significado da resposta do aluno.

Gráfico 3.13- Sugestão de dinâmica ou atividade

13- Gostarias de criar ou sugerir alguma dinâmica/ atividade na escola? Se sim, qual?

10 respostas

Neste momento não.

.

Juntar alguns alunos com a sua ideologia política já definida e fazer alguns debates para os restantes alunos assistirem. Esta iniciativa era na minha opinião útil para que os alunos soubessem o que é verdadeiramente a política e fossem também tomando conhecimento que num futuro próximo somos nós jovens que vamos assistir a debates mas num sentido mais realista, num sentido em que nós, jovens, num futuro próximo vamos votar no nosso próprio partido político ou na pessoa que nós consideramos que foi a mais forte no debate e apresentou as melhores propostas para o melhoramento do nosso país. Eu digo isto porque é algo que gostaria de assistir e é claro que não seriam sempre os mesmos alunos, ia alternado, e para além de ser interessado em política, nesta atividade talvez não participasse até porque ainda sou alguém que não tenho a minha ideologia definida embora considere que isso prejudica muitas das vezes a política em sim.

Não, obrigada.

Visitas de estudos

Gráfico 3.13.1- Sugestão de dinâmica ou atividade

13- Gostarias de criar ou sugerir alguma dinâmica/ atividade na escola? Se sim, qual?

10 respostas

alunos assistirem. Esta iniciativa era na minha opinião útil para que os alunos soubessem o que é verdadeiramente a política e fossem também tomando conhecimento que num futuro próximo somos nós jovens que vamos assistir a debates mas num sentido mais realista, num sentido em que nós, jovens, num futuro próximo vamos votar no nosso próprio partido político ou na pessoa que nós consideramos que foi a mais forte no debate e apresentou as melhores propostas para o melhoramento do nosso país. Eu digo isto porque é algo que gostaria de assistir e é claro que não seriam sempre os mesmos alunos, ia alternado, e para além de ser interessado em política, nesta atividade talvez não participasse até porque ainda sou alguém que não tenho a minha ideologia definida embora considere que isso prejudica muitas das vezes a política em sim.

Não, obrigada.

Visitas de estudos

Campo de relv

aulas de cozinha e sobre assuntos futuros pós secundário.

Um grupo onde se poderia discutir temas desportivos ou de videojogos

2.2 Análise das Observações

A escola secundária Pinheiro e Rosa é uma escola de grande dimensão, apresenta dinâmica e movimentação, as conversas paralelas dos alunos e docentes nos momentos de intervalo pelos corredores e principalmente no bar, propícia interação entre ambos. Tive a oportunidade de conhecer outros espaços, ou por estar envolvida em atividades, ou através de alunos e professores que mostraram disponibilidade em dar a conhecer o auditório, a oficina de bicicletas, a sala de educação especial e a Associação de Estudantes.

Relativamente ao ambiente social, apresenta-se como uma comunidade escolar acolhedora na qual facilmente se gera momentos de convívio e interação. Os primeiros contactos com os alunos, os docentes e pessoal não docente, surgiram na maioria das vezes a partir de conversas informais e de momentos espontâneos, os quais foram decisivos para uma posterior recolha de dados através de marcação de encontros, como por exemplo, com os membros da AE e docentes.

Em virtude de ser um elemento novo na escola tornou-se necessário estabelecer uma relação de confiança com toda a comunidade para melhor compreender o funcionamento da mesma e posteriormente aplicar um plano de intervenção concreto e real, “RS8a2- uma vez que sou um elemento novo e “estranho” consigo observar a necessidade de me ir integrando na comunidade escolar” (Apêndice E).

O SPO é um serviço de apoio aos alunos, constantemente intervém em inúmeras situações. Para além de receber alunos, docentes, encarregados de educação e realizar reuniões multidisciplinares, desenvolve projetos de intervenção direta em turmas. Este tipo de abordagem permite ao SPO estar alerta e consciente da realidade escolar, “RO5b1- neste tipo de sessões é possível entrar em contacto direto com os alunos o que permite caso haja algum comportamento ou partilha mais alarmante fazer um encaminhamento para o SPO, ou ainda identificar alunos atletas de alta competição” (Apêndice E). Nas sessões pôde observar-se o tipo de ligação que se constrói com cada uma das turmas e o quão benéfico é, pois dá a conhecer aos alunos o serviço, desmistificando o trabalho que a equipa do SPO desenvolve e quebrando barreiras.

“RO5b1- Passar para o SPO informações sobre o funcionamento de cada turma, e dar conhecer o próprio SPO torna-se crucial” (Apêndice E).

Foi possível também identificar vários projetos e programas existentes na escola, o projeto Saber Agir que integra sessões a turmas do 10º ano do curso científico-

humanístico dirigido pela psicóloga do SPO para a promoção e desenvolvimento de competências socio emocionais. O projeto Bike Me que fornece aos alunos bicicletas para se deslocarem. Destaca-se o projeto Escola Saudável e ainda o projeto Rede de Escolas para a Educação Intercultural (REEI). Neste contexto, importa evidenciar que em conversas informais com a coordenadora do REEI, constata-se que esta é uma escola com cerca de dez nacionalidades diferentes. O projeto cultural de escolas é também bastante ativo, proporcionando as mais variadas atividades culturais. O projeto Unidade de Apoio ao Alto Rendimento na Escola, é um projeto externo, assegurado por uma docente do SPO e que tem, simultaneamente, a função de professora tutora dos alunos atletas. A escola está também inserida noutros programas, tais como, o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar e o Programa Parlamento dos Jovens.

Após conversa e partilha de ideias com a professora tutora e responsável pelo projeto Unidade de Apoio ao Alto Rendimento na Escola, ocorreu uma reunião par melhor conhecer o projeto e debater a realização de possíveis atividades. Constatou-se que existem cinco alunos com o estatuto de atleta e há a necessidade de implementar estratégias para apoiar estes alunos atletas e que visem o seu sucesso escolar.

“RS12e1- a importância de realizar atividades com o propósito de melhorar o desempenho escolar dos alunos-atletas” (Apêndice E).

Após ouvidos os alunos atletas em alguns momentos de tutoria com a professora responsável, ficou decidido em reunião quais os temas a abordar com os alunos.

“RR2g2- Abordaram-se alguns tópicos que ficaram definidos para posteriormente serem trabalhados como os alunos-atletas, a importância do sono, a organização de tempo, métodos para rentabilizar os estudos e ainda a importância destes alunos se conhecerem e terem um momento de troca de pensamentos, visto que têm em comum o serem atletas”.

Relativamente ainda a atividades que se desenvolvem na escola foi possível observar a “Menina estás à janela”, “Rubrica dicas”, “A arte vai de férias”, “Chá das 5, “Higiene do Sono: A solução para muitos problemas”. Criam-se debates, sessões direcionadas a alunos, docentes, não docentes e encarregados de educação, peças de teatro, exposições, almoços pedagógicos, galas, jantar de natal. Pelo exposto, reconhece-se como uma escola em que se desenvolvem atividades de cariz social, cultural e desportivo.

Relativamente às necessidades levantadas, pode afirmar-se que na visão dos alunos, existe uma grande dificuldade em gerir o tempo para atividades extracurriculares e em ultrapassar momentos de pressão como por exemplo, avaliações obrigatórias,

“RO5e1- necessidade de algum tipo de orientação de como gerir tempo e conseguir lidar com a pressão das avaliações obrigatórias na escola”. Surgiu inúmeras vezes o tema ansiedade, tanto em conversas informais nos corredores e espaços de convívio como nas próprias sessões do projeto Saber Agir, este tema foi debatido inúmeras vezes, “RO5e1- Ansiedade, que foi abordado como um problema bastante presente na vida dos alunos e do qual os mesmos assumiram não ter ferramentas para lidar” (Apêndice E). Outro tema que suscitava interesse no decorrer dos debates era o bullying, “RO5e1- Houve turmas que acabaram por abordar e debater o bullying” (Apêndice E).

Com as observações em várias sessões em turma verificou-se a abertura dos alunos para a partilha de opiniões nos mais diversos temas. Houve momentos ricos em partilhas de experiências nos quais todos respeitaram e demonstraram compreensão entre colegas, “RO5e1- Houve partilha de alguns alunos sobre experiências pessoais” (Apêndice E). Outra questão retida, foi como os alunos iam conduzindo as sessões às quais assisti e era permitida liberdade para irem introduzindo ideias e pontos de vista. A forma como os alunos se sentiam ouvidos abria as portas para sessões interativas e dinâmicas, “RO5e1- permitiram na mesma que os alunos participassem e acabassem por conduzir a sessão” (Apêndice E). Observou-se a necessidade de os docentes terem ferramentas para apoiar os alunos a lidar com questões mais específicas e não somente, na transmissão dos conteúdos programáticos. A realidade é que os docentes estão constantemente em contacto direto com os alunos e por vezes têm que gerir situações complexas. Vários docentes que expuseram a sua perspetiva, referindo a importância e necessidade de apoio para intervir junto dos alunos, “RS7e2- Os professores abordaram a necessidade de que cada vez mais é crucial haver uma maior oferta estratégias para lidar com os conflitos que vão surgindo em contexto escolar” (Apêndice E).

Em conversas informais com os elementos do SPO, foi mencionado o projeto Orienta-te que consiste em sessões de orientação vocacional dinamizadas pela psicóloga, direcionadas a turmas, em grande grupo, e que por sua vez apresentam as várias opções e esclarecem dúvidas tanto a nível académico como profissional para os alunos. Estas sessões por vezes, originam marcações individuais com a psicóloga para um atendimento mais personalizado.

“RS10c -Neste dia foi-me apresentado o projeto Orienta-te e os seus objetivos. Este projeto desenvolve sessões realizadas em turma que são preparadas com o intuito de tentar ao máximo esclarecer as incertezas dos alunos”.

Compreendendo uma visão ampla, esta é uma escola que permite aos alunos desenvolver o sentimento de pertença, uma vez que em grande parte das atividades os alunos estão manifestamente envolvidos na sua organização. É dada aos alunos a possibilidade de exporem as suas ideias e opinião sobre a escola, “RS6f1- alunos apresentaram ideias e expuseram a sua opinião sobre diversos assuntos relacionados à escola” (Apêndice E). O interesse dos alunos em participar nas atividades e sentirem que eram ouvidos, foram dos pontos mais significativos em toda a etapa de observação. Este tipo de contacto implica que ambas as partes (alunos e docentes) estejam dispostas a contribuir para um bem-estar comum. No entanto, os encarregados de educação também são envolvidos e também são considerados atores importantes nesta ótica de uma escola mais humana, como por exemplo promover a participação dos encarregados de educação em atividades. Ao assistir a algumas atividades, foi possível perceber o papel ativo que os encarregados de educação têm na escola e o quanto apreciam e valorizam, “RO4f2- Foi pedido a continuação deste tipo de sessões principalmente pelos encarregados de educação” (Apêndice E).

Os temas abordados em sessões direcionadas às turmas, e levados a cabo pelo SPO ao longo do diagnóstico, passaram pelo desenvolvimento de competências socio emocionais, inteligência emocional. No que se refere às palestras, foram abordadas temáticas sobre saúde mental, parentalidade consciente, o modelo desenho universal de aprendizagem, higiene no sono.

Com os dados que iam surgindo ao longo do diagnóstico, era debatido diariamente com a psicóloga algumas questões mais prementes e associadas a uma intervenção posterior. Pelo facto de se pretender trabalhar competências socio emocionais, devido as características do contexto escolar em causa, valorizou-se o bullying e a ansiedade como temáticas a abordar.

O abandono escolar e o insucesso escolar foram também temas considerados pertinentes para uma futura intervenção devido a observações realizadas e a conversas informais que foram surgindo com a psicóloga e o TIL relativamente à turma PIEF. Foi possível acompanhar o TIL em determinados momentos de atividades com a turma e ainda em reunião com encarregados de educação.

“RS9g2-Abordámos a questões como o abandono escolar e o insucesso escolar por parte dos alunos do PIEF e talvez de uma possível intervenção neste sentido” (Apêndice E).

“RS6b2- a oportunidade de acompanhar o TIL nas reuniões com os encarregados de educação dos alunos da turma PIEF” (Apêndice E).

Após alguns contactos com os alunos da turma PIEF, foi possível compreender as áreas de intervenção prioritárias. De acordo com o TIL e psicóloga, esta é uma turma que de uma forma geral demonstra um grande desinteresse escolar e o abandono escolar como consequência. A diretora de turma do PIEF solicitou ao SPO orientação para os alunos relativamente ao seu percurso escolar.

“RS6g2- É possível observar nos acompanhamentos à sala de aula e em conversas informais com o TIL que os alunos faltam por desinteresse. Para além disso esta semana surgiram algumas conversas informais com docentes que também referiram ter dificuldade em cativar o interesse dos alunos. Com isto cada vez mais se levanta possibilidade de ser necessária algum tipo de intervenção por parte do SPO com esta turma” (Apêndice E).

Numa conversa informal com alguns alunos o tema LGBTQI+ também foi sugerido para futuras palestras. Os alunos referiram ser necessário desenvolver-se dinâmicas LGBTQI+ em prol de um ambiente muito mais inclusivo na escola. Ainda nesta sequência, o coordenador de projetos e de inovação pedagógica da escola entrou em contacto com o SPO sugerindo também a criação de alguma atividade sobre LGBTQI+ considerando pertinente uma intervenção nesta área.

“RS10e2- ideia com o Coordenador de Projetos e de Inovação Pedagógica a criação de estratégias/atividades com o tema LGBTQI+” (apêndice E).

“RS5g2- Neste dia foi surgiu numa conversa informal com alunos na qual questionaram se havia a possibilidade de se desenvolver uma atividade LGBTQI+ para sensibilizar a escola. Os alunos mencionaram que seria importante explicar “esse tipo de coisas” e que participariam” (apêndice E).

2.3 Análise das entrevistas

Antes de se apresentar os resultados das entrevistas importa clarificar que, estes, serão apresentados seguindo a sequência das categorias da tabela que se encontra no apêndice F.

Para a caracterização da escola as três entrevistas realçaram alguns elementos que descreveram o próprio ambiente social da comunidade escolar. Foi possível retirar que a grande mensagem que a escola pretende transmitir é saber acolher o próximo respeitando

as diferenças. A própria palavra “acolher” foi utilizada em duas entrevistas para caracterizar a comunidade escolar.

“E1a1-Nós acolhemos muitos alunos estrangeiros, fazemos um acompanhamento de proximidade” (Apêndice F).

“E2a1- É uma escola com 700 alunos é acolhedora empática” (Apêndice F).

Assim pode-se compreender que é uma escola na qual a multiculturalidade é uma palavra bastante presente sendo que tem alunos originários dos mais diversos países.

“E2a1- Temos alunos de vários países, várias nacionalidades ultimamente têm chegado muito do Bangladesh, Nepal, Índia, muitos alunos e brasileiros” (Apêndice F).

No que se refere à comunicação entre direção, alunos, docentes, não docentes e SPO, denota-se a priorização em ouvir os alunos e na facilidade de comunicar entre todos os elementos da comunidade educativa, havendo assim oportunidade de se estabelecer relações e permitindo uma comunicação mais harmoniosa entre todos. Nas entrevistas, embora de formas diferentes, enfatizaram esta abertura de toda a comunidade escolar como um aspeto positivo.

“E1a1- Eu descrevo a Escola Secundária Pinheiro e Rosa como uma escola, inclusiva, uma escola desperta para as necessidades e dificuldades dos seus alunos. Uma escola disponível para ouvir os alunos, para acompanhar os alunos, uma escola multicultural, uma escola diferenciada” (Apêndice F).

“E3Aa1- Sim! A única coisa é desde que não partam nada está tudo tranquilo. Desde que não disturbem as aulas não façam nada disso está tudo bem. Mesmo que queiram disturbar avisem e nós vemos o que é possível. Olha uma coisa tão simples como furar a parede da associação. Nós tivemos à vontade” (Apêndice F).

Torna-se interessante destacar a perspectiva dos alunos que num momento da entrevista expressaram o agrado comparando a própria escola com outras, espelhando até um sentimento de privilegiados, por conseguirem comunicar com a direção com grande facilidade.

“E3Aa1- Às vezes o que eu vejo é que feito nas outras escolas é preciso muita burocracia aqui às vezes é só chegar lá ok, manda-me só um email a informares” (Apêndice F).

Relativamente ao seu funcionamento do SPO na entrevista E1 foram mencionados os elementos que constituem a equipa e que intervêm diretamente na escola secundária.

“E1b1- Aqui a nível de secundário estou eu enquanto psicóloga, está a professora tutora dos alunos atletas, temos o técnico de intervenção local e temos a nossa estagiária Beatriz Moreno” (Apêndice F).

Interessa enfatizar a forma como a entrevistada E1 me inclui como um elemento da equipa, embora estagiária e em fase de elaboração do diagnóstico.

Acerca do funcionamento do próprio SPO a E1 definiu a intervenção com uma visão multinível na qual, primeiramente são realizadas sessões em grande grupo e de seguida em pequeno grupo. Dando assim o exemplo do projeto Saber Agir que consiste precisamente em sessões que se realizam em turmas, mais especificamente para o 10º ano de escolaridade.

“E1b1- Se falarmos especificamente na área da psicologia nós temos uma intervenção multinível. Ou seja, começamos a fazer uma intervenção universal, grande grupo em turma é dinamizado um programa chamado o projeto Saber Agir esse projeto Saber Agir, nós fazemos ao nível do 10º abrangemos todas as turmas do 10º ano, depois a intervenção passa para pequeno grupo, nas intervenções em grupo vamos encontrando alunos com necessidades ou alunos atletas... vamos identificando alguns alunos ou os professores vão-nos sinalizando alguns alunos e aí passamos para uma intervenção em pequeno grupo” (Apêndice F).

Para além disso o SPO cria as suas estratégias tendo como base, informação que vai recolhendo através dos alunos.

“E1b1- Por exemplo o ano passado tivemos o programa que se chamava pela tua rica saúde porque indagando junto dos alunos eles mostraram à vontade para abordar o tema das substâncias, dos comportamentos dependentes. Então a equipa do SPO contruiu o um programa em que abordávamos os vários tipos de substâncias, os efeitos dessas substâncias, as consequências dos comportamentos dependentes e pronto. Naquela turma especificamente que depois se alastrou a outras turmas trabalhámos estas questões dos comportamentos aditivos” (Apêndice F).

Assim compreende-se que o SPO intervém para os alunos e com os alunos, tendo como foco a implementação de estratégias que correspondam aos interesses e necessidades destes, permitindo que tenham um papel ativo na construção das atividades e projetos da comunidade escolar.

Importa também referir que o projeto Saber Agir, foi destacado como um exemplo de projeto bem-sucedido demonstrando assim o impacto que tem na escola e principalmente nos alunos.

“E2c- A nível do SPO temos o Saber Agir que é feito em sala de aula, não tendo estado eu presente, mas sei que coloca os alunos a falar entre si, a exporem-se um bocadinho na turma é bom para eles por norma gostam muito” (Apêndice F).

A escola apresenta um variado leque de projetos, atividades e programas de âmbito social, cultural e desportivo. Em duas entrevistas (E1, E2) foram utilizadas palavras como dinâmica e inovação para explicar os vários tipos de atividades e projetos existentes na escola.

“E1c- A nossa escola é muito dinâmica, estamos envolvidos em vários projetos ERASMUS, com participação ativa dos alunos, que os alunos têm estado muito envolvidos. Temos o projeto da cidadania que é uma área que também o SPO se envolve com muita frequência este ano é sobre saúde mental que também nos diz muito respeito a promoção de ambientes saudáveis, ambientes promotores de saúde psicológica e de saúde física. O programa de artes, são variadíssimos os programas que aqui temos” (Apêndice F).

“E2c-Temos vários projetos de inovação, trabalhamos também projetos com alunos oriundos de outras nacionalidades para os integrar” (Apêndice F).

Para além disso constata-se o que foi afirmado inicialmente, sobre a multiculturalidade visto que, a escola para além de acolher alunos de diferentes nacionalidades, promove intercâmbios e ainda possui o programa denominado REEI para os alunos que vêm de outros países.

“E2c- Existe o REEI que serve exatamente para isso, para os ajudar e a integrar, ou a procurar ajuda ou a preencher papéis” (Apêndice F).

São ainda realizadas atividades no âmbito do chá das 5 que são sessões que podem ser dirigidas a docentes, não docentes, alunos e encarregados de educação.

“E1c- Mas nós temos tido atividades, o “Chá das 5” que é dirigido a alunos ou pode ser dirigido a encarregados de educação ou docentes ou assistentes operacionais. Temos por exemplo as sessões de orientação vocacional em grande grupo no auditório. Discutimos também outros temas em auditório incluído na rubrica do “Chá das 5”” (Apêndice F).

Para além do que já foi dito, destaca-se ainda atividades com o objetivo de apoiar os alunos a gerir a sua higiene do sono ou até mesmo a sexualidade.

“E2c- Higiene do sono, a sexualidade” (Apêndice F).

A ansiedade é também um tema trabalhado diretamente com os alunos com intuito de fornecer ferramentas para desenvolverem competências socio emocionais. Pretende-

se com as tutorias apoiar os alunos e proporcionar momentos favoráveis às partilhas entre grupo promovendo a entreajuda.

“E1c- Constituímos atividades como por exemplo control(a)ansiedade é uma delas, as tutorias em que fazemos o acompanhamento de alunos em grupos de seis, oito, máximo oito alunos e quando necessário fazemos uma intervenção individual”.

Os próprios alunos fizeram questão de salientar atividades desportivas das quais fazem parte da organização. A AE apresenta um papel importante, na ótica dos alunos, no que concerne à organização de torneios de futebol ou de outras modalidades. Os alunos têm a oportunidade de ao longo do ano letivo, ir criando estas atividades das quais os alunos de desporto também beneficiam. Este é então, um exemplo de como os alunos os docentes e a direção chegam a acordos através de uma comunicação e prol do bem-estar da comunidade escolar beneficiando os interesses de todos.

“E3Ac- Dividimos a parte do desporto, composto por membros do curso de desporto, que organizam torneios ainda que não tenha sido diretamente relacionado com a associação, tiveram a organização do corta-mato. Aí é mais do curso deles, mas pronto acabou por ser um bocadinho também com a associação. Nós também publicamos foi assim em parceria. Eles têm estado para organizar torneios, por exemplo agora tenho estado à espera da autorização dos torneios todos que querem fazer” (Apêndice F).

A AE demonstra um grande interesse em apoiar os alunos nas mais variadas situações sejam estas lazer e/ou a apoiar os colegas na própria deslocação para a escola. O sentimento de pertença é bastante vincado ao longo do discurso dos alunos, sendo que falam da escola como um local do qual fazem parte e lhes é permitido por em prática ideias inovadoras. O envolvimento dos alunos em quererem trazer novas dinâmicas para a escola esteve presente ao longo de toda a entrevista.

“E3Ad1-Depois também temos a rádio escolar, que por acaso também é um rapaz de desporto, mas ele gosta de música e disse-nos que queria arrancar com a rádio escolar e agora lá em baixo na cede já tivemos por lá a desmanchar uns armários para fazer o nosso estúdio de gravação e temos estado lá a cortar caixas de ovos para isolar” (Apêndice F).

“E3Ad1-por exemplo nós queríamos fazer era um carregador para aqueles alunos que têm as trotinetes para conseguir carregar as bicicletas e essas trotinetes aqui na escola. E nós lembrámo-nos como há aqui uma empresa que até está a crescer e falámos com eles concordaram com a parceria de colocar aqui um carregador para a malta carregar as trotinetes” (Apêndice F).

Nesta sequência torna-se interessante verificar que a postura dos alunos coincide com a opinião da direção e do SPO. Os alunos desta escola foram caracterizados como bastante ativos e interessados em atividades e projetos das mais variadas áreas. Para além disso foi também referido que sugerem temas e expõem opiniões sobre as possíveis atividades a realizar.

“E2d1- eles gostam muito de estar envolvidos nos nossos projetos, nos nossos projetos, nas nossas saídas, nos nossos intercâmbios, eles entusiasmam-se muito com isso, quando vêm cá alunos quando saem, quando fazem saídas” (Apêndice F).

“E1d1- (...) estas são áreas que sempre que eles têm oportunidade solicitam que querem saber mais, querem falar mais quais são os recursos que existem na comunidade, de que forma é que eles podem identificar se estão num relacionamento abusivo, quais são os sinais. Porque às vezes quando estamos dentro das situações temos dificuldade em perceber o que estamos a vivenciar é fundamental alertarmos a comunidade escolar para estas situações” (Apêndice F).

No que diz respeito à adesão em atividades importa comparar duas perspetivas diferentes em duas entrevistas distintas (E1 e E3). Foi referido (E1) que a adesão dos alunos nas atividades propostas depende do interesse sobre o tema da mesma. A motivação para participarem nas atividades é então relacionada com os interesses dos alunos para comparecerem nas atividades. No entanto na entrevista com os alunos (E3), foi revelado que o grande impedimento de participarem nas atividades propostas na escola deve-se ao facto de não terem tempo. Os alunos explicaram que têm dificuldade em gerir o tempo devido às avaliações a que estão submetidos, principalmente todo o processo de preparação para os exames nacionais.

“E1d1- Quando os temas são algo que lhes interessa é muito mais fácil motivarmos os alunos a estarem presentes” (Apêndice F).

“E3Dd1- O principal problema de nós não conseguirmos fazer atividades e tudo mais é porque o principal da escola são os exames” (Apêndice F).

“E3Ad1- Por exemplo nós faltamos à orientação vocacional numa aula porque tínhamos umas apresentações preferimos faltar a isso para nos focarmos nas apresentações para termos tempo para fazermos revisões para o teste” (Apêndice F).

Nas duas entrevistas individuais (E1 e E2) denota-se uma maior facilidade em identificar as necessidades dos alunos, sendo que no desenrolar das entrevistas foram mencionadas diretamente algumas necessidades ao contrário da entrevista de grupo (E3) na qual a abordagem dos entrevistados foi sempre mais vaga. Indiretamente os alunos

foram partilhando algumas necessidades, mas de uma forma mais indireta. Torna-se interessante constatar que a primeira opinião quando o tópico necessidades surgiu, a primeira resposta foi relacionada com a comida com algum humor.

“E3Ad1-Melhor comida na cantina e no bar [riso]” (Apêndice F).

Isto leva então à categoria sobre a compreensão do papel do Educador social uma vez que foi possível entender que a E1 e E2 estavam mais cientes de qual o intuito da questão sobre as necessidades e os alunos não estavam tanto. Aqui é imprescindível relacionar o facto de os alunos não saberem quais as funções de um Educador Social.

“E3Ae1- Educa socialmente” (Apêndice F).

“E3Ce1- Oh meu deus a sério. Não sei especificamente” (Apêndice F).

Constatou-se que em todo o agrupamento não há nenhum Educador Social podendo ser a causa que explica o desconhecimento dos alunos sobre as funções deste profissional e até de uma forma mais profunda não conseguem compreender o propósito do tópico sobre as necessidades (mesmo com o conhecimento dos objetivos da entrevista).

“E1e1-Atualmente não temos nenhum Educador Social, tínhamos uma colega que se reformou no ano letivo de 2020/2021, era Educadora Social e desempenhava funções de Técnica de Intervenção Local” (Apêndice F).

Constatou-se que a E1 e E2 partilham da mesma opinião uma vez que, consideram crucial o papel do educador social em contexto escolar. Para além disto, foi referido que existe um grande interesse por parte da escola em contratar um Educador Social, principalmente para exercer funções como mediador.

“E1e1- É fundamental! Eu acho que as equipas multidisciplinares, são fundamentais, enriquecem o contexto escolar, porque cada um de nós desempenha um papel muito específico. É uma mais valia termos educadores sociais a trabalhar em contexto escolar” (Apêndice F).

“E2e1- Aí há uns tempos ali na direção falamos que gostaríamos de ter alguém aqui a trabalhar connosco em tempo inteiro. Não só até para fazer sessões, mas até para ajudar, alunos, pais e famílias, porque às vezes os alunos não sabem onde recorrer, o que fazer. Às vezes trabalhar com pais, mas também com a família que nós às vezes não temos tempo de receber todos e orientar é muito importante mesmo. Todas as escolas deviam ter um Educador Social” (Apêndice F).

Ficou explícito o interesse em haver um Educador Social na escola, diferenciando as funções de cada profissional em contexto escolar. Relatou-se que existe a necessidade

de se construir uma ponte entre as famílias, alunos e escola e que aqui, seria inserido o educador social, exercendo um papel de mediador e orientador.

“E2e1- Ao nível dos alunos esta parte das relações interpessoais, inteligência emocional, seria também um elo de ligação, às vezes eles olham para nós como professores se for lá alguém fora da docência, para mediar porque eles ouvem de outra forma. O professor está muito ligado à matéria a isto e aquilo e o vir alguém de fora, ajuda e para mediar isto, para também os orientar era aquilo que eu estava a dizer. Ajudar orientar os alunos e fazer a ligação com as famílias também que é muito importante. Nota-se que às vezes alguns estão perdidos, a família está perdida e aí entram vocês ajudarem-nos porque têm outra formação também para isso” (Apêndice F).

Esta escola apresenta um vasto leque de atividades e dinâmicas que vão ao encontro das necessidades já levantadas pelo SPO. Assim importa ainda destacar que tanto o SPO como a direção referiram a orientação vocacional como uma área imprescindível a intervir, mas que, no entanto, já existem projetos e atividades criadas pelo SPO neste âmbito.

“E1f1- O apoio psicopedagógico ou a orientação vocacional ou a avaliação psicológica dependendo de cada aluno” (Apêndice F).

“E2F1- Havia aqui uma parte, mas o SPO já está a trabalhar que é a orientação vocacional” (Apêndice F).

Neste seguimento revelaram-se algumas áreas (E1, E2) que foram sugeridas nas entrevistas como possíveis áreas de intervenção para um Educador Social. Salientando-se assim, violência no namoro, discriminação, bullying. A ansiedade foi também um tema abordado como bastante presente na vida dos alunos.

“E1F2- Este ano os alunos têm solicitado intervenções por exemplo, em relação a situações sobre violência no namoro, discriminação, entre outras. Estes temas da atualidade” (Apêndice F).

“E2F2- Na parte dos cursos científico-humanísticos muitos alunos têm a ansiedade” (Apêndice F).

Para além disso a gestão de emoções e o autocontrolo foram mencionados como possíveis motivos que despoletaram alguns episódios entre alunos. Anteriormente foi possível constatar o quanto é referido o valor que os alunos dão ao serem ouvidos na escola, no entanto, foi também levantada a dificuldade de não saberem ouvir.

“E2F2- Depois há outra fatia tem ali a questão de alguns conflitos, os miúdos estão mais nervosos reagem a tudo. Temos ali um grupo de alunos, às vezes também é

importante intervir aí, não é bem bullying, não será bullying, será ação reação. Notamos que os miúdos estão mais sensíveis e que às vezes reagem logo. Tivemos alguns problemas, mas agora parece que está um bocadinho mais calmo, mas será assim os grandes focos. O saber ouvir não partir para a agressão, escutar o outro” (Apêndice F).

Assim, numa perspetiva geral foram indicados temas e questões que se inserem todas no desenvolvimento de capacidades socio emocionais.

É interessante compreender que existe uma grande diferença novamente sobre áreas a se intervir em contexto escolar sendo que os alunos optaram por primeiramente afirmar que não tinham conhecimento e preferiram abordar aspetos a não se repetir nas próximas atividades.

“E3Cf2: É assim, especificamente não sei” (Apêndice F).

“E3Af2: Eu também não sei” (Apêndice F).

“EAf1- As palestras...aquilo ninguém liga” (Apêndice F).

“E3Bf1- Se calhar se chamarem uma turma e se puserem a fazer uma coisa mais interativa não sei. Do que ser só falar” (Apêndice F).

Porém com o desenrolar das partilhas sobre as “dicas” do que não se fazer nas próximas atividades, surgiu o tema ansiedade do qual os alunos concordaram estar bastante presente nas suas vidas, referindo que muitos colegas sofriam de ansiedade, abordando indiretamente este tema como um problema bastante atual.

“E3Cf2- (...) então temos muitos alunos que vivem com muita ansiedade, muita frustração, porque tinham uns objetivos, mas isto é um bocadinho diferente então vivem muito com isso” (Apêndice F).

“E3Cf2-Issos acontece muito na minha turma. Mais de metade da minha turma costuma ter ataques de pânico. Sem dúvida o covid está relacionado” (Apêndice F).

Nesta sequência é então de constatar, que a ansiedade foi um tema abordado nas três entrevistas, embora de formas diferentes, mas sempre com a intenção de referenciar como um problema que necessita de uma intervenção.

2.4. Resultados gerais do diagnóstico

Considerando os resultados dos dados de cada técnica de recolha utilizada é necessário construir-se uma linha orientadora, da qual seja possível esclarecer os próximos passos a dar, mais especificamente, definir os objetivos da intervenção indo ao encontro das necessidades levantadas, nas quais o educador social irá intervir.

Desta forma, os temas mais específicos que se evidenciaram relevantes, tanto no inquérito por questionário, como nas observações e nas entrevistas, foram o bullying, a violência no namoro e LGBTQI+. Para além destes, outro tema que se destacou foi a ansiedade sentida por parte dos alunos ao longo do ano letivo. O saber gerir emoções e o saber respeitar o próximo, foram questões levantadas nas entrevistas, como um assunto necessário e importante a trabalhar. Estas questões também se abordaram noutros momentos, nomeadamente, em contexto de sala de aula durante as sessões.

Releva-se também a área do desporto, tanto no inquérito por questionário, como nas entrevistas e ainda nas observações e conversas informais analisadas, os alunos mostraram interesse e predisposição para a sua prática. Nesta sequência, importa sublinhar novamente o projeto UAARE, coordenado pela professora tutora e simultaneamente, elemento do SPO. Esta docente, disponibilizou-se e demonstrou interesse em partilhar e articular algumas ideias para possíveis atividades.

O abandono escolar e o desinteresse escolar demonstrado pelos alunos da turma PIEF, foi também uma situação de relevada preocupação, que era necessário intervir, tanto os professores aos sentirem dificuldade em captar a atenção dos alunos, como também por solicitação da diretora de turma, era importante e necessário realizar algum tipo de esclarecimento a estes alunos no que respeita ao seu percurso escolar e pós-escolar. As conversas informais com o TIL e a psicóloga foram determinantes, uma vez que, se tornou comum o reconhecimento da necessidade de uma intervenção específica com esta turma.

A orientação vocacional, também se evidenciou como uma intervenção necessário para o esclarecimento de dúvidas dos alunos sobre as suas possíveis carreiras académicas e profissionais. Apesar de já existir resposta nesta área, considerou-se a importância de informar e orientar os alunos a nível do seu futuro.

Compreender o funcionamento do SPO enquanto serviço de apoio aos alunos é fundamental. Só desta forma é possível realizar uma intervenção que respeite os princípios da equipa e simultaneamente, possibilite a existência de uma melhor articulação entre todos elementos. Esta articulação multidisciplinar permite adquirir conhecimentos, bem como, de uma forma contextualizada e esclarecedora através das técnicas de recolha. É esta visão multinível que leva avante os projetos e atividades concebidas pelo SPO. Intervir a partir do grande grupo e posteriormente em pequeno grupo, é um dos métodos mais utilizados. O projeto Saber Agir desenvolve-se precisamente dentro deste padrão e foi mencionado como um dos projetos em que os

alunos se sentem ouvidos, correspondendo ao objetivo principal do mesmo, desenvolver competências socio emocionais. Através dos resultados das observações das sessões em turma, neste projeto, o Saber Agir, confirmou-se o referido anteriormente, os alunos têm a oportunidade de expor opiniões e pensamentos. Esta demonstração de interesse de serem ouvidos e na troca de ideias, permite a existência da apreensão do conhecimento.

Dar voz aos alunos é então, uma visão que domina grande parte das atividades e projetos existentes na escola. Ao longo da entrevista com os membros da AE (E3), como já foi referido anteriormente, os alunos demonstraram grande agrado por terem uma boa comunicação com a direção e docentes e é importante ter em consideração o valor dado a este aspeto. Importa ressaltar alguns apontamentos relativamente ao agendamento das atividades, visto que, na perspetiva dos membros da AE na entrevista (E3), sente-se uma grande dificuldade em participar em atividades fora do horário escolar obrigatório. Ainda nesta sequência, comparativamente aos participantes do inquérito por questionário, pode-se verificar que maioria não participa em atividades extracurriculares.

Especificamente na questão de qual o público alvo a incidir a intervenção, é possível numa visão geral entender que existe um vasto leque de intervenções com várias valências em diferentes grupos de alunos, com diferentes objetivos, mas sempre com um propósito que os une, o bem-estar comum.

A título de remate sobre os resultados gerais do diagnóstico, salienta-se a diversidade do público alvo a intervir, o qual, apresenta necessidades e interesses diferentes.

Cabe à escola de uma forma holística e dinâmica envolver toda a comunidade educativa no processo ensino aprendizagem, que passa por fornecer aos alunos ferramentas para que estes se tornem cidadãos conscientes e participativos. Envolver os alunos de forma ativa na aquisição do conhecimento, só é possível se conhecermos verdadeiramente as suas necessidades. A escola deve estar aberta à comunidade para fazer a diferença na vida dos seus alunos, pois só através da apreensão da realidade social e política que nos rodeia é possível optar pelas escolhas certas, que irão fazer a diferença no futuro. Cabe ao educador social e simultaneamente como elemento integrante do SPO, participar e dar o seu contributo enquanto profissional e agente de mudança.

2.5. Construção do plano de intervenção a desenvolver

Surge após os resultados do diagnóstico, a planificação do cronograma (Apêndice G) das atividades a desenvolver no período de intervenção do estágio curricular. Dado

que o mês de janeiro foi utilizado para a análise dos dados do diagnóstico e para a planificação, definiu-se o mês de fevereiro para iniciar a intervenção em contexto escolar até ao mês de maio.

Uma vez que a intervenção se realizou em contexto escolar, todas as atividades passaram por um processo de autorizações para posteriormente serem postas em prática. Primeiramente realizaram-se reuniões com a psicóloga do SPO, para debater as possíveis estratégias e atividades a realizar. Esta foi uma etapa fundamental visto que o SPO funciona através da partilha entre os elementos da equipa, pois todos trabalham com o mesmo propósito. Seguidamente, as propostas de atividades eram encaminhadas via *email* para a direção da escola para a aprovação. Importa referir que as atividades propostas foram incluídas no Plano Anual de Atividades (PAA) da escola.

Enquanto elemento integrante da equipa do SPO é de mencionar que colaborei em atividades e projetos propostos por outros elementos da equipa, os quais, constavam inicialmente no PAA. Por outro lado, desenvolvi atividades propostas por mim resultantes do diagnóstico efetuado. Estas várias atividades para públicos alvo diferentes tiveram sempre a presença de outros elementos do SPO. A importância de respeitar o funcionamento da escola e saber trabalhar em equipa foi imprescindível desde o início. Compreender que não estamos sozinhos e que precisamos de trabalhar em rede para cumprir os objetivos definidos conjuntamente.

3. A Intervenção- Atividades/ Projetos

3.1. Atividades/Projetos Implicada

A Rubrica Dicas

Consiste em vídeos criados pelo SPO que abordam os mais variados temas, sendo uma forma de comunicar com toda a comunidade escolar, uma vez que, são conteúdos publicados nas redes sociais do SPO e no site da escola. Desta forma estive implicada na produção de algumas Rubrica Dicas. A Rubrica Dicas Nº 3 consistiu na minha apresentação enquanto educadora social e como novo elemento da equipa do SPO onde expliquei os objetivos do estágio curricular. Na Rubrica Nº 4, realizou-se um vídeo com o tema violência no namoro, no qual se sensibilizou para os vários tipos de violência no namoro. A Rubrica Dicas Nº5, Nº6 e Nº7, os alunos-atletas tiveram a oportunidade de se dar a conhecer à comunidade escolar, apresentando as suas modalidades e relatar a experiência enquanto alunos do projeto UAARE.

Saber Agir (Sessões)

Foram sessões, que integram o projeto Saber Agir, dirigidas a turmas do 10º ano dos cursos científico-humanísticos, com o objetivo de promover e desenvolver as competências socio emocionais. Nestas sessões, acompanhei a psicóloga (dinamizadora) e participei nos momentos de debate.

Orient@-te

Projeto Orienta-te que consiste em sessões de orientação vocacional, das quais acompanhei a psicóloga (dinamizadora). Estas foram sessões dirigidas a todas as turmas do 12º ano da escola, onde os alunos tiveram a oportunidade de esclarecer dúvidas.

Chá das 5

Sessões organizadas pelo SPO destinadas a alunos, encarregados de educação, docentes e não docentes com o objetivo de sensibilizar para determinadas temáticas que se considerem pertinentes. As sessões foram sobre: Comportamentos aditivos: sinais de alerta, internet e vídeos jogos- uso problemático e prevenção e ainda Cannabis: Mitos e Verdades. Todas as sessões foram dinamizadas pela Divisão de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências (DICAD).

Exposição UAARE

Exposição criada sobre o projeto UAARE, foi inaugurada no dia da receção do Ministro da Educação na escola. Esta exposição foi da responsabilidade da equipa do SPO e consistiu em dar a conhecer o projeto, os alunos-atletas e as suas modalidades.

Receção a alunos do 2º e 3º ciclo

Foram dois dias nos quais se recebeu alunos do 2º e 3º ciclo para apresentar a oferta educativa da escola e ainda qual o trabalho desenvolvido pelo SPO. A dinamização das sessões contou com o SPO, membros da direção e ainda alunos do 10º ano para poderem responder a questões, havendo assim momentos de partilha.

Pinheiríadas: Prova Fashion Designer

As Pinheiríadas consistem num concurso da escola, com várias provas de âmbito educativo, social, cultural e desportivo, em que as turmas se inscrevem e participam. Cada prova tem júris que dão uma pontuação às turmas, no final, a turma que tiver mais pontuação ganha. Este é um concurso que fomenta o espírito de entreajuda e união. Desta forma, este ano letivo, tive a oportunidade de representar o SPO como júri na prova fashion designer, que consistiu num desfile de roupas recicladas criadas pelas turmas.

Gestão das Redes Sociais

O SPO gere as redes sociais onde se partilham as atividades e dinâmicas a decorrer, tornando-se mais um meio de comunicação para a toda a comunidade. Foi possível contribuir ao longo do meu estágio na gestão das publicações de uma forma ativa, partilhando todos os acontecimentos e iniciativas do SPO.

3.2. Atividades/Projetos Propostos

Bullying: A prevenção começa em casa

A atividade “Bullying: A prevenção começa em casa”, surge precisamente como resposta às necessidades levantadas no diagnóstico. Sendo o primeiro plano de atividades proposto que obteve a aprovação da direção.

Importa destacar que a preparação da sessão exigiu inicialmente uma reunião com a psicóloga de modo a definir-se os principais objetivos da sessão, tendo em consideração a pertinência da atuação do SPO nesta problemática acentuada na escola. Compreendeu-se que seria uma mais valia dirigir esta sessão não só aos alunos, mas como a todos intervenientes do meio escolar principalmente os encarregados de educação. Esta participação dos encarregados de educação, deve-se precisamente pelo facto de o bullying já ser um tema abordado nas turmas em sessões, no entanto, constatou-se que seria importante incluir os encarregados de educação para a sensibilização deste tema.

Estabeleceu-se assim, o propósito de ser uma sessão dirigida aos encarregados de educação, mas também com a total abertura para a presença de docentes, não docentes e alunos. Esta sessão foi então integrada no “Chá das 5”, dinamizada por mim, pela psicóloga, enfermeira do agrupamento, e uma enfermeira convidada, com o intuito de ser um momento de partilha em que todos tivessem a oportunidade de falar, tendo como guião alguns tópicos previamente preparados e um *powerpoint*.

Os principais objetivos tiveram como enfoque, proporcionar um momento de partilha, promover o desenvolvimento pessoal e do bem-estar da comunidade educativa, sensibilizar para a problemática em questão, bullying, envolver os encarregados de educação em sessões, estabelecer laços de confiança entre escola, alunos e os encarregados de educação.

A sessão contou com a presença de nove encarregados de educação permitindo o desenrolar de um momento de maior proximidade, o qual, todos tiveram oportunidade de partilhar opiniões e preocupações. O desenrolar da sessão foi conduzido pelas questões e

tópicos que iam surgindo de uma forma natural. Foi possível observar o agrado dos encarregados de educação pela possibilidade de lhes ter sido proporcionado a chance de abordar o tema bullying. Constatou-se a preocupação sobre esta problemática na vida dos seus educandos e quanto estavam dispostos a saber mais. A sessão estava prevista para a duração de 1h e 15 minutos, mas durou 2 horas. No fim da sessão os participantes elogiaram a iniciativa e houve solicitações para se continuar a realizar sessões abertas aos encarregados de educação.

Sessões UAARE

Após a reunião com a professora tutora ficou esclarecido a importância de se criar sessões que pudessem fornecer ferramentas aos alunos-atletas, para uma melhor conciliação entre a escola e a vida de atleta. Para além disso e como já foi referido anteriormente, a professora tutora salientou a importâncias destes alunos se conhecerem para compreenderem que não estavam sozinhos, proporcionando assim o primeiro contacto entre os alunos-atletas.

Foram definidos alguns objetivos para estas sessões, tais como, assumir responsabilidades, melhorar os resultados académicos no ensino secundário, promover o desenvolvimento pessoal e do bem-estar da comunidade educativa, valorizar o sucesso dos alunos. Ainda sobre quais os temas a abordar decidiu-se que as sessões iriam sendo preparadas consoante o *feedback* dos alunos no final de cada sessão e seriam agendadas de forma a que o máximo de alunos-atletas tivessem disponibilidade para comparecer. Foi necessário entrar em contacto com diretores de turma e docentes uma vez que os alunos-atletas têm horários preenchidos. As sessões tiveram de ser agendadas durante as aulas, tendo que os docentes os dispensar para puderem participar nas sessões. Assim a cooperação entre todos tornou-se essencial para fazer acontecer estas sessões.

A primeira sessão “Desperta: do sono ao treino” foi dinamizada pela enfermeira do agrupamento, com o intuito de se abordar a importância do sono como fator importantíssimo da recuperação dos processos de treino e por isso fundamental ser considerado como parte integrante de todo o processo. Nesta sessão contou-se com a presença de seis alunos sendo que um não estava ao abrigo do projeto UAARE, mas pediu para assistir a sessão uma vez que também era atleta. A sessão teve a duração de 90 minutos dos quais todos os participantes estiverem em constante partilha, tiveram a possibilidade de se conhecer melhor e refletir sobre quais as melhores formas de gerir o tempo priorizando a higiene do sono como alavanca para um melhor desempenho enquanto alunos e atletas. A avaliação da sessão foi feita em conjunto com os alunos no

final da mesma, da qual puderam partilhar os aspetos positivos e negativos sendo que nenhum aluno apontou aspetos negativos. Vários alunos descreveram a sessão como muito “informativa” e agradeceram a oportunidade pelo momento de partilha e destacaram o quão gostaram de ser ouvidos. Para sugestões de temas para a próxima sessão solicitaram um profissional que pudesse esclarecer dúvidas sobre a alimentação mais adequada para um atleta, foi também referido que dicas para a conciliar o tempo entre escola e desporto nunca seria demais. A saúde mental de um atleta também foi apontada como um bom tema para uma próxima sessão. Numa visão geral a sessão esteve sempre dinâmica, uma vez que, todos estavam interessados e com várias dúvidas sobre o tema.

A segunda sessão “Nutrição no Desporto” criou-se precisamente por uma junção de fatores, sendo que tinha sido uma das recomendações dos alunos para uma próxima sessão, abordar-se o tema alimentação e com a entrada de uma nova estagiária de nutrição no agrupamento, foi então preparada uma sessão sobre nutrição para os alunos-atletas. Devido ao horário preenchido dos alunos mesmo com o agendamento, compareceram quatro alunos. Foi uma sessão de 90 minutos bastante interativa na qual os alunos demonstraram um grande interesse sobre quais os comportamentos a adotar para uma alimentação saudável e adequada. A avaliação da sessão realizou-se da mesma forma que a anterior, questionando assim quais os aspetos positivos e negativos sendo que os alunos referiram ter sido muito útil para futuras decisões relacionadas com a alimentação. Foi sugerido por um aluno, uma segunda sessão sobre nutrição no desporto uma vez que gostaria de continuar a falar sobre o assunto. Seguidamente, os alunos mostraram interesse em debater as lesões na vida do atleta e como lidar com esse imprevisto uma vez que é uma realidade bastante presente na vida de um atleta. Observou-se novamente um grande entusiasmo por terem a oportunidade de falar, levantar questões, expor opiniões e partilhar com os colegas os seus hábitos.

A terceira e última sessão “Lesões no desporto” realizou-se tendo em conta as propostas sugeridas nas sessões anteriores. Uma vez que os alunos demonstraram interesse em saber como lidar com lesões e pretendiam aprofundar o seu conhecimento sobre a saúde mental no desporto, a sessão foi dinamizada por uma fisioterapeuta convidada, pela psicóloga do SPO e ainda pela enfermeira do agrupamento. O objetivo foi precisamente ter profissionais que pudessem responder às questões dos alunos sobre qual a melhor forma de lidar com uma lesão, passando por tópicos como: o que é uma lesão, como pode acontecer, que tipo de cuidados devo ter, como gerir as emoções durante

uma lesão. Contou-se com a presença de oito alunos sendo que os que não estavam ao abrigo do projeto UAARE solicitaram autorização para assistir à sessão. Esta, destacou-se pelas diferentes questões colocadas pelos alunos, pelo empenho e atenção perante cada intervenção das dinamizadoras. Todos estavam envolvidos sobre o tema e até alguns alunos partilharam experiências pessoais. Relativamente à avaliação os alunos apresentaram só aspetos positivos referindo que o tema foi bastante adequado, ficaram bastante elucidados relativamente às dúvidas que apresentaram e evidenciaram a harmonia da comunicação entre todos. Para futuras sessões, ficaram sugestões, tais como, abordar a psicologia no desporto e novamente outra sessão com o tema higiene do sono no desporto.

Estas sessões dirigidas aos alunos-atletas cumpriram o objetivo principal de proporcionar momentos de partilha nos quais pudessem aprender sobre temáticas do seu interesse em prol do sucesso escolar e desportivo. A preparação de cada uma das sessões foi realizada em articulação com a professora tutora, psicóloga e com os respetivos convidados.

LGBT+: Passado Presente e Futuro

Com os resultados do diagnóstico compreendeu-se a pertinência da realização de uma atividade com o intuito de elucidar o meio escolar sobre a comunidade LGBTQI+. Desta forma, foi necessário articular com a psicóloga expondo a ideia e debatendo, qual a melhor forma de apresentar este tema em contexto escolar e em que formato. Ficou claro ao longo da reunião que a sensibilização sobre o tema LGBTQI+ faria todo o sentido na escola. Optou-se então por se criar uma sessão, integrada no “Chá das 5”, sobre a comunidade LGBTQI+. Para tal, entrou-se em contacto com uma associação LGBTQI+ a qual se disponibilizou para criar uma ação de sensibilização sobre a história da comunidade LGBTQI+ e para esclarecer as dúvidas dos alunos e docentes. Esta sessão foi agendada para uma tarde no decorrer do horário escolar, a qual, foi divulgada via email e redes sociais através de um cartaz (Cartaz no apêndice J). Definiram-se alguns objetivos principais da sessão, tais como, promover o bem-estar-comum, fomentar a inclusão de grupos minoritários, partilhar saberes, desconstruir preconceitos e desenvolver competências sociais e emocionais. A sessão contou com a presença de dezoito alunos e um docente. Pode-se constatar no desenrolar da sessão várias dúvidas dos alunos sobre a história da comunidade LGBTQI+. A partilha de opiniões e até de experiências pessoais permitiu a construção de um ambiente seguro em que os alunos se sentiram confortáveis

para expressar o que pensam sobre esta temática. O tempo previsto da sessão inicialmente seria de 90 minutos, no entanto, durou 2 horas devido à participação de todos os presentes. No final da sessão os participantes sugeriram a continuação de dinâmicas sobre o tema LGBTQI+ na escola. Foi possível concluir que a sessão atingiu os objetivos propostos uma vez que todos demonstraram interesse sobre o tema, houve debate e os dinamizadores conseguiram apresentar os conteúdos inicialmente definidos. Destaca-se a adesão relativamente ao número de participantes nesta sessão, comparativamente a outras sessões já realizadas.

Projeto Educ@r para Cuid@r

O projeto Educ@r para Cuid@r, foi criado com o propósito de dar resposta às necessidades levantadas no diagnóstico, mais especificamente relacionadas com a gestão de emoções. Uma vez que, já existia um projeto direcionado para os alunos do 10º ano dos cursos científico-humanísticos, projeto Saber Agir, sentiu-se a necessidade de criar uma proposta para a implementação de um projeto para os alunos do 10º ano dos cursos profissionais devido à especificidade dos cursos e características individual de cada aluno. Nasce assim o projeto Educ@r para Cuid@r, justamente com a intenção de através do conhecimento e partilhas de saberes em grupo, transformar em prol do bem-estar-comum. Os objetivos que fundamentaram este projeto incidiram na desconstrução de preconceitos, desenvolver competências sociais e emocionais, desenvolver espírito inclusivo, aumentar o senso cívico, partilha de pensamentos. No que se refere aos conteúdos a desenvolver ficou definido dividi-los por quatro sessões (90 minutos) com uma turma. Os temas sugeridos a abordar seriam bullying, violência no namoro e discriminação, no entanto, caso o diretor de turma sentisse a necessidade de explorar outro tema era possível incluir outra temática. Após a aprovação da proposta pela direção da escola, deu-se início à sua concretização. Seguidamente iniciou-se a divulgação do projeto via email para os diretores de turma e pelas redes sociais onde se apresentou o cartaz elucidativo das sessões (cartaz no apêndice K). Interessa evidenciar que mesmo com escassez de tempo útil para a realização das sessões, uma vez que estas foram apresentadas somente no segundo período, o que implicava uma reorganização ao nível das atividades de cada turma, três turmas manifestaram interesse em participar, mas somente foi possível intervir com uma turma devido aos fatores apresentados anteriormente.

Considerou-se então que a turma disponível seria a pioneira do projeto Educar para Cuidar, pretendeu-se compreender a potencialidade do projeto para o aplicar de forma mais alargada a outras turmas, nos próximos anos letivos. As sessões foram agendadas com a diretora de turma e ficou decidido apresentar /debater os temas, bullying, violência no namoro e discriminação, uma vez que estes, eram adequados à turma em questão.

A primeira sessão realizou-se no auditório, teve como principal enfoque apresentar-me enquanto educadora social e elemento do SPO, conhecer a turma e criar um momento harmonioso para a construção de um ambiente mais confortável para as futuras sessões, visto que iriam ser desenvolvidas dinâmicas controversas sobre os temas definidos. A dinâmica que se desenvolveu com os alunos teve o propósito destes se darem a conhecer, e em conjunto construirmos um momento de empatia e união. Foi proposta uma atividade em que os alunos teriam que desenhar numa folha A4 as suas mãos e descrever em cada uma delas qualidades pessoais e aspetos a melhorar. Posteriormente realizou-se uma autorreflexão em grande grupo.

A segunda sessão com o tema bullying teve lugar no auditório, primeiramente levantaram-se duas questões direcionadas à turma: Qual o significado da palavra respeito? Qual o significado da palavra desrespeito? De seguida apresentou-se um powerpoint com vários pontos chave, tais como, o que é o bullying, quais os tipos de bullying, quais as características dos bullies, quais os tipos de vítimas, quais os efeitos do bullying. Na segunda parte da sessão foi desenvolvida uma atividade na qual foi pedido aos alunos para se juntarem a pares e criarem uma situação de bullying para posteriormente exporem aos colegas e serem debatidas em grupo turma.

A terceira sessão teve lugar sala de aula, abordou-se o tema violência no namoro. Foram lançadas duas questões: O que é amor? O que é ciúme? De forma a criar debate e a estimular os alunos a uma reflexão sobre as questões. Posteriormente, desenvolveu-se uma dinâmica de grupo na qual se leram frases relacionadas com a violência no namoro, onde os alunos tinham que se situar no espaço sala (esquerda ou direita) de acordo com a decisão tomada, de um lado “concordo”, de outro lado “não concordo”. Todos os alunos ao se posicionarem explicaram o porquê da decisão. Esta foi uma sessão que gerou grandes debates entre turma, todos participaram e demonstraram entusiasmo ao longo da atividade.

A quarta e última sessão iniciou-se com um *powerpoint* no qual se apresentou a definição de discriminação, de preconceito e a relação existente entre ambos. De seguida,

foi realizada uma dinâmica na qual os alunos se dividiram em grupos de quatro elementos e criaram dois cenários discriminatórios que posteriormente expuseram em turma. No final da sessão fez-se um brainstorming sobre as quatro sessões e foi solicitado aos alunos que partilhassem aspetos positivos e negativos decorrentes das sessões e ainda, quais os temas que sugeriam para sessões futuras. Na perspetiva dos alunos, consideraram “muito boas”, “esclarecedoras” e “dinâmicas”, revelaram que o que mais gostaram foram das atividades em grupo e dos debates entre turma. Sugeriram para futuras sessões o tema educação sexual e ainda dinâmicas em que se pudesse falar sobre medos. Expressaram a importância de se ter abordado o bullying e reforçaram que gostariam de ter mais sessões sobre o tema.

Foi possível observar uma evolução no comportamento dos participantes ao longo das sessões, inicialmente a turma apresentou uma postura mais fechada e na última sessão mostrou uma atitude muito mais descontraída e espontânea. Estas mudanças de comportamento foram fruto das dinâmicas trabalhadas, gerou-se um ambiente seguro e de maior empatia devido à partilha de experiências pessoais entre os alunos durante os debates.

Orient@-te: Encontro Intergeracional

O projeto Orienta-te como já foi referido anteriormente, proporciona sessões de orientação vocacional dirigidas aos alunos. Considerando a importância deste projeto e o quanto ficou explícita a necessidade de se dar resposta às indecisões dos alunos quanto ao seu futuro tanto académico como profissional, justificadas pela vasta oferta apresentada, foi construída uma proposta de duas sessões. O enfoque para a preparação das sessões assentou na criação de oportunidade de os alunos conhecerem pessoas que estivessem dispostas a partilhar a experiência das suas profissões. Para tal, foi feito um primeiro contacto com a Academia Sénior da Cruz Vermelha, a qual, demonstrou disponibilidade em envolver-se no encontro. Agendou-se uma reunião onde ficou definido que as sessões realizar-se-iam na escola secundária e Academia Sénior respetivamente. A preparação, divulgação e receção desta associação, realizou-se via email aos diretores de turma e apresentação do cartaz através das redes sociais (cartaz no Apêndice L).

A primeira sessão exigiu todo um trabalho prévio, foi necessário recolher a informação das turmas que iriam estar presentes. Após as turmas participantes definidas, foi possível preparar com os alunos as questões a colocar a partir de uma lista das

profissões dos convidados da associação que iriam estar presentes. A sessão decorreu conforme previsto, participaram quatro turmas e o auditório apresentou-se completo. Após a abertura da sessão pelo diretor da escola, cada um dos participantes da Academia Sénior apresentou-se, os quais, contemplavam as mais variadas profissões, tais como, enfermeiras, professores, polícias, militares, pedreiros, entre outros. Todos os alunos tiveram a oportunidade de colocar as questões previamente preparadas e expressar as suas dúvidas durante um momento em que duas gerações se uniram e partilharam opiniões e vivências. Os alunos manifestaram empenho e interesse, nomeadamente aquando da preparação das questões, várias vezes solicitaram ajuda junto do SPO. Importa ainda destacar o respeito que alimentou toda a sessão, revelando que claramente todos estavam ali com um propósito, aprender com o próximo.

A segunda sessão, devido a questões logísticas contou apenas com a participação de duas turmas para a visita à associação Academia Sénior. No que se refere à sua preparação, a Academia ficou responsável pela preparação da visita que consistiu em dar a conhecer aos alunos o edifício da Cruz Vermelha, onde a associação está sediada. Após a visita guiada onde os alunos tiveram a oportunidade de conhecer as valências disponibilizadas pela Cruz vermelha e de colocar questões relativas aos serviços disponíveis à comunidade realizados por esta instituição, os alunos foram conhecer o espaço físico da Academia Sénior. Naquele espaço os alunos participaram numa atividade que consistiu num jogo da mimica em que eram escritos em papéis as mais variadas profissões e todos tinham que adivinhar. Foi um momento descontraído, mas que naturalmente proporcionou novamente partilha de vivências.

Considera-se que este encontro intergeracional no âmbito da orientação vocacional, foi impulsionador e despertou interesses através da partilha e experiências para uma futura escolha profissional. Constatou-se que durante a visita alguns alunos manifestaram interesse em realizar estágio na Cruz Vermelha. Entende-se que foi uma experiência enriquecedora, causando uma autorreflexão sobre os objetivos pessoais de cada um dos alunos, tanto a nível académico como profissional.

Projeto C@minho

O projeto Caminho teve como enfoque dar resposta às necessidades levantadas na turma PIEF. Neste sentido em conjunto com a psicóloga foi preparado um plano de quatro sessões a desenvolver com esta turma, tendo em conta a especificidade da mesma. Através deste projeto pretendeu-se alcançar os seguintes objetivos: desenvolver

competências sociais e emocionais, desenvolver espírito inclusivo, aumentar o senso cívico, sensibilizar para partilha de pensamentos, intervir na orientação vocacional, desenvolver interesse escolar, acautelar o abandono escolar, promover o sucesso escolar.

A primeira sessão foi dinamizada por mim e pela psicóloga, com a qual se pretendia conhecer cada aluno individualmente e a turma em geral, num ambiente de interação e confiança.

Após dar a conhecer à turma o projeto Caminho e qual o intuito de cada uma das sessões que iriam decorrer com a turma, realizou-se uma atividade onde cada um dos alunos desenhou um “brasão” da sua vida para apresentar ao grande grupo.

A segunda sessão foi dinamizada por mim e consistiu em abordar o conceito sucesso e o insucesso através de uma atividade prática com a turma, permitindo aos alunos a liberdade total de expressarem a sua opinião. Foram colocados à disposição dos alunos alguns materiais (revistas, jornais, cartolinas e canetas, entre outros) de forma a que estes através da sua imaginação pudessem explorar o conceito, para posteriormente apresentarem o resultado do trabalho elaborado, com debate/reflexão em grande grupo.

A terceira sessão dinamizada pela psicóloga, foi precisamente no âmbito da orientação vocacional em que se abordou as várias ofertas formativas da escola, dando oportunidade a que cada um dos alunos refletisse sobre os seus interesses relacionados com os cursos existentes. Importa destacar que esta sessão inicialmente estava programada para abordar as competências de um profissional, no entanto, nas primeiras duas sessões constatou-se a necessidade de se esclarecer algumas questões relativamente ao percurso escolar após terminar o 9º ano, considerou-se importante e prioritário corresponder ao solicitado pelos alunos.

A quarta sessão desenvolveu-se em dois momentos distintos, primeiramente a turma dividiu-se em grupos, selecionou profissões e descreveu numa cartolina as competências essenciais das profissões selecionadas. Durante a apresentação dos trabalhos de grupo os alunos foram questionados sobre quais as competências que consideravam ter para a sua profissão de sonho.

Tendo em conta as características e interesses do público alvo deste projeto pode considerar-se que este deu oportunidade aos alunos de refletirem sobre o caminho a seguir, academicamente e profissionalmente. Estabeleceu-se uma relação de confiança com a turma, comprometendo os alunos em cada sessão a cumprir as atividades propostas. As sessões proporcionaram momentos de reflexão e construção de um pensamento mais

assertivo e real perante a vida, quais os obstáculos a superar para nos sentirmos realizados enquanto pessoas.

4. Interpretação dos resultados

Toda a intervenção desenvolvida ao longo do estágio curricular, permitiu compreender quais as funções que um educador social pode desempenhar em contexto escolar. As ações postas em prática foram equacionadas e fundamentadas através dos princípios base de um educador social, foi necessário ter presente em cada um dos momentos de atuação os propósitos que movem a ES, neste contexto, uma vez que o espaço de intervenção é abrangente e diversificado, o que exige do educador social uma capacidade criativa, renovada e libertadora, mas ao mesmo tempo consciente do seu papel enquanto profissional promotor da mudança. Segundo Martins (2013), a educação social e educação escolar não se distinguem na forma em que “(...) a educação social será educação escolar no sentido de transmissão do património cultural da comunidade e, simultaneamente, a educação social será a socialização e integração dos indivíduos na comunidade da sua época (...) (p. 19). Posto isto, a ES em contexto escolar incide a sua intervenção nas mais variadas áreas através da construção de projetos e programas para o desenvolvimento da comunidade.

Para intervir é preciso conhecer, entender o contexto de atuação, respeitar o seu funcionamento e adotar uma postura recetiva, colaborativa e de entreajuda, o que facilitou a recolha de informação para refletir de uma forma crítica sobre as possíveis estratégias a implementar e posteriormente, realizar o planeamento das ações a colocar em prática. O saber ouvir e estabelecer uma relação de confiança foi facilitador para melhor entender o meio envolvente e partir para a construção de atividades realmente precisas e promotoras de uma aprendizagem transversal na escola. De acordo com a afirmação de Santos et al (2018), “O educador social tem um perfil diferenciado diante do contexto em que atua, pois ele apresenta uma visão mais crítica do meio social”, logo é necessário haver uma capacidade de adaptação do contexto em questão e este, foi um dos pilares ao longo de todo o estágio curricular.

As atividades propostas e desenvolvidas resultaram do diagnóstico efetuado a partir do levantamento das necessidades da escola, mais especificamente, dos alunos no que concerne à intervenção do educador social enquanto profissional. Para Carvalho & Baptista o diagnóstico considera-se uma etapa que vai conduzir todas as ações propostas a concretizar “(...) na realização do diagnóstico que vai fundamentar a análise dos

problemas e consequentemente apresentação de propostas de intervenção (...)” (2004, p. 67).

Com as necessidades recolhidas, foi possível construir o plano de atividades a desenvolver, o qual, teve por base os objetivos gerais e específicos de toda intervenção:

- Promover a inclusão em contexto escolar:
 - Fomentar formas de lidar com a diferença;
 - Promover a participação de todos (alunos, docentes, não docentes e técnicos) na vida da comunidade escolar;
 - Promover a inclusão de alunos de grupos minoritários.
- Sensibilizar os alunos para temáticas atuais:
 - Desenvolver ações de sensibilização.

Para a construção das atividades importa referir que este foi um processo o qual necessitou de ponderação e capacidade de gestão, todas as decisões foram tomadas em equipa. A articulação com a psicóloga do SPO teve um papel decisivo, enquanto elemento integrante de uma equipa multidisciplinar foi necessário debater e chegar a um consenso relativamente às estratégias a implementar. O trabalho em equipa esteve sempre presente durante todas as decisões e ações exercidas na escola. Cada elemento do SPO tem as suas funções, no entanto, é necessário haver uma partilha e reflexão, pois todos têm o mesmo foco, o bem-estar da comunidade escolar. Cada profissional na equipa apresentou a sua perspetiva e esta foi uma mais-valia de trabalhar integrada numa equipa multidisciplinar. Vieira & Vieira (2010), enfatiza precisamente o valor de uma equipa multidisciplinar numa escola, uma vez que cada profissional transporta um conhecimento único “A construção duma comunidade educativa, através da constituição de equipas integradoras de todos os agentes socializadores, é uma via com potencialidades significativas no que respeita ao conhecimento e valorização das especificidades socioculturais nos contextos escolares” (p. 34).

Considerando as funções de um educador social, enquanto elemento integrador e facilitador da mudança, as atividades e projetos implementados preveem o desenvolvimento das competências sociais e emocionais dos alunos, integrando uma abordagem de temáticas atuais e presentes na vida dos jovens. Este foi um desafio que exigiu o total comprometimento e visão humanista tendo em conta a realidade escolar. Valente (2020) vem precisamente constatar o quanto a promoção e desenvolvimento de competências socio emocionais é indispensável em contexto escolar, para fomentar uma inclusão escolar. O autor acentua, o quanto o papel do educador social incide no combate

das desigualdades sociais precisamente intervindo através da capacitação dos alunos para uma maior gestão socio emocional, “(...) pode-se aferir que os programas de aprendizagem social e emocional são uma ferramenta de excelência ao trabalho do educador social nos processos de inclusão escolar e social” (Valente, 2020, p. 2341).

Ao longo da intervenção enquanto profissional, foi preciso estar ciente da importância de cada palavra ou de cada ação na vida dos alunos. Para a realização das sessões foi preciso conhecer a realidade daqueles alunos e estar totalmente consciente dos temas a abordar e a debater em turma. Reconhece-se a importância de estar preparada e de ter conhecimento sobre os temas em questão, mas mais que tudo, ter pontos de referência do cotidiano dos alunos para que fosse possível dialogar de uma forma natural e clara. Foi imprescindível dominar os mais variados temas e principalmente, saber valer-me das próprias competências sociais emocionais como elo facilitador do desenvolvimento integral dos alunos. Segundo Delgado et al, (2014) cabe ao educador social, enquanto ator social, acompanhar a evolução da sociedade contemporânea, apostando numa formação aprofundada e contínua, de forma a saber dar resposta face aos novos desafios, “Pela exigência da sua missão, o exercício profissional da Educação Social requer dos seus profissionais uma formação rigorosa, tanto inicial como contínua” (p. 120). Nesta perspetiva, verifica-se a importância das competências que um educador social deve apresentar para superar as adversidades que vão surgindo ao longo da sua intervenção. Durante a realização das atividades, mais uma vez se destaca que foi uma intervenção com os alunos e para os alunos, foi necessário saber utilizar os conhecimentos adquiridos, e numa perspetiva e visão do educador social, saber gerir conflitos. Nesta sequência, Mateus (2012) afirma que o educador social deve utilizar os seus saberes de acordo com as necessidades levantadas considerando o contexto em que encontra inserido, referindo a importância da aquisição de competências enquanto profissional, “O educador social deve adquirir competências para exercer a sua atividade profissionalizante numa perspetiva inclusiva e promover o desenvolvimento de atividades de dinamização, usando estratégias mobilizadoras do quadro sociocultural da comunidade e do indivíduo” (p. 60).

Para a dinamização das sessões em contexto de sala de aula, foi utilizada uma abordagem humanista, valorizando a opinião de cada aluno e dando a oportunidade de todos exporem os seus pensamentos. Para tal, foi necessário adequar a postura enquanto dinamizadora conforme a turma a intervir, considerando que cada um dos alunos apresenta a sua história de vida, todas as turmas apresentam características diferentes. Os momentos de interação com os alunos exigiram a capacidade de gerir as suas emoções e

comportamentos durante as sessões, principalmente durante os debates. Segundo Mateus (2012), o educador social é uma profissional dotado de competências uma vez que, intervém em vários contextos, “Ele é um dinamizador de grupos, capaz de lidar com os afetos, as emoções, as angústias, os êxitos e as desilusões das pessoas, um agente promotor de mudanças e de aproveitamento dos recursos humanos e materiais disponíveis (...)” (p. 61).

O papel do educador social enquanto mediador foi concreto e esteve presente em toda a atividade efetuada, nomeadamente através das “pontes” que se foram construindo principalmente entre os alunos e o SPO e entre os alunos e os docentes. A possibilidade de ao longo das sessões dar a conhecer o SPO, foi uma forma de desconstruir os receios dos alunos, a relação de confiança estabelecida facilitou a procura do gabinete e impulsionou uma maior visibilidade do trabalho desenvolvido neste serviço. Corroborando o referido anteriormente, relativamente a uma maior aproximação que se verificou entre os alunos e professores, esta, sucedeu de várias formas, mas principalmente devido à participação dos docentes em algumas sessões, criando um ambiente mais descontraído, o qual permitiu tanto aos alunos, como aos docentes comunicarem abertamente durante as dinâmicas. O facto de os alunos apresentarem as suas perspetivas de uma forma imparcial, facilitou o diálogo, a resolução do problema e fomentou o respeito pelo próximo. Para Vieira (2013), o papel do Educador social em contexto escolar é inigualável, uma vez que, desempenha funções de mediação imprescindíveis para o bem-estar da comunidade escolar. O autor refere a escola como um “microcosmo da sociedade” sendo um espaço com pessoas diferentes, de idades diferentes, géneros diferentes e culturas diferentes e com pensamentos diferentes, apresentando uma representatividade da sociedade. Desta forma, concerne ao educador social uma intervenção de cariz preventivo, para a gestão e resolução de conflitos na escola. “O Educador Social é o profissional capaz de articular nos territórios educativos quer a perspetiva mais preventiva, quer a mais resolutiva na mediação das tensões e problemas sociais que emergem na escola” (Vieira, 2013, p. 195).

Importa ainda, salientar que para a concretização de algumas atividades recorreu-se a associações externas à escola, numa perspetiva de parceria para dar a resposta mais eficaz e de qualidade aos alunos, uma vez que o meu conhecimento no que se refere a algumas temáticas a abordar não é promissor de qualidade suficiente para fornecer as ferramentas necessárias aos alunos. Pode apresentar-se o exemplo da atividade LGBTQI+, neste caso foi levantada a necessidade de se realizar um esclarecimento sobre

este tema em contexto escolar, no entanto, chegou-se à conclusão de que nenhum elemento do SPO apresentava a formação especializada. Considerou-se a necessidade de entrar em contacto com uma associação que fosse entendida no tema. Este tipo de reflexão esteve presente para todas as atividades, o ponderar sobre qual a melhor forma de transmitir conhecimento e “chegar” aos alunos. Oliveira (2008), refere que é primordial na gestão escolar compreender a importância de haver parcerias, ou seja, uma gestão participativa a favor das necessidades identificadas e dos objetivos definidos, “(...) o gestor não pode dar conta de todos os problemas e questões que envolvem a escola. Adotou-se, então, uma abordagem participativa, cujo princípio estipula que, para ter sucesso, é necessário que o gestor busque o conhecimento específico e a experiência de seus companheiros de trabalho (...)” (p. 499). Outro exemplo, passa pela atividade intergeracional integrada no projeto Orient@-te, a qual, também foi articulada com a Academia Sénior precisamente por se ter constatado que seria uma mais valia proporcionar um momento de partilha entre gerações no âmbito da orientação vocacional. Esta atividade exigiu todo um planeamento prévio, foi necessária uma grande gestão e organização para os objetivos de a atividade serem cumpridos.

Compreendeu-se que trabalhar com e para as turmas, com um propósito de âmbito preventivo, permitiu explorar e dar resposta a inúmeras questões transversais a toda a comunidade escolar. Tendo por base uma visão holística, foi possível intervir perspetivando uma mudança intrínseca em todos os intervenientes que irá influenciar positivamente o comportamento individual e social e por sua vez, contribuir para o bem-estar da comunidade escolar. Acresce-se que pelo facto de as atividades e projetos desenvolvidos não incluírem somente os alunos, os docentes, não docentes, mas também encarregados de educação e associações e instituições parceiras pode considerar-se que a intervenção se dividiu na interna, em que se encontram os alunos, docentes e não docentes e na externa, na qual, se inserem os encarregados de educação/família e associações. Para Canastra (2009), o educador social vem precisamente através das suas funções enquanto mediador sociopedagógico impulsionar projetos e momentos que implicam uma intervenção entre família, escola e comunidade escolar “(...) a importância das mediações sociopedagógicas que se jogam na interface da família-escola-comunidade local. Importa, neste sentido, reconhecer que, cada vez mais, nos confrontamos com a necessidade de trabalhar em rede e numa postura muito mais profissionalizada” (p. 2029). Foi nesta perspetiva que se pretendeu quebrar barreiras através de estratégias, que envolvessem todos os que de alguma forma influenciam a vida dos alunos, abrindo um caminho de

diálogo e desenvolvendo nos alunos competências passíveis de serem utilizadas futuramente.

Capítulo IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de toda a construção do relatório de estágio, foi possível refletir sobre todas as aprendizagens adquiridas durante o estágio curricular. Tendo sido esta uma investigação-ação, que teve como enfoque compreender o papel do educador social em contexto escolar, desenvolvendo-se em tempo real através de uma experiência vivida, na qual todos os resultados foram fruto de um processo complexo, mas muito enriquecedor, tanto a nível profissional como pessoal.

Realça-se o papel determinante que o educador social pode ter em contexto escolar, próprio da sua atuação, suportado por ferramentas sociais para o *empowerment* do indivíduo, propícias de ações que veiculam à mudança. Os alunos transportam consigo diferentes culturas, diferentes formas de estar e de pensar, com interesses e motivações distintas, resultante do meio envolvente proveniente. Para Socias (2008), o educador social inserido numa escola, primeiramente, deve compreender que o espaço educativo, origina interações sociais no qual, se incluem jovens de diferentes contextos, proporcionando assim um ambiente de socialização. Desta forma, considera-se que cabe à escola dar resposta à diversidade com que se depara, atenuando as diferenças no bom sentido das palavras. Não reprimir e sim, valorizar, aceitar as diferenças e saber aproveitar esta diversidade para uma aprendizagem conjunta, implica da parte da escola uma intervenção mais proativa e aberta, na qual, a escola não se pode limitar “às quatro paredes”.

A transmissão de conhecimentos que se pretende fornecer aos alunos numa sociedade cada vez mais globalizante e heterogenia deve ser alargada ao meio envolvente, pois os alunos não são somente o produto da escola, mas sim, da sociedade onde estão inseridos. Ao considerar a escola como um dos pilares da sociedade, não faz sentido que a sua intervenção não passe por um contacto próximo de parcerias e trabalho em rede com outras instituições e/ou serviços, para articular e partilhar projetos de forma a melhor adequar a ação à realidade, proporcionando um enriquecimento mútuo de conhecimentos. Levar o aluno a pensar de forma diferente através da interação e reflexão, é sinónimo de aprendizagem e de crescimento, a troca de experiências deve ser vista como algo transformador. Compete à escola definir estratégias para lidar com a diversidade existente na comunidade educativa, diferentes pontos de vista, de crenças, de valores e de

comportamentos. Cada aluno apresenta uma identidade social, cultural e pessoal, é necessário dar resposta a cada um, tendo em vista a equidade. À vista disso evidencia-se a educação inclusiva, que pretende quebrar barreiras, a qual implica a construção de estratégias que vão ao encontro das necessidades dos alunos. Para além disso a educação inclusiva exige a articulação/colaboração de professores, técnicos, famílias, entidades e intervenientes, que façam parte do desenvolvimento dos alunos (Rebocho et al., 2009). “Uma educação inclusiva é aquela que é capaz de criar e fornecer respostas com vista a satisfazer as necessidades individuais dos alunos (Rebocho et al., 2009, p. 80).

Considera-se que a educação inclusiva prevê intervir com as diferenças, alunos com interesses e necessidades diferentes, no mesmo ambiente educativo, onde a resposta deve ser dada de forma igualitária. É nesta conjuntura que assenta o papel do educador social em contexto escolar, de forma transversal e nas mais variadas áreas, cria espaços de atuação. Intervém enquanto mediador e conhecedor do contexto, inserido em equipas multidisciplinares e desenvolvendo projetos que incidem na transmissão de valores, de aceitação do outro, essencialmente, capacitar o aluno para saber viver em sociedade enquanto cidadão participativo, tolerante e democrático. Tal facto, exige processos de aprendizagem e autorreflexão, que passam por se conhecer e aceitar a si próprio enquanto pessoa, através de interações e partilha. É nesta dinâmica entre o aluno/indivíduo e escola/sociedade que o educador social atua como mediador na sua prática diária através da comunicação e negociação, superando as contrariedades e buscando o bem-estar, autonomia e felicidade do outro (Vieira, 2012).

A tomada de decisões enquanto profissional exigem do educador social um conjunto de princípios éticos, marcados pelo rigor e conhecimentos inerentes à sua *práxis* e que nos reportam para o código deontológico. Indo ao encontro de Vargas (2012), os educadores sociais deparam-se com situações de conflito que requerem uma gestão de problemas, assim, o código deontológico e os princípios éticas guiam a sua prática. Durante o estágio foram surgindo numerosas situações das quais foi necessário assumir uma posição, visto que o educador social trabalha com e para as pessoas. Consciencialização e responsabilidade do seu papel enquanto profissional, do compromisso com o próximo, sem descorar a constante reflexão da sua prática, é essencial para o seu crescimento e, por sua vez, para uma intervenção mais real e assertiva.

O enfoque do estudo incidiu nos alunos, o que exigiu um olhar atento para estes enquanto indivíduos, pois apresentam histórias de vida diferentes. Cada aluno tem as suas

vivências e experiências que o caracterizam como pessoa. É necessário conhecer para intervir e provocar mudança, o diagnóstico aplicado teve exatamente a finalidade de perceber quais as necessidades destes alunos. A intervenção deve ser sustentada no conhecimento, assim, conhecer a realidade possibilitou a definição do modo de atuação, foram definidos objetivos e as estratégias nortearam a ação.

Conforme já mencionado anteriormente, tendo por base como objeto de estudo os alunos, os objetivos inicialmente traçados que conduziram a intervenção, eram compostos por dois objetivos gerais, que por sua vez se dividiram em objetivos específicos. O primeiro objetivo geral visou, promover a inclusão em contexto escolar, separado em três objetivos específicos: Fomentar formas de lidar com a diferença; promover a participação de todos na vida da comunidade escolar e promover a inclusão de alunos e de grupos minoritários. O segundo objetivo geral, pretendeu sensibilizar os alunos para temáticas atuais.

Ao qual, se alocou um objetivo específico, desenvolver ações/atividades de sensibilização. As técnicas de recolha aplicadas, que posteriormente resultaram em dados, sustentaram as atividades e projetos concretizados. Todas as ações realizadas desenvolveram-se em função do bem-estar da comunidade a intervir, visaram alcançar todos os alunos, para que estes, obtivessem conhecimento a partir das atividades, as quais, se pretendiam transformadoras na vida de cada um dos alunos que tiveram a oportunidade de participar na ação. Estas ações, incluíram todos os alunos e foram definidas estratégias para alcançar a maior diversidade e heterogeneidade possível da população escolar. Proporcionaram-se momentos de aprendizagem, em que se abordaram os mais variados temas, valorizando sempre o respeito pelo próximo. Importa desta forma, destacar os objetivos das atividades/projetos que mais se evidenciaram:

- Desenvolver competências sociais e emocionais;
- Partilha de saberes;
- Desconstruir preconceitos;
- Fomentar a inclusão de grupos minoritários;
- Aumentar o senso cívico;
- Valorizar o sucesso escolar.

Numa visão ampla, considera-se que todos os objetivos definidos foram alcançados, uma vez que as atividades/projetos se desenvolveram com sucesso. Compreende-se desta forma, a importância da investigação na ação, ou seja, a influência

que a teoria assume na prática, esta, torna a ação mais objetiva e eficaz. Segundo Sanches (2005), a investigação-ação em contexto escolar vem precisamente levantar questões para uma transformação educativa, que se desenrola através da reflexão-ação, sendo o pilar para a possível construção de estratégias a aplicar no terreno. A autora, afirma que a investigação ação é uma mais-valia, tornando-se num ponto de viragem para uma educação inclusiva, “Uma metodologia centrada na Investigação-acção permite-nos operacionalizar uma diferenciação curricular e pedagógica inclusiva ao invés de uma diferenciação que retoma e reforça a uniformidade, a exclusão” (Sanches, 2005, p. 140).

Corroborando tudo o que foi referido anteriormente, importa compreender que este foi um processo que exigiu total entrega, uma vez que, se refletiu sobre cada decisão tomada para uma *práxis* inclusiva. Pretendeu-se dar resposta às necessidades levantadas, fundamentando através dos dados recolhidos, para uma intervenção mais consciente e precisa. Esta foi uma experiência que requereu a superação de adversidades que iam surgindo ao longo de todo o processo. Compreendeu-se que o educador social precisa de estar predisposto a lidar com as mais variadas situações, superar dificuldades e enfrentar situações inesperadas, próprias da diversidade do contexto. Para intervir em contexto escolar e tendo por base o período de atuação em que decorreu o estágio curricular, sugere-se que o educador social deve demonstrar competências, tais como:

- Saber trabalhar em equipa;
- Capacidade de gestão de conflitos;
- Capacidade ultrapassar imprevistos;
- Saber comunicar e relacionar com todos os intervenientes do ambiente escolar;
- Conhecimento de ferramentas para dinamizar atividades em grupo;

Predominantemente a intervenção apresentou-se com um cariz preventivo, pretendeu-se sensibilizar e explorar temas de interesse dos alunos, e outros, apresentados como uma necessidade decorrente dos resultados do diagnóstico. As atividades e projetos desenvolvidos foram implementados de forma a consciencializar e fomentar a reflexão e partilha de saberes através do diálogo e respeito pelo outro.

No período de estágio, desenvolvi competências enquanto profissional, mas principalmente como pessoa, transportando as aprendizagens que se efetuaram durante a intervenção em contexto escolar para a minha forma de estar enquanto cidadã ativa que pretende contribuir para evolução da sociedade. Ao adaptar-me ao contexto em que estive

inserida e à forma de estar de cada elemento da comunidade educativa, exigiu uma proximidade através do diálogo e compreensão dos problemas inerentes a cada um, desde alunos a docentes. O saber articular com profissionais de áreas diferentes, ouvindo e respeitando a visão de todos, tornou-se uma mais valia para construção de estratégias diferenciadas, mas que se complementaram. Reconheço que as adversidades que surgiram e as ações menos eficazes, serviram para transformá-las em conhecimento e ferramentas determinantes, que marcaram a minha ação enquanto educadora social na escola. Este estágio curricular que se desenvolveu durante oito meses, permitiu conhecer os meus limites, mas mais do que tudo, conhecer a minha essência e o meu propósito como educadora social.

Acredita-se que o caminho certo para evolução do mundo se origina através da mudança, na qual os seres humanos são os pioneiros para a construção de uma sociedade melhor, enaltecendo o bem-estar comum. Aqui entra a ES como impulsionadora da inclusão. “(...) A educação social alcançará o seu verdadeiro espaço quando conseguir melhorar a convivência entre os cidadãos” (Díaz, 2006, p. 101). Sendo a escola um “espelho” da sociedade, incumbe ao educador social o seu papel enquanto impulsionador da mudança, uma vez que os jovens são o futuro da nossa sociedade. Neste sentido, compreende-se que fornecer ferramentas aos alunos para a superação dos desafios subjacentes à vida, torna-se imprescindível.

Limitações e constrangimentos do processo

O estágio curricular teve início no mês de outubro, o que não permitiu acompanhar o desenrolar das primeiras semanas do começo do ano letivo. Desta forma, para a construção das técnicas de recolha do diagnóstico e a aplicação das mesmas, foi necessário utilizar o primeiro período, o que condicionou posteriormente o agendamento das atividades a aplicar na intervenção. Para além disso, denota-se que teria sido importante a existência de um educador social como recurso permanente da escola, tanto para o levantamento das necessidades dos alunos como para a atuação em si, visto que a articulação e entajuda entre dois profissionais da mesma área teria sido uma alavanca para o desenvolvimento de todo o processo, enquanto facilitador e conhecedor da realidade a intervir.

Após uma autorreflexão e não descurando as conversas informais com os docentes, constata-se que teria sido importante a aplicação de uma entrevista de grupo

com os docentes para um resultado mais rico, no que se refere às necessidades dos alunos uma vez que estes estão em contacto diário com os mesmos.

Sugestão de investigações futuras

Considera-se após este relatório de estágio, a importância de se desenvolverem mais investigações que demonstrem a experiência e certifiquem a necessidade de um educador social em contexto escolar. Incidindo nos vários contextos em que este profissional pode intervir e na explanação concreta de estratégias implementadas. Ademais, entende-se que também seria enriquecedor existir uma partilha, relativamente à aplicação das técnicas de recolha, bem como, à sua análise. Todo o trabalho desenvolvido e experiências vividas por um educador social que possam ser relatadas são uma mais valia, para desmistificação do verdadeiro papel de um educador social. A divulgação de documentos comprovativos do papel do educador social enquanto promotor da mudança, sustentam a sua necessidade em contexto escolar.

Referências

- AEPROSA. (2019). Projeto Educativo 2019-2022. https://www.aeprosa.pt/downloads_pdfs/paginas/142/anexos/PE%20AEPROSA_2019_2022_aprovado%20CG.pdf
- AEPROSA. (2022). Departamentos. <https://www.aeprosa.pt/13/departamentos>
- AEPROSA. (2022). Serviço de Psicologia e Orientação. <https://www.aeprosa.pt/122/servico-de-psicologia-e-orientacao>
- AEPROSA. (2023). Projeto Educativo 2023-2026.
- Alsaawi, A. (2014). A critical review of qualitative interviews. *European Journal of Business and Social Sciences*, 3(4). https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2819536
- Alvarado, L. J., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, (9), 187-202. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3070760.pdf>
- Anderson, G., & Herr, K. (2016). O docente-pesquisador: a investigação-ação como uma forma válida de geração de conhecimentos. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 2(1), 4-24. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/21236/17839>
- Andrade, I. R. S. (2017). *Ética Geral e profissional*. UFBA, Universidade Federal da Bahia Faculdade De Ciências Contábeis. https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/25344/1/eBook_Etica_Geral_ProfissionalCiencias_Contabeis_UFBA.pdf
- APTSES. (2021). Código Deontológico do/a Técnico/a Superior de Educação Social. <http://www.aptses.pt/codigo-deontologico>
- Araujo, I. O. B. D. (2006). A função da educação social e a intervenção sócio comunitária a partir da formação do professor. In *Proceedings of the 1. I Congresso Internacional de Pedagogia*

Social.http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092006000100018&script=sci_arttext&tlng=pt

Arco, J. (n.d). Ética e Identidade Profissional do Educador Social.

Arco, J. (2016). A Educação Lifewide Cidadania Democrática Também na Portela da Missa tem direito à aprendizagem. *OMNIA* (4), 39-4.

Azevedo, S., & Correia, F. (2013). A Educação Social em Portugal: evolução da identidade profissional. *Revista de Educación Social*, (17), 1-11.http://www.eduso.net/res/pdf/17/ascport_res_17.pdf

Baptista, I. (2012). Ética e Educação Social Interpelações de contemporaneidade. *SIPS– Pedagogia Social Revista Interuniversitária* 19, 37-49.<https://www.redalyc.org/pdf/1350/135025474003.pdf>

Barbosa, E. F. (1998). Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais. *Educativa*,
[out.https://www.academia.edu/download/32349293/Instrumento_Coleta_Dados_Pesquisas_Educacionais.pdf](https://www.academia.edu/download/32349293/Instrumento_Coleta_Dados_Pesquisas_Educacionais.pdf)

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: edições, 70, 225.https://www.academia.edu/download/54310858/LAURENCE_BAROIN-livro_analise.pdf

Barros, J. D. A. (2010). Objetividade e subjetividade no conhecimento histórico: a oposição entre os paradigmas positivista e historicista. *TEL Tempo, Espaço e Linguagem*, 1(2), 73-102.<https://revistas.uepg.br/index.php/tel/article/view/2628/1970>

Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista. *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados*, 2, 13-36.https://www.researchgate.net/publication/349822655_TECNICAS_DE_RECOLHA_DE_DADOS_EM_INVESTIGACAO_INQUIRIR_POR_QUESTIONARIO_EOU_INQUIRIR_POR_ENTREVISTA

Bauer, M. W., & Gaskell, G. (Eds.). (2000). *Qualitative researching with text, image and sound: A practical handbook for social research*. Sage.

- Bejarano, M. A. G. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. <http://201.159.222.115/index.php/innova/article/view/7/8>
- Bianconi, M. L., & Caruso, F. (2005). Educação não-formal. *Ciência e cultura*, 57(4), 20-20. <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n4/a13v57n4.pdf>
- Bicudo, M. A. V. (2005). Pesquisa qualitativa: significados e a razão que a sustenta. *Revista pesquisa qualitativa*, 1(1). <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/7/7>
- Brancatti, P. R., & Rinaldi, R. P. A. (2021). Fenomenologia e a História de Vida. *Educação e Filosofia*, 34, n. 71, 489–507, 2021. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v34n71a2020-55530>
- Brandão, C., & Ribeiro, J. E. M. (2018). A importância do contexto na investigação qualitativa. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 7 (1), 169-173 <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/111457/2/260303.pdf>
- Brandão, S. P. S. (2007). Pedagogia social, uma antropologia de proximidade, hospitalidade e serviço. *Cadernos de pedagogia social*, (1), 105-115. <https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2007.1917>
- Briceño-León, R. (2003). Quatro modelos de integração de técnicas qualitativas e quantitativas de investigação nas ciências sociais. *O Clássico e o novo—tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde*, 157-186. Fundação Oswaldo Cruz/ Editora. <https://books.scielo.org/id/d5t55/pdf/goldenberg-9788575412510.pdf#page=157>
- Casagrande, C. A. (2016). Interacionismo simbólico, formação do self e educação: uma aproximação ao pensamento de GH Mead. *Educação e Filosofia*, 30(59), 375-403. <https://pdfs.semanticscholar.org/f1fa/bc7dd7122ce3b47a8414db9a2c704f09b54c.pdf>
- Cabezudo, A., Christidis, C., da Silva, M. C., Demetriadou-Saltet, V., Halbartschlager, F., & Mihai, G. (2010). *Guia prático para a educação global conceitos e metodologias no âmbito da educação global para educadores e decisores políticos*. Editado pelo Centro Norte-Sul do Conselho da Europa. <https://rm.coe.int/168070eb92>
- Cachado, R. (2021). Diário de campo. Um primo diferente na família das ciências sociais. *Sociologia & Antropologia*, 11, 551-

572. <https://www.scielo.br/j/sant/a/nXMB9xWnGZmbHNqGf6MM6Ts/?format=pdf&lang=pt>

Caetano, A. (2019). Ética na investigação-ação—alguns apontamentos de reflexão. *EstreiaDiálogos*, 4(1), 53-73. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/43855/1/eb8d33_f1a4a418060644cd8be3f58ddac1eb50.pdf

Canário, R. (2000). A “aprendizagem ao longo da vida”. Análise crítica de um conceito e de uma política. *Psicologia da Educação*, 29-52. <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/41384/27895>

Canastra, F. A. C., & Malheiro, M. (2009). O papel do educador social no quadro das novas mediações socioeducativas. https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/345/1/O%20Papel%20espec%20c3%adfcico%20do%28a%29%20educador%28a%29%20social_Fernando%20Canastra.pdf

Canastra, F. A. C., & Malheiro, M. (2009). O papel do educador social no quadro das novas mediações socioeducativas. https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/345/1/O%20Papel%20espec%20c3%adfcico%20do%28a%29%20educador%28a%29%20social_Fernando%20Canastra.pdf

Candeias, E. (2020). Os espaços socioeducativos da escola e a reconfiguração da pedagogia (educação) social na intervenção escolar. *Revista Lusófona de Educação*, 41-55. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/7450>

Cardoso, A. P., & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: a investigação-ação e o estudo de caso. *Olhares sobre a educação: em torno da formação de professores*, 21-33. <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/4631>

Carvalho, A. D. & Baptista, I. (2004). *Educação Social: Fundamentos e estratégias*. Porto Editora.

Colmenares, A. M., & Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>

- Comte, A. (1984). Excertos. Em P. A. Bastide. (1984). *Auguste Comte*. Porto: Edições 70. <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2018/04/livro-comte-capc3adtulo-1.pdf>
- Correia, M. D. C. B. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem/ Journal of Nursing*, 13(2), 30-36. <https://pensarenfermagem.esel.pt/index.php/esel/article/view/32>
- Correia, F. (2015). O Lugar da escola em contexto socioeducativo. *Praxis Educare*, Nº 2, 4. <http://www.aptses.pt/wp-content/uploads/2019/12/PRAXISEDUCARE-n.%C2%BA-2-2015.pdf>
- Coutinho, C. P. (2016). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e Prática*. (2ª edição). Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13(2), 455-479. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. (2ª edição). tradução Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/696271/mod_resource/content/1/Creswell.pdf
- Creswell, J.W. (2009). RESEARCH DESIGN Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.
- Dalbosco, C. A., & Maraschin, R. (2017). Pensar a educação em tempos pós-metafísicos: a alternativa do Interacionismo simbólico. *Educação*, 42(3), 629-642. http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wpcontent/uploads/2015/11/eixo12_RENATA-MARASCHIN.pdf
- Dayrell, J. (1996). A escola como espaço sócio-cultural. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG*, 194, 136-162. <https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-espac%C3%A7o-socio-cultural.pdf>

Decreto de lei 55/2018 de 6 de julho da Presidência do Conselho dos Ministros. Diário de República I Série n.º 129/2018. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho da Presidência do Conselho dos Ministros. Diário da República I Série n.º 129/2018. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Delgado, P., Correia, F., Martins, T., & Azevedo, S. (2014). A educação social em Portugal: novos desafios para a identidade profissional. *Interfaces Científicas-Educação*, 3(1), 113-124. <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/1627/985>

Delors, J., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., ... & Nanzhao, Z. (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Cortez Editora. http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf

Descartes. (1989). *Discurso do Método*. Porto: Porto Editora. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/363690/mod_resource/content/1/DESCARTES_Discurso_do_m%C3%A9todo_Completo.pdf

Despacho nº6478/2017 de 26 de julho da Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2017) Diário da República II Série, n.º 143/2017. <https://files.dre.pt/2s/2017/07/143000000/1548415484.pdf>

Dias, M.I.C. (1994). *O inquérito por questionário: problemas teóricos e metodológicos gerais*. Universidade Do Porto Faculdade De Letras. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/104265/2/193141.pdf>

Diaz, A. S. (2006). Uma Aproximação à Pedagogia- -Educação Social. *Revista Lusófona de Educação*, (7), 91-104. <https://scielo.pt/pdf/rle/n7/n7a06.pdf>

Direção Geral da Educação. (2018). Orientações para o trabalho em psicologia educativa nas escolas. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/orientacoes_para_o_trabalho_em_psicologia_educativa_nas_escolas.pdf.pdf

Direção Geral da Educação. (2020). Orientações para o trabalho das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva na modalidade E@D. <https://apoioscolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2020->

[04/Orienta%C3%A7%C3%B5es para o trabalho das Equipas Multidisciplinares de Apoio%C3%A0Educa%C3%A7%C3%A3o Inclusiva na modalidade E@D.pdf](#)

Direção Geral da Educação. (nd). Psicologia e Orientação em Contexto Escolar. <https://www.dge.mec.pt/psicologia-e-orientacao-em-contexto-escolar>

DREYER, L. (2011). Alfabetização: o olhar de Paulo Freire. In Curitiba: X Congresso Nacional de Educação EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5217_2780.pdf

Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em revista*, (24), 213-225. <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n24/n24a12.pdf>

Emerson, R., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2014). Notas de campo na pesquisa etnográfica. *Revista Tendências: Caderno de Ciências Sociais*, 7(1). <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/RevTendenc/article/download/690/606>

Falsarella, A. M. (2015). O lugar da pesquisa qualitativa na avaliação de políticas e programas sociais. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 20, 703-715. <https://www.scielo.br/j/aval/a/yVQPfPsjW8zLB3HqK3DrBhD/?lang=pt>

Farias, I. M. D., Maranhão, R. V. D. A., & Cunha, A. C. B. D. (2008). Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14, 365-384. <https://www.scielo.br/j/rbee/a/yP3fxxtVtksKbz8VHyXfCtM/?format=pdf&lang=pt>

Ferreira, B., & Azevedo, S. (2011). Pertinência Profissional e Código Deontológico do Técnico Superior de Educação Social. http://wwa.uportu.pt/siaa/cursos/codigo_deontologico.pdf

Ferreira, P. (2008). A utilização da metodologia de investigação-acção na intervenção social: uma reflexão teórica. *Intervenção Social*, (32-34), 215-236. <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/14785/1/1451-5605-1-PB.pdf>

Fontana, A. & Frey, J. H. (1994). Interviewing. The Art of Science. Em Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand

Oaks: Sage Publications. 361-376. <https://jan.ucc.nau.edu/~pms/cj355/readings/fontana%26frey.pdf>

Formosinho, J. O. (2008). A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. *PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia S. Pesquisa em Educação—possibilidades investigativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, 2, 27-39.* <https://www.academia.edu/download/52547713/2008pesquisaEmEducacaovIIAbr2008.pdf#page=27>

Franco, M. L. P. B. (2020). *Análise de conteúdo* (2ª edição). Liber Livro Editora. https://www.academia.edu/download/63763698/_FRANCO_Maria_Laura_P.P._Analise_de_conteudo.20200628-20963-9h41xj.pdf

Freire, P. (1959). *Educação e Atualidade Brasileira* (3ª edição). CORTEZ Editora.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido* (23ª edição). PAZ E TERRA. <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>

Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. (25ª Edição). PAZ E TERRA. <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-PauloFreire.pdf>

Freixo, M., & Científica, M. (2009). *Metodologia científica-Fundamentos Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Gilbert, N., & Stoneman, P. (Eds.). (2015). *Researching social life* (4ª edição). Sage. <https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=Ff6ICwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA119&dq=mixed+methods+approach&ots=fZOCkf0fat&sig=TzaQiIDYEogfOryOe4LS1JpQ5nA#v=onepage&q=mixed%20methods%20approach&f=false>

Giordan. A. (1998). *Aprender*. Editora Belin.

Graça, D. M. A. D. (2021). *Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva: perspetiva sobre o seu desempenho pedagógico e organizacional num agrupamento de escolas* (Doctoral dissertation). https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/15587/1/Equipa%20Multidisciplinar%20de%20Apoio%20c3%a0%20Educa%20c3%a7%20Inclusiva_tm.pdf

Graciani, M. S. S. (2014). *Pedagogia social*. Cortez Editora. <https://books.google.com.br/books?hl=ptPT&lr=&id=UVaaBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=graciani+pedagogia+social&ots=V66dCTrKov&sig=9zyXIun4b6TEMMaOScxRApWEwo#v=onepage&q=graciani%20pedagogia%20social&f=false>

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. Em Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln. (1994). *Handbook of Qualitative Research*, pp. 105-117. Sage Publications. https://issuu.com/m.r.mohamed/docs/guba_lincoln_1994

Guzmán, V. P. (2008). La mediación en los centros educativos: el educador social como mediador. *Bordón: Revista de pedagogía*, 60(4), 79-87. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2912291.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª edição). México: McGraw-Hill Interamericana. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>

Herrera, J. (2017). La investigación cualitativa. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1167>

Herrera, T. B., Certain Ruiz, R., & Calderon Mercado, M. (2014). La norma hipotética fundamental desde el Paradigma Interpretativo. *Justicia Juris*, 10(2), 17-27. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-85712014000200003&script=sci_arttext

Kohn, K., & Moraes, C. H. (2007). O impacto das novas tecnologias na sociedade: conceitos e características da Sociedade da Informação e da Sociedade Digital. In XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação 30 (3), pp. 1-13. https://www.researchgate.net/profile/Claudia_Moraes3/publication/238065799_O_impacto_das_novas_tecnologias_na_sociedade_conceitos_e_caracteristicas_da_Sociedade_da_Informacao_e_da_Sociedade_Digital1/links/58f409060f7e9b6f82e7c45c/O-impactodas-novas-tecnologias-na-sociedade-conceitos-e-caracteristicas-da-Sociedade-da-Informacao-e-da-Sociedade-Digital1.pdf

Kuhn, T.S. (1998). *A Estruturas das Evoluções Científicas*, (5ª edição). Editoras Perspectiva

S.A.https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4103727/mod_resource/content/1/Kuhn-Estrutura-das-revolucoes-cientificas%201989.pdf

Latorre, A. (2004). La investigación-acción. *Conocer y cambiar la práctica educativa*, (2ª edição). Editora Graó. https://www.academia.edu/download/35282480/11_Latorre-Inv-Acc-cap-1.pdf

Lei n.º 65/15, de 3 de julho da Assembleia da República. (2015). https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=2376&tabela=leis

Lei nº 38/2010 de 2 de setembro. (2010). Diário da República, 1.ª série — N.º 17. <https://files.dre.pt/gratuitos/1s/2010/09/17100.pdf>

Lei nº 46/86, de 14 de outubro da Assembleia da República. (1986). Diário da República I Série, n.º 237/1986. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>

Leite, C. (2005, setembro 19-22). O currículo escolar e o exercício docente perante a multiculturalidade: implicações para a formação de professores. Paulo Freire: desafios à sociedade multicultural: actas do V colóquio Internacional Paulo Freire, Recife. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/2073/2/82856.pdf>

Lima, D. J. Á. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista portuguesa de pedagogia*, 7-29. <http://impactum-journals.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1794>

Luna, S. M. M. (2007). Manual práctico para el diseño de la Escala Likert. *Xihmai*, 2(4). <https://revistas.lasallep.edu.mx/index.php/xihmai/article/view/101/88>

Mangas, C., & Sousa, J. (2022). *Educação inclusiva e acessível: Oportunidades e sinergias*. Edições Almedina. <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/7877/1/A%20INCLUSA%cc%83O%20NA%20ESCOLA%3a%20O%20PAPEL%20DA%20COMUNICAC%cc%a7A%cc%83O%20ENTRE%20AS%20EQUIPAS%20MULTIDISCIPLINARES.pdf>

Manzini, E. J. (2012). Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. *Revista Percurso*, 149-171. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/114753>

- Martins, E. C. (2013). A Pedagogia social/Educação, social nos meandros da comunidade e da escola. *Educare educere*, 5-24. https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2654/1/Educare%20educere_Ernesto_Martins.pdf
- Martins. O. G., Gomes. S, A, C., Brocardo. L. M. J., Pedroso. V. J., Carrillo. A. L.J., Silva. U. M. L., Encarnação. A. G.M.M., Horta. C. V. J. M. Calçada. S. C. T. M., Nery. V.F.R., Rodrigues., V. C. M. S. (2018). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)*.https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mateus, M. D. N. E. (2012) O educador social na construção de pontes socioeducativas contextualizadas The role of the social educator in the building of contextualized social and educational bridges. <https://core.ac.uk/reader/153409330>
- Melero A, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas*, 21, 339-355.https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12861/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mendes, A. P. D. C. (2012). *O educador social em contexto escolar: testemunho reflexivo*. Relatório de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Porto. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/15473>
- Menezes, M. G. D., & Santiago, M. E. (2014). Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. *Pro-posições*, 25, 45-62.<https://www.scielo.br/j/pp/a/QJxGZXzMDX4Qjpkxd5jRfFD/?format=pdf&lang=pt>
- Mónico, L., Alferes, V., Parreira, P., & Castro, P. A. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *CIAIQ 2017*, 3.<http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447>
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação, Porto Alegre*, 22(37), 7-32.https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5314158/mod_folder/content/0/Moraes%20AN%C3%81LISE%20DE%20CONTE%20C3%9ADO%201999.pdf

- Morgado, C., & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *Exedra: Revista Científica*, (1), 43-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398314>
- Morin, E. (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. Editora Meridional/Sulina. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7512435/mod_resource/content/1/LIVRO%20Edgar%20Morin%20-%20Introduc%CC%A7a%CC%83o%20ao%20Pensamento%20Complexo.pdf
- Mousinho, R., Schmid, E., Mesquita, F., Pereira, J., Mendes, L., Sholl, R., & Nóbrega, V. (2010). Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Psicopedagogia* 27(82), 92-108. <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v27n82a10.pdf>
- Muszkat, M. (2008). *Guia prático de mediação de conflitos*. Grupo Editorial Summus. https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=lang_pt&id=ITYi9pq0_UYC&oi=fnd&pg=PA1&dq=media%C3%A7%C3%A3o+significado&ots=Wg4_PAbTtv&sig=u6o8hJlX9W8KXg5Zc33xcGgl_ds#v=onepage&q&f=false
- Nações Unidas. (2017). Declaração Universal dos Direitos Humanos. <https://unric.org/pt/wpcontent/uploads/sites/9/2019/07/Declara%C3%A7%C3%A3oUniversal-dos-Direitos-Humanos.pdf>
- Navarro, D. L. R. (2008). Aproximación a la comunicación social desde el paradigma crítico: una mirada a la comunicación afirmadora de la diferencia. *Investigación y desarrollo*, 16(2), 326-345.
- Neto, S. J. C. (2012). O compromisso ético do educador social. *Revista Lusófona de Educação*, (22), 55-67. <https://www.redalyc.org/pdf/349/34926381004.pdf>
- Oliveira, E. D. L. L. (2008). Gestão escolar e combate à violência: uma articulação necessária. *Contrapontos*, 8(03), 491-505. <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v08n03/v08n03a13.pdf>
- Oliveira, P.G. Almouloud, A.S. Silva, M.J.F. Coutinho, C, Q.S. (2019). PESQUISA EM EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: um olhar sobre a metodologia. https://www.researchgate.net/profile/Celso-Campos/publication/337361358_PESQUISA_EM_EDUCACAO_E_EDUCACAO_M

[ATEMATICA um olhar sobre a metodologia/links/5e027df0299bf10bc3773a54/PES
QUISA-EM-EDUCACAO-E-EDUCACAO-MATEMATICA-um-olhar-sobre-a-
metodologia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf)

Pereira. F., Crespo. A., Trindade. A. R., Cosme, Ariana., Croca. F., Breia. G., Azevedo. H., Fonseca. H., Micaelo. M., Reis. J. M., Saragoça. J. M., Carvalho. M & Frenandes. R. (2018). *PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA MANUAL DE APOIO À PRÁTICA*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual de apoio a pratic
a.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf)

Quintana Cabanas, J.M. (1994). *Pedagogia Social*. Madrid: Dykinson.

Rebocho, M., Saragoça, M. J., & Candeias, A. (2009). Fundamentos para a educação inclusiva em Portugal. *Educação inclusiva: concepções e práticas*, 38-48. [https://www.academia.edu/download/55805757/6_Educacao_Inclusiva -
_livro.pdf#page=43](https://www.academia.edu/download/55805757/6_Educacao_Inclusiva_-_livro.pdf#page=43)

Reina, F.P. (2001). Las mediaciones sociales. Nuevas tendencias en acción social comunitária. *Cuadernos de Trabajo Social*, (14), 71-90.<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=268427>

Ribeiro, E. J., Oliveira, C., Pereira, C., Felgosa, D., & Nunes, V. (2010). A tutoria em contexto de ensino não superior: proposta de acompanhamento socioeducativo em equipa multidisciplinar. *Millenium*, (38), 161-171.<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7857895>

Richmond, B. (2006). Introduction to Data Analysis Handbook. *Academy for Educational Development*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536788.pdf>

Rocha, A. L. C. D., & Eckert, C. (2008). Etnografia: saberes e práticas. *Illuminuras: série de publicações eletrônicas do Banco de Imagens e Efeitos Visuais, LAS, PPGAS, IFCH e ILEA, UFRGS. Porto Alegre, RS. N. 21 (2008), 23 p.*<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/30176/000673630.pdf>

Rodrigues, J. A. (2000). *Émile Durkheim*. (9ª edição). Editora Ática.[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2921439/mod_resource/content/1/2003_
Durkheim_%20Sociologia%20-%20livro%20todo.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2921439/mod_resource/content/1/2003_Durkheim_%20Sociologia%20-%20livro%20todo.pdf)

Salvador, A. E. (2019). La educación social en la escuela desde el punto de vista de los profesionales de la educación social. *Educación social: revista de intervención socioeducativa*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/187625/Art.%209.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista lusófona de educação*, (5), 127-142. <https://www.redalyc.org/pdf/349/34900507.pdf>

Santos, D. K. C., de Paula, J. L. P., dos Santos Rocha, S., & Contreras, H. S. H. (2018). As competências pedagógicas do educador social no processo de desenvolvimento humano na educação social. <https://portalidea.com.br/cursos/56c8c58e0e67fb260b85e78d24cc4d8f.pdf>

Santos, J. R., & Henriques, S. (2021). Inquérito por questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/10696/3/Inqu%c3%a9rito%20por%20Question%c3%a1rio.pdf>

Santos, K. C., de Paula, J. L. P., dos Santos Rocha, S., & Contreras, H. S. H. (2018). As competências pedagógicas do educador social no processo de desenvolvimento humano na educação social. <https://portalidea.com.br/cursos/56c8c58e0e67fb260b85e78d24cc4d8f.pdf>

Silva, G. C. R. F. (2010). O método científico na psicologia: abordagem qualitativa e quantitativa. *O Portal dos Psicólogos*, 1-10. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0539.pdf>

Silva, L. G. M., & Ferreira, T. J. (2014). O papel da escola e suas demandas sociais. *Projeção e docência*, 5(2), 06-23. https://www.academia.edu/download/36421344/o_papel_da_escola_e_suas_demandas_sociais.pdf

Simões, A. S. L., & Sapeta, A. P. G. A. (2018). Entrevista e observação: instrumentos científicos em investigação qualitativa. *Investigação Qualitativa*, 3(1), 45-57. https://www.researchgate.net/profile/Angela-Simoies/publication/326160654_Entrevista_e_Observacao_Instrumentos_Cientificos_e

[m Investigacao Qualitativa/links/5b3bdf564585150d23f6606b/Entrevista-e-Observacao-Instrumentos-Cientificos-em-Investigacao-Qualitativa.pdf](https://www.scielo.br/spp/v14n1/9797.pdf)

Sobral, F. A. (2000). Educação para a competitividade ou para a cidadania social?. São Paulo em perspectiva, 14(1), 03-11. <https://www.scielo.br/spp/v14n1/9797.pdf>

Socias, O. C. (2008). La corresponsabilidad educativa y social en el acoso e intimidación escolar: El rol del educador social. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaPS-2008-15-2020/Documento.pdf>

Souza, M. M. C., & Costa, A. P. (2018). Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, (40), 11-25. <https://www.redalyc.org/journal/349/34958005002/34958005002.pdf>

SPO. (2021) Projetos/ atividades no âmbito do Eixo "Ensinar e Aprender. <https://sites.google.com/view/202122serviodepsicologiaeorien/spo-aeprosa2123/inclus%C3%A3o-e-bem-estar/programa-para-compet%C3%A2ncias-sociais-e-emocionais>

SPO. (2021). + Serviço de Psicologia e Orientação AEPROSA 21/23. <https://sites.google.com/view/202122serviodepsicologiaeorien/spo-aeprosa-2123>

Spradley. P. J. (1980). Participant Observation. *Waveland Press* https://www.uio.no/studier/emner/sv/sai/SOSANT4110/h17/pensumliste/spradley_doing-participant-observation.pdf

Taborda, M., & Dias, P. C. (2015). A práxis do Técnico Superior de Educação Social em escolas TEIP. *Revista da UI_IPSantarém-Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 390-417. <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/14416>

Ticona, R.M.L. Condori, M.L.J. Mamani, M.S.J. Yanqui, F.E. (2020). Paradigma Sócio-crítico na investigação. *Revista Científica Digital de Psicologia*.

Triviños, A.N.S. (1987). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação- O Positivismo A Fenomenologia O Marxismo*. Editora Atlas. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4233509/mod_resource/content/0/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em-Ciencias-Sociais.pdf

Urbina, E. C. (2020). Investigación cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3). <https://ieya.uv.cl/index.php/asid/article/download/2574/2500>

Valencia, M. M. A., & Mora, C. V. G. (2011). O rigor científico na investigação qualitativa. *Investigación y educación en enfermería*, 29(3), 500-514.<http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v29n3/v29n3a20.pdf>

Valente, S. (2020). Competências socioemocionais na atividade do educador social: Implicações à inclusão escolar. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(3), 2332-2349.
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14441/9974>

Vargas, L. P. (2012). Deontología y código deontológico del educador social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (19), 65-79.
<https://www.redalyc.org/pdf/1350/135025474005.pdf>

Veiga-Neto, A. (2012). É preciso ir aos porões. *Revista Brasileira de Educação*, 17(50), 267-284.
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000200002&script=sci_abstract

Viegas, I. H. (2015). A Educação Social em Contexto Escolar: Contributos para a Definição das Áreas de Intervenção e para o Perfil do Educador Social nas Escolas. *Praxis Educare*, N° 2, 7-11.<http://www.aptses.pt/wp-content/uploads/2019/12/PRAXISEDUCARE-n.%C2%BA-2-2015.pdf>

Vieira, A. M. (2012). Pedagogia Social nas escolas: um olhar sobre a mediação e educação social. *Cadernos de Pedagogia Social*, (4), 9-26.<https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2012.1945>

Vieira, A. M. (2013). Da educação e da mediação de tensões sociais, indisciplina e violência na escola. *Revista Caderno Pedagógico*, 10(2).<http://www.univates.com.br/revistas/index.php/cadped/article/view/891>

Vieira, A. M., & Vieira, R. (2010). Trabalho social na escola: um estudo comparativo entre TEIPS e GAAFS. <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/523>

Vieira, A. M., & Vieira, R. (2011). Territórios educativos e mecanismos de lidar com a diferença na escola.https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/458/1/Vieira%20R.%20Vieira%20A_%20TERRIT%20c3%93RIOS%20EDUCATIVOS%20E%20MECANISMOS%20DE%20L.pdf

Vieira, R., & Vieira, A. M. (2010). A Escola e a Educação Social: narrativas (auto) biográficas sobre mediação sociopedagógica. https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/461/1/Vieira%20R.%20Vieira%20A.%20ESCOLA%20E%20A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20SOCIAL_NARRATIVAS%20.pdf

Vieira, A. (2015) O Educador Social na mediação de tensões sociais, indisciplina e violência na escola. *Praxis Educare*, Nº 2, 27-37. <http://www.aptses.pt/wp-content/uploads/2019/12/PRAXISEDUCARE-n.%C2%BA-2-2015.pdf>

Apêndices

Apêndice A

Guião de entrevista

Entrevistado/a: Psicólogo/a da Escola Secundária Pinheiro e Rosa.

Objetivo: Compreender o funcionamento da equipa do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e obter informação sobre os interesses e necessidades dos alunos da Escola Secundária Pinheiro e Rosa.

Categoria	Objetivos	Questões	Questões de ajuda
Legitimação do estudo	Agradecer a disponibilidade e explicar o procedimento da entrevista. Informar o objetivo da entrevista e pedir autorização da gravação do áudio.		
Caracterização do/a entrevistado/a	Conhecer a formação do/a entrevistado/a do SPO. Enquadramento do seu percurso no agrupamento.	- Qual a sua área de formação? - Descreva o seu percurso no Agrupamento Pinheiro e Rosa.	- Está na secundária Pinheiro e Rosa há quanto tempo?
Caracterização da Escola	Entender a perspetiva do/a entrevistado/a sobre a escola.	- Como descreveria a escola secundária Pinheiro e Rosa? - A Multiculturalidade é uma realidade?	- Quais as principais características da escola?

<p>Funções do Serviço de Psicologia e Orientação</p>	<p>Entender as funções e conhecer o tipo de intervenção realizada pela equipa do Serviço de Psicologia e Orientação.</p>	<p>- O SPO é composto por quantos técnicos?</p> <p>- Quais as principais intervenções realizadas pelo SPO?</p>	<p>- Como funciona o SPO?</p>
<p>Necessidades e interesses dos alunos</p>	<p>Identificar as necessidades e interesses dos alunos.</p>	<p>- Quais as situações mais recorrentes no SPO.</p> <p>- Existem necessidades específicas nos alunos levantadas pelo SPO?</p> <p>- Quais os temas que considera mais apelativos para uma participação ativa dos alunos em dinâmicas/atividades em contexto escolar?</p>	<p>- Existem temas de interesse para os alunos?</p> <p>- Quais as atividades/dinâmicas que costumam ter uma maior adesão por parte dos alunos?</p>
<p>Projetos do SPO</p>	<p>Saber quais os projetos existentes na escola.</p>	<p>- De todos os projetos que há na escola gostaria de destacar algum?</p>	<p>- No que se refere ao Saber Agir, seria possível explicar os seus principais objetivos?</p>

<p align="center">Educador Social em contexto escolar</p>	<p>Identificar se há algum Educador Social e se considera importante um profissional desta área na equipa do SPO.</p>	<p>- Há algum Educador Social no agrupamento?</p> <p>- Qual a sua opinião sobre o papel do Educador Social em contexto escolar?</p>	
<p align="center">Questões Finais</p>	<p>- Saber se o entrevistado pretende dizer algo.</p> <p>- Agradecer a participação.</p>	<p>- Gostaria de dizer algo antes da entrevista terminar?</p> <p>- Obrigada pela sua participação.</p>	

Apêndice B

Guião de entrevista

Entrevistado/a: Adjunto/a da direção para o ensino secundário.

Objetivo: Compreender o funcionamento da Escola Secundária Pinheiro e Rosa e obter informação sobre os interesses e necessidades dos alunos.

Categoria	Objetivos	Questões	Questões de ajuda
Legitimação do estudo	Agradecer a disponibilidade e explicar o procedimento da entrevista. Informar o objetivo da entrevista e pedir autorização da gravação do áudio.		
Caracterização do/a entrevistado/a	- Conhecer as suas funções no Agrupamento/Escola.	- Quais as suas funções na Escola Secundária Pinheiro e Rosa?	
Caracterização da Escola	- Entender a perspetiva do/a entrevistado/a sobre a escola.	- Como descreve a Escola Secundária Pinheiro e Rosa? -No que se refere à diversidade cultural, esta é uma realidade na escola? - Se pudesse caracterizar o agrupamento em três palavras quais seriam?	-Se sim, existe algum tipo de intervenção específica para a diversidade cultural na escola?

<p>Necessidades e interesses dos alunos</p>	<p>- Identificar as necessidades e interesses dos alunos.</p>	<p>- No que se refere aos interesses dos alunos quais os que se destacam?</p> <p>- Existe alguma problemática identificada na escola que seja importante de intervir este ano letivo?</p>	<p>- Quais os interesses dos alunos identificados pela escola.</p>
<p>Projetos</p>	<p>- Conhecer os projetos da escola.</p>	<p>- A escola apresenta um grande leque de projetos, gostaria de destacar algum?</p> <p>- Como funciona a Associação de Estudantes na escola?</p>	
<p>Educador Social em contexto escolar</p>	<p>- Saber se considera importante um profissional desta área a intervir em contexto escolar.</p>	<p>-Considera importante o papel de um Educador Social na escola?</p> <p>- No que se refere ao papel do Educador Social na escola Secundária Pinheiro e Rosa existe alguma área de intervenção que considera pertinente para uma intervenção específica?</p>	<p>- Há alguma área que precise de uma intervenção por parte de um Educador Social?</p>
<p>Questões Finais</p>	<p>- Saber se o entrevistado pretende dizer algo.</p> <p>- Agradecer a participação.</p>	<p>-Gostaria de dizer algo antes da entrevista terminar?</p> <p>- Obrigada pela sua participação.</p>	

Apêndice C

Guião do Focus Group
<p>1- Apresentação:</p> <ul style="list-style-type: none">- Apresentar-me e agradecer a disponibilidade.- Explicar o objetivo do Focus Group e como se vai proceder.- Pedir para responderem com sinceridade e esclarecer que não há problema caso não saibam responder.- Pedir aos alunos para entregarem o Termo de Consentimento assinado pelo encarregado de educação.- Esclarecer que o tempo previsto é de 1 hora.
<p>2- Entrevista:</p> <p>2-1. Questões</p> <ul style="list-style-type: none">- A associação de estudantes encontra-se representada por alunos de todos os anos escolares?- Quais os planos que a associação de estudantes tem para a sua escola?- Pretendem fazer atividades? Se sim, quais?- Qual a vossa opinião sobre realizar sessões sobre temas da atualidade com os estudantes?- Existe algum tema que achem importante ser trabalhado em contexto escolar?- Têm conhecimento de quais as principais necessidades dos alunos desta escola?- Conhecem as funções de um educador social numa escola?- Gostariam de falar sobre algum tema específico?

Apêndice D

Tabela de Observações (Relatórios de Reuniões e de Observações)

Observações	Data	Local	Duração
Saber Agir (Sessão em turma)	06/10/2022	Sala de aula	90 minutos
Saber Agir (Sessão em turma)	10/10/2022	Sala de aula	90 minutos
Chá das 5 “Desenho Universal da aprendizagem”	14/10/2022	Auditório	90 minutos
Saber Agir (Sessão em turma)	19/10/2022	Sala de aula	90 minutos
Saber Agir (Sessão em turma)	17/11/2022	Sala de aula	90 minutos
Chá das 5 “Parentalidade Consciente”	22/11/2022	Auditório	90 minutos
Sessão do Parlamento dos jovens	09/01/2023	Auditório	90 minutos
Reunião com Professora Tutora	10/01/2023	Gabinete do SPO	90 minutos
Sessão do Parlamento dos jovens	17/01/2023	Auditório	90 minutos
Reunião do SPO	18/01/2023	Gabinete do SPO	1horas
Gala	19/01/2022	Teatro das Figuras (Faro)	3horas
Saber Agir (Sessão em turma)	02/02/2023	Sala de aula	90 minutos

Apêndice E

Tabela dos resultados das observações

Categorias	Subcategorias	Indicadores
a) Caracterização da escola	1) Espaço	RS3a1- sala de convívio RS7a1- Os corredores estão sempre em movimento e a sala de convívio/ Bar também RS3a1- visitei a oficina de bicicletas RS7a1- Visitei a sala de educação especial RO1a1- O auditório RO5a1- escola muito grande
	2) Ambiente Social	RS3a2- permitiu conversar com alguns alunos e partilhar algumas ideias. RS5a2- Foi possível conversar com o representante dos alunos da escola RS7a2- o contacto com os alunos e professores acaba por ser inevitável RS7a2- surgem as conversas informais que me permitem recolher informação RS8a2- tem alunos de várias nacionalidades RS8a2- cerca de 10 nacionalidades diferentes RS8a2- uma vez que sou um elemento novo e “estranho” consigo observar a necessidade de me ir integrando na comunidade escolar. RO3a2- a união da escola RO3a2- encontrava-se cheio e com muita boa disposição RO4a2- este tipo de dinâmicas permite criar laços entre os encarregados de educação e a escola

		RO5a2- um ambiente de maior confiança
b) SPO	1) Funcionamento	<p>RS7b1- no SPO diariamente aparecem diversas situações</p> <p>RS8b1-acompanhamento aos alunos do alto rendimento no SPO</p> <p>RO5b1- neste tipo de sessões é possível entrar em contacto direto com os alunos o que permite caso haja algum comportamento ou partilha mais alarmante fazer um encaminhamento para o SPO, ou ainda identificar alunos atletas de alta competição</p> <p>RO5b1- Passar para o SPO informações sobre o funcionamento de cada turma, e dar conhecer o próprio SPO torna-se crucial</p> <p>RO5b1- proporcionar um melhor acompanhamento aos alunos que mais precisam para assegurar um ambiente de maior harmonia</p> <p>RO5b1- sinalizados como alunos UAARE.</p>
	2) Integração na equipa enquanto educadora social	<p>RS2b2-acolhimento da equipa foi crucial para a adaptação</p> <p>RS2b2- hipótese de intervenção com a turma de PIEF</p> <p>RS3b2- Ficou também definido que irei acompanhar mais vezes o TIL</p> <p>RS4b2- acompanhei a psicóloga na construção das próximas sessões do Saber Agir</p> <p>RS4b2- tenho sido sempre apoiada pelos membros do gabinete do SPO</p> <p>RS4b2- crucial saber trabalhar em equipa</p> <p>RS4b2- necessidade de estar pronto para mudanças a qualquer momento</p> <p>RS4b2- trabalhar com profissionais com opiniões opostas às nossas e conseguir chegar a um consenso</p>

		<p>RS6b2- a oportunidade de acompanhar o TIL nas reuniões com os encarregados de educação dos alunos da turma PIEF</p> <p>RS5b2- não poderei partilhar uma vez que são informações pessoais e devo manter o segredo profissional</p> <p>RS7b2- flexibilidade havendo uma troca de ideias</p> <p>RS8b2- demonstrou interesse na minha colaboração nas redes sociais do SPO do agrupamento</p>
<p>c) Projetos/Programas</p>	<p>RS1c- projeto Saber Agir com uma turma do 10^o ano, da qual tive a oportunidade assistir</p> <p>RS2c- sessão do projeto Saber Agir com uma turma do 10^o ano</p> <p>Rs2c- projetos no âmbito do desporto</p> <p>RS2c- sessão do “Chá das 5”</p> <p>RS3c- Projeto Escola Saudável</p> <p>RS3c- o projeto Bike Me</p> <p>RS7c- Rede de Escolas para a Educação Intercultural</p> <p>RS11c- projeto cultural de escolas</p> <p>RO1c- programa do parlamento dos jovens</p> <p>RO4c- programa Saber Agir</p> <p>RS10c-Neste dia foi-me apresentado o projeto Orienta-te e os seus objetivos. Este projeto desenvolve sessões realizadas em turma que são preparadas com o intuito de tentar ao máximo esclarecer as incertezas dos alunos.</p> <p>RO5c- Projeto Saber Agir</p> <p>RO5c- Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar</p> <p>RO5c- programa UAARE.</p>	

<p>d) Atividades na escola</p>	<p>RS8d- Fui convidada para ir a uma festa para a assinalar o natal</p> <p>RS8d- almoço pedagógico</p> <p>RS9d- “Meninas estás à janela”</p> <p>RS10d- Rubrica do dicas</p> <p>RS11d- jantar de natal da escola</p> <p>RS11d- “A Arte Vai de Férias”</p> <p>RS12d- sessão denominada, “Higiene do Sono: A solução para muitos problemas”</p> <p>RO1d- debate</p> <p>RO3d- gala</p> <p>RO3d- apresentação de peças de teatro pelos alunos</p> <p>RO3d- espetáculo de música tanto com alunos como professores</p> <p>RO4d- Chá das 5</p> <p>RO5d- – Sessão de apresentação com a turma</p> <p>RO5d- Sessão sobre inteligência emocional</p>	
<p>e) Necessidades</p>	<p>1) Dos alunos</p>	<p>RS3e1- proporciona aos mesmos a possibilidade de terem uma bicicleta para se deslocarem</p> <p>RS12e1- a importância de realizar atividades com o propósito de melhorar o desempenho escolar dos alunos-atletas.</p> <p>RS12e1- necessidade de trabalhar a ansiedade com os alunos.</p> <p>RO1e1- os alunos partilhar ideias e desconstruir os receios</p>

		<p>RO5e1- Houve partilha por alguns alunos experiências pessoais.</p> <p>RO5e1- houverem alguns que se se sentiram mais à vontade para partilhar pensamentos e fragilidades pessoais, bem como, preocupações sobre a escola.</p> <p>RO5e1- necessidade de algum tipo de orientação de como gerir tempo e conseguir lidar com a pressão das avaliações obrigatórias na escola.</p> <p>RO5e1- Ansiedade, que foi abordado como um problema bastante presente na vida dos alunos e do qual os mesmos assumiram não ter ferramentas para lidar.</p> <p>RO5e1- permitiram na mesma que os alunos participassem e acabassem por conduzir a sessão</p> <p>RO5e1- Houve turmas que acabaram por abordar e debater o Bullying</p>
	<p>2) Da escola em geral</p>	<p>RS7e2- Os professores abordaram a necessidade de cada vez mais é crucial haver uma maior oferta estratégias para lidar com os conflitos que vão surgindo em contexto escolar</p> <p>RS7e2- sobre a importância de formação para os professores na área de educação social.</p> <p>RS7e2- tanto de alunos como de professores que necessitam de apoio</p> <p>RS10e2- ideia com o Coordenador de Projetos e de Inovação Pedagógica a criação de estratégias/atividades com o tema LGBTQI+</p>

		<p>RO4e2- necessidade de haver mais dinâmicas que possam fornecer ferramentas para melhorarem o desempenho dos seus educandos a nível escolar.</p>
<p>f) Interesses</p>	<p>1) Dos alunos</p>	<p>RS6f1- existem alunos disponíveis a participar em atividades relacionadas às artes.</p> <p>RS6f1- assembleia de delegados e subdelegados</p> <p>RS6f1- alunos apresentarem ideias e expuseram a sua opinião sobre diversos assuntos relacionados à escola</p> <p>RS8f1- os alunos acolheram-me e demonstraram interesse nos objetivos da minha intervenção na escola.</p> <p>RS11f1- Desde a comida ao espaço decorado foi tudo organizado por estas turmas.</p> <p>RS11f1- ver a exposição feita pelos alunos de artes</p> <p>RO1f1- Os alunos participaram no debate</p> <p>RO3f1- alunos que frequentam o clube de teatro da escola “Tapete Mágico”</p> <p>RO5f1- todas as turmas demonstraram interesse em partilhar com os seus colegas, psicóloga e professor, quem são e alguns traços que os caracterizavam.</p> <p>RO5f1- alunos mostraram sempre interesse nas sessões, participaram e mostraram preocupação com os temas mais sensíveis.</p>
	<p>2) Da escola</p>	<p>RS6f2- exposição nos corredores da escola de desenhos dos alunos da escola</p>

		<p>RS6f2- assembleia de delegados e subdelegados com a direção e a coordenadora dos diretores de turma.</p> <p>RS8f2- interesse para a realização de atividades em conjunto</p> <p>RO1f2- importância que a escola dá em proporcionar atividades que promovam a cidadania ativa</p> <p>RO1f2- Denotou-se a necessidade de se criarem mais debates na escola</p> <p>RO3f2- valorizam a comunidade escolar</p> <p>RO3f2- de dar palco aos alunos</p> <p>RO3f2- valor que é dado ao esforço e empenho de todos os alunos.</p> <p>RO4f2- Foi pedido a continuação deste tipo de sessões principalmente pelos encarregados de educação</p>
G) Áreas	1) Com intervenção	<p>RO1g1- “Saúde mental nos jovens. Que desafios? Que Respostas?”.</p> <p>RO4g1- “Desenho Universal para a Aprendizagem”</p> <p>RO4g1- “Parentalidade Consciente”</p> <p>RO5g1- inteligência emocional</p> <p>RO5g1- ansiedade</p> <p>RS4g1- abordam a inteligência emocional e têm como principal objetivo centrarem-se nas competências socio emocionais dos alunos.</p>
	2) A intervir	RO5g2- Bullying

RR2g2-posteriormente serem trabalhados, a importância do sono, a organização de tempo, métodos para rentabilizar os estudos

RR2g2- abordar o tema do sono.

RR3g2- “Bullying: A Prevenção Começa em Casa”

RS7g2- posteriormente surgir alguma intervenção com o intuito de combater a ansiedade em contexto escolar.

RS9g2-Abordamos a questões como o abandono escolar e o insucesso escolar por parte dos alunos do PIEF e talvez de uma possível intervenção neste sentido.

RS3g2- possíveis atividades a realizar na área de desporto

RS10g2- com o tema LGBTQI+.

RS11g2- ansiedade tem sido uma questão que se mantém assente na vida dos alunos

RS12g2- ficou definido a importância de realizar atividades com o propósito de melhorar o desempenho escolar dos alunos-atletas.

RS12g2- Ansiedade foi uma palavra bastante referida e um dos grandes determinantes, referido pelos alunos, que complica o sono dos mesmos

RS5g2- Neste dia foi surgiu numa conversa informal com alunos na qual questionaram se havia a possibilidade de se desenvolver uma atividade LGBTQI+ para sensibilizar a escola. Os alunos mencionaram que seria importante explicar “esse tipo de coisas” e que participariam.

RS6g2-É possível observar nos acompanhamentos à sala de aula e em conversas informais com o TIL que os alunos faltam por desinteresse. Para além disso esta semana surgiram algumas conversas informais com docentes que também referiram ter dificuldade em cativar o interesse dos alunos. Com isto cada vez mais se levanta possibilidade de ser necessária algum tipo de intervenção por parte do SPO com esta turma.

RR2g2- Abordaram-se alguns tópicos que ficaram como definidos para posteriormente serem trabalhados como os alunos-atletas, a

		<p>importância do sono, a organização de tempo, métodos para rentabilizar os estudos e ainda a importância destes alunos se conhecerem e terem um momento de troca de pensamentos, visto que têm em comum serem atletas.</p>
--	--	--

Apêndice F

Tabela dos resultados das entrevistas

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Inferências
a) Caracterização da escola	3) Ambiente Social	<p>E1a2- Eu descrevo a Escola Secundária Pinheiro e Rosa como uma escola, inclusiva, uma escola desperta para as necessidades e dificuldades dos seus alunos. Uma escola disponível para ouvir os alunos, para acompanhar os alunos, uma escola multicultural, uma escola diferenciada.</p> <p>E1a2-Nós acolhemos muitos alunos estrangeiros, fazemos um acompanhamento de proximidade.</p> <p>E2a2- É uma escola com 700 alunos é acolhedora empática</p> <p>E2a2- Temos alunos de vários países, várias nacionalidades ultimamente têm chegado muito do Bangladesh, Nepal, India, muitos alunos e brasileiros</p> <p>E2a2-Eu escolheria, acolhedor, empático e inovador</p> <p>E3Aa1- Sim! A única coisa é desde que não partam nada está tudo tranquilo. Desde que não disturbem as aulas não façam nada disso está tudo bem. Mesmo que queiram perturbar avisem e nós vemos o que é possível. Olha uma coisa tão simples como furar a parede da</p>	<p>Em duas entrevistas descreveram a escola como acolhedora. Ambas as partes realçaram a diversidade cultural como uma realidade na escola.</p> <p>Nas três entrevistas enfatizaram a facilidade de comunicação entre os alunos os docentes e não docentes.</p>

		<p>associação. Nós tivemos à vontade.</p> <p>E3Aa1- Às vezes o que eu vejo é que feito nas outras escolas é preciso muita burocracia aqui às vezes é só chegar lá ok, manda-me só um email a informares.</p>	
b) SPO	3) Funcionamento	<p>E1b1- Aqui a nível de secundário estou eu enquanto psicóloga, está a professora tutora dos alunos atletas, temos o técnico de intervenção local e temos a nossa estagiária Beatriz Moreno.</p> <p>E1b1- Se falarmos especificamente na área da psicologia nós temos uma intervenção multinível. Ou seja, começamos a fazer uma intervenção universal, grande grupo em turma é dinamizado um programa chamado o projeto Saber Agir esse projeto Saber Agir nós fazemos ao nível do 10º abrangemos todas as turmas do 10º ano, depois a intervenção passa para pequeno grupo, nas intervenções em grupo vamos encontrando alunos com necessidades ou alunos atletas... vamos identificando alguns alunos ou os professores vão-nos sinalizando alguns alunos e aí passamos para uma</p>	<p>No que se refere internamente ao funcionamento do SPO só numa entrevista aprofundou este tópico. Realçou-se quantos elementos o SPO tem no ativo.</p> <p>Numa ótica de como se desenrola intervenção do SPO foi na entrevista abordou-se como funciona a implementação das estratégias para uma intervenção multinível.</p>

intervenção em pequeno grupo.

E1b1- Por exemplo o ano passado tivemos o programa que se chamava pela tua rica saúde porque indagando junto dos alunos eles mostraram à vontade para abordar o tema das substâncias, dos comportamentos dependentes. Então a equipa do SPO contruiu um programa em que abordávamos os vários tipos de substâncias, os efeitos dessas substâncias, as consequências dos comportamentos dependentes e pronto. Naquela turma especificamente que depois se alastrou a outras turmas trabalhámos estas questões dos comportamentos aditivos

<p>c) Projetos/Programas/Atividades</p>	<p>E1c-(...) chamado o projeto Saber Agir esse projeto Saber Agir nós fazemos ao nível do 10º abrangemos todas as turmas do 10º ano.</p> <p>E1c- A nossa escola é muito dinâmica, estamos envolvidos em vários projetos ERASMUS, com participação ativa dos alunos, que os alunos têm estado muito envolvidos. Temos o projeto da cidadania que é uma área que também o SPO se envolve com muita frequência este ano é sobre saúde mental que também nos diz muito respeito a promoção de ambientes saudáveis, ambientes promotores de saúde psicológica e de saúde física. O programa de artes, são variadíssimos os programas que aqui temos</p> <p>E2c-Temos vários projetos de inovação, trabalhamos também projetos com alunos oriundos de outras nacionalidades para os integrar.</p> <p>E2c- Existe o REEI que serve exatamente para isso, para os ajudar e a integrar, ou a procurar ajuda ou a preencher papéis.</p> <p>E2c- Nós temos os ERASMUS, que isso é transversal a todas as escolas que queiram participar que são importantes e que os alunos gostam muito.</p> <p>E2c- A nível do SPO temos o Saber Agir que é feito em sala de aula, não tendo estado eu presente, mas sei que coloca os alunos a falar entre si, a exporem-se um bocadinho na turma é bom para eles por norma gostam muito.</p> <p>E2c- vários entre eles o ecoescolas por exemplo ligado mais à parte do ambiente de reciclagem</p> <p>E3Ac- Dividimos a parte do desporto, composto por membros do curso de desporto, que organizam torneios ainda que não tenha sido diretamente relacionado com</p>	<p>Em todas as entrevistas referiram atividades ou projetos existentes na escola.</p> <p>Em duas entrevistas destacou-se o projeto Saber Agir.</p> <p>Numa visão geral as três entrevistas destacaram projetos de âmbito social cultural e desportivo.</p> <p>No que se refere a intercâmbios em duas entrevistas destacaram o ERASMUS como um projeto que conta com a participação ativa dos alunos.</p> <p>Numa visão geral as três entrevistas destacaram projetos de âmbito social cultural e desportivo.</p> <p>Apenas uma entrevista relevou a existência de atividades dirigidas não só para alunos e docentes como também para encarregados de educação.</p>
---	---	--

		<p>a associação, tiveram a organização do corta-mato. Aí é mais do curso deles, mas pronto acabou por ser um bocadinho também com a associação. Nós também publicamos foi assim em parceria. Eles têm estado para organizar torneios, por exemplo agora tenho estado à espera da autorização dos torneios todos que querem fazer.</p> <p>E1c- Mas nós temos tido atividades, o “Chá das 5” que é dirigido a alunos ou pode ser dirigido a encarregados de educação ou docentes ou assistentes operacionais. Temos por exemplo as sessões de orientação vocacional em grande grupo no auditório. Discutimos também outros temas em auditório incluído na rubrica do “Chá das 5”.</p> <p>E2c- Higiene do sono, a sexualidade</p> <p>E1c- Constituímos atividades como por exemplo control(a)ansiedade é uma delas, as tutorias em que fazemos o acompanhamento de alunos em grupos de seis, oito, máximo oito alunos e quando necessário fazemos uma intervenção individual.</p>	
d) Interesses/Necessidades	3) Dos alunos/escola	<p>E3Ad1-Depois também temos a rádio escolar, que por acaso também é um rapaz de desporto, mas ele gosta de música e disse-nos que queria arrancar com a rádio escolar e agora lá em baixo na cede já tivemos por lá a desmanchar uns armários para fazer o nosso estúdio de gravação e temos estado lá a cortar caixas de ovos para isolar.</p> <p>E3Ad1-por exemplo nós queríamos fazer era um carregador para aqueles alunos que têm as trotinetes para conseguir carregar as bicicletas e essas trotinetes aqui na escola. E nós lembrámo-nos como há aqui uma empresa que</p>	<p>Denota-se na entrevista E3 um grande interesse por parte dos alunos em criar uma rádio escolar ou carregadores para as trotinetes e no geral representar os interesses de todos. Os alunos apresentam um grande interesse em desenvolver atividades no âmbito cultural, desportivo e social.</p> <p>Nas três entrevistas é possível entender que os alunos estão interessados em estar envolvidos na dinâmica da escola principalmente quando se sentem ouvidos.</p> <p>No que se refere à adesão nas atividades propostas pela escola na entrevista da entrevistada E1 é</p>

		<p>até está a crescer e falámos com eles concordaram com a parceria de colocar aqui um carregador para a malta carregar as trotinetes.</p> <p>EAd1-Nós já tínhamos pensado num podcast o professor de cozinha disse-me que as formações que ele teve, disse que depois para podermos participar numa escola com rádio, queria que fizéssemos podcasts e era um sistema em que era os alunos... Por exemplo um aluno tinha que fazer um trabalho sobre a 2ª guerra mundial na disciplina de história e em vez de fazer um trabalho para a turma podia apresentar um pequeno podcast em cinco minutos a falar sobre as vítimas ou alguma coisa assim.</p> <p>E3Ad1-Melhor comida na cantina e no bar.</p> <p>E3Cd1-: O principal problema de nós não conseguirmos fazer atividades e tudo mais é porque o principal da escola são os exames.</p> <p>E3Ad1- sim por exemplo uma coisa que nós acabámos agora de fazer e perdemos algum tempo com isso que foi a malta nem ficou a saber nós pedimos alteração no regulamento interno o regulamento interno estava a ser aprovado e nós aproveitamos e pedimos uma alteração ao regulamento interno.</p>	<p>referido que quando se cria atividades com temas do interesse dos alunos eles têm tendência a participar mais, já os entrevistados E3 revelaram que por muito que queiram participar, a carga horária e as avaliações são um grande impedimento.</p> <p>Nas duas entrevistas individuais é possível compreender que as respostas relativamente às necessidades dos alunos foram bastantes diretas e assertivas sobre quais os temas a intervir. No entanto na entrevista de grupo, os alunos inicialmente relevaram alguns apontamentos sobre a comida na escola e de seguida referiram logo a dificuldade em participar em atividades pelas cargas horárias. Só no desenrolar da entrevista é que indiretamente foram respondendo sobre as necessidades dos alunos.</p>
--	--	--	---

E3Ad1-: Ele durante os testes, ele está tipo sempre a tremer e nem sabe que está a fazer isso e depois às vezes abala e vai dar uma volta.

E3Cd1- E3c: Eu ia a reuniões de (não perceptível) e mesmo assim só apareci eu e um colega mais ninguém lembrando que eramos tipo cinquenta. De cinquenta alunos pareceram dois.

E3Ad1- Por exemplo nós faltamos à orientação vocacional numa aula porque tínhamos umas apresentações preferimos faltar a isso para nos focarmos nas apresentações para termos tempo para fazermos revisões para o teste.

E1d1- (...) estas são áreas que sempre que eles têm oportunidade solicitam que querem saber mais, querem falar mais quais são os recursos que existem na comunidade, de que forma é que eles podem identificar se estão num relacionamento abusivo, quais são os sinais. Porque às vezes quando estamos dentro das situações temos dificuldade em perceber o que estamos a vivenciar é fundamental alertarmos a comunidade escolar para estas situações.

E1d1- Quando os temas são algo que lhes interessa é muito mais fácil motivarmos os alunos a estarem presentes.

E2d1- hoje em dia vemos uma grande procura que não havia pelas línguas e humanidades por exemplo. (...) Também na área da informática, na área de desporto

E2d1- eles gostam muito de estar envolvidos nos nossos projetos, nos nossos projetos, nas nossas saídas, nos nossos intercâmbios, eles entusiasmam-se muito com isso, quando vêm cá alunos quando saem, quando fazem saídas.

E2d1- praticam muito desporto fora, portanto é uma área de interesse deles.

E2d1- ambiente de reciclagem, os miúdos estão envolvidos também nisso

E2d1- No início do ano, portanto, houve eleições, temos uma associação eleita, o presidente é um aluno do 12º ano, eles de vez enquanto fazem umas festas fora e desenvolvendo torneios, animando os intervalos com uma música, estão mais perto dos alunos, tentam delegar atividades que às vezes há, agora houve o parlamento dos jovens eles também divulgaram. Portanto eles são a nossa ligação com os alunos, basicamente eu trabalho muito de perto com o presidente da associação de estudantes e ele comigo sempre que necessitam de coisas, trabalhamos muito de perto. É uma forma fácil de

		<p>chegar aos alunos através deles.</p> <p>E3Dd1- O principal problema de nós não conseguirmos fazer atividades e tudo mais é porque o principal da escola são os exames.</p> <p>E1d1- Temos disciplinas específicas para favorecer a aquisição do português, para acompanhar a evolução destes alunos. Vejamos eles chegam de um país que a língua está muito longe do português e o pronto o nosso trabalho também favorecer a inclusão e integração destes alunos no nosso contexto escolar.</p>	
e) Educador Social	1)Educador social na escola	<p>E3Ae1- Educa socialmente.</p> <p>E3Ce1- Oh meu deus a sério. Não sei especificamente.</p> <p>E1e1-Atualmente não temos nenhum Educador Social, tínhamos uma colega que se reformou no ano letivo de 2020/2021, era Educadora Social e desempenhava</p>	<p>Interessante verificar que os alunos não têm conhecimento das funções de um educador social em contexto escolar uma vez que a escola não tem nenhum profissional dessa área.</p> <p>Em duas entrevistas é possível observar a concordância das entrevistadas em haver um</p>

		<p>funções de Técnica de Intervenção Local.</p> <p>E1e1- É fundamental! Eu acho que as equipas multidisciplinares, são fundamentais, enriquecem o contexto escolar, porque cada um de nós desempenha um papel muito específico. É uma mais valia termos educadores sociais a trabalhar em contexto escolar.</p> <p>E2e1- Aí há uns tempos ali na direção falamos que gostaríamos de ter alguém aqui a trabalhar connosco em tempo inteiro. Não só até para fazer sessões, mas até para ajudar, alunos, pais e famílias, porque às vezes os alunos não sabem onde recorrer, o que fazer. Às vezes trabalhar com pais, mas também com a família que nós às vezes não temos tempo de receber todos e orientar é muito importante mesmo. Todas as escolas deviam ter um Educador Social.</p> <p>E2e1- Ao nível dos alunos esta parte das relações interpessoais, inteligência emocional, seria também um elo de ligação, às vezes eles olham para nós como professores se for lá alguém fora da docência, para mediar porque eles ouvem de outra forma. O professor está muito ligado à matéria a isto e aquilo e o vir alguém de fora, ajuda e para mediar isto, para também os orientar era aquilo que eu</p>	<p>educador social em contexto escolar.</p>
--	--	---	---

		<p>estava a dizer. Ajudar orientar os alunos e fazer a ligação com as famílias também que é muito importante. Nota-se que às vezes alguns estão perdidos, a família está perdida e aí entram vocês ajudarem-nos porque têm outra formação também para isso.</p>	
f) áreas	3) Com intervenção	<p>E1f1- O apoio psicopedagógico ou a orientação vocacional ou a avaliação psicológica dependendo de cada aluno.</p> <p>E2F1- Havia aqui uma parte, mas o SPO já está a trabalhar que é a orientação vocacional</p>	<p>Duas entrevistadas abordam a orientação vocacional como uma área necessária, mas que já existe uma intervenção ativa por parte do SPO.</p>
	4) A intervir	<p>E1F2- Este ano os alunos têm solicitado intervenções por exemplo, em relação a situações sobre violência no namoro, discriminação, entre outras. Estes temas da atualidade.</p> <p>E2F2- Na parte dos cursos científico-humanísticos muitos alunos têm a ansiedade.</p> <p>E2F2- Depois há outra fatia tem ali a questão de alguns conflitos, os miúdos estão mais nervosos reagem a tudo. Temos ali um grupo de alunos, às vezes também é importante intervir aí, não é bem bullying,</p>	<p>Duas entrevistadas abordam temas que se enquadram na importância da gestão socioemocional e inteligência emocional. Realçam-se assim os temas: violência no namoro, discriminação, bullying.</p> <p>A ansiedade foi referida em duas entrevistas como algo bastante presente na vida dos alunos.</p> <p>Na perspetiva dos alunos não houve qualquer tipo de sugestão direta no que se refere especificamente a temas que pudessem ser abordados ou áreas a intervir. Os alunos limitaram-se a descrever determinados aspetos</p>

		<p>não será bullying, será ação reação. Notamos que os miúdos estão mais sensíveis e que às vezes reagem logo. Tivemos alguns problemas, mas agora parece que está um bocadinho mais calmo, mas será assim os grandes focos. O saber ouvir não partir para a agressão, escutar o outro.</p> <p>E3Cf2: É assim, especificamente não sei.</p> <p>E3af2: Eu também não sei.</p> <p>E2f2- (...) então temos muitos alunos que vivem com muita ansiedade, muita frustração, porque tinham uns objetivos, mas isto é um bocadinho diferente então vivem muito com isso.</p> <p>EAf2- As palestras...aquilo ninguém liga.</p> <p>E3Bf2- Se calhar se chamarem uma turma e se puserem a fazer uma coisa mais interativa não sei. Do que ser só falar.</p> <p>E3Bf2- Se não for em hora de aulas ninguém vai aparecer.</p> <p>E3Bf2- A última que fomos por exemplo a maioria esteve ao telemóvel. Quem estava na frente é que não estava ao telemóvel porque pronto.</p> <p>E3Af2- Pois para tirar dúvidas que às vezes as pessoas acabam por ter, não vão perguntar porque têm vergonha ou porque são pessoas desconhecidas. Porque se for</p>	<p>a não se repetir dando “dicas” para futuras dinâmicas ou atividades.</p>
--	--	---	---

sempre a nossa turma, ao menos nós estamos há três anos com a turma por isso.

E3f2- Sim e em vez de ser uma palestra e vinte e cinco temas, vinte e cinco pontos, ser só dez para dar tempo de discussão e falarmos entre nós.

E3Af2-Ai não. Palestras online cada um na sua casa? Esquece. Ninguém vai aparecer.

E3Cf2-Issso acontece muito na minha turma. Mais de metade da minha turma costuma ter ataques de pânico. Sem dúvida o covid está relacionado.

Apêndice G

Cronograma das Atividades/Projetos

Atividades/Projetos	2023			
	Fevereiro	Março	Abril	Maio
Bullying: A prevenção começa em casa	X			
Desperta! Do sono ao treino	X			
LGBT+: Passado Presente e Futuro	X			
Projeto Educ@r para Cuid@r		X	X	X
Orient@-te: Encontro Intergeracional		X		X
Nutrição no Desporto		X		
Projeto C@minho			X	X
Lesões no desporto				X

Apêndice H

Quadro- Atividades/Projetos em que estive implicada

Atividades	Calendarização	Objetivos	Pessoas/Entidades
Rubrica Dicas Nº3: Apresentação	21 de novembro 2022	Apresentar-me e dar a conhecer os objetivos do estágio curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos da Equipa do SPO
Rubrica Dicas Nº 4: Violência no namoro	5 de janeiro 2023	Sensibilizar para a temática violência no namoro	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos da equipa do SPO
Saber Agir (Sessões)	14 de fevereiro 2023	Promover e desenvolver as competências socio emocionais	<ul style="list-style-type: none"> • Psicóloga do SPO (dinamizadora de todas as sessões) • Alunos do 10º ano
Orient@-te (Sessões)	19 de janeiro 2023 - 8 de maio 2023 (4 sessões)	Orientação Vocacional	<ul style="list-style-type: none"> • Psicóloga do SPO (dinamizadora de todas as sessões) • Alunos do 12º ano
Comportamentos aditivos: sinais de alerta (Chá das 5)	23 de fevereiro 2023	Sensibilizar para a temática de comportamentos aditivos	<ul style="list-style-type: none"> • Sessão dinamizada pelo DICAD • Psicóloga do SPO
Exposição UAARE	1 de março 2023	Dar a conhecer o projeto UAARE e apresentar os alunos-atletas	<ul style="list-style-type: none"> • Professora acompanhante dos UAARE • Psicóloga do SPO
Sessão de receção a alunos dos ciclos	30 de março 2023	Apresentar a oferta formativa e SPO a alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos do 9º ano • Alunos da escola Secundária Pinheiro e rosa • Elementos da direção (dinamizadores) • Psicóloga do SPO (dinamizadora)
Sessão de receção a alunos dos ciclos	31 de março 2023	Apresentar a oferta formativa e SPO a alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos do 9º ano • Alunos da escola Secundária Pinheiro e rosa • Elementos da direção (dinamizadores) • Psicóloga do SPO (dinamizadora)
Rubrica Dicas Nº5 até Nº8 UAARE	20 de abril- 11 de maio 2023	Apresentar os alunos UAARE há comunidade escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos da equipa do SPO • Alunos UAARE

Internet e vídeos jogos- uso problemático e prevenção (Chá das 5)	20 de abril 2023	Sessão de prevenção ao uso excessivo da internet e vídeo jogos	<ul style="list-style-type: none"> • Psicóloga do SPO • DICAD • Encarregados de Educação
Pinheiríadas: Prova Fashion Designer	5 de maio 2023	Desenvolver espírito de união e entreatajuda.	<ul style="list-style-type: none"> • Toda a comunidade escolar (alunos, docentes, não docentes)
Cannabis: Mitos e Verdades (Chá das 5)	25 de maio 2023	Sessão de esclarecimento e prevenção sobre cannabis	<ul style="list-style-type: none"> • DICAD • Elementos da equipa do SPO • Encarregados de Educação
Gestão das Redes Sociais do SPO	Durante o estágio	Comunicar com a comunidade escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos da equipa do SPO

Apêndice I

Quadro- Atividades/Projetos Propostos

Atividades	Calendarização	Necessidades	Objetivos	Avaliação/Observações
Bullying: A prevenção começa em casa	2 de fevereiro de 2023	-Sensibilizar a comunidade escolar sobre o tema bullying -Prevenir o bullying	-Proporcionar um momento de partilha, -Promover o desenvolvimento pessoal e do bem-estar da comunidade educativa -Sensibilizar para a problemática em questão, bullying -Envolver os encarregados de educação em sessões -Estabelecer laços de confiança entre escola, alunos e os encarregados de educação.	-Participação de encarregados de educação -Preocupação perante o bullying -Interesse -Pedidos para mais sessões com o tema, bullying
Desperta! Do sono ao treino	7 de fevereiro de 2023	-Esclarecer os alunos-atletas sobre a higiene no sono	-Criar momentos de partilha entre alunos-atletas -Fornecer ferramentas aos alunos-atletas para o sucesso escolar -Melhorar os resultados académicos no ensino secundário -Promover o desenvolvimento pessoal e do bem-estar da comunidade educativa - Valorizar o sucesso dos alunos.	-Participação dos alunos-atletas -Interesse sobre o tema - Avaliação positiva por parte dos alunos

LGBT+: Passado Presente e Futuro	15 de fevereiro de 2023	-Elucidar o meio escolar sobre a comunidade LGBTQI+.	-Promover o bem-estar-comum -Fomentar a inclusão de grupos minoritários - Partilhar saberes -Desconstruir preconceitos -Desenvolver competências sociais e emocionais.	-Grande adesão -Interesse dos alunos -Gerou vários momentos de debate -Vários alunos esclareceram dúvidas
Projeto Educ@r para Cuid@r (1ª Sessão)	2 de março de 2023	-Desenvolver competências socio emocionais nos alunos - Abordar temas: bullying, Violência no namoro, discriminação	-Desconstrução de preconceitos -Desenvolver competências sociais e emocionais Desenvolver espírito inclusivo -Aumentar o senso cívico -Partilha de pensamentos	-Demonstraram interesse no projeto e nas próximas sessões -Todos os alunos tiveram oportunidade de se apresentar -Todos participaram na dinâmica
Orient@-te: Encontro Intergeracional	22 de março de 2023	-Orientação vocacional -Indecisões dos alunos quanto ao seu futuro (académico e profissional)	-Partilha de experiências intergeracional -Desenvolver espírito inclusivo -Aumento de senso cívico -Fomentar nos alunos uma reflexão sobre o percurso académico e profissional	- Interesse em ouvir e aprender com o próximo - Partilha de experiências pessoais - Debate -Todos conseguiram expor as suas questões -Ambiente de respeito
Nutrição no Desporto	28 de março de 2023	-Esclarecer os alunos-atletas sobre nutrição	-Criar momentos de partilha entre alunos-atletas -Fornecer ferramentas aos alunos-atletas para o sucesso escolar -Melhorar os resultados académicos no ensino secundário -Promover o desenvolvimento pessoal e do bem-	-Debate -Muitas questões sobre a alimentação adequada -Interesse sobre o tema

			estar da comunidade educativa - Valorizar o sucesso dos alunos.	
Projeto Educ@r para Cuid@r (2ª Sessão)	30 de março de 2023	-Desenvolver competências socio emocionais nos alunos - Abordar temas: bullying, Violência no namoro, discriminação	-Desconstrução de preconceitos -Desenvolver competências sociais e emocionais Desenvolver espírito inclusivo -Aumentar o senso cívico -Partilha de pensamentos	-Demonstraram interesse na sessão -A dinâmicas foi o momento que os alunos mais gostaram -Todos os alunos tiveram oportunidade para falar -Gerou debate
Projeto Educ@r para Cuid@r (3ª Sessão)	24 de abril de 2023	-Desenvolver competências socio emocionais nos alunos - Abordar temas: bullying, Violência no namoro, discriminação	-Desconstrução de preconceitos -Desenvolver competências sociais e emocionais Desenvolver espírito inclusivo -Aumentar o senso cívico -Partilha de pensamentos	-Partilha de experiências -Interesse -Várias questões sobre o tema -Entusiasmo com a dinâmica
Projeto C@minho (1ª Sessão)	26 de abril de 2023	-Orientação vocacional na turma PIEF -Trabalhar a gestão socio emocional dos alunos	-Desenvolver competências sociais e emocionais Desenvolver espírito inclusivo, aumentar o senso cívico -Sensibilizar para partilha de pensamentos -Intervir na orientação vocacional - Desenvolver interesse escolar, acautelar o abandono escolar -Promover o sucesso escolar	-Participaram na atividade -Todos se apresentaram

Projeto C@minho (2ª Sessão)	3 de maio de 2023	-Orientação vocacional na turma PIEF -Trabalhar a gestão socio emocional dos alunos	-Desenvolver competências sociais e emocionais Desenvolver espírito inclusivo, aumentar o senso cívico -Sensibilizar para partilha de pensamentos -Intervir na orientação vocacional - Desenvolver interesse escolar, acautelar o abandono escolar -Promover o sucesso escolar	-Todos participaram na atividade -Gerou debate -Houve alunos que deram a sua opinião e partilharam experiências
Lesões no desporto	10 de maio de 2023	-Abordar o tema lesões no desporto, esclarecendo as dúvidas dos alunos	-Criar momentos de partilha entre alunos-atletas -Fornecer ferramentas aos alunos-atletas para o sucesso escolar -Melhorar os resultados académicos no ensino secundário -Promover o desenvolvimento pessoal e do bem-estar da comunidade educativa - Valorizar o sucesso dos alunos.	-Várias questões dos alunos sobre como lidar com as lesões -Partilha de experiências -Debate e partilha de saberes entre dinamizadores e alunos
Projeto C@minho (3ª sessão)	19 de maio de 2023	-Orientação vocacional na turma PIEF -Trabalhar a gestão socio emocional dos alunos	-Desenvolver competências sociais e emocionais Desenvolver espírito inclusivo, aumentar o senso cívico -Sensibilizar para partilha de pensamentos	-Houve alunos que esclareceram questões -Esclarecimento das ofertas educativas da escola

			-Intervir na orientação vocacional - Desenvolver interesse escolar, acautelar o abandono escolar -Promover o sucesso escolar	
Orient@-te: Encontro Intergeracional	24 de maio de 2023	-Orientação vocacional -Indecisões dos alunos quanto ao seu futuro (acadêmico e profissional)	-Partilha de experiências intergeracional -Desenvolver espírito inclusivo -Aumento de senso cívico -Fomentar nos alunos uma reflexão sobre o percurso acadêmico e profissional	-Entusiasmo dos alunos -Interesse na visita à cruz vermelha -Patilha de experiências entre alunos e acadêmicos -Todos participaram nas dinâmicas
Projeto C@minho (4ª sessão)	25 de maio de 2023	-Orientação vocacional na turma PIEF -Trabalhar a gestão socio emocional dos alunos	-Desenvolver competências sociais e emocionais Desenvolver espírito inclusivo, aumentar o senso cívico -Sensibilizar para partilha de pensamentos -Intervir na orientação vocacional - Desenvolver interesse escolar, acautelar o abandono escolar -Promover o sucesso escolar	-Todos participaram na atividade -Vários alunos partilharam pensamentos -Houve reflexão em grupo
Projeto Educ@r para Cuid@r (4ª Sessão)	29 de maio de 2023	-Desenvolver competências socio emocionais nos alunos - Abordar temas: bullying, Violência no namoro, discriminação	-Desconstrução de preconceitos -Desenvolver competências sociais e emocionais Desenvolver espírito inclusivo -Aumentar o senso cívico	-Interesse no tema -Todos debateram -Partilha de pensamentos -Ambiente de confiança -Avaliação das sessões no geral bastante positiva

			-Partilha de pensamentos	
--	--	--	-----------------------------	--

Apêndice J

Cartaz- Atividade LGBTQ+: Passado Presente e Futuro

Chá das 5
SERVIÇO DE PSICOLOGIA E ORIENTAÇÃO

Inscreve-te já!

**DIA 15 DE FEV
ÀS 14:25
AUDITÓRIO ESPR**

**"LGBT+: Passado,
Presente e Futuro"**

CONVIDADO ESPECIAL: TELMO MARTINS
PRESIDENTE ASSOCIAÇÃO AEQUUM

 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
PINHEIRO E ROSA



 aeQuum

Apêndice K

Cartaz- Projeto Educ@r para Cuid@r



**VIOLÊNCIA NO
NAMORO**

DISCRIMINAÇÃO



BULLYING

EDUC@R PARA CUID@R

Apêndice L

Cartaz- Orient@-te: Encontro Intergeracional

REPUBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PINHEIRO E ROSA

CRUZ VERMELHA PORTUGUESA

FADO-LOVE

Encontro Intergeracional

"Orient@-te"

Orientação Vocacional dirigido a alunos de 12.º ano

DIA 22 DE MARÇO ÀS 14H
NO AUDITÓRIO DA ESPR

Organização: SPO
Participação Especial: Academia Sénior