

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DOMÍNIO DA INFÂNCIA, FAMÍLIA E SOCIEDADE

O Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família: potencialidades da mediação socioeducativa e do trabalho em rede para uma intervenção educativa contextualizada

Fátima Alexandra Oliveira Rocha

M

2021





Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

O Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família: potencialidades da mediação socioeducativa e do trabalho em rede para uma intervenção educativa contextualizada

Fátima Alexandra Oliveira Rocha

Relatório apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizado sobre orientação da Professora Doutora Cristina Rocha.

Porto, 2021

AVISOS LEGAIS

O conteúdo deste relatório reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Este relatório pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar este relatório, o autor declara que o mesmo é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na seção de referências bibliográficas. O autor declara, ainda, que não divulga no presente relatório quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Resumo

Com a redação deste Relatório conclui-se a parte curricular do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio designado por *Infância, Família e Sociedade*. Neste Relatório descreve-se e analisa-se o estágio curricular realizado no *Gabinete de Apoio ao Alunos e à Família* (GAAF) inserido no Agrupamento de Escolas de Campo, localizado na Escola Básica e Secundária de Campo.

Os/As técnicos/as deste Gabinete atuam em função das problemáticas que surgem no dia a dia do contexto escolar, promovendo uma intervenção com o intuito de apaziguar situações e ajudar os/as alunos/as a resolverem conflitos inter e intra-grupais. Além disso, promove um trabalho em rede com os diversos intervenientes da comunidade educativa (membros internos à escola, entidades parceiras e famílias), realizando uma mediação socioeducativa ao serviço de uma intervenção fundamentada, continuada e orientada para o/a aluno/a e a sua família.

O GAAF surge no âmbito do contrato de autonomia, com o fim de contribuir para melhorar os resultados escolares dos/as alunos/as, assim como a qualidade das aprendizagens. Este Gabinete atua face a situações que lhe são sinalizadas, avaliando a natureza da sinalização e planeando a intervenção, continuada ou pontual, e, funciona ainda, como um espaço aberto, de livre acesso, para todos/as aqueles/as que necessitem de o procurar.

O estágio curricular incidiu no acompanhamento do trabalho realizado pela Mediadora Socioeducativa do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, coordenadora do mesmo, com um acompanhamento diário do trabalho realizado com os/as diversos/as intervenientes. Decorreu num período de 7 meses, iniciando-se a 17 de setembro e terminando a 10 de março, período marcado pela influência da pandemia vivida (Covid-19), sendo uma primeira fase do Estágio, presencial e uma outra, online.

Palavras-Chave: GAAF; Ofício do aluno e da família; Sinalização interna e externa; Mediação socioeducativa; Trabalho em rede

Abstract

With this Report, the curricular part of the Master's Degree in Sciences of Education, in the area designated as Childhood, Family and Society, is concluded. This Report will be described and analyzed the curricular internship carried out at the Students and Family Support Office (GAAF) within the School Cluster, located at the Basic and Secondary School of Campo.

The technicians of this Office, work according to the problems that may emerge in the daily life of the student context, promoting an intervention to appease situations and help students to resolve inter and intra-group conflicts. In addition, it promotes networking with the school community of the educational community (internal members of the school, partner entities, and families), carrying out socio-educational mediation at the service of a reasoned, continuous and oriented intervention for the students and their families.

GAAF arises within the scope of the autonomy contract, GAAF has the goal of improving students' academic results, as well as the quality of learning. This Office acts in the face of situations that are signaled to it, evaluating the nature of the signaling and planning the intervention, whether continuous or punctual and also functions as an open space, with free access, for everyone.

The curricular internship was focused on following up the work carried out by the Socio-educational Mediator of the Student and Family Support Office, who coordinates it, with daily monitoring of the work carried out with the school community. The Internship lasted 7 months, starting on September 17th and ending on March 10th, a period marked by the influence of the pandemic (Covid-19), with the first stage of the Internship being in-person and the other online.

Keywords: GAAF; Student and family office Craft; Internal and external signaling; Socio-educational mediation; Networking.

Résumé

La rédaction de ce rapport conclut la partie du programme de Master en Sciences de l'Éducation, dans le domaine nommé "Enfance, Famille et Société". Le présent rapport décrit et analyse le stage d'apprentissage qui a eu lieu au Bureau d'appui aux élèves et à la famille (GAAF) au sein du groupe des écoles de terrain, situé à l'école primaire et secondaire de terrain.

Les experts de ce Bureau agissent en fonction des problématiques qui surviennent dans le quotidien du contexte scolaire, en promouvant une intervention visant à apaiser les situations et à aider les élèves/élèves à résoudre les conflits inter et intragroupaux. Par ailleurs, elle favorise un travail collaboratif, en réseau avec les différents acteurs de la communauté éducative (membres internes à l'école, entités partenaires et familles), en menant une médiation socio-éducative au service d'une intervention raisonnée, continue et orientée vers l'élève/la famille.

Le GAAF s'inscrit dans le cadre du contrat d'autonomie, afin de contribuer à améliorer les résultats scolaires des élèves ainsi que la qualité des apprentissages. Ce bureau agit face à des situations qui lui sont signalées, en évaluant la nature de la signalisation et en planifiant l'intervention, continue ou ponctuelle, et il fonctionne aussi comme un espace ouvert, libre d'accès, pour tous ceux qui doivent le solliciter.

Le stage d'études a été centré sur le suivi du travail réalisé par la médiatrice socio-éducative du Bureau d'Appui à l'Étudiant et à la Famille, coordinatrice de celui-ci, avec un suivi quotidien du travail réalisé avec les différents acteurs. Il s'est déroulé sur une période de sept mois, débutant le 17 septembre et se terminant le 10 mars, période marquée par l'influence de la pandémie vécue (Covid-19), une première phase du stage présentielle, et ensuite, en ligne.

Mots-clés : GAAF, bureau des étudiants e de la famille, Signalisation interne et externe, Médiation socio-éducative, Travail en réseau

Agradecimentos

Gostaria de iniciar agradecendo ao Agrupamento de Escolas de Campo que, com prontidão, se disponibilizou para me receber e me proporcionou esta experiência de Estágio curricular no Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família. Um agradecimento especial à orientadora local, que procurou proporcionar diversas aprendizagens, face às ocorrências do dia a dia, e que me permitiu acompanhar o seu trabalho diário. A todos/as os técnicos/as com quem contactei e que tão bem me receberam, assim como aos/às alunos/as que me permitiram crescer e aprender com eles/as.

De seguida, e não menos importante, agradecer à instituição em que me formei e que tanto me ensinou em cinco anos de estudo, a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, que me proporcionou tantas experiências e aprendizagens. Não poderia ainda deixar de agradecer a todas as pessoas que se cruzaram no meu caminho, neste percurso, e me marcaram de formas diferentes.

Um agradecimento do fundo coração à Professora Doutora Cristina Rocha, a orientadora do Estágio, que procurou ouvir, perceber e ajudar, acalmar os nervosismos e a agitação sentida nesta nova fase de contacto com um contexto. Um grande obrigada por acompanhar o percurso desde o início até ao final.

À minha família, a quem não poderia deixar de agradecer, especialmente à minha mãe e irmãs, que me apoiaram, mesmo nas dificuldades, me deram forças, estiveram sempre presentes e confiaram em mim para concluir esta etapa tão importante.

Por fim, às minha amigas, aquelas que sempre se disponibilizaram a ajudar, quer a trabalhar quer a descontrair, que mesmo à distância estiveram presentes e que, certamente, sem a sua amizade e apoio este percurso não teria sido tão especial e marcante. Um obrigada do tamanho do mundo.

Índice de Abreviaturas

GAAF - Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

SPO - Serviço de Psicologia e Orientação

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

DT - Diretor/a de turma

AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras

CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

ADICE - Associação para o Desenvolvimento Integrado da Cidade de Ermesinde

CAFAP (dentro da ADICE) - Centro de Apoio Familiar e Acompanhamento Parental

GNR - Guarda Nacional Republicana

PE - Projeto Educativo

TE – Técnicos/as Especializados

AO - Assistente Operacional

DGAE - Direção-Geral de Administração Escolar

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

RTP - Relatório Técnico-Pedagógico

MEC - Ministério da Educação e Ciência

CE - Ciências da Educação

RSI - Rendimento Social de Inserção

SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

CLDS – Contratos Locais de Desenvolvimento Local

PIT – Plano Individual de Transição

EMAT – Equipas Multidisciplinares de Apoio aos Tribunais

Índice

| | |
|---|----|
| Introdução..... | 1 |
| Capítulo 1 – Enquadramento teórico-conceitual: as crianças, a família e a escola | 5 |
| 1. Conceção de Criança e de Infância..... | 5 |
| 1.1 As crianças como atores sociais | 7 |
| 2. As mudanças no conceito de educação..... | 10 |
| 2.1 A criança-aluno | 13 |
| 2.2 Estatuto do Aluno..... | 15 |
| 2.3 Ofício da criança, do aluno e da família..... | 18 |
| 3. Mediação Socioeducativa..... | 20 |
| 3.1 O Trabalho em Rede | 24 |
| Capítulo 2 - Caracterização do contexto de estágio: o GAAF inserido no Agrupamento de Escolas de Campo..... | 26 |
| 1. Caracterização do Contexto Local..... | 26 |
| 1.1 Caracterização do Concelho de Valongo | 26 |
| 2. O Contexto Educativo | 29 |
| 2.1 Caracterização do Agrupamento de Escolas de Campo..... | 29 |
| 2.1.1 Plano de Contingência e de circulação 2020/2021 | 32 |
| 3. O contexto institucional do estágio, O GAAF..... | 33 |
| 3.1 O surgimento dos GAAF..... | 33 |
| 3.2 O GAAF do Agrupamento de Escolas de Campo..... | 38 |
| 3.2.1 Eixos de atuação do GAAF | 41 |
| 3.2.2 O GAAF em tempo de pandemia | 42 |
| 3.2.3 O GAAF na EMAEI..... | 43 |
| Capítulo 3 - Opções ético-metodológicas: a entrada no terreno e o posicionamento metodológico | 46 |
| 1. A Intervenção mediada pela Investigação | 46 |
| 1.1 Entrada no Terreno..... | 47 |

| | | |
|--|---|----|
| 1.2 | Análise Documental | 48 |
| 1.3 | Observação participante Direta e Indireta | 48 |
| 1.4 | Análise de Conteúdo | 50 |
| 1.5 | Quadro Ético | 50 |
| Capítulo 4 - Uma experiência de estágio num agrupamento de escolas: descrição e análise crítica das atividades realizadas e observadas | | 52 |
| 1. | Organização de documentos e tarefas pontuais | 52 |
| 2. | Reuniões EMAEI..... | 54 |
| 3. | Vigilância dos intervalos | 57 |
| 4. | Intervenção turma | 58 |
| 5. | Observação de reuniões, mediações e formações..... | 59 |
| Capítulo 5 – Olhar a escola pela lente do GAAF: reflexão sobre o serviço prestado | | 61 |
| 1. | Olhar a escola pela lente do GAAF..... | 61 |
| 2. | O processo de sinalização (interno e externo) | 61 |
| 3. | Mediação Socioeducativa: trabalho em rede | 62 |
| 4. | A escola sob o olhar do GAAF..... | 65 |
| Capítulo 6 - Discussão final: Perspetivas de trabalho futuro emergentes do estágio realizado..... | | 66 |
| Considerações Finais – Reflexão sobre o contributo do estágio para o desenvolvimento de competências e para a construção da profissionalidade em Ciências da Educação... | | 69 |
| Referências Bibliográficas:..... | | 71 |

Índice de Apêndices

| | |
|--|----|
| Apêndice I - As funções do GAAF a partir da observação | 77 |
| Apêndice II - Os períodos de cada pessoa/equipa para avaliação de sinalização e, se for o caso, mobilização de medidas | 78 |

Índice de Anexos

| | |
|---|----|
| Anexo I – Delimitação do concelho de Valongo | 80 |
| Anexo II – População residente por freguesia, segundo o sexo e grupo etário | 81 |
| Anexo III – População Residente, segundo o nível de instrução mais elevado completo e sexo (2011) | 82 |
| Anexo IV – Desemprego registado, por ano e segundo o grupo etário | 83 |
| Anexo V – Ação Social Escolar no ano letivo 2017/2018 | 84 |
| Anexo VI – Escolaridade dos pais no ano letivo 2017/2018 | 85 |
| Anexo VII – Categorias Sócio Profissionais dos Pais/encarregados/as de educação | 86 |
| Anexo VIII – Organograma do Agrupamento | 87 |

Introdução

O presente relatório de estágio decorre da conclusão da parte curricular para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação (CE). Foi-me dada a possibilidade de estar em contacto com o contexto escolar, especificamente no Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) e acompanhar o trabalho de uma profissional formada em Ciências da Educação. O estágio decorreu entre 17 de setembro e 10 de março, presencialmente até dia 21 de janeiro e de forma online até março, acompanhando, essencialmente, reuniões e uma intervenção em turma. Esta alteração entre a presença na instituição e a observação apenas de momentos online sucedeu à decisão do governo português de atribuir um período de 15 dias de férias a começar em janeiro, com o intuito de diminuir o número de casos relativos ao vírus covid-19. Este relatório dá conta das observações realizadas no contexto, no tempo e espaço em que aconteceram.

Desde logo, a escolha pelo domínio da infância, família e sociedade foi particularmente influenciado pelos conceitos abordados ao longo da licenciatura, nomeadamente as questões da infância e das crianças na sociedade atual, assim como pelo interesse em entender o papel da família em contextos educativos formais, não-formais e informais. Compreender e entender que nós, enquanto adultos, temos um papel muito importante de garantir a participação ativa das crianças e, de facto, o mestrado contribuiu para teorizar sobre estas questões. Em relação à escolha do contexto, esta foi uma tarefa difícil e desafiante, uma vez que em período pandémico todas as instituições alteraram as suas práticas e a presença de estagiários/as era recusada nesta nova fase atípica. Desta forma, depois de vários indeferimentos por parte de diversas instituições, fui aceite no Agrupamento de Escolas de Campo, um contexto que considerei não ser a primeira opção para estágio. Este meu pensamento estava relacionado com o facto de, no decorrer da licenciatura em CE, se fazer muita alusão ao contexto escolar, pelo que tinha como objetivo perceber o trabalho de um/a profissional de CE noutra tipo de instituição.

No entanto, a verdade é que foi um estágio que me proporcionou várias aprendizagens relativamente ao trabalho em equipa, a importância da comunicação, o processo de sinalização ao GAAF, as suas problemáticas e o seu trabalho com a rede socioeducativa. Este contexto fez todo o sentido em função do domínio de estudo, uma vez que se trata de um agrupamento com escolas desde o ensino pré-escolar ao secundário, embora tenha tido unicamente contacto com os alunos da escola básica e

secundária de Campo, com alunos/as do 5.º ano 12.º ano, e contactei com profissionais das diversas escolas em reuniões online.

Depois de ter sido aceite para estagiar numa escola, especificamente num GAAF, fiquei muito interessada em perceber o trabalho que se realizava por parte desta equipa, uma vez que desconhecia o tipo de intervenção realizada nas escolas. A um nível pessoal e, até mesmo, profissional, creio que foi pertinente a experiência e os conhecimentos que me foram proporcionados, assim como a capacidade de pensar criticamente sobre eles, construindo, a partir da prática, a minha profissão. A um nível científico, contribuiu para uma ampla perceção sobre o trabalho que se realiza neste gabinete, assim como a forma como este vê a escola, face à sua ação direcionada para o problema, e, ainda, entender as problemáticas subjacentes ao GAAF. A nível social, na minha perspetiva, permite dar a conhecer este serviço que pode ser realizado nas escolas e qual o seu propósito. No próprio contexto de estágio compreendi que este tipo de intervenção fazia todo o sentido, face às mais variadas situações que decorrem neste contexto e que podem, em grande medida, ser auxiliadas por técnicos/as com formação apropriada.

Apesar de reconhecer que o estágio incidiu, essencialmente, na observação, concebo esta experiência como uma aprendizagem, não só ao nível das competências, como também da relação entre a teoria e a prática. Considero que o conhecimento teórico se configura crucial ao exercício da prática, uma vez que conhecer as diversas teorias permite uma ação fundamentada. No entanto, na experiência de estágio, percebi, igualmente, que a teoria deve ser adaptada ao contexto onde se exerce a profissão, adequando essas conceções e conhecimentos às necessidades sentidas pelos/as intervenientes, mantendo sempre uma postura ancorada na ética profissional.

Em relação à organização deste relatório, este encontra-se dividido em 6 grandes capítulos e termina com as considerações finais.

Capítulo 1 - *Enquadramento teórico-conceitual: as crianças, a família e a escola.* Desenvolve-se a conceção sócio-histórica do conceito de infância e da criança como ator social, ao mesmo tempo que se faz alusão às mudanças que foram acontecendo, ao longo do tempo, no sistema de ensino português. Face à institucionalização da criança e o alargamento da escolaridade obrigatória, são abordados os conceitos de criança-aluno/a, o estatuto do/a aluno/a e o seu ofício enquanto criança e aluno/a, bem como o da família. Uma vez que se trata de uma interligação entre o/a aluno/a, a família e a escola, são abordados, ainda, os conceitos de mediação socioeducativa e trabalho em rede procurando perceber de que forma adquirem importância no dia a dia da escola.

Capítulo 2 - *Caracterização do contexto de estágio: o GAAF do Agrupamento de Escolas de Campo*. Inicia-se com uma caracterização global do concelho de Valongo, a partir de dados disponibilizados na internet, e especificando, posteriormente, a caracterização da Vila de Campo e do agrupamento de escolas deste município. De seguida, aprofundo, especificamente, a caracterização do GAAF, abordando questões ligados ao seu surgimento no contexto português, o trabalho do gabinete, a sua intervenção em tempo de pandemia e a sua função na Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI).

Capítulo 3 - *Opções ético-metodológicas: a entrada no terreno e o posicionamento metodológico*. É mencionada, como se pode entender pelo título, a entrada no terreno e as opções face à intervenção mediada pela investigação. Posiciono-me face a uma abordagem qualitativa uma vez que foram utilizadas técnicas de recolha de dados desta natureza, tais como a análise documental, a observação participante e a análise de conteúdo. Considero que estas técnicas apesar de se encontrarem fortemente ligadas à investigação, permitiram compreender o contexto e me relacionar com ele, mesmo que grande parte da estadia do mesmo tenha incidido na observação do trabalho realizado em gabinete pela sua responsável. Todo o processo se encontrou acompanhado pelo cuidado ético de respeitar os/as envolvidos/as, respeitando os princípios estabelecidos que respeitam à privacidade e ao anonimato. Desta forma, optei por não divulgar as notas de terreno, assim como as ações observadas de uma forma extremamente pormenorizada. No entanto, no que concerne à identificação do agrupamento de escolas, não foi exigido o anonimato, comprometendo-se, desta forma, o anonimato de alguns/algumas técnicos/as.

Capítulo 4 - *Uma experiência de estágio num agrupamento de escolas: descrição e análise crítica das atividades realizadas e observadas*. Descrevem-se as ações observadas no período de estadia no contexto e produz-se uma análise crítica. Descrevem-se as ações realizadas, como a organização de documentos e o cumprimento de tarefas pontuais, as reuniões da EMAEI, a vigilância dos intervalos, a intervenção em turma, a observação de reuniões e formações.

Capítulo 5 - *Olhar a escola pela lente do GAAF: reflexão sobre o serviço prestado*. Caracterizam-se as problemáticas do gabinete, nomeadamente o seu foco nas situações problemáticas e, destacando o processo de sinalização (interna e externa), a mediação socioeducativa entre os/as diversos/as intervenientes do contexto educativo,

assim como o trabalho em rede que se realiza, e, por fim, a identificação das problemáticas subjacentes ao serviço prestado pelo gabinete

Capítulo 6 - *Discussão final: Perspetivas de trabalho futuro emergentes do estágio realizado*. Reflete-se sobre as competências de um profissional num GAAF, teorizadas a partir das ações observadas no contexto, explicitando o trabalho realizado e sugestões do exercício da prática enquanto profissional em CE.

Considerações Finais - *Reflexão sobre o contributo do estágio para o desenvolvimento de competências e para a construção da profissão em Ciências da Educação*. Aprofunda-se a um nível pessoal, quais as aptidões que se considera ter adquirido a partir da presença no contexto e que irão, certamente, contribuir para o exercício da profissão no futuro.

Capítulo 1 – Enquadramento teórico-conceitual: as crianças, a família e a escola

1. Conceção de Criança e de Infância

As crianças sempre existiram nas mais variadas sociedades garantindo a sobrevivência da cultura em que estão inseridas e da espécie humana. Apesar da sua existência permanente na história da humanidade nem sempre a forma como foram percebidas foi a mesma. Com o contributo da cadeira de Infância, Crianças e Sociedade - Questões de Educação, percebi que o conceito de criança, assim como o conceito de infância, foram sofrendo alterações ao longo do tempo e de formas diferentes consoante a comunidade, sendo assim dois conceitos socio-históricos influenciados pelo contexto social, cultural e histórico.

Falar em criança significa falar em um ser que é distinto do adulto, desde logo a partir da categoria idade que, como afirma Manuela Ferreira, funciona como um meio de distinção entre as gerações, estabelecendo-se aquilo a que a autora chama de dualismo entre a criança e o adulto e entre a infância e a adultez (Ferreira, 2004). Na caracterização da criança os adjetivos utilizados são, por exemplo, “amoral, acultural, a-social, imatura, irresponsável, incapaz, irracional” (Ibidem: 12). Ou seja, a criança acaba por ser percebida como alguém que precisa de ser socializado para se enquadrar plenamente na sociedade.

No período da sociedade medieval a criança era entendida como um adulto a partir do momento em que “pudesse viver sem a atenção constante da sua mãe ou ama-seca” (Corsaro, 2011: 76). Nas concepções mais tradicionais da infância, as crianças eram vistas como seres passivos sem conhecimento algum ou interesses, “a criança [era] vista como alguém apartada da sociedade, que deve ser moldada e guiada por forças externas a fim de se tornar um membro totalmente funcional” (Ibidem: 19), ou seja, pensava-se a criança como um ser que precisava de ser socializado pelos adultos detentores de todo o saber.

Ao longo dos séculos é evidente esta transformação da percepção das crianças e da infância a partir, por exemplo, da forma como eram retratadas nas pinturas da época. Entre o século XVI e XVII, três autores diferentes, Hobbes, Rousseau e Locke, referem-se à criança como um ser maldoso, inocente ou imanente, respetivamente. A concepção de “criança malvada”, de Hobbes, teoriza a criança como um ser malvado que deve ser socializado com o objetivo de se tornar uma boa criança e, futuramente, um bom adulto.

A concepção de “criança inocente” surge por Rousseau, mencionado por James, Jenks e Prout (1998), que procura estabelecer que todas as crianças nascem puras e bondosas e é a sociedade que corrompe estes seres. Por fim, Locke fala de uma concepção de “criança imanente”, afirmando que a criança tem algum potencial e que a qualquer momento passa a ser perceptível (James, Jenks & Prout, 1998). Transversal a todos os autores pode evidenciar-se, mais uma vez, a ideia de um ser que é socializado pelas pessoas que o rodeiam, quer seja para se tornarem bons adultos, para ficarem corrompidos ou por terem a capacidade de demonstrar um potencial próprio.

Mais tarde, Piaget partilha o pensamento da criança como “naturalmente desenvolvida”, ou seja, estuda o desenvolvimento mental das pessoas e prova que os adultos e as crianças têm níveis psicológicos diferentes, uma vez que respondem de forma diferenciada aos mesmos estímulos (Piaget cit in James, Jenks & Prout, 1998). Em contrapartida Vygotsky critica esta visão através da ideia da criança como “inconsciente”, influenciado pela psicanálise, que não cresce de forma pacífica, mas se apropria daquilo que a sociedade lhe oferece (Vygotsky cit in Ibidem). Na contemporaneidade surge a noção da criança sociológica a partir das ciências sociais e de uma preocupação pelo estudo da infância. Nesta perspectiva adota-se uma ideologia de que não existe um “ideal de criança” (James, Jenks & Prout, 1998), isto quer dizer que as crianças não são seres pré-sociais prontos a receber tudo aquilo que lhes é dado, na verdade elas são sim influenciadas por tudo aquilo que as rodeia e pela relação que estabelecem com os adultos.

Nos anos 60 Ariès, mencionado em Marchi (2010), foi dos primeiros autores a falar da infância como “uma construção social e histórica e não um fato natural e universal das sociedades humanas” (Marchi, 2010: 184), ou seja, esta fase da vida do ser humano é percecionada pelo autor como uma etapa da vida que se encontra influenciada pelo contexto que envolve a criança, assim como pelo momento histórico em que a criança viveu. Nos anos 80 a sociologia da infância “propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais, nos seus mundos da vida; e a infância, como categoria geracional, socialmente construída” (Sarmiento, 2008 cit in Barbosa, 2014: 650).

Atualmente a infância é entendida como um “(...) período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural” (Corsaro, 2011: 16), ou seja, a infância é uma estrutura como, por exemplo, as classes sociais e, por isso, é uma parte integrante da sociedade uma vez que esta estrutura é permanente, “nunca

desaparece, mesmo que os seus membros mudem continuamente e ela própria varie historicamente” (Ferreira, 2004: 20). Como menciona Corsaro, esta estrutura é afetada pela sociedade, pelas relações de classe e género o que significa que todas estas vertentes sociais influenciam a infância, ou seja, “as crianças afetam e são afetadas pela sociedade” (2011: 16).

Por fim, é ainda importante de salientar o surgimento da sociologia da infância a partir de uma “dupla afirmação da criança como ator e da infância como construção social” (Marchi, 2010: 184), com o contributo dos diversos estudos elaborados sobre a criança e a construção da infância ao longo do tempo, assim como o surgimento de convenções, como a Convenção sobre os Direitos da Criança, que instituem os direitos subjacentes a todas as crianças e implementam a noção de criança como ator social, estas passam a ser “(...) [vistas] como um parceiro, um também agente de sua própria formação” (Marchi, 2010: 193).

1.1 As crianças como atores sociais

A partir da Convenção dos Direitos da Criança (1989), retificada em Portugal em 1990, sucede uma mudança em relação à conceção de criança e ao comportamento que deve ser adotado para com ela, influenciado pelos diversos estudos que foram surgindo nesta área. Nesta convenção, a criança é definida como “(...) todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo” (Convenção sobre Direitos da Criança, 2019: 8). Define-se que todas as crianças têm o direito à vida, a uma identidade (nome, nacionalidade e, na medida do possível, conhecer os pais), direitos de proteção, direito de acesso aos bens essenciais à vida, direito à saúde, direito a uma vida familiar, direito de expressar o seu pensamento e dar a sua opinião, direito à liberdade assim como direito ao acesso à informação. Determina-se ainda que a família deve ser um lugar seguro para a criança crescer, de forma harmoniosa com as condições necessárias para se tornar um/a cidadão/ã independente e capacitado/a. Ou seja, em forma de resumo, todas as crianças tem direito de proteção, provisão e participação.

Visto que a convenção estabelece o direito à opinião por parte das crianças a expressar o seu pensamento, isto significa, que as crianças devem ser ouvidas e que os seus interesses devem ser tidos em conta. Para além disso “(...) todas as decisões relativas a crianças, adotadas por instituições públicas ou privadas de proteção social, por tribunais,

autoridades administrativas ou órgãos legislativos, terão primacialmente em conta o interesse superior da criança” (Ibidem: idem) o que, no meu ponto de vista, se traduz na utilização de mecanismos e técnicas que permitam entender, de acordo com a idade da criança, qual a sua vontade. Em virtude desta visão das crianças como um ser com direito de participação, elas devem ser percebidas como “(...) agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (Corsaro, 2011: 15).

As crianças tornaram-se atores sociais, portadoras de direitos e capazes de produzir a sua própria cultura através das várias formas de interação, seja entre os pares ou entre crianças e adultos. Através do brincar reproduzem e produzem o mundo adulto, criando e recriando situações que tiveram oportunidade de viver ou que, através de meios tecnológicos, observaram. Durante essas brincadeiras, apesar de muitas vezes recriarem o que viram, irão, elas próprias, atribuir significados às coisas, materiais ou não-materiais. O conceito de cultura pode ser aqui entendido como um conjunto de “valores e normas partilhados e internalizados que orientam o comportamento” (Ibidem: 127). Esta visão implica uma mudança também no comportamento do adulto em relação à criança, devendo este adotar, dentro daquilo que foi mencionado anteriormente, um comportamento de observação das crianças procurando, assim, entender os gostos e interesses das mesmas.

Para as crianças mais pequenas a forma como elas podem exprimir a sua participação procede através das brincadeiras, culturas lúdicas, onde vão exprimindo aquilo que podem ser os seus interesses e gostos. A observação destas brincadeiras é uma técnica que permite entender a forma como as crianças produzem cultura entre si e, ao mesmo tempo, manifestam uma forma particular de participação através de uma linguagem que pode não ser verbal, como evidencia Marchi, a observação, através da “(...) etnografia [pode ser] (...) imperativo de ‘dar voz’ às crianças” (2010: 193). As brincadeiras exprimem o entendimento que as crianças tem sobre o mundo e os significados que são, por elas, atribuídos às coisas o que prova que não são seres pré-sociais prontos a absorver a informação que o adulto lhe disponibiliza, na verdade são seres com interesses particulares e inteligentes capazes de observar a sua realidade e transmitir, através da interação entre pares, das brincadeiras e interação com os adultos, os valores culturais que adquiriram, podendo constituir um elemento importante na

mudança cultural. Ou seja, através das brincadeiras entre pares, as crianças, apesar de reproduzirem cultura, também formam culturas infantis e estas (re)produzem-se na relação que as crianças estabelecem com os outros, desenvolvendo-se “em modos específicos de comunicação intrageracional e intergeracional” (Sarmiento, s/d: 12). A cultura entre pares caracteriza-se por “um conjunto estável de actividades ou rotinas, artefactos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interacção com os seus pares” (Corsaro, 2009 cit in Barbosa, 2014: 656). Exatamente por estas culturas serem pautadas por relações “intra e intergeracionais é que se enuncia a sua possibilidade como culturas autónomas, mas interdependentes das culturas sociais” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007: 53), uma vez que as crianças partem daquilo que vão observando e tendo acesso no seu dia a dia. Desta forma, podem criar cultura, assim como reproduzi-la, a partir da utilização da linguagem e ações que remetem para a cultura familiar, escolar e comunitária a que tem acesso.

Além da cultura produzida entre pares, Corsaro conceitua ainda a reprodução interpretativa que consiste nos “aspectos inovadores de participação na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças” (Corsaro, 2009 cit in Barbosa, 2014: 656). O facto de ser reprodução significa que as crianças “contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural” (Ibidem: Idem). Desta forma, é fundamental entender a produção cultural infantil como uma produção diferenciada da cultura adulta, mas que evidencia as formas como a criança entende o mundo. O brincar é traduzido como o “ofício da criança” apresentando-o como “algo a que as crianças aderem enquanto esperam para entrar na sociedade e em que são vistas como praticando ou simulando ações reais e relações entre pessoas, numa espécie de cópia da realidade” (Ferreira, 2004: 197).

Apesar de tudo isto, assim como no mundo adulto, as relações entre crianças podem ser pautadas por hierarquias, assim como a relação adulto-criança, que devem ser entendidas para uma melhor compreensão das suas ações, assim como é importante compreender o local de onde provém, uma vez que este influencia a sua relação com o meio e a forma como se comunicam, ou seja, “a participação das crianças no espaço restrito das relações com os outros que lhe são significativos (...) é afetada por fatores que decorrem das relações de poder e hierarquia que existem entre adultos e crianças” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007: 190) e entre crianças.

2. As mudanças no conceito de educação

Assim como o conceito de criança e infância, também o conceito de educação foi sofrendo alterações ao longo do tempo, com algumas nuances face a cada país, e é com o contributo das cadeiras de teoria e desenvolvimento do currículo e história da educação contemporânea, inseridas no plano da licenciatura, que inicio a teorização deste conceito.

Segundo Canário et al (2000) citado em Lopes, o sistema escolar é marcado por três períodos: o primeiro a “escola das certezas”, o segundo “escola das promessas” e o terceiro “escola das incertezas” (2012: 16).

O primeiro período caracteriza-se pelo seu “funcionamento elitista”, numa fase inicial do século XIX, na procura do Estado por transmitir valores mais direcionados para a “Razão, Moral e dos Direitos Humanos” (Ibidem: Idem), ficando este período marcado por uma certa divisão, uma vez que esta educação se dirigia, de uma forma mais direta, à burguesia.

O segundo período orienta-se para a escola de massas, no período pós-guerra, marcado por uma maior oferta por parte do sistema escolar, assim como uma maior procura por parte da população, fenómeno a que o autor chama «explosão escolar» e que assinala um processo de democratização de acesso à escola que marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas” (Ibidem: 17). Além disso, começa a sentir-se a necessidade de maior qualificação dos/as cidadãos/ãs face aos novos desafios colocados no mundo do trabalho, que passa de uma sociedade fortemente industrial, para uma panóplia de escolhas, ao nível de empregabilidade e educação, que se encontram ao dispor de cada um/a. Nesta fase, começa-se a discutir o conceito de igualdade de oportunidades e o sucesso educativo e é, precisamente, nesta altura, segundo o autor, que surge o “desencanto da escola”, ou seja, o sistema educativo começa a ser colocado em causa e diversos teóricos começam a falar sobre o processo de reprodução social, e o Estado vê-se, face a estas mudanças, “obrigado a redefinir o seu papel (Ibidem: Idem).

Nesta lógica de pensamento, a escola entra no último período, marcado por “incertezas” uma vez que começasse a perceber que a escola não garante uma ascensão social, como outrora havia prometido, assim como não permite garantir emprego para aqueles que terminam a educação escolar, ao passo que se assiste, na mesma medida, a um aumento de pessoas que são diplomas e de desempregados/as (Ibidem). Este fenómeno encontra-se acompanhado de uma “descentralização” da educação e de "regulação" por parte do Estado que define as diretrizes escolares. A partir daqui são criados vários meios alternativos, assim como mudanças legislativas, que procuravam

implementar mudanças ao sistema educativo com o intuito de se ir alterando em função das mudanças sociais que o envolviam.

Em relação ao contexto português, considero importante referir um marco assinalável, a entrada de Portugal para a Comunidade Económica Europeia em 1986, uma vez que marca a necessidade do país de se aproximar da educação europeia e, é neste contexto que surge a 1ª Lei de Bases do Sistema Educativo Lei nº46/86, que define a matriz do sistema educativo e os seus princípios. Define-se a partir daqui uma Educação para todos com sucesso, através de dois princípios: o *Princípio da Igualdade de Oportunidade de Acesso* e o *Princípio de Igualdade de Oportunidade de Sucesso* (este último não está ainda concretizado) e estabelece o alargamento da escolaridade obrigatória que passa do 4.º ano (estabelecido em 1960) para o 9.º ano, que se vê aumentada posteriormente para 18 anos ou a conclusão do 12.º ano, em 2009.

No que concerne à organização do sistema de ensino em ciclos e anos de escolaridade (A Estrutura dos Sistemas Educativos Europeus, 2019/20), este encontra-se dividido primeiramente pela educação não obrigatória, que diz respeito à educação pré-escolar (creche e jardim de infância), que se configura com um carácter formal, com normas de funcionamento instituídas que preparam as crianças para a entrada na escola, e a educação obrigatória, a partir dos seis anos de idade, composta pelo 1.º ciclo dividido em 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano; o 2.º ciclo dividido em 5º e 6º ano; o 3.º ciclo dividido em 7º, 8º e 9º ano; e ensino secundário que está dividido em 10º, 11º e 12º ano.

Depois de terminada a escolaridade obrigatória, para quem quiser e puder continuar os estudos pode ainda ingressar no ensino superior. Com os níveis de abandono e insucesso escolar em taxas mais elevadas do que o esperado, começam a existir alternativas para o/a(s) aluno/a(s) terminar(em) a escolaridade obrigatória estabelecida e, desta forma, surgem currículos alternativos, assim como a iniciativa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) em 1996 (Lopes, 2012).

Além destas alternativas ao percurso escolar, a legislação foi sofrendo algumas alterações com o intuito de melhorar o sistema de ensino, tentando, de alguma forma, acompanhar as mudanças sociais que a envolvem. Consequentemente, a nível da *autonomia das escolas*, surge o Decreto-Lei n.º 115 A/98 que procura aprovar “o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos”, retificada, posteriormente, três vezes, pela Portaria 1260/2007, o Decreto-Lei n.º 75/2008 e o Decreto-Lei n.º 265/2012.

Segundo o artigo 56 do Decreto-Lei n.º 75/2008, a autonomia das escolas desenvolve-se com o intuito de serem “reconhecidos diferentes níveis de competência e de responsabilidade, de acordo com a capacidade demonstrada para assegurar o respetivo exercício”, e persegue “objetivos de equidade, qualidade, eficácia e eficiência”. É nesta legislação que se enquadram os contratos de autonomia que apesar de se encontrarem previstos desde 1998, o primeiro surgiu apenas no ano letivo 2004/2005 por parte da escola da Ponte. Estes contratos estabelecem as condições que influenciam a viabilidade do projeto educativo de cada escola, na procura de uma maior autonomia e em relação os seus objetivos operacionais gerais devem incidir, essencialmente, na redução do abandono e na melhoria do sucesso escolar. Em relação à duração destes contratos, esta é acordada entre as partes envolvidas, não podendo, no entanto, ser inferior a 3 anos escolares. Aquando de um incumprimento do estabelecido ou verificação de prejuízo para o serviço público, podem suspender-se os contratos de forma total, parcial ou, até mesmo, haver uma rescisão. (Tribunal de Contas, 2019). É precisamente neste contrato, como mencionado anteriormente, que surge, segundo pude perceber, o GAAF da escola de Campo, na procura de responder às problemáticas enunciadas.

Além desta alteração, uma outra que considero importante de referir é o Decreto-Lei 54/2018 sobre a conceção de uma

“escola inclusiva onde todos[/as] e cada um[/a] dos[/as] alunos[/as], independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social”,

posteriormente alterado pela Lei n.º 116/2019, que veem implementar a existência de uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) que trabalhe com o intuito de assegurar que isto é cumprido, acionando medidas, como mencionado inicialmente no relatório, quando isso não acontece. Então um dos grandes desafios deste século é precisamente este, uma vez que é necessário contar com professores/as capazes de se descolarem de uma cultura individualista para uma cultura colaborativa e, de igual modo, integrar todos/as os/as atores/as na contribuição para um currículo elaborado de forma participativa e dinâmica.

Ora, todas estas alterações são acompanhadas de diversos acontecimentos sociais e que se refletem, de várias formas, no ofício do/a aluno/a e da família uma vez que com o aumento da escolaridade obrigatória, estes/as encontram-se durante toda a fase de

infância e adolescência a frequentar a escolaridade obrigatória, ao passo que das famílias se espera, cada vez mais, uma grande colaboração na vida escolar das crianças e jovens.

Por fim, a educação pode acontecer segundo os modos formal, não-formal e informal. A *educação formal* existe com uma estrutura prévia dos horários e dos programas com uma avaliação instituída, assim este corresponde, em grande medida, ao ensino escolar e dá, no final, um diploma de conclusão. Como menciona Canário, “o protótipo é o ensino dispensado pela escola, com base na assimetria professor aluno, na estruturação prévia de programas e horários, na existência de processos avaliativos e de certificação” (2000: 80).

A *educação não-formal* corresponde a todas as atividades educativas e sistematizadas que são desenvolvidas fora do sistema formal, ou seja, são todas as atividades organizadas por alguém ou alguma entidade com o objetivo de contribuir para a formação e, no final da participação desta atividade, pode receber-se, no máximo, um diploma de participação (Ibidem). Por último, *na educação informal* enquadram-se os conhecimentos adquiridos e acumulados por cada pessoa ao longo da sua vida, não existindo aqui uma sistematização ou organização do processo. Este engloba todas as experiências e situações vividas pelo indivíduo desde uma ida ao cinema a um passeio com os amigos, ou seja, “corresponde a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionadas, por parte dos destinatários, correspondendo a situações pouco ou nada estruturadas e organizadas” (Ibidem).

2.1 A criança-aluno

Em virtude do contexto de estágio, faz sentido ir além do conceito de criança e teorizar a criança-aluno/a, uma vez que, dado o aumento da escolaridade obrigatória, grande parte da infância e toda a adolescência se passam no espaço escolar. É importante perceber que “o/[a] aluno/[a] existe numa rede de laços sociais entre os quais a rede de laços escolares” (Borges & Alves-Pinto, 2016: 124), que contribuem para a sua formação enquanto indivíduo/a. A criança passa cada vez mais tempo em instituições de educação de cariz formal e é na relação com os/as seus/suas intervenientes, que o/a “aluno/[a] se atualiza, quer como sujeito individual quer como ser de relação e ainda como membro de redes de relações diversas, nomeadamente no seio da escola” (Ibidem: Idem).

Esta questão das mudanças, também relacionado com as mudanças no conceito de educação, traz novos desafios quer para o/a aluno/a, quer para a família, quer para a instituição escolar (os/as professores/as, os/as Assistentes Operacionais – AO - e os/as

Técnicos Especializados - TE), uma vez que a criança/jovem se vê obrigado/a a frequentar a escola e a cumprir um currículo padronizado, devendo obedecer aos seus deveres e ver os direitos cumpridos enquanto aluno/a. Em relação à família esta necessita agora de ter um papel mais ativo no contexto educativo dos/as seus/suas educandos/as, apoiando nos estudos e na vida escolar.

Desta forma, a escola recebe dentro dos seus estabelecimentos uma grande diversidade de pessoas e culturas que compreendem a realidade de uma forma muito própria e diferenciada, cruzando-se, neste contexto, diversas culturas. Como menciona Borges e Alves-Pinto, estes/as intervenientes “coexistem assim [em] universos culturais muito diversos no quotidiano (...). E a estes universos culturais diversos correspondem sistemas de representações com sistemas de legitimação variados” (2016, 127), que acabam por se interrelacionar no espaço educativo. Logo, cada vez mais, existe a necessidade de se compreender esta realidade que está presente na vida de muitos/as sujeitos/as e entender, na prática, como lidar com ela.

No dia a dia escolar os/as alunos/as enfrentam vários desafios, que, segundo Malveiro e Veiga, dependem do seu nível de envolvimento com o contexto, que se caracteriza como “um dos principais fatores para a redução dos comportamentos de risco, do abandono escolar, para a melhoria dos resultados escolares dos[/as] alunos[/as] e para a reforma de políticas educativas” (2016: 270). Este envolvimento está diretamente interligado com o facto das crianças e jovens se sentirem, ou não, integrados, compreenderem os conteúdos abordados em contexto de sala de aula, terem amigos, conseguirem resolver os seus conflitos, entre outros fatores. Consequentemente, os/as alunos/as que menos se identificam com o currículo escolar, quer o estipulado ou oculto, acabam por se sentir à margem da escola e procuram satisfazer outros interesses que os motivem, o que, muitas vezes, os/as leva a abandonarem a instituição escolar de forma precoce ou os seus resultados académicos não corresponderam às expectativas padronizadas.

Assim, “resultados obtidos em vários estudos apontam para a necessidade de se promover os direitos dos[/as] alunos[/as] na escola, nomeadamente entre aqueles que menos direitos têm e que manifestam mais dificuldades em o reconhecer” (Ibidem: 272), nomeadamente realizar um trabalho mais individualizado que permita que estes/as crianças e jovens se sintam valorizados e envolvidos de um modo equitativo.

Em todo o processo educativo deve-se dar importância e respeitar-se a criança e o jovem, de acordo com a Declaração Universal para os Direitos das Crianças, como

atores sociais, capazes de entender a sua realidade e criar significados sobre ela, assim como de expressar interesse, desagrado, motivação ou desmotivação. Nesta lógica, de acordo com Sá, “[n]inguém pode desenvolver competências através do processo de ensino/aprendizagem, se não tiver uma participação ativa neste” (2016: 389), criando condições de apropriação e aprendizagem a partir das vivências quotidianas. Efetivamente, dar soluções feitas, no sentido de trabalhar para os/as alunos/as não contribui para a formação a longo prazo e para a vida em sociedade, antes uma lógica de trabalhar com eles/as.

Pode-se concluir que a constante interação humana constituiu um aspeto muito importante para o desenvolvimento harmonioso e integral, onde

“a comunicação que se estabelece quer dentro quer fora da escola, na sala de aula ou fora dela é o espaço em que o/[a] aluno/[a] se constrói, onde encontra modelos dos quais se apropria ou que rejeita, onde se apercebe da forma como os outros o/[a] veem e a partir de onde pode alargar a sua compreensão da vida e do mundo.” (Borges & Alves-Pinto, 2016: 127).

Deste ponto de vista, também a interação entre a família e a escola se apresenta como um processo primordial, fazendo-se entendimento sobre o contexto do/a aluno/a para ambas as partes que podem, e devem, fazer um trabalho de cooperação e colaboração na formação das crianças e jovens. Estes/as cidadãos/ãs que frequentam o contexto escolar são, simultaneamente, alunos/as e filhos/as e o facto de se sentirem seguros/as e integrados/as neste tipo de contextos pode significar o desenvolvimento da sua autoestima e estar preparados/as para enfrentar as adversidades que podem vir a enfrentar na vida (Vieira, Machado & Silva, 2016).

2.2 Estatuto do Aluno

A Lei n.º 51/2012, diz respeito ao Estatuto do Aluno e Ética Escolar, respeita as normas instituídas a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, e este Estatuto aplica-se aos/às alunos/as que frequentam o ensino Básico e Secundário, sem prejuízo de ser aplicado no ensino pré-escolar, e vai de encontro à legislação que institui o cumprimento da escolaridade obrigatória. Apesar desta lei implementar deveres e direitos básicos, refere ainda que cada escola tem liberdade, no seu regulamento interno, de definir, de acordo com o contexto, os direitos e deveres dos/as intervenientes, podendo acrescentar à lista estabelecida mais direitos e/ou deveres.

Este estatuto inclui uma “[matriz] de valores e princípios de afirmação da humanidade” que dizem respeito àquilo que representa Portugal, nomeadamente o

conhecimento pela Constituição, a bandeira e o hino, assim como as Convenções e cartas que estabelecem os direitos humanos mais básicos. Em relação aos direitos definidos, existe uma lista que menciona o direito ao respeito, correção e não discriminação; o direito a uma educação de qualidade e de igualdade de oportunidades; o direito de escolher e tirar partido do plano educativo da escola; ser reconhecido e valorizado no seu trabalho diário; poder participar em ações de mérito, como é dado o exemplo do voluntariado; ter um horário e plano educativo equilibrados e de acordo com o ano de escolaridade; acesso ao serviço social assim como a prémios e outros apoios; o acesso a serviços como o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e outros serviços, como pode ser exemplo o GAAF; o direito a proteção e integridade física e mental, assim como ser assistido em alguma questão de lesão ou doença súbita; ter os seus dados protegidos e confidenciais; participar, através de representantes, nos órgãos de gestão e administração; ter voz e ser ouvido/a; organizar e participar em atividades de tempos livres; ter acesso à informação da escola, dos seus espaços e diferentes serviços; participar nas atividades da escola, assim como na sua própria avaliação (auto e heteroavaliação); e, por fim, ter alternativas para recuperar aprendizagens perdidas devidamente justificadas. As medidas relativas ao apoio social, prémios e outros apoios, assim como o direito de participar em atividades da escola podem ser suspensos/as face às sanções atribuídas.

Os alunos podem ser representados pela associação de estudantes, assim como pelos/as delegados/as e subdelegados/as de turma (Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro).

Em relação aos deveres, também mencionados na mesma lei, estes são vinte e três e dizem que o/a aluno/a deve estudar de acordo com a sua idade e ano de escolaridade; ser assíduo/a, pontual e empenhado/a; ter respeito pelos membros da comunidade escolar, assim como ser leal a ela; respeitar a autoridade e instruções de docentes e pessoal não docente; contribuir para a harmonia e plena integração no contexto escolar; participar nas atividades que requerem a participação dos/as alunos/as; respeitar a integridade de todos/as os/as envolvidos/as na comunidade escolar e prestar auxílio e assistências quando se presencia uma situação que vai contra a anterior; respeitar o material escolar e instalações, bem como o material dos membros da comunidade educativa; ficar no espaço da escola no período de aulas, exceto alguma autorização contrária; participar na eleição dos/as representantes; cumprir com aquilo que se encontra estabelecido neste estatuto, nos serviços da escola e no regulamento interno; não consumir nem incentivar o consumo, ou contrabando, de substância; não ter equipamentos que perturbem o funcionamento das aulas, nem utilizá-los em espaços que perturbem o funcionamento da escola; não gravar

nem fotografar, a menos que seja autorizado e não partilhar os materiais captados sem a autorização do/a diretor/a; respeitar os direitos de autor e propriedade; usar um vestuário adequado para a idade, espaço e atividade letiva realizada; e, por fim, reparar danos causados pela própria pessoa ou indemnizar pelos estragos.

É definido por lei que uma falta é dada quando o/a aluno/a não se encontra presente num momento de aula obrigatória, ou até mesmo facultativa caso se tenha inscrito, uma falta de pontualidade ou a presença no momento letivo sem o material requisitado para o momento. Neste sentido, é da responsabilidade dos/as encarregados/as de educação, assim como dos/as alunos/as, este incumprimento do dever do/a aluno/a e é do entender da escola o controlo da assiduidade, a justificação das faltas dadas e a forma como são comunicadas estas informações aos/às encarregados/as de educação. Quando se alcança metade do limite de faltas estabelecido os/as encarregados/as de educação são convocados à escola, posteriormente, se não se notarem alterações ao padrão discutido então o processo é encaminhado para a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) com as informações necessárias para trabalhar o caso. Além disso, o atingir do limite de faltas significa que se vai “[obrigar] o/[a] aluno/[a] faltoso/[a] ao cumprimento de medidas de recuperação e ou corretivas específicas (..) podendo ainda conduzir à aplicação de medidas disciplinares sancionatórias” (Idem).

No que se refere ao processo de participação de ocorrência, ainda segundo a mesma legislação, o/a docente, pessoal não docente ou aluno/a devem reportar os comportamentos passíveis de serem compreendidos como uma “infração disciplinar” e as medidas disciplinares são aplicadas de acordo com o comportamento reportado. A finalidade destas punições é, segundo a legislação,

“a correção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica do/[a] aluno/[a], com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e da sua aprendizagem” (Idem).

Ou seja, estas medidas visam essencialmente a correção de um comportamento que é entendido como incorreto para o convívio entre pares ou permanência em espaço de sala de aula e, assim, procura-se trabalhar a relação do/[a] aluno/[a] com os demais intervenientes e ainda a sua integração enquanto membro da comunidade educativa, responsabilizando-o/a pelos seus atos.

É atribuída responsabilidade a todos os membros da comunidade educativa, nomeadamente na garantia do direito à educação quer no acesso quer no sucesso, assim como as várias vertentes que se lhe encontram associadas. Esta lei descreve em particular os deveres dos/as encarregados/as de educação assim como ao que se procede quando não se cumpre o esperado, vendo estes intervenientes como facilitadores da comunicação entre a família e a escola, assim como deve ser um membro presente na vida do/a seu/sua educando/a em todos os momentos da sua vida escolar. O incumprimento do estabelecido implica a necessidade de se recorrer às respetivas normas de responsabilização.

Por fim, considero importante realçar que esta lei menciona a presença de equipas multidisciplinares nas escolas, no apoio aos/às estudantes, nomeadamente aqueles/as “que revelem maiores dificuldades de aprendizagem, risco de abandono escolar, comportamentos de risco ou gravemente violadores dos deveres do/[a] aluno/[a] ou se encontrem na iminência de ultrapassar os limites de faltas” (Idem). Neste sentido, refere que estas equipas devem trabalhar para uma “capacitação” dos/as estudantes e dos/as encarregados/as de educação. A constituição da equipa depende daquilo que se encontra definido no regulamento da escola e pode incluir profissionais de diversas áreas, com o intuito de ser, efetivamente, uma equipa multidisciplinar e são definidos como objetivos desta equipa o recolher das problemáticas subjacentes ao contexto, promover a integração e inclusão e acompanhar alunos/as neste sentido, acompanhar o processo e implementação de medidas corretivas e disciplinares, propor percursos alternativos bem como parcerias, fazer um trabalho de coordenação com as CPCJ, realizar, como mencionado anteriormente, ações de capacitação parental, bem como as organizar e, ainda, realizar “mediação social”.

2.3 Ofício da criança, do aluno e da família

De acordo com Marchi (2010), o ofício da criança e o do aluno existem numa certa relação de dependência, na medida em que a evolução do conceito de criança e infância, que se verificam nas mudanças das práticas e da visão sobre as mesmas, influencia a forma como se pensam os direitos e deveres dos/as alunos/as que se refletem no seu ofício. Além disso, também influencia ainda o ofício da família que se configura, como mencionado anteriormente, a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança, como espaço seguro e propício a um desenvolvimento harmonioso da criança contribuindo para o futuro dessa criança como membro ativo da sociedade.

O ofício do aluno diz respeito àquilo que é esperado das crianças e jovens no contexto escolar, nomeadamente no conhecimento e cumprimento dos seus direitos e deveres, de acordo com a Lei n.º 51/2012, que diz respeito ao Estatuto do Aluno e Ética Escolar, cumprindo as normas estabelecidas. Além disso, é expectável que as crianças e jovens além de serem bem-comportados no contexto escolar, assim como tirar boas notas e serem exemplares, consigam ainda seguir de acordo com o “currículo oculto” (Marchi, 2010), ou seja, ter a capacidade de seguir um código que não se encontra inteiramente regido por regras, mas que permite o bom funcionamento da escola e a apropriação desta cultura para o dia a dia de todos/as.

A mudança em relação à perspetiva sobre a criança, como um ser que não se limita a receber toda a informação e despejá-la, acaba por impulsionar uma mudança em relação à postura a adotar face a elas, uma vez que não se limitam a ouvir e reproduzir. Desta forma, mais uma vez, importa referir que o ofício da criança e o ofício do aluno acabam por se encontrar muito interligados, ou seja, “ser criança é desempenhar ou exercer o papel social que é atribuído a todos os que estão na infância [...] o “ofício da criança” tem como sua principal expressão o “ofício do aluno”.” (Ibidem: 192)

Relativamente ao ofício da família, mais uma vez, este é um conceito que se encontra fortemente relacionado com a evolução da conceção de criança e infância, uma vez que as alterações sobre estes conceitos implicaram uma constante alteração do seio familiar. Nas palavras de Segalen, “...a família não deixou nunca de ser uma instituição em contínua mutação, um conjunto de processos. Cada época conhece as suas formas familiares; sociedade e família são o produto de forças sociais, económicas e culturais comuns, sem que uma seja o resultado da outra” (1999: 10). Este conceito de família, aprofundado a partir dos contributos das cadeiras de Sociologia da Família e da Educação Familiar e As crianças e a Família – Questões de Educação, permitiu perceber que a família, assim como o conceito de criança e infância, foi sofrendo alterações, ao longo do tempo, tal como afirma a mesma autora, “[...] a família «moderna» está associada à invenção de sentimentos novos, o da infância e o da vida privada” (Idem: 13). Estas mudanças familiares também se encontram associadas à mudança do papel da mulher na sociedade e a sua entrada para o mercado de trabalho., Apesar desta alteração, a mulher ainda faz sacrifícios naquilo que concerne ao balanço entre a esfera pública e privada, acabando por ser quem assegura, em grande medida, dos cuidados dos filhos e da casa no geral. Todas estas questões influenciam o atual ofício da família, que encontra

necessidade em procurar alternativas, para permitir conciliar a vida ativa dos adultos com a vida familiar e o cuidado e guarda das crianças.,

Na atualidade, a família é concebida como um contexto de proteção e educação. Neste sentido, é ofício da família cumprir estes requisitos, assim como estar presente na vida escolar do/a seu/sua educando/a. Quando a família falha, uma vez que se pode encontrar na origem de situações de perigo da criança ou jovem, o Estado instituiu um conjunto de leis, como é exemplo da Lei nº. 147/99, de 1 de setembro, com a finalidade de permitir a sua intervenção, assim como leis que protegem as famílias, pois a instituição familiar deve prover e proteger as crianças e jovens. Quando, de alguma forma, o Estado é chamado a intervir, a criança deve ser foco desta intervenção, tendo-se uma especial atenção por manter o seu crescimento no seu meio natural, o que significa que se procura cada vez mais trabalhar com as famílias de forma a capacitá-las para a sua função no desenvolvimento harmonioso e integral das crianças e jovens a partir, por exemplo, do Centro de Apoio Familiar e Acompanhamento Parental (CAFAP) e CPCJ.

Segundo Bourdieu (1998), a escola é uma instituição ao serviço da reprodução social e cultural, sendo esperado que os/as alunos/as se comportem de uma determinada forma, o chamado “bom comportamento”, que sejam “intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados” (Bourdieu cit in Nogueira & Nogueira, 2002: 21), o que depende, segundo o autor, da forma como são “socializados nesses mesmos valores” (Ibidem: Idem) por parte da família. Nesta linha de pensamento, quando a criança-aluno/a falha as expectativas escolares, considera-se que a família falhou no seu ofício de educação familiar.

3. Mediação Socioeducativa

Segundo Neves, Guedes e Araújo (2009), foi apenas em 2001 através da incorporação dos julgados de paz, instituído em algumas partes do país, e o crescimento de outros tipos de mediação penal e da vida em comum, que o conceito começou a obter valor enquanto resolução alternativa de conflitos. A introdução dos Julgados de Paz encontrou-se acompanhada de uma necessidade de formação para este tipo de trabalho que, até então, não se encontrava assegurado pelas faculdades, ou compreendido de um modo geral.

O conceito de mediação foi sofrendo alterações e vários autores têm perspetivas sobre o mesmo, no entanto, na minha perspetiva, o conceito que faz mais sentido

mencionar é o de mediação que se configura como “meio alternativo de resolução de conflitos, através do qual as partes em conflito, apoiadas por um terceiro elemento imparcial e tendencialmente neutro, procuram a solução para o seu diferendo de forma satisfatória para ambas as partes” (Freire, 2010: 65). Além disso, este deve ser um processo transformativo e de justiça social, na medida em que, a partir do conflito, inerente ao ser humano, se produz mudança no dia a dia das pessoas envolvidas, assim como o conhecimento e acesso a uma nova forma de ver e resolver conflitos (Schoent & Warfield cit in Neves et al, 2009). Ou seja, a existência do conflito configura-se como essencial para a transformação e evolução do ser humano e, por isso, a sua existência não pode ser anulada, mas, ao invés disso, com a ajuda de um/a indivíduo/a exterior a esse conflito, procura-se alcançar uma solução que seja justa a ambas as partes e capaz de transformar, de alguma forma, a relação que se vai estabelecendo. Ora esta transformação implica, desde logo, uma corresponsabilização baseada numa relação de respeito e participação voluntária, o que “exige acreditar que cada pessoa pode controlar a sua vida se lhe for permitido tomar consciência disso e desenvolver o seu potencial” (Torremorell, 2008: 40), resultado de um trabalho conjunto de empoderamento e comunicação, uma vez que fornecer as respostas não permite às partes encontrarem soluções para o problema que as envolve.

Como mencionado anteriormente, a comunicação desenvolve-se como um ponto crucial e que pressupõe um carácter horizontal (Idem), uma vez que, como salienta Giró, a “mediação é comunicação” (Giró cit in Torremorell, 2008: 18). É exatamente a partir das conversas estabelecidas que se se torna perceptível, entre outras coisas, quais são os interesses que estão implícitos e que posições foram tomadas em relação ao conflito, podendo-se ainda compreender, na partilha de como sucedeu o confronto, o caminho percorrido até à rutura na relação. Assim, como enfatiza Torremorell, “a mediação aposta na elaboração consensual dos conflitos graças à riqueza da comunicação gerada no espaço mediador” (2008: 43). Nesta perspetiva, o/a mediador/a trabalha como um/a facilitador/a neste processo, num espaço neutro, e “deve promover, com equidistância e imparcialidade, a interação com os[/as] diversos[/as] intervenientes no processo, (...) para assegurarem a continuidade das relações e identificarem e construírem soluções mutuamente satisfatórias” (Magalhães et al, 2016: 123).

Assim, todo este processo de mediação, e de acordo com Bonafé-Schmitt (2010), assente em uma participação voluntária e confidencial garantida como metodologia de

intervenção, que permite a qualquer uma das partes poder abandonar o decurso da mediação, assim como, este ser terminado ou adido pelo/a mediador/a, mediante a falta de condições para prosseguir com o mesmo.

Relativamente à mediação no contexto escolar, a mediação socioeducativa, esta tem vindo a ter mais espaço nas escolas, e é vista como “um processo facilitador da comunicação, quer seja entre pessoas, entre grupos, entre instituições ou entre culturas, promovendo o restabelecimento de laços sociais e a participação alargada dos cidadãos na gestão dos seus problemas” (Freire, 2010: 59). Desta forma, no início do século, o Instituto de Apoio à Criança criou e apoiou/apoia a entrada do GAAF nas escolas com o intuito de se atenuar fatores como abandono escolar, absentismo e insucesso, a partir da criação de uma rede socioeducativa no sentido de “criar pontes entre a escola e a família, os pais[/mães] e os[/as] filhos[/as], entre os[/as] alunos, entre os[/as] alunos[/as] e os[/as] professores[/as] (...) [e] com outras instituições sociais” (Ibidem: 64). Neste gabinete, o papel do/a mediador/a é, efetivamente, o de criar e preservar esta rede e ainda de “ajudar as partes em conflito a encontrar uma solução para o seu problema” (Bonafé-Schmitt, 2010: 51), não numa lógica de castigo e chamada de atenção, mas antes, como reforça Bonafé-Schmitt, baseado em “princípios como o da confiança, o da procura de consenso, do compromisso” (2010: 52).

Como refere a autora Elsa Ferreira (2002), a necessidade do processo de mediação surge de forma a se intervir, o mais cedo possível, com os/as alunos/as numa busca de extrair algo positivo da situação e contribuir para o crescimento das crianças e jovens, assim como uma melhor gestão dos seus conflitos, que irão surgir ao longo da vida, em diversos momentos e contextos. Como cita a autora,

“[u]m dos processos de intervenção precoce consiste em ajudar as crianças e os jovens a gerirem os seus conflitos, de forma eficaz, de modo a obterem uma resposta criativa, extraíndo de cada situação o que ela tem de positivo. Podemos consegui-lo, através da mediação, um processo que prevê, exactamente, uma alteração profunda nos nossos hábitos e abordagem dos conflitos.” (Ferreira, 2002: 145)

Desta forma, ajudam-se estas crianças e jovens a perceberem os problemas que os envolvem e como os abordar num sentido mais construtivo, uma vez que se caracteriza por um processo de crescimento e “tentar acabar com seus conflitos ou assumir o controle

deles significaria tirar uma oportunidade para eles[/as] crescerem e aprenderem¹” (Hakvoort, 2010: 160). Assim sendo, trabalhar o conflito com eles/as permite reconhecê-lo e ter mecanismos de lidar com estes.

Em relação aos conflitos, considero interessante mencionar a ideia de Richard Cohen citado e analisado por Hakvoort (2010), sobre a pirâmide dos conflitos que comporta quatro níveis diferentes e identifica, ainda, as principais áreas de mediação de conflitos na educação como sendo para o trabalho das capacidades sociais e emocionais, para a prevenção de bullying e do assédio entre pares, para restaurar a justiça e o investimento na capacidade de comunicação, negociação, diálogo e solução de problemas de forma colaborativa. Já em relação ao conceito de conflito, a autora menciona alguns autores e o que mais me faz sentido abordar, é a distinção entre um conflito destrutivo e conflito construtivo, mencionando que o conflito tem um caráter neutro, a forma como lidamos com ele é que pode trazer ao de cima uma natureza destrutiva ou construtiva (Ibidem).

Apesar de serem refletidas a partir do trabalho realizado por docentes nesta matéria, creio que vai de encontro ao trabalho realizado no GAAF. Como mencionado anteriormente, a pirâmide do conflito é composta, segundo os autores, por 4 níveis, sendo eles a prevenção de conflitos, a gestão de conflitos, apoio de terceiros e parar o conflito de forma arbitrária e não existem linhas extremamente vincadas entre eles. *O primeiro nível é chamado de “prevenção²”, ou seja, “conflitos que nunca ocorrem por causa do ambiente de suporte da escola³” (Ibidem: 162) e são encarados como os mais fáceis de resolver, isto devido à natureza das relações sociais em construção e menciona-se, aqui, as condições de uma escola com um ambiente de suporte. O segundo nível é chamado de “lidar com o conflito⁴”, que diz respeito a “conflitos resolvidos com uma negociação entre as partes⁵” (Ibidem: Idem) e aqui reconhece-se que mesmo num ambiente de prevenção os conflitos existem e, neste nível, a autora reforça que é importante que o conflito seja gerido de uma forma a que permita que o resultado desse conflito seja construtivo e promova o crescimento individual, de grupo e/ou da instituição, ou seja, permitir o acesso a ferramentas que ajudem a lidar com o conflito. O terceiro nível é*

¹ Citação original: “Trying to take away their conflicts or taking over their conflicts would mean taking away an opportunity for them to grow and learn

² Citação original: “prevention”

³ Citação original: “conflicts that never occur because of the supportive school environment”

⁴ Citação original: “conflict handling”

⁵ Citação original: “conflicts resolved by negotiating with each other”

chamado de “Ajuda”⁶ onde se inserem “conflitos que podem ser mediados⁷” (Ibidem: 163) e, neste nível, é reconhecido que nem todos os conflitos podem ser resolvidos por via da negociação e, por isso mesmo, é necessária a intervenção por parte de uma terceira pessoa, externa ao conflito, o/a mediador/a ou mediação de pares, que procura a restauração dessa relação de uma forma harmoniosa. Estes três níveis comportam a mesma perspectiva sobre o conflito e entendem que ambas as partes têm a sua versão da história. Por fim, o *nível quatro é chamado de “parar”⁸*, que diz respeito aos “conflitos arbitrários⁹” e quando as partes se encontram neste patamar elas são separadas e os conflitos não são resolvidos (Ibidem: 164), como é o caso de situações de uma violência mais direta, física ou verbal, que necessitam de uma fase inicial de paragem que pode depois ser guiada para uma mediação, por exemplo, quando se encontram condições para isso.

Ou seja, “os/as adultos/as nas escolas precisam de ser capazes de esclarecer e discutir com os/as alunos/as o que é permitido e o que não é permitido na escola, como as regras podem ser construídas, quais são nossas barreiras e ética e moral nas nossas interações sociais¹⁰” (Ibidem: Idem). Uma vez que esta é uma pirâmide, o nível do “Parar” deve ser o nível no topo da pirâmide e, por isso, o que deve acontecer em menor escala, por isso se retratar mais pequeno (Ibidem). Ora, é muito difícil, senão impossível, fazer com que uma das partes desta pirâmide desapareça e, nesta lógica, o importante é trabalhar para as reconhecer e saber lidar com elas no dia a dia, quer da escola, quer da vida em geral da criança e adolescente.

3.1 O Trabalho em Rede

Com as transformações no conceito de infância e criança e, ainda, do sistema educativo, começa a evidenciar-se a necessidade de se realizar um trabalho em rede, bem articulado, na procura de uma melhor e mais informada intervenção com as crianças e jovens. O conceito de rede, na área da educação, como afirma Lima (2015), pode ser usado de diversas formas e visto com objetivos diferentes e, no caso do contexto em que

⁶ Citação original: “*help*”

⁷ Citação original: “conflicts that are mediated”

⁸ Citação original: “*STOP*”

⁹ Citação original: “arbitrated conflicts”

¹⁰ Citação original: “Adults in the schools need to be able to clarify and discuss with the students what is permitted and what is not permitted in the school, how rules can be constructed, what our barriers are, and ethics and morals in our social interactions”

me encontrei inserida, é uma rede construída muito a partir do trabalho realizado do GAAF e que contribui para a intervenção junto dos/as alunos/as e as suas famílias.

A necessidade de se estabelecer este trabalho em rede, uma rede educativa, surge “enquanto estratégia de reforma educativa, [uma vez que as pessoas] acreditam que a escola é demasiado pequena e isolada para constituir um ambiente rico de aprendizagem para quem nelas ensina” (Lima, 2015: 11), ou seja, este trabalho em rede permite acesso a um saber mais alargado, assim como acesso a diversas entidades que podem contribuir para o processo de ensino

“e, em consequência, (...) para além de as redes terem efeitos ao nível do conhecimento e das práticas de ensino, com benefícios subsequentes ao nível da aprendizagem dos alunos, também produzem outros efeitos positivos, (...) como o aumento da autoconfiança e da autoestima dos/[as] profissionais do ensino, uma maior motivação de quem tem a missão de educar, o fortalecimento da sua identidade profissional e um maior sentimento de autoeficácia no trabalho.” (Ibidem: idem)

Embora o autor interligue este trabalho em rede com os/[as] professores/[as], do meu ponto de vista este pode ser alargado, nomeadamente para os GAAF e o trabalho que fazem entre a escola, aluno/a, família e entidades parceiras.

Apesar de se configurar como algo positivo para a formação de todos/as os/as envolvidos/as, também tem as suas fragilidades. De acordo com Lima, estas dizem respeito à sobrecarga de trabalho associada a este tipo de trabalho que é altamente intensivo, a dificuldade de envolver continuamente as pessoas, que pode, no meu entender, derivar de outros fatores como a sobrecarga de trabalho por exemplo, existir um desenvolvimento desigual por parte dos/as envolvidos/as que o fazem numa intensidade diferente e existirem falhas de transferência de informação entre pessoas e/ou entidades (2015: 17). Apesar de o autor mencionar mais, no meu entender estes são os que fazem mais sentido de abordar face ao relatório de estágio uma vez que se refletem naquilo que foi observado e que irá ser analisado posteriormente.

Por fim, gostaria de salientar que o autor diferencia uma visão de trabalho em rede utilitarista de uma mais analítica em que esta última diz respeito ao estudo destas redes, ao procurar entender como funcionam. Assim, a abordagem que faz mais sentido neste contexto de escola onde me encontrei inserida é a utilitarista que se configura como um “mecanismo de intervenção” que procura trabalhar segundo “um formato organizacional específico, concebido intencionalmente para se conseguir um determinado conjunto de resultados” (Ibidem: 12).

Capítulo 2 - Caracterização do contexto de estágio: o GAAF inserido no Agrupamento de Escolas de Campo

1. Caracterização do Contexto Local

Irei iniciar a caracterização do contexto falando do concelho que abrange a freguesia onde decorreu o estágio, Valongo, começando do mais geral para o mais específico, em seguida, da caracterização da Vila de Campo onde se situa o local de estágio. Posteriormente, irei caracterizar o Agrupamento de Escolas da Freguesia e aprofundar, especificamente, a Escola Básica e Secundária de Campo, uma vez que realizei o estágio nesta escola. Tendo em conta que o estágio curricular se realizou em momento de pandemia irei ainda caracterizar os planos de contingência e circulação implementados nesta escola. Depois de tudo isto, irei abordar com pormenor o surgimento dos GAAF em Portugal e especificar aquele que foi o contexto de estágio, o GAAF do Agrupamento de Escolas de Campo e as suas funções, de acordo com os documentos a que tive acesso e a observação diária do seu trabalho, uma vez que acompanhei a mediadora socioeducativa neste gabinete.

1.1 Caracterização do Concelho de Valongo

O concelho de Valongo encontra-se integrado no Distrito do Porto, localizado a norte do país. Valongo é constituído por 4 freguesias (Anexo I), designadamente, Alfena, Ermesinde, União de Freguesias de Campo e Sobrado e Valongo, esta última é a capital do concelho. Em relação à sua dimensão geográfica, esta abrange uma área total de 75,7 Km².

De acordo com os censos de 2011, o concelho de Valongo é composto por 93 858 habitantes (Anexo II), dos quais 45 034 são homens e 48 824 são mulheres, evidenciando a existência de mais pessoas do género feminino a habitar o município do que do masculino. No mesmo anexo é possível observar a distribuição dos habitantes pelas respetivas freguesias, percebendo-se que existe um maior número de habitantes na freguesia de Ermesinde. Em relação à distribuição por faixa etária pode observar-se que, aproximadamente, 15,56% dos habitantes tem entre 0 e 14 anos, 11,17% tem entre 15 e 24 anos, 58,98% tem entre 25 e 64 anos e 13,30% tem 65 anos ou mais. Pode verificar-se que a maioria da população tem uma maior incidência na faixa etária entre os 25 e 64 anos, enquanto todas as restantes faixas etárias tem uma variância muito pequena entre

elas com uma expressão mais elevada na faixa etária dos 0 aos 14 anos, de seguida as pessoas com 65 anos ou mais e, por fim, o intervalo de idade entre os 15 e 24 anos.

No concelho de Valongo, no que diz respeito à educação escolar, (Anexo III), em 2011, 16 173 pessoas nunca tinham frequentado a escola (17,2%), o ensino básico foi completado por 54 262 pessoas (57,8%), o ensino secundário por 12 729 pessoas (13,6), o pós-secundário por 1 216 (1,6%) e o ensino superior por 9 478 pessoas (10,1%). Observa-se uma percentagem significativa de pessoas que nunca tinham frequentado a escola. Contudo não sabemos se aqueles valores incluem a faixa etária dos 0 a 14 anos, onde se encontram as crianças (0-6 anos) que não tem ainda idade para frequentar o sistema de ensino. Do total de pessoas que responderam, 83,1% terminaram algum ciclo de estudos, desde o ensino básico ao ensino superior.

Existem no concelho quatro agrupamentos de escolas: o agrupamento de escolas de Valongo, de Alfena, de Campo, de Ermesinde, de São Lourenço e o agrupamento de escolas Vallis Longus. Segundo o site da Câmara Municipal de Valongo¹¹, em maio de 2015, o concelho aderiu à Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), integrando a comunidade de Cidades Educadoras, composta por 56 municípios. Esta iniciativa vê as cidades como um espaço educativo, no âmbito da educação não formal, que contribuem para o desenvolvimento integral do/a indivíduo/a, defendendo uma educação abrangente, que não acontece apenas no espaço escolar, mas em todos os espaços de experiência e socialização das pessoas e ao longo da vida, constituindo-se como um direito para todos.

Em relação ao emprego e desemprego, no concelho de Valongo em 2011 encontravam-se desempregadas 8 099 pessoas, e a sua maioria com idades compreendidas entre os 35 e 54 anos (Anexo IV). Em relação à empregabilidade não me foi possível apurar dados concretos.

Ao nível da saúde, o concelho de Valongo apresenta duas instituições: o USF Valongo e o USF Stª Justa. A nível da ação social, dispõe de várias instituições com resposta para a infância e juventude, seniores, adultos com deficiência, família e comunidade.

1.1.1 Caracterização da Vila de Campo

No que se refere à freguesia de Campo, segundo os censos de 2011, o número de habitantes era de 9 197, dos quais 4 540 homens e 4 657 mulheres não existindo uma diferença muito grande no número de habitantes em relação ao género (Anexo II).

¹¹ <https://www.cm-valongo.pt/pages/398>

Segundo o Projeto Educativo (PE) do triénio 2017/2020 do agrupamento de escolas de Campo, esta freguesia ocupa 14 Km² a nível de território e é considerada Vila desde 2001.

Pela dificuldade em encontrar dados particulares sobre a Vila de Campo, debruçei-me no gráfico e tabelas presentes no PE do triénio 2017/2020, do agrupamento de escolas de Campo, para expor mais alguns dados sobre a população residente que tem contacto com a escola. Assim, de acordo com a tabela presente no documento (Anexo V), os escalões de subsídio escolar dividem-se em três categorias com atribuição de apoios monetários para a compra de material escolar e apoio às refeições escolares. São atribuídos segundo o abono de família providenciado pela segurança social. O subsídio A comparticipa na totalidade a alimentação realizada na cantina escolar e atribui o valor de 16 euros para a compra de material; o escalão B tem uma comparticipação de 50% sobre a alimentação realizada na cantina da escola e o acesso a 8 euros para compra de material; já o escalão C é o escalão com menor comparticipação (Regulamento n.º 797/2019).

De acordo com o PE, no Ensino Pré-escolar, num total de 237 alunos/as, 52 usufruem de escalão A, 50 do B e 0 do C, no 1.º Ciclo, num total de 431 alunos/as, 149 usufruem de escalão A, 63 do B e 0 do C, em relação ao 2.º Ciclo, num total de 204 alunos/as, 75 usufruem de escalão A, 28 do B e o mesmo número do C, relativamente ao 3.º Ciclo, em 337 alunos/as, 133 usufruem de escalão A, 58 do B e 31 do C e, por fim, no ensino Secundário, num total de 179 alunos/as, 41 usufruem de escalão A, 34 do B e 18 do C. É evidente a partir destes dados que em cada ciclo de estudos, cerca de metade ou mais dos alunos tinham acesso, em 2017, a algum tipo de escalão por parte da ação social da escola, o que significa que a família tem apoio por parte da segurança social, do abono de família, ou seja, existem algumas carências económicas notáveis neste contexto.

Em relação à escolaridade dos pais (Anexo VI), no gráfico é perceptível que 0,4% das pessoas não tem nenhuma habilitação; 9,4% tem o 1.º Ciclo; 24,4% completaram o 2.º Ciclo; 29,1% tem o 3.º Ciclo; 23,8% o Ensino Secundário e 12,9% completaram o Ensino Superior. Pode perceber-se que existe uma percentagem muito pequena de pais sem habilitações escolares e que mais de metade frequentou o 2º e o 3.º Ciclos de ensino (53,5%), sendo, ainda, expressivo o Ensino Secundário.

Relativamente às categorias Sócio Profissionais dos pais/encarregados de educação, relativamente ao ano letivo 2014, consigo perceber pela tabela uma lista com várias categorias (Anexo VII). Aquelas que se destacam, pela elevada percentagem

apresentada, são as categorias de trabalhadores/as de produção e empregados/as de comércio e serviços com 27,5% e 22,1%, respetivamente. As duas categorias com menor incidência são a de trabalhadores/as agrícolas e de pesca e agricultores/as e pescadores/as independentes com 0,4% e 0,5%, respetivamente.

Em relação aos serviços presentes em Campo, a partir ainda do mesmo documento, pude perceber que existe um centro de saúde, uma farmácia e uma clínica de saúde com internamento. Relativamente ao *desporto* possui uma grande variedade de opções que vão desde o futebol, ténis, pesca e caça até ao atletismo, entre outros. A nível *cultural e social* existe um grupo dramático e musical, o rancho regional, escuteiros, entre outros. Existem ainda um Centro Cultural com um auditório, um Museu da Lousa e dois pavilhões gimnodesportivos municipais que são utilizados pela Escola Básica e Secundária para as aulas de educação física, uma vez que ficam situados na parte traseira da escola, com uma distância muito curta entre eles.

2. O Contexto Educativo

2.1 Caracterização do Agrupamento de Escolas de Campo

Relativamente à composição do agrupamento¹² de escolas de Campo, este é constituído por seis escolas, as Escolas Básicas da Azenha, de Balseilhas, de Moirais, do Outeiro, da Retorta (todas estas 5 escolas com Jardim De Infância) e a Escola Básica e Secundária de Campo, esta última é a sede do agrupamento e o lugar onde se encontra inserido o GAAF, local que acolheu a realização do estágio curricular. Este agrupamento, segundo consta no site¹³ do mesmo, no ano letivo 2017/2018, era frequentado por 1390 alunos distribuídos por ciclos de ensino. Na educação pré-escolar encontravam-se inscritos 237 alunos, no 1.º ciclo 433, no 2.º ciclo 204, no 3.º ciclo 337, no Ensino Secundário 179 e na Educação Especial 44. Apesar dos dados serem do ano letivo 2017/2018 ao somar o número de alunos por turma, através do documento a que tive acesso por parte da minha orientadora local, é possível verificar que estes valores se encontram idênticos mesmo no ano letivo atual. O estágio curricular, como mencionado anteriormente, decorreu na Escola Básica e Secundária de Campo, precisamente no GAAF, que irei caracterizar posteriormente.

A *missão da escola*, segundo os documentos a que tive acesso, centra-se em construir o sucesso para todos/as numa lógica de acesso, por parte de todos/as os/as alunos/as, a

¹² Organograma do agrupamento no anexo VIII

¹³ <https://aecampo.eu/>

um apoio diferenciado que permita o desenvolvimento integral das crianças e jovens. A partir da minha estadia no terreno pude perceber que existe uma grande preocupação com o sucesso não só escolar, mas também social. A preocupação por incluir o GAAF no contexto escolar, procura ir de encontro a uma educação que se foca em toda a comunidade escolar e aquilo que influencia o/a aluno/a no seu dia a dia contribuindo para uma formação global e continuada do/a mesmo/a. Como foi possível perceber a numa reunião de técnicos,

“Uma ideia muito interessante que a diretora começa por evidenciar na reunião é que a escola se preocupa, quer com o melhorar de resultados académicos, quer com o melhorar de resultados a nível social. Assim, a preocupação de intervenção começa, desde logo, no primeiro ciclo de escolaridade, assim, no concurso que a escola participou para contratar mais um técnico, a diretora evidencia que podiam ter contratado mais um professor de português, por exemplo, mas, em vez disso, contrataram, em meio tempo, mais uma psicóloga e, pela primeira vez, uma pessoa da educação social.” [NT25]

São objetivos do agrupamento, consultados, mais uma vez, a partir do site, “melhorar o sucesso escolar e a qualidade das aprendizagens”, “garantir a qualidade nos processos formativos” e “consolidar mecanismos de liderança e de gestão”. Para cumprir estes objetivos, procuram estabelecer um trabalho articulado em rede, com várias entidades da freguesia, como é o exemplo da Guarda Nacional Republicana (GNR) local, a Associação para o Desenvolvimento Integrado da Cidade de Ermesinde (ADICE) o CAFAP, a CPCJ, Centro Paroquial, entre outros.

A escola Básica e Secundária de Campo tem uma entrada principal com acesso por escadas que dá diretamente ao *pavilhão central*, neste local existe uma secretária com presença diária de uma funcionária que apoia no que for necessário e recebe as pessoas que se dirigem à escola. Ao entrar na escola, do lado esquerdo, está um autocarro, com nome “*Autocarro Biblioteca*”, local que não tive possibilidade de visitar e localizado, uns metros atrás deste autocarro está um *campo de futebol*. Do lado direito é possível ver um espaço aberto de *recreio* e outro *campo de futebol*. Ao entrar no pavilhão podem ser encontrados todos os serviços necessários na escola divididos por dois andares, nomeadamente a *direção*, a *biblioteca*, *refeitório*, *bar*, *casas de banho*, *reprografia*, *papelaria*, *gabinete do SPO*, *salas de reuniões* e *salas de aula*. Na saída para a parte traseira da escola vê-se de imediato um pequeno edifício onde se situa o GAAF, mesmo ao lado de uma sala pequena, existe também entre o pavilhão e o gabinete do GAAF um espaço exterior que pode ser frequentado pelos alunos no intervalo. O *pavilhão de*

educação física fica no exterior da escola de fácil acesso pelo portão traseiro, ao lado do GAAF e que se encontra diariamente vigiado por um/a AO.

No ano letivo da realização do estágio existiam 2 turmas de Técnico de Informática-Instalação e Gestão de Redes, 5 de 5.º ano, 6 de 6.º ano, 6 de 7.º ano, 5 de 8.º ano, 4 de 9.º ano, 2 de 10.º ano, 3 de 11.º ano e 4 de 12.º ano, encontrando-se assim inscritos na escola cerca de 1390 alunos. Em relação à duração das aulas, estas são de 50 minutos com intervalos ao final deste tempo, comparativamente com as escolas do município de Valongo, que frequentei no meu percurso de escolaridade obrigatória, existe aqui uma diferença de horário, uma vez que as escolas de Valongo têm aulas com a duração de 90 minutos. Fui percebendo estas informações a partir da leitura de documentos a que me permitiram ter acesso, assim como em conversas informais com a orientadora de estágio. Com a situação de pandemia foram pensadas várias alterações em prol do bem da saúde de todos/as e estas medidas encontram-se implementadas pelo plano de contingência elaborado para este ano, assim como no plano de circuitos pensados para minimizar o contacto entre anos de escolaridade diferentes e grandes concentrações de alunos.

A consulta da página on-line do agrupamento permitiu conhecer os projetos em que a escola se encontra envolvida, o desporto escolar, os departamentos, as escolas que envolvem o agrupamento, o número de alunos, a composição da direção, assim como todo um conjunto de notícias que vai saindo diariamente na página principal. Além deste site a escola tem ainda Facebook e um Instagram para o GAAF que foi funcionando na pandemia como um mecanismo de apoio aos alunos e à família.

No ano letivo passado, o agrupamento de escolas de Campo recebeu o *Selo Protetor da Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens*, com a candidatura submetida pelo GAAF que acaba por ser o departamento escolar com uma maior ligação com a CPCJ no dia a dia da escola. Isto acontece porque o gabinete acompanha os/as alunos/as e as famílias e, por isso mesmo, faz o trabalho de interligação entre a instituição escolar, a CPCJ e os/as alunos e suas famílias. Foi neste gabinete, como mencionado anteriormente, que me encontrei inserida a realizar o estágio curricular que irei caracterizar numa fase mais avançada do relatório. O trabalho deste gabinete vai de encontro à missão da escola e os/as técnicos/as que integram a equipa do GAAF procuram realizar uma função de apoio aos/às alunos/as e às práticas escolares, assim como envolver os diversos atores da comunidade como parte integrante da cultura escolar e do seu dia a dia.

2.1.1 Plano de Contingência e de circulação 2020/2021

Uma vez que nos encontrávamos em tempo de pandemia devido ao vírus da Covid-19, a escola viu-se obrigada a alterar as suas práticas para a presença dos/as alunos/as nas escolas, no regresso às aulas presenciais depois de vários meses em aulas online. Assim, na escola Básica e Secundária de Campo foi distribuído o plano de contingência que definia algumas das normas de funcionamento, assim como toda uma delimitação dos espaços de intervalos escolares e delimitação com grades e fitas. O bar da escola encontrava-se encerrado, a cantina funcionava com marcação de senhas e ainda take-away, a reprografia deveria ser frequentada em grande maioria pelos/as AO que iriam, durante o período das aulas, pegar os materiais pedidos pelos/as alunos/as, para evitar ajuntamentos e, além disso, ainda se limitou o número de pessoas que poderiam frequentar determinados espaços. No que concerne aos espaços fechados, as janelas e portas deveriam ficar abertas para permitir a circulação do ar, os três portões da escola seriam de acesso ao interior e exterior, vigiados por funcionários/as, e a campanha escolar não tocava em nenhum momento do dia.

Em relação aos horários, foram divididas as turmas por turnos da manhã e da tarde, apenas com acesso ao intervalo exterior, de 20 minutos, que acontecia uma vez no período da manhã (entre as 10h45min e as 11h 05min) e outra no da tarde (entre as 16h e as 16h20min). Deste modo, as turmas do 6.º, 9.º, 10.º, 11.º e 12.º anos tinham aulas no período da manhã, com delimitação de local de entrada e saída da escola, espaço de intervalo exterior a que teriam acesso e momentos síncronos chamados de “espaço turma”. As turmas dos 5.º, 7.º e 8.º anos tinham aulas maioritariamente no período da tarde com as mesmas limitações e obrigações das restantes.

O curso profissional tinha uma turma no período da manhã e outra no período da tarde. Inicialmente, o lanche era feito no intervalo exterior, mas, uma vez que os alunos neste espaço conversam e ficam mais próximos, foi alterada esta regra e passaram a lanchar dentro das salas de aula, com distância e vigiados, e saíam depois para o espaço exterior, segundo aquilo que consegui perceber em conversas informais. Não sei ao certo em que intervalo este lanche acontecia, apenas me foi possível ver que os alunos deixaram de comer no exterior e a orientadora explicou-me esta mudança, realizada com a intencionalidade de prevenir a socialização sem máscara.

O plano de contingência fala ainda das exceções em que alunos/as do turno da manhã, por exemplo, possam estar no período da tarde, para frequentar aulas como a de educação física. A escola foi ainda pintada com uma ala azul e outra verde com o intuito

de tornar mais visual a separação das turmas, uma vez que algumas se dirigiam pelo caminho mais próximo para a ala azul para ter aulas e outras para a verde com o mesmo propósito.

Na eventualidade de existir alguém que pudesse ter sintomas associados ao Coronavírus, existiam duas salas de isolamento que eram a sala da associação de estudantes e o autocarro mencionado anteriormente, equipados, segundo consta neste plano, de acordo com as recomendações da DGS. Se estivesse dentro da escola a AO responsável pelo corredor correspondente deveria acompanhar o/a alunos/a até uma destas salas, se fosse no espaço exterior a pessoa deveria caminhar para um destes espaços, preferencialmente o mais próximo da sua localização.

O contacto com os/as encarregados/as de educação era essencialmente realizado a partir do email, segundo a experiência no contexto, uma vez que as idas às escolas não estavam a decorrer com a normalidade dos anos anteriores. Em relação ao gabinete, pude assistir a várias reuniões presenciais, assim como várias comunicações feitas a partir do telemóvel e/ou email. Agendar momentos presenciais dependia do assunto a abordar, assim como de uma prévia marcação, por razões de segurança, e o desinfetar dos espaços usados. Em relação aos vários projetos da escola, pela minha experiência, percebi que foram interrompidos sem data estipulada de recomeço e apenas tive oportunidade de presenciar momentos de contacto telefónico relativamente ao projeto confi(n)ar, que consistia no contacto com as famílias que se encontravam em isolamento ou quarentena de forma a perceber como estava a decorrer esse período e se a escola poderia auxiliar com alguma coisa.

3. O contexto institucional do estágio, O GAAF

3.1 O surgimento dos GAAF

O GAAF foi promovido a partir de um projeto implementado pelo Instituto de Apoio à Criança (IAC) no departamento da medição escolar/social. Este intervém nas escolas com o intuito de ajudar as crianças e jovens no seu dia a dia escolar e auxiliar na resolução de problemas que possam surgir neste contexto e na relação que estabelecem com a comunidade educativa. Neste sentido, trabalha com os diversos intervenientes para uma melhoria diária. O trabalho deste gabinete centra a sua intervenção no/a aluno/a e procura estabelecer metodologias e parcerias que permitam um trabalho mais aproximado e significativo para o contexto em que aquele se encontra inserido. Como é possível verificar a partir do site do IAC, o GAAF procura

O GAAF foi promovido a partir de um projeto implementado pelo Instituto de Apoio à Criança (IAC) no departamento da medição escolar/social. Este intervém nas escolas com o intuito de ajudar as crianças e jovens no seu dia a dia escolar e auxiliar na resolução de problemas que possam surgir neste contexto e na relação que estabelecem com a comunidade educativa. Neste sentido, trabalha com os diversos intervenientes para uma melhoria diária. O trabalho deste gabinete centra a sua intervenção no/a aluno/a e procura estabelecer metodologias e parcerias que permitam um trabalho mais aproximado e significativo para o contexto em que aquele se encontra inserido. Como é possível verificar a partir do site do IAC, o GAAF procura

“Contribuir para o desenvolvimento harmonioso dos[/as] adolescentes e jovens nas suas diferentes dimensões: individual, familiar, escolar e social, promovendo um ambiente mais humanizado e facilitador da integração social. Prestar um serviço de apoio aos[/às] alunos[/as] e respetivas famílias, corpo docente e não docente e a toda a comunidade escolar, funcionando em estreita articulação com os serviços e instituições da comunidade envolvente.” (Instituto de Apoio à Criança)

Este instituto estabeleceu diversas parcerias para implementação desta iniciativa e definiu como objetivos específicos o contribuir para uma educação de sucesso, a diminuição de situações de risco e promover a inter-relação entre os diversos intervenientes da comunidade educativa¹⁴. Apesar da escola onde realizei o estágio não se encontrar inserida nas parcerias estabelecidas, os objetivos do gabinete vão de encontro àquele que expus anteriormente.

Relativamente à legislação que rege estes gabinetes em Portugal, foi-me possível encontrar o Projeto de Lei n.º. 193/XI, proposto, segundo o documento, pelo Grupo Parlamentar do CDS-PP em 2010, e este Projeto de Lei prevê a criação de gabinetes de apoio ao aluno e à família em “cada agrupamento de escolas e nas escolas não agrupadas, sejam estas do 2º e 3º ciclo do ensino básico ou secundárias” (Projeto de Lei n.º. 193/XI). Define-se como missão destes GAAF, e indo de encontro à missão do GAAF do Agrupamento de Escolas de Campo, o desenvolvimento harmonioso e global da criança e jovem e perceber as problemáticas que afetam a comunidade escolar com o propósito de intervir sobre essas mesmas questões, de uma forma mais humanizada e contextualizada, uma vez que se conhecem os/as alunos/as, pessoal docente, não docente, famílias e entidades que trabalham em parceria com as escolas.

¹⁴ Retirei esta informação, assim como a citação, a partir do site do IAC, uma vez que não encontrei nenhum outro documento onde constasse esta informação.

Assim, definem-se como competências destes gabinetes, num trabalho de cooperação com os diversos serviços da escola, fazer, se se justificar, acompanhamento de alunos/as e, se assim se manifestar essencial, das suas famílias; contribuir para o combate ao abandono escolar, insucesso, violência e indisciplina; criar materiais para trabalho de “educação cívica”; acompanhar o trabalho das escolas no cumprimento do “estatuto do aluno”; o trabalho de cooperação com toda a comunidade educativa e, ainda, “pronunciar-se sob proposta do/[a] director/[a] sobre o Plano Anti-Violência”, que não é obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino. A equipa que trabalha neste gabinete deve ser multidisciplinar, integrando, segundo este mesmo Projeto de Lei, um/a psicólogo/a, um/a animador/a sociocultural, um/a profissional das ciências sociais ou da educação, um/a professor/a da escola, ou, no caso de ser um agrupamento, um/a professor/a de cada escola. Podem ainda fazer parte desta equipa pessoas que possam ser consideradas como uma mais valia no trabalho do GAAF. Em relação ao seu funcionamento, cada escola teria a liberdade de definir, em face da autonomia que lhes é própria, os projetos em que se encontram envolvidos e a forma como este funcionaria. Por fim, o Projeto de Lei define em relação ao financiamento que o Governo deveria garantir a atribuição de condições “materiais, financeiras e humanas para o normal funcionamento, sem prejuízo da autonomia das escolas” (Projeto de Lei n.º 193/XI).

Posteriormente, a 23 de outubro de 2020, o Conselho Nacional de Educação publicou a Recomendação n.º 4/2020 que incide sobre “A condição dos assistentes e dos técnicos especializados que integram as atividades educativas das escolas”. Esta recomendação, menciona, efetivamente, os/as animadores/as socioculturais e os mediadores/as como “carreira de Técnico Superior” designado, posteriormente no documento, como Técnicos Especializados (TE). Apesar de se enquadrarem num leque de pessoal não docente, todos/as procuram contribuir para “para o sucesso, bem estar e inclusão das crianças e jovens na educação escolar” (Recomendação n.º 4/2020). Esta recomendação não se dirige, particularmente, ao trabalho do GAAF, mas acaba por o influenciar, uma vez que menciona diversas pessoas e carreiras que podem, efetivamente, contribuir para o trabalho deste gabinete.

No que concerne à contratação, é explícito que os TE “são colocados através do diploma legal que estabelece o novo regime de recrutamento e mobilidade do pessoal docente dos ensinos básico e secundário e de formadores/[as] e técnicos/[as] especializados/[as] (Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho)” (Recomendação n.º 4/2020) pela Direção-Geral de Administração Escolar (DGAE). Neste documento refere

o facto de os TE enfrentarem ao longo dos anos, um percurso um tanto irregular, marcado pela forma como a contratação e permanência nas escolas foi gerida. No que se refere ao contexto de estágio, o desempenho de funções de *mediação socioeducativa*, está a cargo de uma profissional Mestre em Ciências da Educação, que tem vindo a renovar contrato ao longo de 5 anos. Tal deve-se ao critério que permite às escolas a abertura de períodos de contratação ou, como é o caso do agrupamento de escolas em que estive inserida, a escolha por renovar contrato com o/a profissional que se encontra inserido no contexto. Ora, voltando ao que consta no documento, a presença destes/as profissionais nas escolas são hoje “inquestionáveis”, uma vez que a sua intervenção contribui para um melhor acompanhamento dos/as alunos/as o que se reflete, segundo a Recomendação n.º 4/2020, numa melhoria na educação.

As mudanças no sistema educativo e no seu paradigma, atualmente orientado para uma educação inclusiva, encontram uma necessidade de exigência da presença dos TE nos espaços escolares para promover a mudança em prol da melhoria do ambiente educativo, assim como a clara definição “dos seus perfis profissionais e de competências” (Recomendação n.º 4/2020), e assim clarifica o que deve ser definido em relação a estes profissionais e as suas funções.

Relativamente ao papel *do/a animador/a sociocultural*, é entendido que estes/as “têm como objetivo apoiar o combate ao insucesso, absentismo, abandono e indisciplina e baseiam-se na intervenção junto dos/[as] alunos/[as], das famílias e de instituições” (Recomendação n.º 4/2020). A primeira vez que se mobilizaram estes/as profissionais foi através da iniciativa dos TEIP, com a integração de profissionais de várias áreas para trabalhar em escolas inseridas nestes contextos. A integração de animadores/as socioculturais procura a intervenção nas dimensões “afetivas, cognitivas e comportamentais”, numa lógica mais abrangente daquilo que deve ser a educação nas escolas, como espaço inclusivo e que trabalha com a comunidade educativa envolvente e, a definição final do trabalho destes/as TE, apresentada nesta Recomendação, assenta na ideia de que a

“animação sociocultural parte do pressuposto de que os/[as] alunos/[as] também aprendem sem horário marcado, pelo que a escola apenas tem sentido como local de partilha e de aprendizagem e a educação dos/[as] alunos/[as] não se reduz a aprender a ler, escrever ou contar” (Recomendação n.º 4/2020).

A preocupação pelo desenvolvimento integral e harmonioso, além das competências básicas associadas à educação escolar, e reforçam-se com a contribuição destes TE e AO

para tornar a escola e a educação inclusivas, através da implementação de projetos que atenuem e previnam o insucesso escolar, absentismo e abandono escolar precoce, assim como pela mediação entre a escola, a família e a comunidade.

Tal contributo é percecionado como algo importante e benéfico nas escolas, uma vez que o acesso a profissionais destas áreas, e de preferências a contratação de uma equipa multidisciplinar, permite um olhar mais diversificado sobre as escolas e os diversos intervenientes, assim como uma intervenção abrangente e contextualizada. Apesar de tudo, é evidenciado no documento uma diminuição da contratação destes TE e AO nas escolas. No ano letivo 2018/2019 existiam em agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, entre outros/as técnicos/as, 67 mediadores/as e 36 animadores/as culturais ou sociais. Por fim, esta Recomendação enumera um conjunto de mudanças escolares que impulsionam esta necessidade de contratação de AO e TE, assim como várias recomendações para o seu trabalho que não considero essencial mencionar aqui.

Em relação ao GAAF onde realizei o estágio curricular, de acordo com o contrato de autonomia relativo ao triénio 2013/2016 a que tive acesso, a contratação de um/a *mediador/a socioeducativo/a* surge com a mudança na lei pelo Decreto-lei n.º 75/2008, alterado pelo Decreto-lei n.º 137/2012, que vem proporcionar às escolas uma maior autonomia e a celebração desse contrato entre o Ministério da Educação e Ciência (MEC), as escolas e possíveis parceiros da comunidade educativa que possam contribuir para a mesma. É no âmbito da celebração deste contrato que o agrupamento em que me encontro inserida decidiu solicitar como recurso ao MEC um/a *mediador/a socioeducativo/a*, e de acordo com as informações presentes no relatório de estágio elaborado em 2016 por Janete Carvalho, com o propósito de contribuir para a melhoria dos resultados académicos dos/as alunos/as a partir de uma intervenção mais completa e direcionada para eles/as, o que vai de encontro ao que foi mencionado anteriormente na Recomendação n.º4/2020.

No regulamento interno do agrupamento, este gabinete apresenta-se, juntamente com o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), a desenvolver competências em “várias vertentes que contribui[em] para o desenvolvimento integral da criança/jovem e sua integração socioprofissional.” (Regulamento Interno, 2014: 35-36). O gabinete exerce ainda funções, representadas pela coordenadora, na EMAEI, sendo da sua competência transmitir a esta equipa dados relacionados com o contexto familiar do/a aluno/a sinalizado, contribuindo para a tomada de decisão sobre as medidas de apoio à educação inclusiva.

3.2 O GAAF do Agrupamento de Escolas de Campo

No início do ano letivo de 2020/2021 iniciei o estágio no GAAF, inserido no agrupamento da escola de Campo. Este é um gabinete que funciona ao serviço de todo o agrupamento, apesar de se encontrar localizado na escola sede. Embora disponha de autonomia, todas as suas iniciativas são do conhecimento da diretora e são discutidas em reuniões quinzenais da equipa. O gabinete tem um modo de funcionamento interno, com os diferentes intervenientes do agrupamento, assim como interinstitucional, uma vez que trabalha em coordenação com outras instituições na procura de uma melhor intervenção junto dos alunos, que irei explicar, posteriormente, de uma forma mais aprofundada.

A equipa de TE do GAAF é constituída por três psicólogos/as, uma educadora social e uma mediadora socioeducativa, esta última, coordenadora do GAAF. Reúnem-se, desde novembro, quinzenalmente no gabinete. Não presenciei nenhuma destas reuniões uma vez que quando aconteciam assegurava presença no gabinete anotando informações que me eram passadas para transmitir à mediadora socioeducativa. Inicialmente, em setembro, havia apenas um psicólogo a tempo inteiro, uma psicóloga a meio tempo e a mediadora socioeducativa a trabalhar diretamente neste gabinete, com apoio de professores/as representantes de ciclo. Pelo que me foi possível identificar, no entanto, através da participação num concurso (Plano de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário promovido pelo Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar), a escola contratou, a meio tempo, mais uma psicóloga e, ainda, uma educadora social. Com estes recursos foi decidido que as duas psicólogas estariam a trabalhar diretamente com casos do ensino pré-escolar e das escolas do 1º ciclo, enquanto o psicólogo ficaria com os casos da escola básica e secundária. No que se refere à educadora social, realizou um trabalho de substituição de professores recorrendo a dinâmicas nas turmas. Trabalhou, ainda com a mediadora socioeducativa com o intuito de perceber as dinâmicas do gabinete e como colaborar. Não me alongarei a referir o seu trabalho, uma vez que não o acompanhei diretamente, mas sim a ação da mediadora socioeducativa. Os/As TE do GAAF promovem um trabalho de apoio aos/às alunos/as e às práticas escolares, assim como envolvem os diversos atores da comunidade, como parte integrante da cultura escolar e do seu dia a dia. O serviço prestado pelo GAAF surge no Organograma do agrupamento como um Serviço Técnico Pedagógico.

Em relação à localização do gabinete, este encontra-se inserido na escola sede do agrupamento, a escola Básica e Secundária de Campo, mas trabalha, como mencionado anteriormente, ao serviço de todo o agrupamento. O espaço físico do mesmo está localizado, estratégica e propositadamente, no recreio, na parte traseira da escola com o intuito de permitir que exista privacidade para aqueles que tenham iniciativa de entrar e situa-se, ainda, perto do portão traseiro da escola permitindo discrição aos/às encarregados/as de educação que são chamados a um momento presencial ou algum/a técnico/a de entidade exterior. Este gabinete foi pensado como um espaço de pertença, afeto e escuta, longe dos olhos daqueles/as que tem, hierarquicamente, mais poder na escola. No que concerne às deslocações às escolas primárias do agrupamento, neste momento, em tempo de pandemia, apenas acontecem se surgir alguma questão específica o que desde que comecei o estágio, julgo ter acontecido umas 2 ou 3 vezes por parte da mediadora socioeducativa. Apenas as psicólogas, que se encontram num trabalho mais direcionado para estas escolas, fazem visitas regulares às mesmas.

A porta do gabinete é transparente, com um semáforo feito em cartolina para ajudar a quem vier ao gabinete perceber se pode ou não entrar, desta forma quando está verde a entrada é permitida, quando está amarelo significa que se encontra alguém a conversar dentro do gabinete e que podem não ser atendidos/as e se estiver vermelho, significa que não se encontra ninguém no gabinete. Ao entrar, vê-se de imediato a secretária onde trabalha a mediadora socioeducativa, mais à esquerda encontram-se quatro sofás individuais, separados, e uma mesa ao centro. Ao lado do sofá mais afastado encontra-se um placar que impossibilita a visão para a mesa redonda onde, segundo a orientadora, se fazia a mediação de conflitos. Numa fase posterior foi adicionada uma outra secretária para a educadora social. Quando as psicólogas marcavam a sua presença na escola trabalhavam na sala ao lado do gabinete, com uma fácil e rápida passagem para o mesmo, em caso de necessitarem de conversar com algum membro da equipa, apenas o psicólogo ficava no seu dia a dia no gabinete dedicado ao SPO localizado, como mencionado anteriormente, no pavilhão.

No que concerne, diretamente, ao trabalho com aos/às alunos/as, o GAAF, segundo a mediadora socioeducativa, trabalha para promover o desenvolvimento integral das crianças e jovens do agrupamento, potenciando o sucesso educativo através da prevenção de situações de risco, numa lógica de intervenção preventiva, relações de interação entre família-escola-aluno, e ainda comunidade se for o caso, assessoria aos

pais na procura de ajudar, com estratégias, o acompanhamento do/a educando/a e, não menos importante, mediação de conflitos.

De acordo com aquilo que me foi possível ir observando ao longo do estágio presencial os modos de relação do/a aluno/a com o gabinete podem acontecer de duas formas (Apêndice I) e são elas *por vontade própria* ou *por sinalização*, quer *interna* (professores/as ou AO), quer *externa* (encarregado/a de educação ou entidade exterior à instituição escolar). Os motivos que levam o/a estudante a dirigir-se por vontade própria ao gabinete, na experiência de estágio, são a existência de conflito(s), questões relacionadas com situações familiares, ou vontade de conversar. Em qualquer uma destas situações o aluno pode não ser atendido por falta de tempo disponível para tal, face ao volume de trabalho em curso: ocorrências, atendimentos, acompanhamentos, reuniões que impõem prioridades justificadas e que se esclarecem face aos visados¹⁵. Havendo disponibilidade o/a aluno/a consegue conversar com a mediadora socioeducativa que procura perceber o motivo pelo qual procurou a ajuda do GAAF e pode planear uma intervenção que vai de encontro à da sinalização como irei explicar.

Em relação à sinalização, quer seja interna ou externa, os motivos procedentes desta foram, segundo a observação: conflito(s), assiduidade irregular, mau comportamento, mudanças comportamentais, expulsões de sala de aula e/ou-participação disciplinar. Em relação à intervenção com o/a aluno ou grupo de alunos/as, quer em relação a uma sinalização ou por vontade própria (neste último quando conseguem conversar com a mediadora socioeducativa), esta pode ser de carácter de acompanhamento continuado, acompanhamento periódico, encaminhamento para SPO ou revelar-se uma situação pontual. Na fase que diz respeito à decisão pelo tipo de acompanhamento, que depois se pode desenvolver de diferentes formas, pode falar-se, se assim se justificar, com o/a encarregado/a de educação e/ou, se for o caso, com técnicos/as que conheçam o/a aluno/a e/ou a família. Posteriormente, se o/a aluno/a não estiver sinalizado por uma entidade exterior e se se justificar sinalizá-lo/a, a sinalização realiza-se por parte do GAAF com recurso a um relatório com as informações e justificações à sinalização. Todo o processo pode ainda ser acompanhado pelo/a Diretor/a de Turma (DT), ou algum/a professor/a que conheça o estudante no seu dia a dia escolar. No decorrer do estágio,

¹⁵ Uma vez que a mediadora socioeducativa é a pessoa que passa mais tempo no gabinete, quando está, por exemplo, numa reunião com a CPCJ, não a consegue interromper. Nestes casos pede ao/a aluno/a em questão para voltar noutra altura.

presenciei momentos de intervenção que resultavam de um acompanhamento do/a aluno/a e conhecimento sobre o contexto familiar, assim como momentos de intervenção pontuais, face a algum conflito, mudanças comportamentais ou outra questão desta natureza.

De acordo com o relatório de estágio realizado anteriormente na instituição, o gabinete, segundo o plano anual e plurianual de atividades do agrupamento, do triénio 2014-2017,

“assume-se como um espaço no qual falar-se em sucesso educativo implica, necessariamente, olhar o processo educativo segundo uma abordagem sistémica, em que o/a aluno/a, a escola, a família e a comunidade devem ser vistos como sistemas abertos e em constante interação (Plano de Trabalho do GAAF e SPO, do Plano Anual e Plurianual de Atividades do Agrupamento, do Triénio 2014-2017 cit in Carvalho, 2016: 16)

E, por isso, procura trabalhar com todos/as os/as atores/as da comunidade educativa, desde os mais próximos no dia a dia da escola, às entidades parceiras. Para um trabalho de coordenação com os diversos intervenientes da comunidade educativa, os/as TE do gabinete, mais especificamente a mediadora socioeducativa que realiza o trabalho de coordenação, estabeleceu relações de confiança com vários/as técnicos/as de entidades exteriores à escola, mas que integram a comunidade escolar. Neste sentido, recebe e responde aos pedidos de informação por parte da CPCJ, a pedidos de projetos que manifestem interesse em incluir a escola, comunica com a GNR para confirmar a existência de diligências, entre outras. As ações do GAAF passam, em resumo, por mediação de conflitos, trabalho de cooperação (com professores/as, encarregados/as de educação, técnicos/as de entidades exteriores e alunos/as), apoio psicológico (com recurso aos/às psicólogos/as escolares), desenvolver formações ao pessoal não docente e desenvolver projetos direcionados para a formação integral dos/as alunos/as, embora no percurso de estágio apenas consegui ter acesso ao projeto *Confi(n)ar*, uma vez que todos os projetos, devido à situação pandémica, foram suspensos por tempo indeterminado.

3.2.1 Eixos de atuação do GAAF

A atuação do gabinete desenvolve-se segundo quatro eixos: *a mediação de conflitos*, direcionada para os/as alunos/as e a família; *o trabalho em rede* com os/as intervenientes locais e as entidades parceiras; *a promoção da autonomia dos/as alunos/as*;

disponibilidade para trabalhar com os diversos/as intervenientes da comunidade educativa.

A mediação entre alunos/as tem como intuito a prevenção da indisciplina e dos conflitos e o acompanhamento posterior para verificar se foi possível chegar a uma relação saudável entre as partes envolvidas. Em relação aos/às encarregados de educação, a intervenção tem como propósito aumentar a qualidade da comunicação e da relação familiar. No que concerne ao trabalho em rede, o GAAF estabelece relações de confiança com diversas pessoas do contexto educativo e entidades parceiras, promovendo um trabalho mais contextualizado e local na intervenção. O trabalho para a autonomia realiza-se através do projeto “escutar para agir”. Contudo, não tive oportunidade de presenciar ações relacionadas com este projeto durante a experiência de estágio.

Durante o período de estágio, marcado pela pandemia mundial covid-19, foi possível perceber, em grande medida, o trabalho realizado com os/as alunos/as, nos *acompanhamentos*, assim como nas *intervenções direcionadas aos conflitos*. Foi ainda perceptível o *trabalho em rede* realizado com as diversas instituições da freguesia, impulsionado pela relação de confiança e proximidade estabelecida. Apesar de, em conversas informais, perceber a existência de *momentos de formação* com, por exemplo, professores/as, no meu percurso apenas presenciei uma formação realizada aos/às AO.

3.2.2 O GAAF em tempo de pandemia

O gabinete sofreu algumas alterações em virtude do tempo pandémico vivido na altura do estágio curricular. Assim, na primeira vez que estive no gabinete foi-me dito que foram retirados materiais que estavam a enfeitar, uma vez que se a escola fosse desinfetada por alguma razão tudo se estragaria, havia espaço entre os sofás, produtos de desinfecção e o cuidado em fazê-lo de cada vez que alguém vinha ao gabinete. Além disso, as visitas ao gabinete por parte dos/as encarregados/as de educação estavam limitadas, e podiam acontecer apenas com marcação com a mediadora socioeducativa, que tinha o cuidado de planear as visitas de forma a não estarem muitas pessoas ao mesmo tempo no mesmo espaço. Também a porta do gabinete se encontrava sempre aberta e se faziam reuniões na sala do lado, quando se precisava de mais espaço. Em relação ao envolvimento em projetos, o gabinete era protagonista no projeto Confi(n)ar e todos os restantes estavam, como dito anteriormente, suspensos por tempo indeterminado face à pandemia.

Nas primeiras semanas, antes da apresentação do gabinete às turmas de 5.º ano, havia alguma preocupação, por parte da mediadora socioeducativa, se, com todas as delimitações de espaço, as crianças e os/as jovens, saberiam deslocar-se até ao gabinete, ou se este poderia, por desconhecimento, ficar inacessível. No entanto, com o decorrer do tempo, verificou-se a afluência de alunos e a procura de ajuda.

Marquei a minha presença diária no gabinete na mesa redonda onde, numa fase anterior à pandemia, se realizava a mediação de conflitos e assim garantia o distanciamento necessário recomendado, quer da mediadora socioeducativa, quer da educadora social.

3.2.3 O GAAF na EMAEI

As EMAEI são equipas que devem estar constituídas em todas as escolas, segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018, alterada pela Lei n.º 116/2019, e que se encontram compostas por membros permanentes, que são, segundo a minha experiência de estágio, membros representantes da direção, representantes de ciclo e um/a membro do departamento de SPO, e membros variáveis, que podem ser os/as DT, professores/as, AO, outros/as técnicos/as que conheçam o aluno e os/as encarregados/as de educação.

Na experiência tida no estágio, apenas foram chamados/as a reuniões os/as DT de turma, tendo-me sido dada a possibilidade de assistir às reuniões semanais, uma vez que o GAAF é um serviço da escola representado nesta equipa. Estas reuniões, que aconteciam às segundas-feiras, com um horário fixo das 16h às 18h, este ano ocorreram via zoom, pelo menos em todas as que estive presente. Era enviado por email todas as semanas, a informação com os membros variáveis da reunião, quais os alunos/as que iriam ser avaliados, ou assuntos abordados e o link para aceder à mesma. Todas estas reuniões dispõem de um memorando que é escrito por um membro permanente da equipa no início da mesma.

Segundo aquilo que se encontra explícito no Decreto-Lei n.º 54/2018, esta mudança na legislação é impulsionada pela evolução da conceção de escola e a tentativa de proporcionar uma plena inclusão social, independentemente do contexto do qual o/a aluno/a é proveniente, usando um termo que, na minha opinião, se adequa num ambiente de justiça social, que é o de *equidade*. A partir deste conceito, todos/as devem ser tratados/as de acordo com as suas necessidades que são, em grande medida, diferentes de

pessoa para pessoa, contrariamente à *igualdade*, que significa colocar todos no mesmo patamar, não atendendo aos contextos específicos de cada um/a.

O decreto define três tipos de medidas: as *universais*, a que todos os/as alunos/as tem acesso que, quando implementadas, não necessitam de elaboração de Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) e onde se insere o GAAF; as *seletivas*, que são implementadas quando as universais deixam de contribuir para o sucesso educativo; as *adicionais*, que são o último nível de intervenção e que é acionado quando os dois níveis anteriores falham. Estes dois últimos níveis definem mudanças a nível curricular e de sala de aula que devem ser implementados pelos/as professores/as que tem contacto com estes/as alunos/as. A sinalização é submetida por algum interveniente da comunidade educativa, embora, na minha experiência de estágio, tenha percebido apenas a sinalização por parte do/a DT e avaliada em EMAEI, no entanto, as medidas implementadas devem ser autorizadas pelo/a encarregado/a de educação, assim como passar pela aprovação do/a diretor/a e do Conselho Pedagógico. É ainda dever da escola, a partir da EMAEI, avaliar a eficácia das medidas aplicadas e proceder a mudanças, se assim se justificar.

De acordo com a minha experiência de estágio, as medidas *seletivas* são compostas por percursos curriculares diferenciados, adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico, antecipação e reforço das aprendizagens e o apoio tutorial, que se subdividem em várias formas de ajuda à aprendizagem. O mesmo acontece com as medidas *adicionais* que são compostas por frequência do ano de escolaridade por disciplinas, adaptações curriculares significativas, Plano Individual de Transição (PIT), desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

Para a implementação destas medidas é elaborado um RTP individual plurianual que permite a todos/as o acesso às medidas definidas para cada aluno/a. Para a concretização destas alterações, a escola deve utilizar recursos disponíveis e, quando se verificar essa necessidade, deve ser feito o pedido ao Ministério da Educação. No entanto, a resposta positiva ao pedido de recursos é limitada e, segundo a observação realizada no percurso de estágio, o acesso a recursos que poderiam ajudar o/a aluno/a era difícil.

Em relação ao *processo de sinalização e de avaliação* de cada caso (apêndice II), a lei menciona este processo, assim como, o tempo despendido para a realização de cada etapa. Inicia-se com uma sinalização, esta acontece por parte das pessoas que intervêm diretamente com o/a aluno/a e deve acontecer o mais cedo possível, quando se torna perceptível a necessidade de implementação de medidas de suporte à aprendizagem. Esta

identificação é apresentada ao/á diretor/a da escola, explicitando as razões da sinalização e acompanhada de documentos que possam ser úteis. A partir daqui o/a diretor/a tem 3 dias para passar o caso à EMAEI e esta reúne e avalia a situação, definindo se existe a necessidade de implementação de medidas e, caso seja necessário, a elaboração de um RTP. Se a equipa perceber que apenas devem ser mobilizadas medidas universais, terá 10 dias para devolver o documento ao/á diretor/a. Neste caso é devolvida a informação ao/à DT e são informados os/as encarregados/as de educação. O RTP é elaborado quando a EMAEI percebe, como mencionado anteriormente, que o/a aluno/a precisa de ter medidas seletivas e/ou adicionais. Se assim for, a equipa tem 30 dias após receber a sinalização por parte do/a diretor/a, para a sua elaboração. Depois de terminado o RTP deve também passar pelo/a encarregado/a de educação que pode ou não aceitar as medidas debatidas, no prazo de 5 dias (se não concordarem deve estar no processo as razões da discórdia). Depois disso o/a diretor/a tem 10 dias para aprovação e proceder à mobilização das medidas de apoio à aprendizagem.

Concluindo a caracterização considere importante mencionar o trabalho realizado em EMAEI por parte do GAAF que é representado pela mediadora socioeducativa, mas que conta ainda com a presença dos/as psicólogos/as. Estes/as últimos/as aparecem como membros permanentes na equipa, uma vez que cooperam com a equipa, como psicólogos/as, junto dos/as alunos/as, enquanto a mediadora socioeducativa aparece como representante de um serviço do agrupamento e, uma vez que conhece bem os/as alunos/as que frequentam o gabinete e as suas famílias, acaba por partilhar informações pertinentes à tomada de decisão. Além disso, um dos pontos mencionados no RTP (Decreto-Lei n.º 54/2018), que me foi facultado pela minha orientadora, considera como medida universal de suporte à aprendizagem o trabalho do gabinete, especificando a mediação escola-família, a mediação com a rede socioeducativa, ou uma secção dedicada a “outro”. Assim, o trabalho do GAAF acaba por ser influente no momento de partilha de informação sobre o contexto que envolve o/a aluno/a identificado/a à equipa e ainda um acompanhamento do trabalho desenvolvido, se assim se justificar.

Capítulo 3 - Opções ético-metodológicas: a entrada no terreno e o posicionamento metodológico

1. A Intervenção mediada pela Investigação

No planeamento de um projeto de intervenção inicia-se uma fase de recolha de informação “que implica, em conjunto com a comunidade, analisar o contexto e os problemas aí sentidos” (Menezes, 2010: 51) com o intuito de conhecer o contexto e planejar uma intervenção adequada ao mesmo. Na negociação do processo de estágio não se aventou a concretização de um projeto de intervenção, que, em rigor, *à priori* não poderia existir. O propósito do estágio foi o de acompanhar o trabalho desenvolvido pela supervisora local, mestre em Ciências da Educação e, sempre que possível, realizar atividades delegadas e orientadas por ela. Com efeito, no decurso do estágio houve abertura para a realização de atividades que, por diversas circunstâncias, acabaram por não acontecer.

Por esta razão, iniciei uma análise documental numa fase prévia ao começo do estágio, que se foi prolongando, mesmo depois de já me encontrar em estágio. A consulta documental permitiu-me manter-me informada sobre o agrupamento e o GAAF. Na minha perspetiva não faria sentido preparar uma intervenção sem a colaboração das pessoas da comunidade educativa, uma vez que “a intervenção comunitária implica a disponibilidade para trabalhar com as pessoas e as comunidades - e não em vez delas ou apesar delas” (Ibidem, Idem).

Do meu ponto de vista, a investigação surge na intervenção ao serviço da intervenção uma vez que se inicia o planeamento da intervenção com uma fase de investigação sobre o contexto, prévia à entrada no mesmo, que se reflete depois na intervenção planeada, preferencialmente, em conjunto com as pessoas com problemáticas que lhes sejam significativas e se promovam mudanças que prevalecem mesmo depois da nossa saída.

Em relação à abordagem, como evidencia Fernandes, “[no] processo de recolha de informação, o método a utilizar deve estar dependente dos propósitos e das questões de avaliação, sendo importante articular métodos qualitativos e quantitativos” (2011: 196). Desta forma, uma vez que a minha estadia foi fortemente marcada pelo acompanhamento do trabalho da técnica, optei pela utilização de técnicas de abordagem qualitativa com recurso, em grande medida, *à análise documental, observação direta e*

indireta e análise de conteúdo, que permitem um conhecimento e compreensão da realidade e na relação com ela.

1.1 Entrada no Terreno

No final do primeiro ano do mestrado comecei a pesquisar intensivamente locais onde gostasse de fazer o estágio curricular. Depois de várias respostas negativas de casas de acolhimento, museus, etc, decidi procurar no contexto escolar uma alternativa, apesar de ser a última opção. No entanto, descobri o GAAF, cuja existência desconhecia e que me despertou muito interesse, e foi então que enviei um email a manifestar o meu interesse pelo contexto.

Depois de receber o primeiro email que transmitia disponibilidade em me receber, foi marcada, a pedido da técnica do gabinete, que viria posteriormente a ser a orientadora local, uma reunião inicial para perceber os objetivos do estágio. Essa mesma reunião aconteceu poucos dias depois e passou por perceber em que consistia o estágio e qual a área que o iria realizar. Tive aqui a possibilidade de perceber que a técnica é licenciada e mestre em Ciências da Educação, assim como a diretora da escola que tem um mestrado em Ciências da Educação, apesar da licenciatura noutra área. O acesso a esta informação acabou por me deixar mais confortável com o estágio, uma vez que teria a possibilidade de acompanhar o trabalho de uma mestre em ciências da educação no seu dia a dia.

Depois desta apresentação inicial foi agendada a reunião que marcou o início do estágio curricular, entre a minha orientadora local e da faculdade, no dia 16 de setembro de 2020. Tive a possibilidade de fazer a visita ao gabinete neste momento e perceber a utilização do semáforo como mecanismo de regulação do número de alunos/as a estar no gabinete (cf. O subcapítulo O GAAF do Agrupamento de Escolas de Campo). Ficou acordado que iniciaria o estágio no dia seguinte, que marcava o primeiro dia de aulas, a apresentação, dos/as estudantes.

No dia seguinte marquei presença na escola básica e secundária de Campo às 9:30, hora combinada. Dirigi-me para o gabinete com sentimento de nervosismo pelo início desta nova etapa e, apesar disso, foi tudo muito tranquilo, todas as AO, e menciono no feminino porque foram só mulheres, foram muito atenciosas. Este dia foi marcado por um trabalho no computador, no programa Excel, e a orientadora confessou ser um dia atípico porque estava habituada a uma grande afluência de estudantes no gabinete e, no final da manhã, ainda não tinha chegado nenhum (cf. Subcapítulo relativo ao GAAF em tempo de pandemia e o plano de contingência). Os primeiros dias foram semelhantes, e o

grande momento de viragem foi quando foi feita a apresentação nas turmas de 5.º anos, a partir daí, quase não se parava no gabinete.

O elemento-chave na minha entrada e permanência no contexto foi, sem sombra de dúvida, a orientadora local, que me apresentou a todas as pessoas que iam cruzando o gabinete, assim como as pessoas da direção. Deu-me abertura para tirar notas enquanto estava no gabinete e sempre que tinha algum tempo livre falava-me do trabalho realizado. Apresentou-me um pouco do espaço escolar, dentro das limitações pandémicas, do trabalho realizado em EMAEI, permitiu-me acesso a vários documentos pedidos, e deixou-me presenciar vários momentos de intervenção com alunos/as, famílias e técnicos/as.

Enquanto não reconheciam a minha presença fui sendo confundida com uma aluna e aproveitava para explicar que estava a realizar o meu estágio curricular, a partir do momento em que foram reconhecendo a minha presença essa dúvida deixou de existir e, por vezes, pediam alguma coisa relacionada com algum acontecimento.

Pelas razões referidas, o estágio processou-se, sobretudo, através da observação: do desempenho profissional, de contextos de interação, e de análise documental, com algumas oportunidades de participação pontual e projeção de atividades que acabaram por não se realizar, como sejam a possibilidade de realizar uma intervenção em turma e de fazer tutoria com alunos/as.

1.2 Análise Documental

Dei início à análise documental ainda antes do início do estágio, iniciando a leitura de informações sobre o contexto e as leis que o influenciam na sua prática diária. Comecei por consultar o site da escola, da câmara de Valongo e as leis do sistema educativo português. A consulta e análise documental foi constante ao longo do estágio, porque iam-me sendo apresentadas iniciativas do agrupamento e do GAAF que desconhecia e procurava mais informações para perceber.

1.3 Observação participante Direta e Indireta

A observação participante divide-se em direta e indireta, segundo o manual de investigação qualitativa em educação (Amado, 2014). A observação participante é caracterizada pelo contacto com o contexto de uma forma prolongada e que se realiza com alguma frequência, tal como evidencia Correia,

“[a] Observação Participante é realizada em contacto directo, frequente e prolongado do/[a] investigador/[a], com os atores sociais, nos seus contextos culturais, (...) requer a necessidade de eliminar deformações subjectivas para que possa haver a

compreensão de factos e de interacções entre sujeitos em observação, no seu contexto.”
(Correira, 2009: 31)

Ou seja, esta permanência permite compreender as interações e problemáticas subjacentes ao contexto em que se faz a observação, assim como pensar criticamente sobre aquilo que acontece no dia a dia do local. Neste aspeto, a observação realizada no contexto foi participante, na medida em que estive diariamente no contexto, durante, aproximadamente, cinco meses, percebendo o que ia acontecendo entre os diversos intervenientes e tomando nota para, na escrita do relatório de estágio, refletir sobre as práticas vivenciadas.

Mais uma vez, segundo o mesmo autor, “na observação participante o/[a] observador/[a] permanece no seio do grupo que estuda, observa de modo espontâneo, como espectador/[a], embora mobilizando a informação na condução do seu olhar.” (Ibidem: 33), e, no meu entender, foi exatamente este o meu papel na instituição que me encontrei inserida, uma vez que permaneci na instituição observando aquilo que ia acontecendo no dia a dia. Apesar de ser apresentada como uma metodologia de investigação, na verdade pode servir a intervenção, na medida em que se consegue perceber as dinâmicas do contexto, os interesses, necessidades e vontades dos intervenientes e partir daí para a intervenção.

A observação é uma postura adotada na etnografia que permite uma melhor compreensão sobre a realidade estudada e perceber o significado que as pessoas atribuem a essa sua realidade. Implica a atenção ao que se passa ao nosso redor, ou seja, “[o/a] etnógrafo[/(a)] da cultura escolar busca, assim, descrever e analisar o modo como professores[/(as)], alunos[/(a)s] e outras pessoas vivem e interpretam o quotidiano da escola” (Amado, 2013: 151). Para esta observação é fundamental estabelecer relações fidedignas com as pessoas e, ao mesmo tempo, ter a capacidade de ter uma escrita real passível de ser analisada numa fase posterior.

Todavia, a observação participante pode ser configurada em recolha direta e indireta, tal como menciona Amado, esta “[tem] um leque de procedimentos de recolha que vai da observação direta (naturalista, sistemática, ocasional, incidentes críticos, vídeo-gravação) à observação indireta (entrevistas de vários tipos, análise documental, recolha de aspetos da cultura material, etc.)” (Ibidem: 160). Na minha experiência, a observação participante direta diz respeito à minha participação diária na instituição e nas tarefas que a técnica do gabinete fazia, assim como a observação de várias reuniões com diversas pessoas. Já a observação participante indireta diz respeito, como mencionado

anteriormente, ao trabalho de análise documental que fui realizando antes, durante e após a minha estadia no contexto.

Todo este processo foi acompanhado da escrita diária de notas de terreno, com uma escrita diária e minuciosa daquilo que ia acontecendo à minha volta, com anotações aos sentimentos face ao que estava a acontecer, alguma questão de análise que pudesse surgir e foram ainda relidas com o intuito de perceber as problemáticas subjacentes ao contexto que transpareciam nessa escrita. Como refere Peretz, é esperado que o/a investigador/a “preencha o seu diário todos os dias ou no fim de cada sessão de campo. Este diário trata geralmente de duas questões: a relação do investigador com o meio e o relato das jornadas de observação” (1998: 125).

1.4 Análise de Conteúdo

Depois de reunir todos os dados necessários para a escrita do relatório final, realiza-se a fase da análise de conteúdo. Esta é das fases mais importantes, uma vez que permite começar a perceber as problemáticas que fui mencionando anteriormente. Inicia-se por uma leitura flutuante, para perceber tudo aquilo que foi recolhido durante o processo de recolha de dados (Ibidem), no meu caso uma leitura de todas as notas de terreno escritas.

No processo de análise seria mais rigoroso ter duas pessoas a analisar os dados porque compreendem as coisas de forma diferente o que pode ser interessante de debater para perceber a realidade dos dados recolhidos, no entanto, uma vez que realizei o estágio sozinha e devo concluir o mestrado dessa forma, esta análise será realizada por mim, com auxílio ao processo de escrita e quadro conceitual por parte da minha orientadora de estágio.

1.5 Quadro Ético

A salvaguarda do anonimato é um princípio ético fundamental e, por isso, é necessário criar formas que ocultem os nomes e a identidade das pessoas do contexto e da instituição. No entanto, quando foi abordada explicitamente esta questão com a direção do Agrupamento, não foi revelado por parte desta uma vontade de manter o anonimato. Na verdade, foi pedido que se mantivesse o nome do agrupamento para uma melhor interpretação da informação contida no relatório. Através da nomeação do agrupamento, os/as profissionais diretamente envolvidos no estágio são facilmente identificáveis, contudo não foi requerido o seu anonimato.

Na escrita do relatório e análise dos dados é necessário o cuidado para encontrar um equilíbrio entre aquilo que pode ser importante para o trabalho, mas que, ao mesmo tempo, permita salvaguardar as pessoas. Como se evidencia na Carta Ética da SPCE,

“A investigação em Ciências da Educação tende a desenvolver-se em contextos humanos, organizacionais e sociais muito complexos, requerendo por parte dos/[a] investigadores/[a] uma ponderação especialmente exigente sobre os possíveis impactos da investigação, pessoais, institucionais e sociocomunitários.” (2014: 7)

Isto significa que as questões éticas têm um grande peso na análise e escrita, uma vez que vai transparecer, a partir desta, as dinâmicas da instituição, que deve ser capaz de se rever nelas. Todas as pessoas devem ser tratadas com respeito e este é um princípio fundamental presente na Carta Ética. Além disso, as pessoas devem ser informadas sobre a forma como irão ser publicados os resultados da investigação/intervenção e, desta forma, partilhei as informações que constam no relatório com o agrupamento que me acolheu, precisamente com a minha orientadora local.

Por fim, mas não menos importante, a saída do contexto deve igualmente ser preparada para que não exista um corte repentino com este, uma vez que se estabelecem relações de confiança e deve-se prepara as pessoas para uma certa quebra nesta relação. Em relação ao contexto, não existiu de uma forma muito pensada a saída do mesmo, pois esta ocorreu na fase em que se passou para o ensino online, com um intervalo de férias de quinze dias em finais de janeiro. Participei ainda em algumas reuniões online, mas ficou quebrado de forma definitiva a relação com o contexto em março, com a realização da reunião final.

Capítulo 4 - Uma experiência de estágio num agrupamento de escolas: descrição e análise crítica das atividades realizadas e observadas

Como mencionado anteriormente, o percurso de estágio foi fortemente marcado pela observação participante, quer direta, quer indireta, do trabalho realizado no GAAF, pela mediadora socioeducativa. Desta forma, as atividades que realizei foram mais orientadas neste sentido de ver e ouvir, com algumas oportunidades de ação e, por isso, neste capítulo irei explicar de uma forma mais densa as oportunidades de formação e a experiência que me foram proporcionadas enquanto estagiária do GAAF.

1. Organização de documentos e tarefas pontuais

Ao longo de toda a estadia no terreno fui atendendo telefonemas e recebendo informações para serem transmitidas à mediadora socioeducativa, orientadora local. O desempenho desta tarefa de *secretariado* permitiu-me conhecer algumas pessoas, assim como ter contacto com os motivos que levavam os/as diversos/as intervenientes a procurarem o auxílio do gabinete. Estes motivos eram relativos a informações sobre a falta recorrente de um/a aluno/a, a suspensão do espaço de sala de aula, recados de alunos/as para a mediadora socioeducativa, a entrada de pessoa(s) notificadas para reunião, pedido de informações sobre casos, aluno/a(s) etc.

Inicialmente, foi-me pedido a *organização e inserção de dados* em documentos Excell relativos aos RTP, de forma a manter organizada a informação dos/as alunos/as, as suas turmas, retirar quem já não frequentava o agrupamento, assim como as medidas que usufruía cada um/a. Esta tarefa impulsionou a leitura do Decreto-Lei 54/2018 com o intuito de perceber a inserção destas medidas no sistema de ensino, assim como entender a organização das fichas de sinalização e da equipa. Apesar de ser uma tarefa que incidia apenas no preenchimento de dados, na verdade permitiu-me ter acesso ao número de alunos/as com medidas de apoio à educação inclusiva e os seus anos de escolaridade.

Ainda no decorrer da *organização de documentos*, fiz um trabalho de seleção de emails e documentos para imprimir, a pedido da orientadora, com o intuito de criar pastas individuais para cada aluno/a, ou para as famílias. A *criação de Processos* permitiu que, na ausência da mediadora socioeducativa, os membros do gabinete pudessem ter acesso às informações. Esta tarefa de carácter burocrático, ajudou-me a conhecer os/as alunos/as

que ainda se encontravam a ser acompanhados pelo gabinete, assim como a troca de emails entre o GAAF, enquanto representante da instituição escolar, e as entidades parceiras, como por exemplo, a CPCJ, e ainda o tipo de documentos que vão sendo partilhados. O facto deste trabalho ser, em grande medida, elaborada pela mesma pessoa, a mediadora socioeducativa, pode dificultar o acesso à informação por parte de outros membros do Gabinete, uma vez que só ela conhece com exatidão as informações produzidas e partilhadas. Esta situação evidencia as fragilidades do trabalho em rede, pois nem todas as instituições partilham a informação necessária no âmbito do acompanhamento dos casos. Não existindo retorno na comunicação entre as instituições intervenientes e o acompanhamento e, por isso, o apoio fica comprometido. Contudo, considero que o facto de toda a informação se encontrar concentrada numa pessoa, a mediadora socioeducativa, dificultava o acompanhamento atempado e a gestão de trabalho necessário, sendo desejável e útil a delegação de algumas competências a outros/as profissionais.

Nas primeiras semanas do estágio, a orientadora local propôs que participasse na apresentação do gabinete às turmas recém-chegadas à escola, os 5.º anos, que, se encontravam condicionados pelas delimitações do plano de contingência, consequência da pandemia Covid-19. Esta apresentação foi realizada em cada turma de 5.º ano e consistiu na visualização de um vídeo. Este abordava o problema do conflito, a importância da empatia e da procura de ajuda, para familiarizar os/as alunos/as com o trabalho realizado pelo GAAF e o funcionamento do semáforo. A partir desta apresentação, os/as alunos/as ficaram a conhecer o gabinete de uma forma geral e começaram a procurar a sua ajuda por diversas razões: conversar sobre alguma situação familiar que os/as incomodava, falar de um acontecimento presenciado, de conflitos entre outros/as colegas, conflitos pessoais ou a procura por alguém com quem conversar. Percebi que a partir deste momento se iniciou uma grande procura dos serviços do gabinete que iam além deste ano de escolaridade e que, por vezes, as conversas ficavam adiadas pela falta de tempo para lidar com toda esta fluência de alunos/as.

Tive ainda a oportunidade de organizar o documento orientador do GAAF, que esclarece os elementos da equipa, os seus objetivos, as competências, a metodologia, estratégias de intervenção, o trabalho em rede, a avaliação e o local de funcionamento. Fundamentei-me no plano de atividades do gabinete e nas observações realizadas até então observadas. Depois de terminado foi enviado para a orientadora local com o

propósito de ler, corrigir e acrescentar o que se revelasse necessário. A existência deste documento é fundamental dado que demarca a ação do gabinete e influencia, de alguma forma, a avaliação que é feita sobre ele, procurando entender se estão a ser cumpridos os requisitos sobre os quais se implementa a sua ação.

Em novembro, foi-me pedido que registasse num tablet da escola, os votos dos/as alunos/as para os projetos do Orçamento Participativo Jovem de Valongo (OPJV), que incluía três projetos do agrupamento. De modo a assegurar um maior número de votos, foi-me pedido que fosse às turmas de alunos/as mais novos/as e registasse os seus votos, nos projetos, e aos/às mais velhos/as que lhes mostrasse o modelo da mensagem que deviam usar para registarem o seu voto. Iniciava explicando que iria registar os votos para a iniciativa mencionada anteriormente, acompanhado de um folheto com os diversos projetos, explicando que a escola se encontrava a participar, podendo cada um/a escolher em qual votar ou, até mesmo, não votar por escolha própria. Nas turmas dos/as alunos/as mais novos, auxiliava-os deslocando-me com o tablet a cada um/a deles/as que me diziam, depois de consentirem, o projeto em que votavam, e registava a informação. Aos/Às alunos/as mais velhos/as, expliquei o modelo de mensagem e cada um decidia, anonimamente, qual o projeto em que queriam votar, apenas quando pediam ajuda contavam com a minha intervenção. Esta tarefa permitiu-me conhecer os espaços de sala de aula e perceber que, apesar dos/as jovens se encontrarem familiarizados com as tecnologias, quando se tratava de enviar uma mensagem, fora das redes sociais, por exemplo, nem sempre sabiam como fazer e, por isso, tive de os auxiliar a criar e enviar a mesma. Isto significa que não se pode supor que existe uma literacia digital consolidada nas crianças e jovens, porque vivem numa época tecnológica. Em determinadas ocasiões podem sentir-se excluídos por não conseguirem usar determinada componente tecnológica. Esta pode ser uma questão importante a abordar, com eles/as tendo em conta a evolução tecnológica que obriga a uma utilização das tecnologias no dia a dia.

2. Reuniões EMAEI

A observação das reuniões realizadas pela EMAEI foi uma componente de formação que acompanhei desde o primeiro mês de estágio até ao último. A primeira reunião a que assisti foi realizada a 28 de setembro e a última a 8 de março, realizadas em formato online e com a presença de pessoas de todas as escolas do agrupamento. A presença nestas reuniões foi proporcionada pelo papel que o GAAP representa nesta equipa, nomeadamente a partir da orientadora local (mediadora socioeducativa) e dos/as

psicólogos/as que marcam presença em todas as reuniões. Depois de recebida a sinalização, a equipa organizava os casos de cada aluno/a a abordar em cada reunião, sendo convidado/a o/a DT a participar para a partilha de informações. Em consequência, pude ter acesso aos documentos de sinalização entregues por parte do/a DT, assim como o documento elaborado com as medidas a implementar em cada caso, o RTP. Além desta análise, uma vez que os RTP são plurianuais, pode ser pedida uma revisão das medidas implementadas, realizando-se uma revisão ao RTP o que, na minha experiência de estágio, acontecia com o intuito de se procurarem mais apoios e aumentar a eficácia das medidas.

Apesar da exigência de implementação destas equipas nas escolas, a verdade é que na prática existem alguns lapsos. A título de exemplo refira-se o facto de o MEC não ter disponível recursos que só o mesmo pode providenciar. Esta era uma questão que ia acontecendo repetidamente, com vários casos e necessidades diversas. O mais frequente era a necessidade de antecipação e o reforço das aprendizagens que deveria ser assegurado por algum/a professor/a, preferencialmente da área da dificuldade específica. Uma vez que cada professor/a tem um certo número de horas remuneradas que pode mobilizar para este trabalho e, grande parte deles/as, teria esse horário totalmente preenchido, a necessidade não podia ser colmatada. Também o apoio tutorial era de difícil distribuição pelos/as alunos/as, mais uma vez pela questão dos recursos. Como se podem implementar exigências que não conseguem, na prática, ser totalmente cumpridas? Como contorna a escola esta situação? Salvaguarda-se e evidencia que a escola percebe a necessidade deste apoio, mas não existem recursos? Isto significa que existem requisitos na lei que não são exequíveis em contexto de escola, face ao número de alunos/as que acabam sinalizados para a EMAEI.

Fui percebendo o crescente número de pedidos de revisão de RTP e, em grande medida, com o intuito de aumentar as medidas implementadas ou a perceção de falta de um determinado recurso para cumprir alguma medida anteriormente implementada. Esta questão fez-me refletir sobre o apoio à educação inclusiva, uma vez que parece ir aumentando a necessidade de mais e mais medidas de “compensação”. Contudo, interrogo-me se uma face do problema não se encontrará no currículo e no sistema de ensino?

Em relação à elaboração dos RTP, este também me suscitou algumas reflexões e questões, uma vez que é realizado inteiramente pela equipa, embora em trabalho de

cooperação com os/as DT. Isto fez-me pensar se o direito de audição previsto na alínea 1 do artigo 12.º da Convenção sobre os Direitos da Criança, estabelece que todas as crianças têm “o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade” (UNICEF, 2019: 13), assim como, na primeira alínea do artigo 3 que estabelece que “[t]odas as decisões relativas a crianças, adoptadas por instituições públicas ou privadas de protecção social, por tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, terão primacialmente em conta o interesse superior da criança” (Ibidem: 8), se encontra a ser cumprido. Não existe uma omissão que compromete, para além dos direitos, os propósitos dos RTP, quando não se envolvem os/as alunos/as neste processo que influencia o seu percurso académico e social?

No final de cada período realiza-se uma monitorização ao mapa de medidas, ou seja, ao documento de cada turma onde constam as medidas que recaem sobre os/as alunos/as dessa turma, para aferir a necessidade da sua continuação. Este documento deve ser preenchido pelos/as DT e a EMAEI verifica se aquilo que foi preenchido se encontra de acordo com os RTP que foram elaborados. Este trabalho é complexo e moroso pelo preenchimento incorreto do documento.

Julgo que seria importante todos/as os/as docentes estarem a par do Decreto-lei n.º 54/2018, para melhor perceber o seu enquadramento e a forma como funciona, assim como entenderem em que consiste o preenchimento do mapa de medidas. Este preenchimento poderia, do meu ponto de vista, ser objeto de uma formação inicial com os/as docentes, com especial atenção aos/às novos/as docentes a trabalhar no agrupamento e com o contributo daqueles que já conhecem melhor o preenchimento, o que poderia facilitar o trabalho semestral da EMAEI na monitorização e melhor realizar o acompanhamento dos/as alunos/as.

O trabalho do GAAF nesta equipa parece-me fundamental, uma vez que a visão sobre o contexto familiar do/a(s) aluno/a(s) era, muitas vezes, trazidos pelos/as TE deste gabinete, assim como, quando não se conhecia muito bem todas as variáveis para a análise do caso, se pedia que houvesse um trabalho por parte destes/as mesmo técnicos para perceber o ambiente vivido pelo/a aluno/a e a sua família. Uma vez que o RTP estabelece as medidas necessárias aos/às alunos/as, neste agrupamento acrescentaram a medida de mediação sociocultural com o contributo do GAAF.

Neste trabalho, o papel da mediadora socioeducativa acaba por incidir na partilha de informações sobre o/a aluno/a sinalizado, a partir do conhecimento que pode ter sobre o contexto familiar, os momentos individuais com ele/a (tutorias individuais) e/ou comportamento, ou seja, tem uma intervenção direcionada para a partilha de informações relacionadas com o/a aluno/a, quer na escola quer em casa. Além disso, tem um grande conhecimento sobre as medidas que podem ser mobilizadas contribuindo para a discussão da sua atribuição, assim como pode ter influência na intervenção quando se estabelece que a criança ou jovem pode beneficiar se frequentar o GAAF, nomeadamente na área da mediação socioeducativa.

Em suma, considero que o trabalho realizado pelo GAAF e pela EMAEI acabam por ser complementares, uma vez que a equipa do GAAF trabalha situações relacionadas com o foro emocional e social e a EMAEI com o foro pedagógico, interligado com as aprendizagens escolares. Desta forma, o GAAF e a EMAEI acabam por fazer um trabalho complementar no contexto de escola.

3. Vigilância dos intervalos

Esta proposta surge face ao tempo de pandemia vivido, uma vez que se evidenciou como uma necessidade perceber se os/as alunos/as usavam a máscara também no espaço exterior, assim como detetar ocorrências que pudessem necessitar de uma intervenção imediata, como é o caso dos conflitos, ou a prestação de qualquer ajuda momentânea. Permaneci, na maioria das vezes, no espaço do intervalo que poderia ser frequentado pelos/as alunos/as do 5.º e 6.º anos, com algumas idas ao outro lado, o que me permitiu conhecer e ser reconhecida por diversos/as alunos/as.

Os comportamentos mais frequentes que observei foram a utilização do telemóvel para gravar danças, grupos reunidos em volta de telemóveis e correrias em jogos da apanhada. As brincadeiras incluíam correr pelo espaço de terra delimitado por fitas, a utilização de paus presentes no espaço, subir à árvore, que acabavam com chamadas de atenção da AO e alertas da minha parte para terem cuidado. Apesar deste carácter mais de vigia, este momento permitiu-me interagir com eles/as e ver as suas práticas fora do espaço de sala de aula, assim como presenciar momentos de conflito que procurei encaminhar para o GAAF. Estes conflitos foram-se tornando evidentes numa determinada turma de 5.º ano demonstrando que havia problemas de interação intergrupala que resultou,

posteriormente, numa intervenção na turma, com várias sessões, a que tive oportunidade de assistir: uma sessão presencial e duas online.

Foi também neste espaço que fui procurada por alguns/algumas alunos/as que precisavam de conversar sobre alguma questão que os incomodava, para me cumprimentarem ou, até mesmo, para chamarem a minha atenção para comentários ou ações que consideravam desagradáveis. Desta forma, foi onde interagi com eles/as e procurei cooperar para uma convivência agradável de todos/as face aos conflitos vividos. Quando entendia que eram complexos e partilhados por diversos/as alunos/as encaminhava para o GAAF.

O espaço de intervalo, este ano com muitas alterações e delimitações, era o lugar onde as crianças-alunos/as poderiam correr e saltar, depois de tanto tempo em sala de aula, dançar e brincar, assim como dar asas aos conflitos que, muitas vezes, começavam com troca de palavras dentro do espaço de aula. Assim sendo, o recreio acaba por representar um espaço muito importante de observação percebendo-se, em grande medida, os interesses dos/as alunos/as, o tipo de relações estabelecidas e a existência ou não de tensões.

4. Intervenção turma

Na sequência de diversos conflitos, quer verbais, quer físicos, numa turma de 5.º ano, evidenciou-se a necessidade de planeamento de uma intervenção. Inicialmente, foi-me proposto que realizasse este planeamento, apesar disso, uma vez que não conhecia os/as alunos/as todos/as, nem os seus contextos, necessitava de iniciar com uma fase de diagnóstico, de recolha de informação. No entanto, face à urgência da ação no momento, revelou-se inconcebível a realização desta fase e, por isso mesmo, a intervenção foi assumida pela mediadora socioeducativa e um/a dos/as psicólogos/as que procederam ao planeamento e ação.

No meu ponto de vista, contextos como o educativo exigem respostas rápidas e imediatas face a problemáticas complexas, contendo muitas variáveis e pessoas. Espera-se uma intervenção significativa que proporcione mudanças de forma célere. Esta urgência e celeridade na resposta baseia-se na ocorrência do cumprimento das diretrizes estipuladas nos direitos e deveres dos/as alunos/as (o ofício do/a aluno/a). Como se formam seres humanos se a intervenção educativa é de cariz meramente burocrático? O que acontece quando a intervenção educativa não considera as causas e contextos das

ações dos/as alunos/as, as suas motivações e interesses, desencadeando com uma urgência tão grande a resposta?

5. Observação de reuniões, mediações e formações

Esta foi uma componente com muita expressão no percurso de estágio decorrente da observação realizada no dia a dia na instituição. De uma forma consideravelmente aberta, foi-me proporcionada a oportunidade de observar reuniões realizadas com técnicos/as do Protocolo do Rendimento Social de Inserção (RSI), da CPCJ, do CAFAP, com membros da família de alguns/as alunos/as, professores/as da escola, membros do conselho, alunos/as, AO e TE. Foi ainda possível observar duas formações no decorrer do estágio, nomeadamente a formação realizada por parte da mediadora socioeducativa e a educadora social para as/os AO e por parte da CPCJ para os/as professores/as e TE do agrupamento. Por fim, mas não menos importante, presenciei momentos de mediação de conflitos percebendo as razões que levaram ao acontecimento, assim como a forma como se lidou com eles.

As reuniões realizadas com técnicos/as de outras entidades tinham como objetivo a partilha de informação sobre o acompanhamento que se encontrava a ser dado à família e/ou aluno/a, assim como o parecer de medidas anteriormente implementadas. Este trabalho encontra-se beneficiado pelo estabelecimento de relações de confiança e do trabalho em rede implementado. Do meu ponto de vista, este trabalho em rede facilita a interação e intervenção, uma vez que se encontram apoiadas pelas diversas informações que tecem uma teia de ação de múltiplos olhares, percebendo os apoios de que cada família beneficia ou não e, ainda, quais as entidades que têm trabalhado com elas ou as que podem, eventualmente, ajudar. Este trabalho pode ser exaustivo, uma vez que requer um investimento por parte de todas as partes de forma equitativa. Esta acaba por ser uma relação crucial, uma vez que permite que todas as entidades tenham acesso a toda a informação recolhida com as famílias. Foram nestas reuniões que também marcaram presença encarregados/as de educação e, em alguns casos, os/as seus/suas educandos/as. Nesta linha de pensamento, também os/as DT, quando se justificava, se encontravam presentes nas reuniões, para fornecer informação sobre a assiduidade e comportamento em sala de aula, por exemplo. Em relação aos TE, as reuniões realizavam-se para estabelecer um ponto de partida em relação aos casos seguidos pelo GAAF, assim como procurar novas formas de intervenção se assim se justificasse. Esta é uma questão muito delicada, uma vez que as informações sobre cada família e aluno/a são privadas, e dizem

respeito a eles/as, o que coloca necessariamente questões éticas, mesmo quando essa informação se utiliza em prol de uma melhor intervenção. Em que medida é que o direito à privacidade e anonimato fica comprometido? Que consentimento informado é acionado para a intervenção?

Em relação às formações, observei uma presencial dada pela orientadora local e a educadora social aos/às AO e duas online, dadas por técnicos da CPCJ para os/as professores/as e TE do agrupamento. Embora com temas diferentes, ambas as sessões tiveram como foco a identificação de determinados comportamentos dos/as alunos/as e encarregados/as de educação e sugestões de como lidar com eles. Considero que possam ser formações importantes, uma vez que despertam para comportamentos adotados, no entanto penso que seja necessária uma maior apropriação da informação existente como ponto de partida.

Por fim, mas não menos importante, tive oportunidade de assistir a sessões de mediação que, em virtude da pandemia, foram realizadas nos sofás do gabinete e não na mesa destinada a este fim, para cumprir o distanciamento social. Esta mediação era adaptada a partir das necessidades do contexto, nomeadamente, por questões de tempo, uma vez que algumas mediações precisavam de ser feitas no tempo de intervalo, que passa com uma certa rapidez. Mais uma vez, encontrou-se a necessidade de adaptar esta intervenção ao espaço e tempo escolar.

Capítulo 5 – Olhar a escola pela lente do GAAF: reflexão sobre o serviço prestado

1. Olhar a escola pela lente do GAAF

O GAAF é um serviço do agrupamento escolar que procura promover um trabalho dinâmico de cooperação. No entanto, mercê da missão que lhe é atribuída, enquanto gabinete de apoio aos/às alunos/as e à família, esta constitui-se num filtro próprio, numa perspetiva sobre a escola em que se abstrai da sua totalidade, para se focar nas *situações problemáticas* quer seja em intervenção mais remediativa, quer seja numa perspetiva de prevenção. Ou seja, apesar do gabinete exercer funções para todo o agrupamento, não deixa de ver o contexto educativo segundo a sua missão e objetivos. Durante o percurso de estágio foi possível perceber a dinâmica deste gabinete, assim como as problemáticas, a partir da observação do trabalho realizado pela equipa, essencialmente a mediadora socioeducativa.

2. O processo de sinalização (interno e externo)

O processo de sinalização assinala o início da intervenção, quer individual quer de grupo, uma vez que exige aos/às TE a avaliação da ficha de sinalização preenchida por DT, professores/as ou AO com intenção de perceber qual o caso e quais as medidas necessárias. Apesar deste procedimento mais oficializado, todos/as os/as intervenientes têm liberdade e são encorajados a procurar a ajuda do gabinete, seja individual, seja coletiva, ou para terceiros, fazendo-o a partir de uma visita ao gabinete.

Relativamente ao *processo de sinalização interno*, este foi sofrendo alterações ao longo do tempo. Inicialmente, segundo a orientadora local, existiam duas fichas, ambas procurando dar acesso ao maior número de informações possíveis, uma para a sinalização individual e outra de grupo (no caso, por exemplo, de um conflito). Agregavam informações sobre o nome da(s) pessoa(s) envolvida(s), a(s) turma(s), uma descrição das razões que levaram à sinalização e a possibilidade de anexar documentos que pudessem ser importantes para a análise, como é exemplo de um relatório médico. Com o surgimento do Decreto-Lei n.º 54/2018, o GAAF ficou incorporado no trabalho da EMAEI (cf. Subcapítulo relativo ao GAAF na EMAEI) e, por isso, a sinalização realizada para esta última equipa acabava também por sinalizar casos que poderia necessitar de uma intervenção por parte do GAAF, uma vez que a ficha de sinalização à EMAEI além de comportar componentes direcionadas às razões que levaram o/a DT a pedir medidas de

apoio à aprendizagem, também inclui pedidos de descrição sobre o acompanhamento familiar, por parte de outras instituições e propostas de estratégias de intervenção. No entanto, a coordenadora do GAAF, orientadora local, percebeu a necessidade de uma separação desta sinalização, para esclarecer, de certa forma, que embora o trabalho das equipas seja complementar, servem propósitos diferentes. Do meu ponto de vista, esta é uma questão importante porque a ficha de sinalização abre a porta para o serviço do gabinete, permitindo às pessoas que sinalizam perceber que tipo de informação é necessária para avaliar o caso e à equipa de TE identificar as questões que levam as pessoas a procurar o serviço do gabinete. Além disso, permite que o GAAF faça a análise das sinalizações organizando os/as técnicos/as mobilizados/as a cada caso, assim como aqueles que podem considerar mais urgentes, em função dos recursos disponíveis.

Em relação à *sinalização externa*, esta pode acontecer, por exemplo, por parte dos/as encarregados/as de educação, que apesar de fazerem parte da comunidade educativa, são exteriores à escola. Estes/as podem ter um papel importante na sinalização, pois, por via da relação de proximidade com os/as seus/suas educandos/as, podem reconhecer alterações nos seus comportamentos e pedir ajuda a este gabinete. Suponho que seria importante também considerar a possibilidade de estender estas fichas de sinalização, mesmo em formato online, por exemplo, a estes/as intervenientes. Na sua ausência realizam a sinalização através de telefonemas ou visitas à escola, mais especificamente ao GAAF.

O processo de sinalização pode ser importante indo de encontro às ideias apresentadas anteriormente, ao mesmo tempo que determina e orienta o serviço do gabinete, uma vez que se sinalizam situações que se consideram preocupantes e, por isso mesmo, a sua função é orientada para a intervenção face à ocorrência de problemas, geralmente de carácter relacional, que se manifestam entre alunos/as, que violam os deveres do/a aluno/a e/ou que configuram a necessidade de acompanhamento psicopedagógico por parte do/a psicólogo/a.

3. Mediação Socioeducativa: trabalho em rede

O GAAF, através da mediadora socioeducativa, tem feito, ao longo dos anos, um trabalho de construção e fortalecimento de relações que se configuram como uma mediação socioeducativa entre os diversos intervenientes que realizam, desta forma, um *trabalho em rede de cooperação e colaboração*. Durante o período de estágio, percebi

que o GAAF se relaciona não só com as pessoas que se encontram na escola, como também com as entidades que, de alguma forma, influenciam o dia a dia da escola e dos/as seus/suas estudantes.

As entidades que pude observar a trabalhar com este gabinete foram a câmara municipal de Valongo, a CPCJ, Equipas Multidisciplinares de Apoio aos Tribunais (EMAT), CAFAP, Associação para o Desenvolvimento Integrado da Cidade de Ermesinde (ADICE), Contratos Locais de Desenvolvimento Local (CLDS), o Protocolo RSI, o Centro Veterinário de Valongo, o Centro Paroquial de Campo e a GNR. Cada uma destas entidades pede e devolve informações de perspetivas diferentes, de acordo com as suas problemáticas, e o cruzamento dessas informações permite perceber o panorama geral da situação e planear o tipo de abordagem e intervenção ao/à aluno/a e/ou família. Por vezes, é um trabalho pautado por hierarquias, de instituições que exercem um papel de mais poder em relação a outras. No reconhecimento do trabalho em rede realizado pelo GAAF em todo o agrupamento, foi atribuído ao agrupamento o Selo Protetor da Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. Tal como mencionado anteriormente, este trabalho também comporta constrangimentos e, mesmo com outras instituições, nem todas investem da mesma forma nesta rede. Assim sendo, pude perceber o árduo trabalho em manter estas redes, assim como entrar em contacto com novas entidades, como foi o caso do Centro Veterinário, para ajudar alunos/as nos seus percursos académicos. Do meu ponto de vista, e de acordo com Lima (2015), este trabalho em rede é deveras fundamental para se perceber de uma melhor forma não só a intervenção que se deve fazer com o/a aluno/a e/ou família, como ter em consideração os serviços disponíveis fora da escola, assim que o trabalho que é necessário deixa de ser integrado nas diretrizes da instituição e do gabinete. Ou seja, quando se percebe um problema que vai além das competências e problemáticas do serviço prestado pelo GAAF, encaminha-se para uma entidade competente que ao conhecer os/as TE pode entrar em contacto direto com eles/as.

A mediação socioeducativa vai muito além destas relações, incluindo membros de toda a comunidade escolar e, por isso mesmo, os/as TE do GAAF interrelacionam-se, também, com os/as encarregados/as de educação, os/as alunos/as, os/as professores/as, os/as AO e os/as membros da Direção do Agrupamento, realizando-se, assim, aquilo a que Freire (2010) chama de pontes. De acordo com isto, a mediação socioeducativa acontece entre todas estas pessoas envolvidas com a comunidade educativa, com um

gabinete que age como intermediário privilegiado, recolhendo e transmitindo informações entre os diferentes membros da comunidade. Isto é possível quando existe um trabalho de conhecer e se dar a conhecer, ou seja, as pessoas reconhecerem a existência do gabinete e dos técnicos, percebendo em que medida o podem e devem contactar, assim como identificar os/as seus/suas técnicos/as para uma melhor e mais rápida comunicação.

Em relação à *mediação de conflitos*, a mediadora socioeducativa estabeleceu um modelo que se adequa, na sua perspetiva, aos tempos e problemas identificados. Esta técnica utilizada quando dois/duas ou mais alunos/as tem um conflito, inicia-se pela percepção da vontade de o resolver, uma vez que se as partes não estiverem igualmente envolvidas e dispostas a resolvê-lo pouco ou nada se alcançará. Posteriormente, quando se percebe a vontade de trabalhar sobre o conflito, explica as três regras que considera básicas ao bom funcionamento da mediação e estas são: a primeira que diz respeito à *participação voluntária* no processo, podem sair assim que o desejarem, a segunda refere que *devem ser verdadeiros/as* nas informações partilhadas e a terceira indica que devem *falar na sua vez*, respeitando e ouvindo o que a outra pessoa tem a dizer. Pude perceber, e de acordo com Freire (2010), Bonafé-Schmitt (2010) e Neves et al (2009) que se seguem os propósitos da mediação, procurando, a partir da cooperação, estabelecer uma relação de respeito, conseguida voluntariamente pela participação das pessoas, bem como o estabelecer, de acordo com Torremorell (2008), uma comunicação horizontal, sem o exercício do poder, assim como procurar alcançar a convivência saudável entre as partes. Relativamente aos mecanismos utilizados, estes foram apropriados pela prática em contexto, ou seja, apesar de se estabelecer diversas formas de fazer mediação, por exemplo o momento individual para perceber os interesses das partes, a mediadora deste contexto optou por uma opção que se enquadra nos tempos de intervalo, que é reconhecido pelos/as alunos/as e vendo resultados a partir do uso desta mediação.

No entanto, esta questão da temporalidade pode traduzir-se numa fragilidade, uma vez que as partes podem não chegar a um consenso, mesmo que estejam voluntariamente a contribuir para o processo, dentro do tempo estabelecido para desfrutarem do espaço exterior, fora da sala de aula, conseqüentemente, pode causar uma sensação de apressar o processo ou adiá-lo para não faltarem a momentos de aula ou, até mesmo, de avaliação. Uma outra questão que pode complexificar este processo, é o facto de apenas existir uma mediadora socioeducativa, que é também, como referi, uma pessoa importante na relação

com os diversos intervenientes que precisa de estar presente em diversas situações e quando surge um conflito num período em que se encontra ocupada acaba por ter de agilizar a situação remarcando sessões de mediação. A mediação de conflitos é uma oportunidade de transformação, tanto pessoal como de grupo, e, tal como afirma Elsa Ferreira (2002), é deveras crucial identificar estas situações como uma oportunidade de ajudar os/as alunos/as a lidar com estas situações que os irão acompanhar ao longo da vida.

4. A escola sob o olhar do GAAF

Devido a todas as características enunciadas anteriormente, percebidas a partir do estágio, percebo que o GAAF assume responsabilidades de ação quando se percebem comportamentos que não se adequam ao esperado da criança-aluno/a. Por conseguinte, os/as TE do gabinete são alertados para a existência de situações de conflito, de “mau” comportamento, assiduidade irregular, situações que se verifique uma mudança drástica na forma de ser e estar do/a aluno/a e, em consequência, trabalhar com instituições que apoiem estas questões, quando ultrapassam a escola, assim como, conceber formações para os/as AO com a intenção de alertar para determinados comportamentos e formas de agir em função deles.

Desta forma, o olhar do gabinete orienta-se para comportamentos que se desviam do esperado, daquilo que se encontra estabelecido na Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro, e regulamento interno da escola, intervindo de forma a perceber quais os fatores que podem ter levado a esses comportamentos e fornecer ferramentas que permitam redirecionar o comportamento, de acordo com o pretendido. Apesar de perceber estes desvios a partir dos modos como a criança e/ou jovem se interrelacionam em espaço escolar, os/as TE tem a responsabilidade de reunir com os/as familiares, se assim se justificar, e fazer, de certa forma, a mediação entre a escola e a família apurando e compreendendo as características do contexto familiar e transmitindo aquilo que se espera, enquanto instituição escolar, por parte dos/ encarregados/as de educação e dos/as seus/suas educandos/as face à escola.

Na minha perspetiva, o gabinete exerce funções diretamente interligadas com algum tipo de problema, mais especificamente relacionados com o incumprimento do dever do/a aluno/a, respeitando os seus direitos, ao mesmo tempo que assume responsabilidade de transmitir informações necessárias às instituições que possam

conhecer a família, ao/à DT e aos membros do conselho executivo tecendo a melhor intervenção possível de acordo com os ideias da escola e do contexto. Esta intervenção, pode ser de carácter direto e pontual ou prolongada, segundo um plano de acompanhamento de um/a aluno/a e família. De uma forma geral, o GAAF é promotor de um trabalho em rede com a comunidade educativa realizando uma mediação socioeducativa entre as diversas pessoas e entidades. Face ao momento de pandemia vivido, este foi o trabalho que fui observando, no entanto, segundo a orientadora local, e documentos que tive oportunidade de consultar, promove ainda projetos no âmbito do contexto escolar dos quais não me é possível teorizar com exatidão, uma vez que se encontravam suspensos.

Capítulo 6 - Discussão final: Perspetivas de trabalho futuro emergentes do estágio realizado

Quando iniciei o estágio no GAAF não sabia ao certo qual o trabalho realizado por este gabinete, tendo apenas entendimento sobre o trabalho do/a mediador/a enquanto profissional que auxilia na mediação de conflitos e do/a animador/a que promove dinâmicas de vários tipos com diversos propósitos. Percebi, no entanto, que, especificamente no contexto escolar, o papel do/a profissional em CE, inserido num GAAF, realiza um trabalho de inter-relação com os diversos intervenientes, tendo especial atenção pelo trabalho em rede e a mediação socioeducativa.

O trabalho de um/a profissional em CE num GAAF, especificamente no contexto escolar, exige, desde logo, uma boa capacidade de trabalhar em equipa, de carácter multidisciplinar, uma vez que se cruzam os olhares de várias pessoas e de diversas áreas, com o propósito de auxiliar a criança-aluno/a e perceber as questões familiares e diárias que podem ou não interferir no seu percurso e desenvolvimento físico e psicológico. Desta forma, lida-se e trabalha-se, diariamente, com técnicos/as de diversas instituições com focos diferentes, com os/as DT de diversas turmas, os/as AO, os/as alunos/as, os/as TE da escola/agrupamento e as famílias.

Este/a é também um/a profissional de quem se espera um trabalho que seja contextualizado e rápido, por isso mesmo, se evidenciam capacidades de comunicação, de empatia, compreensão e partilha. O contexto escolar exige uma intervenção que, muitas vezes, implica uma ação imediata, determinada pelos tempos em que os/as alunos/as devem estar em sala de aula ou no recreio, o que acaba por requerer, por parte

destes/as profissionais, uma adaptação da sua prática em função do espaço onde acontecem os conflitos.

Em relação a esta questão mais direcionada para os conflitos é este/a profissional que se procura como auxílio à situação. Desta forma, a mediação de conflitos é uma competência com bastante preponderância no dia a dia. Com a presença do/a profissional em CE numa escola, num GAAF, o conflito é visto como uma oportunidade de crescimento e aprendizagem, configurando-se como um momento de conversa, partilha e reflexão com o propósito de se estabelecer uma relação saudável e, por isso, a competência de mediador/a é muito importante, na medida em que permite ter este entendimento sobre o conflito, e as formas de agir perante ele, em cooperação com os/as envolvidos/as, em vez de resolver o problema por eles/as. Apesar de no agrupamento em que me encontrei inserida não existir um programa de mediação de pares, considero ainda que este pode ser um mecanismo facilitador da intervenção, uma vez que permite aos/às estudantes adquirirem competências de mediação de conflitos e perante uma situação presenciada podem, dentro das suas capacidades, ajudar os/as colegas a chegar a um entendimento, acabando por lhes dar ferramentas para lidar com os próprios conflitos, aliviando, de certa forma, a fluência de alunos/as no GAAF. Caberá ao/às profissional de CE implementar um programa deste carácter, a partir da formação e envolvimento dos/as alunos/as do contexto, com dinâmicas realistas que os/as coloquem em contacto com situações que podem, de facto, acontecer e monitorizar os resultados.

Uma vez que o/a profissional de CE intervém face a problemas decorrentes do dia a dia escolar, também este/a tem o papel de conceber formações para os/as trabalhadores/as na escola com objetivo de dar a conhecer as formas de identificar e de agir perante diversos acontecimentos que possam decorrer na escola, partindo dos conhecimentos já existentes naqueles/as que trabalham neste contexto à diversos anos. Além destes/as, também pode ser importante realizar formações com os/as encarregados/as de educação e, desta forma, partir dos saberes já existentes em relação ao papel da família na escola e proporcionar novos procedimentos face ao/à seu/sua educando/a capacitando-os com mais ferramentas para a difícil tarefa de educar.

O/A profissional de CE tem de procurar inovar-se, ser crítico, reflexivo, continuar em constante formação, procurar novas formas de responder aos problemas e incluir os/as intervenientes, numa lógica de cooperação e colaboração, no processo. Deve, de igual modo, dar a conhecer o trabalho realizado difundindo conhecimentos e, não obstante, divulgar, com os/as intervenientes, as dinâmicas e problemáticas que o regem,

influenciadas pelo contexto. Apesar do GAAF se encontrar fortemente ligado a problemas que acontecem, muitas vezes numa lógica de correção, o/a profissional de CE tem margem para idealizar momentos formativos e lúdicos com os/as alunos/as, profissionais e as famílias, numa lógica de prevenção.

Por fim, uma questão que considero muito importante neste trabalho diz respeito à constante avaliação do trabalho realizado, em todas as ações, formações e intervenções realizadas. Deste modo, deve realizar-se um mapeamento de todas as tarefas que foram realizadas, assim como observações em relação ao seu funcionamento, percebendo se são necessárias alterações à prática, se estão a ser alcançados os efeitos desejados, se os envolvidos sentem impacto por parte da intervenção e, também muito importante, dar a conhecer a outras pessoas o trabalho realizado e os resultados face a ele. Para isso, não só se autoavalia, como utiliza mecanismos de heteroavaliação pedindo aos/às intervenientes que avaliem o trabalho realizado.

Considerações Finais – Reflexão sobre o contributo do estágio para o desenvolvimento de competências e para a construção da profissionalidade em Ciências da Educação.

O estágio foi, deveras, uma oportunidade de contacto com uma profissional Mestre em Ciências da Educação o que foi, deveras, uma grande vantagem e fator de aprendizagem. Esta experiência permitiu-me o contacto com a prática e perceber como agir face às adversidades da imprevisibilidade deste trabalho.

Considero que a maior aprendizagem incidiu sobre a capacidade de observar o que se passa e pensar criticamente sobre o contexto, assim como de ouvir as pessoas implicadas no mesmo sem formular julgamentos sobre a sua realidade. Perceciono esta aprendizagem como uma das mais importantes porque considero primordial percebermos as dinâmicas do espaço onde exercemos a profissão visto que as pessoas já existiam nele, tem entendimento sobre a sua realidade e formas muito próprias de as demonstrarem. É-nos disponibilizada uma extensa quantidade de informação que podemos recolher e usar como ponto de partida para a ação e intervenção. No entanto, conseguir entrar na comunidade, seja ela qual for, e ter impacto eticamente controlado na vida dessas pessoas implica, desde logo, o estabelecer de relações de confiança, fortalecidas por uma comunicação bilateral e honesta. De facto, o trabalho no GAAF não seria possível sem esses alicerces no exercício diário das tarefas por parte da mediadora socioeducativa.

Outra questão muito importante no exercício da profissão é, de facto, saber e contribuir para o trabalho em equipa devido à necessidade de se estabelecerem redes de interação, que se constituem como um ponto crucial ao desenvolvimento da atividade, uma vez que permitem a partilha de dados, assim como incluir diversas entidades na intervenção se assim se justificar. O planeamento de alguma atividade, ação ou intervenção enriquece com os diversos pontos de vista das pessoas e instituições envolvidas e, em consequência disto, o/a profissional de CE, influenciado/a pela sua formação, reúne condições para utilizar mecanismos de inclusão e cooperação de todos/as, e em simultâneo reconhecer e gerir as tensões éticas subjacentes à intervenção.

Em relação à mediação, esta tem vindo a ganhar reconhecimento como um processo alternativo de resolução de conflitos e, muito a partir do trabalho realizado em gabinetes como o GAAF, tem conhecido uma acrescida incidência nas escolas. No meu entender, e a partir da experiência de estágio, a mediação configura-se como um processo

que permite alcançar uma positiva transformação no/a indivíduo/a, na criança e no/a jovem/aluno/a, uma vez que permite o acesso a mecanismos variados de comunicação, empatia, respeito e entendimento sobre o conflito. Apesar de existirem vários/as autores/as que delimitam o processo de mediação, entendi que, na prática, nem sempre será possível seguir de uma forma rigorosa todos os passos. Ora isto significa, para mim, que conhecer a teoria orienta a prática, mas, de facto, o contexto influencia as dinâmicas e pode, de alguma forma, alterar o processo de forma a ser mais apropriado a ele. Penso ainda que a mediação entre alunos/as e professores/as que, na minha perspetiva, pode contribuir para uma melhoria no tipo de relação estabelecida e, conseqüentemente, mais disponibilidade por parte do/a alunos/a para estar no espaço de aula. Ainda que possa ser um desafio “despir a capa de poder” que o/a docente veste, considero que o/a técnico em CE tem a capacidade de contribuir para este processo.

Por fim, uma questão que parece mais simples diz respeito à documentação, a escrita de relatórios guardados em arquivo. Considero importante referir esta questão porque, na experiência de estágio vivida, salienta-se que a existência de dados e de documentos facilita o trabalho a desenvolver e ao mesmo tempo respeita os/as alunos/as e famílias, não os/as saturando com pedidos de informação já disponíveis. Para além disto, a consulta das informações sempre que necessário, permite atender às solicitações na ausência do/a técnico responsável, considerando, sempre, em todos os momentos, os princípios do respeito pelas pessoas e direito à privacidade.

Referências Bibliográficas:

- Agrupamento de Escolas de Campo (2017). *Projeto Educativo do triénio 2017/2020*. Retirado em outubro, 10 de 2020 de <https://aecampo.eu/agrupamento/documentos/projeto-educativo/>
- Agrupamento de Escolas de Campo (2014). *Regulamento Interno do Agrupamento das Escolas de Campo*. Retirado em janeiro, 7 de 2021 de <https://aecampo.eu/agrupamento/documentos/regulamento-interno/>
- Amado, João (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Assembleia da República, Projeto de Lei nº. 193/XI de 18 de março de 2010
- Barbosa, Maria Carmen Silveira (2014). Culturas infantis: contribuições e reflexões. *Revista Diálogo Educação*, Curitiba, 14 (43), 645-667
- Bonafé-Schmitt, Jean Pierre (2010). Da mediação de bairro à mediação escolar: a outra mediação social. In Correia, José Alberto & Silva, Ana Maria Costa (2010). *Mediação: (D)os Contextos e (D)os actores* (pp.45-58). Porto: CIIE e Edições Afrontamento.
- Borges, Paula & Alves-Pinto, Conceição (2016). Envolvimento dos alunos e tonalidades de interação: a visão de jovens dos 2º, 3º ciclos e ensino secundário. In Veiga, Feliciano H. (Coords), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação — Motivação para o Desempenho Académico* (122-138). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Câmara Municipal de Valongo (2020). *Educação*. Retirado em dezembro, 2 de 2020 de <https://www.cm-valongo.pt/pages/398>
- Canário, Rui (2000). *Educação de adultos – Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa;
- Carvalho, Janete (2016). *Crianças e jovens nas escolas: O impacto do GAAF na construção dos seus percursos educativos e na comunidade educativa*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2019). *A Estrutura dos Sistemas Educativos Europeus 2019/20: Diagramas Esquemáticos*. Eurydice Factos e Números. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.
- Correia, Conceição (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem* 13(2), 30-36.
- Corsaro, Wiliam A. (2011). *Sociologia da Infância, 2ª. edição*. Porto Alegre: Artmed editora. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis.
- Diagnóstico Social (2015). *Concelho de Valongo*. Retirado em janeiro, 17 de 2021 de <https://www.cm-valongo.pt/cmvalongo/uploads/document/file/399/561628427c741.pdf>
- Diário da República Eletrónico, Decreto-Lei n.º 115 A/98 de 4 de maio
- Diário da República Eletrónico, Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril
- Diário da República Eletrónico, Decreto-Lei n.º. 137/2012 de 2 de julho
- Diário da República Eletrónico, Decreto-Lei n.º 265/2012 de 30 de agosto
- Diário da República Eletrónico, Decreto-Lei n.º. 54/2018 de 6 de julho
- Diário da República Eletrónico, Decreto-Lei n.º. 116/2019 de 21 de agosto
- Diário da República Eletrónico, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro
- Diário da República Eletrónico, Lei n.º. 147/99 de 1 de setembro
- Diário da República Eletrónico, Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro
- Diário da República Eletrónico, Portaria 1260/2007 de 26 de setembro
- Diário da República Eletrónico, Regulamento n.º 797/2019 de 11 de outubro
- Diário da República Eletrónico, Recomendação n.º 4/2020 de 23 de outubro
- Fernandes, Domingos (2011). Avaliação de programas e projetos educacionais: das questões teóricas às questões das práticas. In Domingos, Fernandes (Org.). *Avaliação em educação: Olhares sobre uma prática social incontornável*, (pp. 185-208). Pinhais, PR: Editora Melo.

- Ferreira, Elsa Dulce (2002). A mediação em ação na escola. In Vasconcelos-Sousa, José (2002). *O que é Mediação* (pp. 114-153). Lisboa: Quimera Editores.
- Ferreira, Maria Manuela Martinho (2004). “A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!”: *relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Freire, Isabel Pimenta (2010). A mediação em educação em Portugal. In Correia, José Alberto & Silva, Ana Maria Costa (2010), *Mediação: (D)os Contextos e (D)os actores* (pp.59-70). Porto, CIIE e Edições Afrontamento.
- Hakvoort, Ilse (2010). The conflict pyramid: a holistic approach to structuring conflict resolution in schools. *Journal of Peace Education*, 7(2), 157-169.
- Instituto de Apoio à Criança (1983). *Mediação Escolar*. Retirado em fevereiro, 22 de 2021 de <https://iacrianca.pt/projeto-mediacao-escolar-coimbra/>
- James, Alisson; Jenks, Chris & Prout, Alan (1998). *Theorizing Childhood*. (pp. 1-34) Grã-Bretanha: Polity Press.
- Lima, Jorge Ávila de (2015). A ação educativa em rede: Obstáculos e recomendações. *Educação, Sociedade e Cultura*, 44, 9-29.
- Lopes, João (2012). *Escolas Singulares: Estudos locais comparativos*. Porto: Edições Afrontamento.
- Magalhães, Laura, Silva, Ana Maria Costa & Almeida, Ana Tomás de. (2016). A mediação sociofamiliar no âmbito do acolhimento residencial. In A. M. C. Silva; M. L. Carvalho & L. R. Oliveira (2016), *Sustentabilidade da Mediação Social: processos e práticas* (pp. 119-128). Braga: CECS.
- Malveiro, Fernanda & Veiga, Feliciano H. (2016). Envolvimento dos alunos na escola — Direitos percebidos e relação com os colegas. In Veiga, Feliciano H. (Coords), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação — Motivação para o Desempenho Académico* (268-286). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Marchi, Rita de Cássia (2010). O “ofício do aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), 183-202.

- Menezes, Isabel (2010). *Intervenção comunitária: uma perspectiva psicológica*, 2ª Edição. Porto: Livpsic.
- Neves, Tiago, Guedes, Mafalda & Araújo, Tiago (2009). Mediação Comunitária e Mudança Social. *Cadernos de Pedagogia Social*, 3(2009), 45-60.
- Nogueira, Cláudio Marques Martins & Nogueira, Maria Alice (2002). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, 78, 15-36.
- Peretz, Henri (2000). *Les méthodes em sociologie: l'observation*. 1ª Edição. Paris: Éditions La Découverte & Syros. Tradução: Joaquim Cândido Machado da Silva.
- Sá, Cristina Manuela (2016). Avaliação formativa e envolvimento de estudantes no processo de ensino/Aprendizagem. In Veiga, Feliciano H. (Coords), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação — Motivação para o Desempenho Académico* (387-403). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Sarmiento, Manuel Jacinto (s/d). *As culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade*. Braga: Instituto de Estudos da Criança Da Universidade do Minho
- Sarmiento, Manuel Jacinto; Fernandes, Natália & Tomás, Catarina (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 183-206.
- Segalen, Martine (1999). *Sociologia da família*. Lisboa: Terramar. Tradução de Ana Santos Silva.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Instrumento de Regulação Ético-Deontológica – Carta Ética*
- Torremorell, Maria Carme Boqué (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto, Porto Editora.
- Tribunal de Contas (2019). Auditoria de Resultados: *Contratos de autonomia entre o Ministério da Educação e as escolas*.
- UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF.

Vieira, Sofia, Machado, Teresa Sousa & Silva, José Tomás da (2016). Vinculação aos pais e professores e envolvimento dos alunos na escola In Veiga, Feliciano H. (Coords), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação — Motivação para o Desempenho Académico* (324-338). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

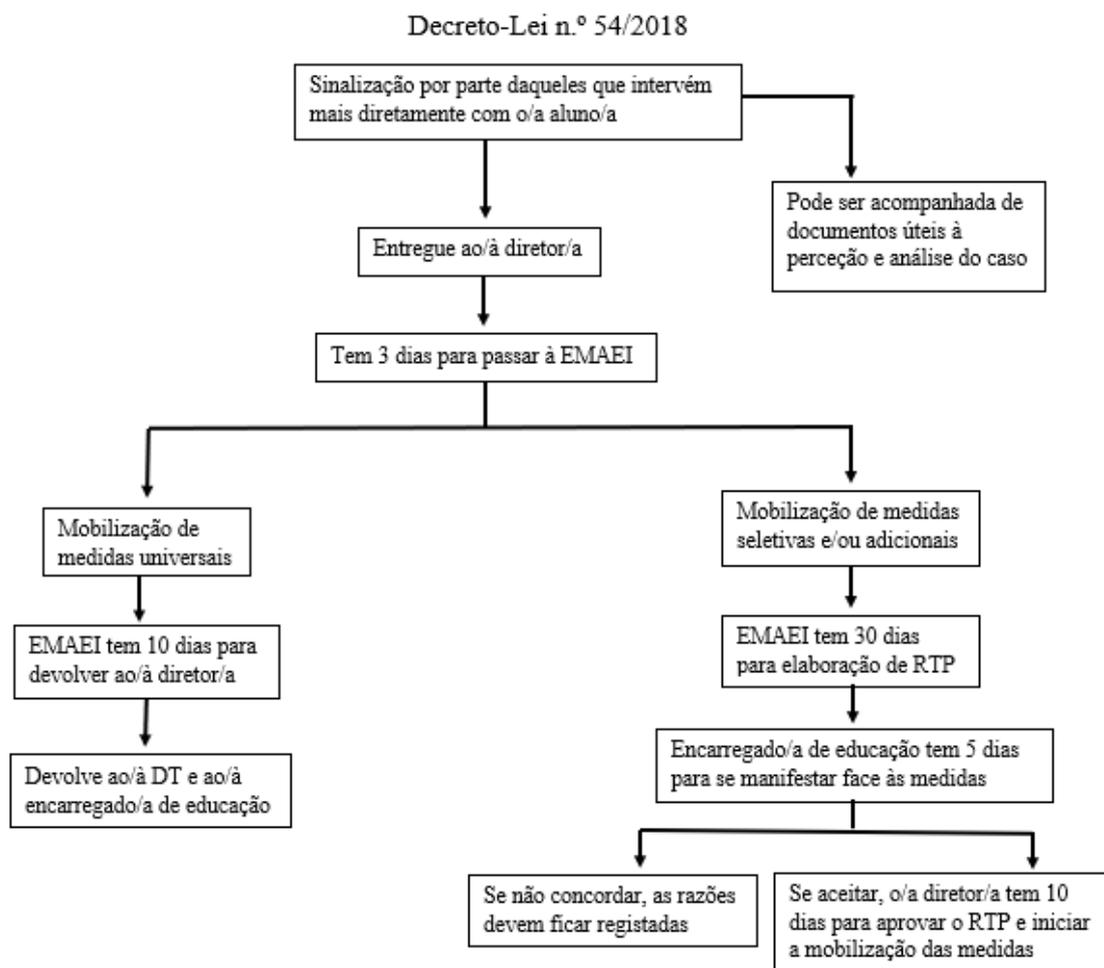
Apêndices

Apêndice I - As funções do GAAF a partir da observação



Fonte: Notas de Terreno

Apêndice I – Os períodos de cada pessoa/equipa para avaliação de sinalização e, se for o caso, mobilização de medidas



Fonte: Decreto-Lei n.º 54/2018

Anexos

Anexo I – Delimitação do concelho de Valongo¹⁶



¹⁶ Imagem retirada do PE do triénio 2017/2020 do agrupamento de escolas de Campo, retirado a 10 de outubro de 2020, que pode ser consultado em <https://aecampo.eu/agrupamento/documentos/projeto-educativo/>

Anexo II – População residente por freguesia, segundo o sexo e grupo etário ¹⁷

| Freguesia | Sexo | 0-14 | | 15-24 | | 25-64 | | 65 ou + | | Total |
|-----------|--------------|--------------|-------------|--------------|-------------|---------------|-------------|--------------|-------------|---------------|
| | | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| Alfena | M | 1.345 | 8,8 | 848 | 5,6 | 4.302 | 28,3 | 878 | 5,8 | 7.372 |
| | F | 1.241 | 8,2 | 862 | 5,7 | 4.580 | 30,1 | 1.156 | 7,6 | 7.839 |
| | Total | 2.586 | 17,0 | 1.710 | 11,2 | 8.882 | 58,4 | 2.034 | 13,4 | 15.211 |
| Campo | M | 787 | 8,6 | 571 | 6,2 | 2.741 | 29,8 | 439 | 4,8 | 4.540 |
| | F | 788 | 8,6 | 495 | 5,4 | 2.751 | 29,9 | 625 | 6,8 | 4.657 |
| | Total | 1.575 | 17,1 | 1.066 | 11,6 | 5.492 | 59,7 | 1.064 | 11,6 | 9.197 |
| Ermesinde | M | 2.978 | 7,7 | 2.151 | 5,5 | 10.604 | 27,3 | 2.625 | 6,8 | 18.367 |
| | F | 2.780 | 7,2 | 2.081 | 5,4 | 12.083 | 31,1 | 3.496 | 9,0 | 20.431 |
| | Total | 5.758 | 14,8 | 4.232 | 10,9 | 22.687 | 58,5 | 6.121 | 15,8 | 38.798 |
| Sobrado | M | 599 | 8,9 | 421 | 6,3 | 1.867 | 27,8 | 375 | 5,6 | 3.263 |
| | F | 546 | 8,1 | 438 | 6,5 | 1.960 | 29,1 | 521 | 7,7 | 3.464 |
| | Total | 1.145 | 17,0 | 859 | 12,8 | 3.827 | 56,9 | 896 | 13,3 | 6.727 |
| Valongo | M | 2.269 | 9,5 | 1.265 | 5,3 | 6.927 | 29,0 | 1.025 | 4,3 | 11.492 |
| | F | 2.207 | 9,2 | 1.348 | 5,6 | 7.538 | 31,5 | 1.346 | 5,6 | 12.433 |
| | Total | 4.476 | 18,7 | 2.613 | 10,9 | 14.465 | 60,5 | 2.371 | 9,9 | 23.925 |

¹⁷ Imagem retirada a 18 de janeiro de 2020 do site da Câmara Municipal de Valongo (2011), que pode ser consultado em <https://www.cm-valongo.pt/cmvalongo/uploads/document/file/399/561628427c741.pdf>

Anexo III – População Residente, segundo o nível de instrução mais elevado completo e sexo (2011)¹⁸

| Ano | Nível de instrução | | Sexo | | | % |
|------|---------------------|----------|---------------|---------------|---------------|--------------|
| | | | M | F | Total | |
| 2011 | Sem nível de ensino | | 7.374 | 8.799 | 16.173 | 17,2 |
| | Ensino básico | 1º Ciclo | 11.411 | 12.926 | 24.337 | 25,9 |
| | | 2º Ciclo | 7.917 | 6.413 | 14.330 | 15,3 |
| | | 3º Ciclo | 8.011 | 7.584 | 15.595 | 16,6 |
| | Ensino secundário | | 6.129 | 6.600 | 12.729 | 13,6 |
| | Pós-secundário | | 683 | 533 | 1.216 | 1,3 |
| | Ensino superior | | 3.509 | 5.969 | 9.478 | 10,1 |
| | Total | | 45.034 | 48.824 | 93.858 | 100,0 |

¹⁸ Imagem retirada a 18 de janeiro de 2020 do site da Câmara Municipal de Valongo (2011), que pode ser consultado em <https://www.cm-valongo.pt/cmvalongo/uploads/document/file/399/561628427c741.pdf>

Anexo IV – Desemprego registado, por ano e segundo o grupo etário¹⁹

| Ano | Desemprego Registado por Grupos Etários | | | | | | | | |
|------|---|------|------------|------|------------|------|-------------|------|-------|
| | <25 Anos | | 25-34 Anos | | 35-54 Anos | | 55 e + anos | | TOTAL |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| 2009 | 988 | 13,6 | 1737 | 23,9 | 3424 | 47,0 | 1130 | 15,5 | 7279 |
| 2010 | 1010 | 13,6 | 1668 | 22,4 | 3631 | 48,7 | 1142 | 15,3 | 7451 |
| 2011 | 1149 | 14,1 | 1790 | 22,1 | 3966 | 49,0 | 1194 | 14,8 | 8099 |
| 2012 | 1315 | 14,0 | 2113 | 22,5 | 4576 | 48,8 | 1377 | 14,7 | 9381 |
| 2013 | 1201 | 13,2 | 1881 | 20,6 | 4480 | 49,2 | 1552 | 17,0 | 9114 |
| 2014 | 880 | 11,4 | 1359 | 17,6 | 3886 | 50,2 | 1609 | 20,8 | 7734 |

¹⁹ Imagem retirada a 18 de janeiro de 2020 do site da Câmara Municipal de Valongo (2011), que pode ser consultado em <https://www.cm-valongo.pt/cmvalongo/uploads/document/file/399/561628427c741.pdf>

Anexo V – Ação Social Escolar no ano letivo 2017/2018²⁰

| Nível de Ensino | Total de Alunos | Escalão A | Escalão B | Escalão C | TOTAL |
|-----------------|-----------------|-----------|-----------|-----------|-------|
| Pré-escolar | 237 | 52 | 50 | 0 | 102 |
| 1º Ciclo | 431 | 149 | 63 | 0 | 212 |
| 2º Ciclo | 204 | 75 | 28 | 28 | 131 |
| 3º Ciclo | 337 | 133 | 58 | 31 | 222 |
| Secundário | 179 | 41 | 34 | 18 | 93 |

²⁰ Imagem retirada do PE do triénio 2017/2020 do agrupamento de escolas de Campo, que pode ser consultado em <https://aecampo.eu/agrupamento/documentos/projeto-educativo/>

Anexo VI – Escolaridade dos pais no ano letivo 2017/2018²¹



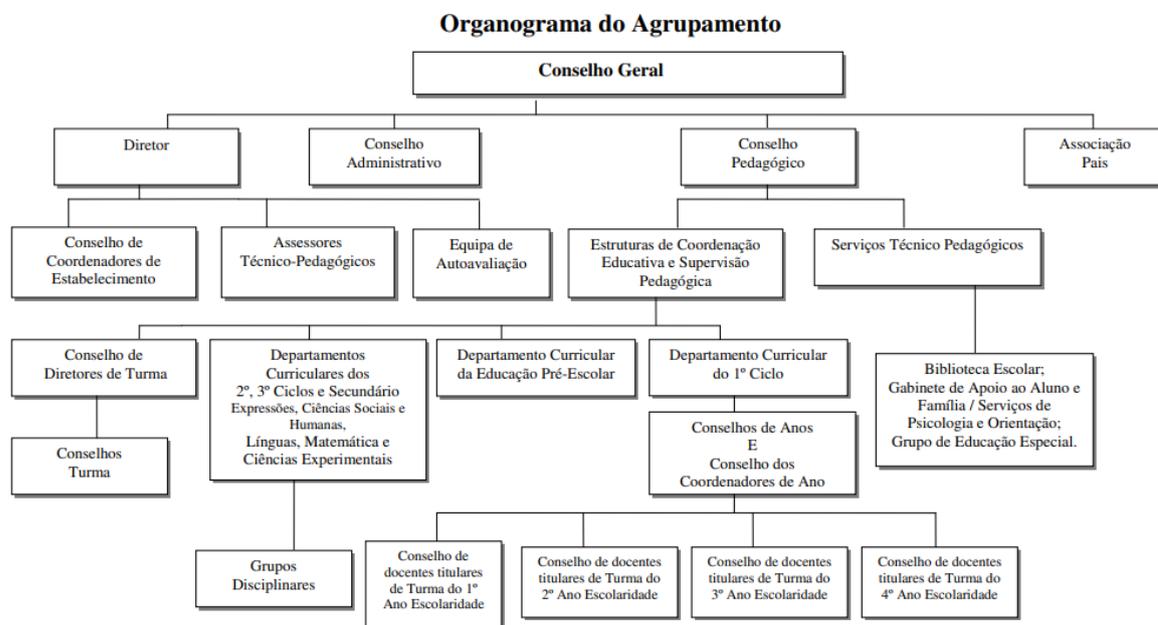
²¹ Imagem retirada do PE do triénio 2017/2020 do agrupamento de escolas de Campo, que pode ser consultado em <https://aecampo.eu/agrupamento/documentos/projeto-educativo/>

Anexo VII – Categorias Sócio Profissionais dos Pais/encarregados/as de educação²²

| Categorias Sócio Profissionais dos Pais/Encarregados Educação | % |
|--|----------|
| Agricultores e pescadores independentes | 0,5 |
| Empresários da Indústria e Comércio | 7,1 |
| Quadros e Técnicos | 3,6 |
| Empregados de Comércio e Serviços | 22,1 |
| Trabalhadores de Produção | 27,5 |
| Trabalhadores Agrícolas e de Pesca | 0,4 |
| Pessoal dos Serviços Pessoais e Domésticos | 8,2 |
| Professores | 0,7 |
| Militares | 0,6 |
| Domésticas | 12,1 |
| Desempregados | 11,6 |
| Reformados | 1,9 |
| Outros | 3,7 |

²² Imagem retirada do PE do triénio 2017/2020 do agrupamento de escolas de Campo, que pode ser consultado em <https://aecampo.eu/agrupamento/documentos/projeto-educativo/>

Anexo VIII – Organograma do Agrupamento²³



²³ Imagem retirada do PE do triénio 2017/2020 do agrupamento de escolas de Campo, que pode ser consultado em <https://aecampo.eu/agrupamento/documentos/projeto-educativo/>