



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Carla Sofia Ferreira da Silva Duarte

O papel da mediação sócio-educativa na ajuda às
crianças e jovens em risco

Julho 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Carla Sofia Ferreira da Silva Duarte

**O papel da mediação sócio-educativa na ajuda às
crianças e jovens em risco**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação
Área de Especialização em Mediação Educacional
e Supervisão da Formação

Trabalho realizado sob a orientação de
Doutor Bento Silva

Julho 2012

DECLARAÇÃO

Nome: Carla Sofia Ferreira da Silva Duarte

Endereço electrónico: sofia-duarte@hotmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 13336106

Título do relatório de estágio: O papel da mediação sócio-educativa na ajuda às crianças e jovens em risco.

Orientador: Bento Silva

Ano de conclusão: 2012

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação, área de Especialização em Mediação Educacional e Supervisão da Formação

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

Universidade do Minho, 31/07/2012

Assinatura:

Agradecimentos

À Directora Técnica do Lar pelo acolhimento que possibilitou a realização do estágio curricular no Lar de Santa Cruz e por me ter confiado a minha intervenção em diversas áreas.

A todas as meninas do Lar pelo carinho, pela simpatia, por me terem acolhido sem reservas.

Ao meu orientador, Professor Doutor Bento Silva, pela disponibilidade e incentivo constante, pela orientação e compreensão ao longo deste percurso.

Ao Jorge Coutinho, minha “bengala” ao longo de todo este percurso, pela confiança depositada em mim que tantas vezes me conseguiu motivar, pelo apoio sempre presente, pela paciência em momentos de desânimo, pelo incentivo constante, por tantas e tantas conversas partilhadas.

A todos os meus amigos que sempre estiveram comigo, tanto nos momentos de receio, de partilhas e pelas mensagens positivas. Em especial à Paula Farelo por sempre se ter mostrado disponível para todas as minhas dúvidas e medos, bem como pelas mensagens de apoio e incentivo, mas acima de tudo pelos muitos momentos partilhados, o ombro uma da outra.

À minha família pela preocupação e por me terem proporcionado que conseguisse alcançar esta etapa académica.

Um muito Obrigado!

O papel da mediação sócio-educativa na ajuda às crianças e jovens em risco

Carla Sofia Ferreira da Silva Duarte

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação - Mediação Educacional e Supervisão da Formação

Universidade do Minho

2012

Resumo

Numa sociedade cada vez mais competitiva e exigente é importante inculcar aos jovens certos valores e características que os ajudem a vencer num mundo cada vez mais instável, ainda mais quando falamos sobre crianças problemáticas. Neste sentido, é fundamental que as pessoas que convivam com este tipo de jovens apostem na formação de modo a obterem o máximo desta relação e a poder ajudar no seu desenvolvimento pessoal e social.

No presente relatório o objectivo é então descrever e analisar o estágio desenvolvido numa Instituição de Solidariedade Social, nomeadamente no Lar de Santa Cruz, em Matosinhos.

O trabalho desenvolvido no Lar foi no sentido de combater o insucesso escolar, através de apoio na sala de estudo, ajudando as meninas a adquirirem hábitos e métodos de estudo, ao longo do ano lectivo. Assim através da mediação pretendia-se que as crianças desenvolvessem competências de trabalho, de cooperação e de auto-controlo, bem como que mantivessem relações interpessoais e com uma atitude assertiva.

Também foi objectivo desta intervenção no Lar trabalhar com as Funcionárias no sentido de lhes proporcionar novos conhecimentos sobre como lidar com as crianças e jovens que se lhes deparam. Através da formação, dar a conhecer que a aprendizagem ao longo da vida, nos dias de hoje, torna-se essencial numa sociedade em constante mudança, em que novas informações pertinentes aparecem a todo o momento, necessitando assim de constante actualização sobre métodos a aplicar.

Palavras-chave: crianças e jovens institucionalizadas, mediação transformadora, formação, aprendizagem ao longo da vida

The roll of social-educational mediation in help to children and teenagers at risk

Carla Sofia Ferreira da Silva Duarte

Professional Practice Report

Master in Education – Mediation and Supervision of Professional Development

University of Minho

2012

Abstract

In an increasingly competitive and demanding society it is important to inspire into the young people certain values and characteristics which may help them to be successful in this unstable world, further when we talk about problematic children. In this sense, it is fundamental that the people who live near these children invest on their formation, getting the most they can from this relation, and becoming able to help in these children's social and personal development.

This report aims to describe and analyze the stage that took place in an Institution called Lar de Santa Cruz in Matosinhos.

The main goal of the developed work in the Institution was to fight school failure, through the support in study classrooms, helping the girls getting study habits and methods through the school year. With this, it was pretended they could develop their work, cooperation and self-control competences, as also that they could maintain assertively their interpersonal relationships.

Working with the Institution's staff was also an objective, providing them more information about the way they should deal with the children and teenagers they work with. Through formation, to make known that lifelong learning in nowadays has become essential in this constantly changing society, in which new relevant information coming up all the time, and so it is important to update our used methods.

Key Words: Institutionalized Children and Youth, Transformative Mediation, Formation, Lifelong Learning

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstratct.....	vi
Índice de Quadros	x
CAPÍTULO I – Introdução	
1.1. Apresentação sumária do tema de estágio.....	3
1.2. Estrutura do relatório.....	4
CAPÍTULO II – Enquadramento Contextual do Estágio	
2.1. Introdução.....	9
2.2. Caracterização da instituição	9
- <i>O Lar</i>	11
- <i>Recursos humanos do Lar</i>	12
- <i>As meninas do Lar</i>	13
2.3. Público-alvo.....	16
2.4. Problemática da intervenção e relevância no âmbito da área de especialização do Mestrado	18
2.5. Identificação e avaliação de necessidades, motivações e expectativas	19
2.6. Finalidade e objetivos do estágio.....	22
CAPÍTULO III – Enquadramento Teórico	
3.1.Introdução.....	27
3.2. PARTE I – A mediação sócio-educacional num contexto institucional	27
1. Evolução histórica da institucionalização de crianças e jovens	27
2. Crianças e jovens em risco	31
2.1. As causas.....	31
2.2. Mediação – meio de transformação	34
3. Sucesso escolar versus Insucesso Escolar	37

3.1. Estratégias de ensino-aprendizagem	41
3.3. PARTE II – A formação como actualização de conhecimentos	46
1. Formação como aprendizagem ao longo da vida	46
1.1. Comunicação – factor essencial nas relações interpessoais.....	49
CAPÍTULO IV – Enquadramento Metodológico	
4.1. Introdução.....	55
4.2. Paradigma qualitativo	55
4.3. Método de Investigação-acção	57
4.4. Técnicas.....	58
- <i>Análise documental</i>	58
- <i>Observação directa e participante</i>	59
- <i>Entrevista semi-estruturada</i>	60
- <i>Conversas informais</i>	62
- <i>Etnografia</i>	62
- <i>Inquérito por questionário</i>	63
4.5. Plano de tratamento de análise dos dados	65
CAPÍTULO V – Apresentação e Discussão dos Resultados	
5.1. Introdução.....	71
5.2. Apoio ao estudo às crianças e jovens	71
5.2.1. Apoio na sala de estudo	71
5.2.1.1. <u>Resultados da avaliação</u>	76
5.2.2. Apoio individualizado.....	82
5.2.2.1. <u>Resultados da avaliação</u>	86
5.3. Formação das Funcionárias.....	91
5.3.1. <u>Resultados da avaliação</u>	93
5.4. Outras actividades.....	94
5.5. Limitações e Constrangimentos	96
CAPÍTULO VI – Considerações Finais.....	99
BIBLIOGRAFIA.....	105

ANEXOS

• Anexo 1	113
• Anexo 2	117
• Anexo 3	121
• Anexo 4	125
• Anexo 5	129
• Anexo 6	133
• Anexo 7	137
• Anexo 8	141
• Anexo 9	147
• Anexo 10	157

Índice de Quadros

- **Quadro I** – Distribuição das crianças e jovens por faixas etárias
- **Quadro II** – Distribuição das crianças e jovens por níveis de escolaridade
- **Quadro III** – Tempo de permanência das crianças e jovens do Lar
- **Quadro IV** – Sub-categoria – Factor de Sucesso Escolar
- **Quadro V** – Sub-categoria – Acompanhamento dia-a-dia
- **Quadro VI** – Sub-categoria – Condições de estudo
- **Quadro VII** – Sub-categoria – Empenho e atitudes
- **Quadro VIII** – Sub-categoria – Alterações na sala de estudo

CAPÍTULO I

Introdução

1.1. Apresentação sumária do tema de estágio

Numa sociedade cada vez mais competitiva e exigente é importante inculcar às crianças e jovens certos valores e características que os ajudem a vencer num mundo cada vez mais instável, ainda mais quando falamos sobre crianças problemáticas. Torna-se assim fundamental dotar todas as crianças e jovens de capacidades e competências pessoais, educá-las e prepará-las para o futuro, passando pelo mundo escolar.

Além das questões relacionadas com o sistema educativo e com as políticas educativas, o insucesso escolar aparece também associado, muitas vezes, a este tipo de crianças, devido a inúmeros factores explicativos, como é o caso dos sócio-ambientais, isto é, relacionados com o estatuto social, familiar e económico, bem como os pessoais, isto é, inteligência, atitudes, metas de aprendizagem, entre outras.

Assim, quando inseridas numa instituição social, os objectivos passam essencialmente por prepará-las para um futuro melhor. Esta preparação consiste por dotá-los de competências sociais e pessoais que os deixem capazes de enfrentar o mundo com as ferramentas necessárias, passando essencialmente por boas práticas escolares.

Tendo de realizar um estágio curricular, no âmbito do Mestrado em Educação na área de especialização em Mediação Educacional e Supervisão da Formação, tive oportunidade de o fazer numa Instituição de Solidariedade Social, o Lar de Santa Cruz, situado em Matosinhos. O Lar é composto apenas por crianças e jovens do sexo feminino, todas com idades compreendidas entre os 10 e os 17, o que levou a que muitas vezes as referisse como as meninas do Lar. Este estágio consistiu, através do contacto directo, em promover a aquisição e desenvolvimento de competências profissionais em diferentes contextos de trabalho.

Neste sentido, tendo em conta as características destas crianças e jovens, muitas vezes fragilizadas devido a situações por elas já vivenciadas, a motivação e interesse pela escola é baixa, sendo assim fundamental treinar capacidades e metas de aprendizagem, recuperando deste modo a confiança em si mesmo.

Deste modo, o objectivo deste estágio passa por ajudar as crianças e jovens a ultrapassar as dificuldades por elas sentidas, ajudando-as a tornarem-se alunos com bons rendimentos escolares.

Como se trata ainda de crianças com personalidades fortes, devido às suas histórias de vida, marcadas por situações muitas vezes inapropriadas para as suas idades, é fundamental dotar aqueles com quem convivem de ferramentas que os ajudem a saber lidar com os seus

comportamentos, sem ser demasiado autoritário, sem usar violência, mas através de boas práticas.

Além de intervir com as crianças e jovens, o estágio passou assim também por trabalhar com a equipa de apoio do Lar, fornecendo novas estratégias, informações que fossem pertinentes no contexto em que estão inseridas, dando ênfase à importância da formação ao longo da vida.

Ao longo de todo o relatório será mantido o anonimato, usando apenas siglas para identificar os diferentes intervenientes, bem como a confidencialidade de todas as informações recolhidas.

1.2. Estrutura do relatório

Relativamente à estrutura do relatório, este encontra-se dividido em seis capítulos, em que cada um se subdivide tendo em conta os diferentes temas abordados.

No I Capítulo – Introdução – é apresentado o tema em que decorreu o estágio, qual o seu contexto e pertinência tendo em conta a actualidade deste. Sendo, por fim, apresentada a estrutura do presente relatório.

No II Capítulo – Enquadramento Contextual do Estágio – é feita uma descrição da instituição em que decorreu o estágio, o Lar de Santa Cruz, qual o público-alvo envolvido, nomeadamente as crianças e jovens, bem como a equipa de apoio, nomeadamente as Funcionárias. Será abordada a problemática desta intervenção, tendo em conta a área da Mediação, ao nível do sucesso escolar, e Formação como actualização de conhecimentos. Posteriormente, será apresentado o levantamento do diagnóstico das necessidades, bem como as motivações e expectativas face ao estágio, tal como a finalidade e objectivos atingir.

No III Capítulo – Enquadramento teórico da problemática do estágio – são mobilizados correntes teóricas e autores que constituíram referentes importantes na exploração da problemática do estágio, tanto na vertente da Mediação, como da Formação. São referidos ainda contributos teóricos e investigações que de algum modo têm relação com os temas do trabalho desenvolvido.

No IV Capítulo – Enquadramento metodológico do Estágio – é apresentada e fundamentada qual a metodologia escolhida, nomeadamente o paradigma, o método e as técnicas, bem o plano de tratamento de análise dos dados.

No que se refere ao V Capítulo – Apresentação e Discussão dos resultados – aqui é feita a apresentação do trabalho desenvolvido em articulação com os objectivos definidos e quais os resultados obtidos tendo em conta os instrumentos de recolha de dados utilizados.

Por último, no VI Capítulo – Considerações Finais – é apresentada uma análise crítica dos resultados obtidos e da implicação dos mesmos, bem como a evidenciação do estágio a nível pessoal, institucional e de conhecimento na área de especialização; terminando com os anexos.

CAPÍTULO II

Enquadramento Contextual do Estágio

2.1. Introdução

Neste capítulo o objectivo passa pela descrição do Lar de Santa Cruz, bem como a caracterização do público-alvo. A apresentação da problemática e sua relação com a área de especialização do Mestrado – Mediação Educacional, de como se procedeu a avaliação das necessidades, quais as expectativas e motivações sentidas, terminando com a apresentação da finalidade do estágio e seus consequentes objectivos.

2.2. Caracterização da instituição

O Lar da Santa Cruz, situado em Matosinhos, foi fundado em Dezembro de 1936, inicialmente com a designação de Refúgio da Santa Cruz e é uma instituição particular de solidariedade social (IPSS). Segundo o Decreto-Lei n.º 119/83, de 25 de Fevereiro, as Instituições Particulares de Solidariedade Social¹ (IPSS) “são constituídas, sem finalidade lucrativa, por iniciativa de particulares, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos”, promovendo os seguintes objectivos: apoio a crianças e jovens; apoio à família; apoio à integração social e comunitária; protecção dos cidadãos na velhice e na invalidez; promoção e protecção da saúde; educação e formação profissional dos cidadãos; bem como a resolução dos problemas habitacionais das populações.

Inicialmente albergava as valências de Lar, Creche e A.T.L., no entanto as suas condições fizeram com que passasse a ter apenas a valência de Lar de Infância e Juventude (LIJ), destinada ao acolhimento de crianças e jovens do sexo feminino, que estivessem em situações de risco ou perigo. Esta resposta social prevê um acolhimento de longa duração, isto é, superior a seis meses, pois engloba “situações de crianças e jovens desprovidas de meio familiar ou cujas problemáticas justificam o afastamento definitivo em relação às famílias de origem” (Instituto para o Desenvolvimento Social, 2000a: 16). Este período de afastamento pode ser apenas temporário dado que se a equipa técnica considerar que existem condições, a criança e jovem pode regressar ao seu seio familiar.

O lar tem por finalidade acolher apenas 15 crianças e jovens do sexo feminino (entre os 6 e os 18 anos) em risco e que têm aplicada uma medida judicial de promoção e protecção (Lei 147/99 de 1 de Setembro - Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Risco²- LPCJP), em acolhimento institucional, ou seja, são confiadas pelo Tribunal de Família e Menores. O

¹ <http://dre.pt/pdf1sdip/1983/02/04600/06430656.PDF>

² <http://dre.pt/pdf1s/1999/09/204A00/61156132.pdf>

acolhimento em instituição consiste “na colocação da criança ou jovem aos cuidados de uma entidade que disponha de instalações e equipamento de acolhimento permanente e de uma equipa técnica que lhes garantam os cuidados às suas necessidades e lhes proporcionem condições que permitam a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral” (artigo 49º da Subsecção II, da Lei 147/99 de 1 de Setembro).

No entanto, antes de 2005, as próprias famílias podiam entregar os seus educandos na instituição, mas após esse ano passou só a ser permitida a entrada de crianças e jovens com o mandato do Tribunal.

A promoção dos direitos e a protecção das crianças e jovens é justificada quando se verifica uma das seguintes situações: abandono; viver entregue a si própria; sofrer de maus tratos físicos ou psíquicos; ser vítima de abusos sexuais; não receber os cuidados necessários e adequados à sua idade; ser obrigada a trabalhos inadequados à sua idade; estar sujeita a comportamentos que afectam a sua segurança e o seu equilíbrio emocional; assumir comportamentos de risco; entregar-se a consumos ilícitos sem que os pais consigam ter qualquer controlo ou forma de os retirar dessa situação. Assiste-se assim a uma crescente necessidade de se criar instituições que sejam capazes de avaliar e intervir neste tipo de situações.

Assim, o Lar da Santa Cruz tem como objectivo o acolhimento de crianças e jovens no sentido de lhes proporcionar estruturas de vida, aproximadas tanto quanto possível, às de uma estrutura familiar. Os objectivos desta instituição passam assim por promover a autonomia das crianças e jovens, assegurando a sua higiene pessoal, praticando hábitos de alimentação saudáveis, bem como a realização de actividades diárias. Tem também o papel de desenvolver competências pessoais e sociais e aquisição de valores, como a responsabilidade, a honestidade e a cooperação.

Ora, pretende-se que as crianças e jovens aumentem a sua auto-estima, conhecendo as suas características individuais, apresentem novas expectativas e identifiquem qualidades pessoais, bem como que desenvolvam a sua auto-eficácia. Desta forma, as funções da instituição vão ainda no sentido de proporcionar às crianças e jovens uma cultura de liberdade responsável e de participação, fomentar o sucesso escolar e formá-los para a vida activa, bem como respeitar a individualidade e privacidade de cada um, delinear com cada criança e jovem o seu projecto de vida e sempre que possível em cooperação com a família, a escola e as estruturas locais.

A criação do projecto de vida para cada criança diz respeito à elaboração de um diagnóstico individual/familiar partilhado e multidisciplinar, de forma a conferir intencionalidade à intervenção. Essa intervenção é identificada através da problemática dominante com base numa abordagem sistémica, não pondo de parte a avaliação que assume um importante papel, na medida que facilita a comunicação das experiências e de resultados e representa um instrumento fundamental de aperfeiçoamento da qualidade das intervenções. Assume-se, assim, que a definição e implementação do projecto de vida é considerada fulcral do trabalho técnico de acompanhamento das crianças e jovens que vivem em lar (Instituto para o Desenvolvimento Social, 2000a). Contudo, o ideal seria que além das famílias, as próprias crianças e jovens participassem na elaboração e concretização do seu projecto de vida, mas nem sempre é possível, quer por serem muito novas, quer por imaturidade psicológica, entre outras razões. No entanto, existem casos em que o projecto de vida não se cumpre, nomeadamente no que respeita a crianças e jovens que estão em situações de adoptabilidade, pois muitas nunca chegam a encontrar adoptantes. Deste modo, é importante que se utilizem técnicas e métodos que sejam adequados, tendo em conta a realidade e a comunidade envolvente. Os projectos de vida podem ter algumas vertentes distintas, entre elas, a reunificação familiar, a adopção e a autonomização.

Quando o projecto de vida já está delineado elabora-se um Plano Sócio-Educativo – PSEI, onde estão definidos todos os objectivos e estratégias de modo a promover a aquisição de certas competências que a criança ou jovem ainda não tenha adquirido. Para tal, delinea-se ainda um Plano Cooperado de Intervenção (PCI), que consiste em integrar no PSEI certos intervenientes, como é o caso dos professores.

O Lar

O edifício do Lar é bastante antigo e tendo em conta o propósito do mesmo considero que as meninas mereciam um espaço maior e com melhores condições, sobretudo no que respeita às instalações eléctricas e à própria estrutura do edifício, que começa a dar sinais de degradação extrema. Estes constrangimentos afectam a própria realização de certas acções e intervenções, nomeadamente em grupo.

Apesar de as meninas conseguirem ter as condições mínimas para o seu bem-estar, a verdade é que não possuem de espaço para conviverem. Têm uma sala de estar pequena, em que caso todas as meninas estejam na sala a maioria delas tem de ser sentar no chão. A sala de

estudo é também muito pequena, pelo que muitas vezes acontece não haver espaço necessário para dar resposta às meninas que precisam de ajuda, tendo elas assim de ir estudar para o refeitório até à hora de se começar a preparar as mesas para o jantar. O pátio também é pequeno, não dispondo de muito espaço para se divertirem e brincarem ao ar livre. As meninas vão assim ocupando o seu tempo livre com os seus portáteis (quase todas têm um portátil, que vão utilizando com a autorização prévia de uma Técnica e por um tempo limite), a ver televisão, a ouvir música, etc.

O edifício tem três pisos, incluindo a cave. Na cave tem um WC, bastante pequeno, duas salas para roupas, um espaço grande para os produtos alimentares e um gabinete, da Dra. “S”. No rés-do-chão tem um WC, a sala de estar, a sala de estudo, uma sala bastante pequena, onde se encontram os livros escolares das meninas dos anos anteriores e um quarto de dormir exíguo onde dormem nove meninas. No 1º piso tem um WC, dois gabinetes (um da Directora Técnica, a Dra. L., e o outro da Dra. A. e da Dra. C.) e três quartos, um com quatro camas, outro com duas camas e um quarto só com uma cama. Este último quarto encontra-se vazio. Na parte exterior do edifício tem um pequeno pátio e um pré-fabricado, onde se localiza o refeitório e a cozinha.

A estrutura física do edifício é um dos maiores problemas que a Direcção tem tentado solucionar, que passa por conseguir um espaço com melhores condições onde as meninas possam viver mais tranquilas e mesmo a própria Direcção com a certeza que a aquelas vivem num local seguro, além de que o espaço acaba por dificultar a realização de certas acções.

Recursos Humanos do Lar

O Lar funciona 24 horas por dia, durante todo o ano, tendo assim uma equipa técnica multidisciplinar, constituída por cinco elementos: duas psicólogas (sendo que uma delas é a Directora Técnica do Lar, a Dra. L.), uma educadora social e duas assistentes sociais, salientando que uma delas apenas trabalha em tempo parcial. Duas destas técnicas (assistente social e educadora social) integraram esta equipa após a adesão do lar ao plano DOM – Desafios, Oportunidades e Mudanças – em Outubro de 2008. Em relação à equipa educativa, o Lar não dispõe de técnicos ligados à educação.

Este Plano surge na sequência das mudanças ocorridas no acolhimento institucional, por toda a Europa e em Portugal, e está inserido no Plano Nacional de Acção para a Inclusão (PNAI). Tem como objectivo principal a implementação de um plano de medidas de qualificação da rede de LLJ, para incentivar a melhoria contínua da promoção de direitos e protecção das crianças e

jovens acolhidas, no sentido da sua educação para a cidadania e desinstitucionalização, em tempo útil. A implementação deste plano é facultativa, mas visa apenas os Lares de Infância e Juventude, não abrangendo assim os Centros de Acolhimento Temporário (CATs), nem os centros de acolhimento de emergência.

A equipa técnica é constituída apenas por mulheres, pois a própria fisionomia e estrutura do lar não permite técnicos do sexo masculino, pois as meninas não teriam espaço para se sentirem à-vontade mesmo no que respeita à hora dos banhos, em que o espaço para esse efeito fica mesmo ao lado de dois gabinetes. Existe igualmente uma equipa de apoio, composta por quatro Funcionárias, a saber: uma encarregada de serviços gerais, uma auxiliar dos serviços gerais, uma responsável pelo turno da noite e outra responsável pelo fim-de-semana. A encarregada e a auxiliar dos serviços gerais trabalham à semana, durante o dia, tendo como algumas funções a limpeza do lar, a confecção das refeições das meninas e o tratamento das roupas. Por outro lado, a responsável pelo turno da noite e do fim-de-semana têm como função principal supervisionar as meninas.

Além dos recursos humanos do Lar as meninas dispõem de recursos da própria comunidade, no que respeita à saúde, à educação, ao voluntariado e actividades lúdico-pedagógicas, entre outros. Daqui vou apenas salientar o voluntariado, pois quem frequenta o Lar com regularidade apercebe-se que existe um vasto número de voluntárias, que normalmente dão apoio na sala de estudo, bem como grupos/ associações que apoiam a instituição com actividades lúdicas para as crianças e jovens, como é o caso da Hora do Conto, onde um grupo de jovens (sexo feminino), normalmente de 15 em 15 dias, vai ao Lar contar um conto às meninas depois de jantar com o objectivo de lhes transmitir uma mensagem com cada história. Também a Associação RAMPA, que além de prestar auxílio no estudo, principalmente às meninas que têm negativas, vai dando, conforme a disponibilidade, sessões de catequese para algumas meninas.

As meninas do Lar

Como já referi anteriormente, o Lar tem capacidade para 15 crianças e jovens, do sexo feminino, entre os 6 e os 18 anos. As crianças e jovens que actualmente se encontram no Lar têm idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos.

Distribuição das Crianças e Jovens por Faixas Etárias	Número de Crianças e Jovens
10 – 12 anos	3
12 – 14 anos	3
14 – 16 anos	6
16 – 18 anos	3
Total	15

Quadro I - Distribuição das crianças e jovens por faixas etárias

Neste momento, o Lar encontra-se com as 15 meninas, apesar de haver uma que se encontra no processo de transição para a família, pelo que se encontra já a viver com um familiar, indo apenas ao Lar dois dias da semana de modo a que as técnicas acompanhem este processo e ajudem a ultrapassar certas dificuldades que possam surgir inicialmente.

Todas as crianças e jovens frequentam a escola, como podemos verificar no quadro abaixo.

Distribuição das Crianças e Jovens por Níveis de Escolaridade	Número de Crianças e Jovens
2º Ciclo	6
3º Ciclo	5
C.E.F.	1
C.E.F.P.I.	2
Profissionais – Nível III	1
Total	15

Quadro II - Distribuição das crianças e jovens por níveis de escolaridade

A componente escolar é muito importante para o Lar, pelo que todas as meninas têm um horário específico para se dedicar ao estudo. Nesse horário as meninas fazem os trabalhos de casa, estudam para os testes, mesmo quando não têm nada para fazer, as técnicas marcam algum exercício ou mandam-nas estudar para as disciplinas que têm mais dificuldades.

Todas as crianças e jovens apresentam uma personalidade egocêntrica, não revelando grandes expectativas para o futuro e quando perspectivam algo normalmente não são as mais adequadas tendo em conta a sociedade actual. São meninas negativas, não acreditando nas suas capacidades.

Devido ao seu percurso de vida, possuem uma instabilidade emocional elevada, o que se traduz em conflitos; têm, por vezes comportamentos desadequados, chegando mesmo a ser delinquentes, faltando ao respeito às figuras de autoridade e não cumprindo as regras de norma social.

Além destas características que afectam praticamente todas as jovens, existe outro tipo de particularidades que algumas da meninas possuem, nomeadamente deficiência mental, dificuldades de aprendizagem, deficiência auditiva, perturbações psicológicas, obesidade infantil, comportamentos de risco e abuso de substâncias.

Praticamente todas as crianças e jovens são provenientes do concelho de Matosinhos, visto que na sua maioria as famílias vivem relativamente perto da instituição.

As famílias são bastante heterogéneas na sua composição e funcionamento, apresentando características como a desorganização de papéis, a ausência de referências e disfuncionalidade nos canais de comunicação. Grande parte destes agregados familiares vive em espaços com poucas condições, muitas vezes sobrelotados e com bastantes dificuldades económicas.

A intervenção feita com as jovens é também no sentido de estreitar relações, afectos e atitudes com as famílias, para que quando possuírem as competências necessárias voltem à sua família. No entanto, quando as famílias de origem não possuem ou revelam competências para assegurar o bem-estar e desenvolvimento da criança, o trabalho desenvolvido na instituição deixa de ser focado na menina e na família, para passar a ser só canalizado para a menina, passando assim pela sua autonomização e/ou adopção. É de salientar ainda que as jovens são mencionadas pelo Tribunal para a institucionalização, pelas características das famílias, seja por serem consideradas desestruturadas ou por não terem as condições suficientes para a sua educação e cuidados, pois, hoje em dia, existem bastantes crianças que são institucionalizadas devido ao seu comportamento desviante e após terem sido testadas várias estratégias possíveis, tendo a institucionalização aparecido como último recurso.

A permanência destas jovens no Lar é bastante variável, pois existem meninas que já se encontram neste local há mais de 10 anos, enquanto outras apenas há 1 ano, como podemos verificar no seguinte quadro.

Tempo de Permanência das Crianças e Jovens no Lar	Número de Crianças e Jovens
Menos de 2 anos	3
2 a 4 anos	4
4 a 6 anos	3
6 a 8 anos	0
8 a 10 anos	1
Mais de 10 anos	4
Total	15

Quadro III - Tempo de permanência das crianças e jovens no Lar

2.3. Público-alvo

Dado que o objectivo deste estágio é elaborar uma proposta de investigação/intervenção que vá ao encontro das necessidades e interesses do local de estágio, posso assim dizer que tendo em conta as necessidades do Lar de Santa Cruz, compreende-se que seria interessante e necessário ter como amostra a equipa de apoio, ou seja, as Funcionárias do Lar.

Tendo em conta que as Funcionárias são as pessoas que mais convivem com as crianças, que mais tempo passam com elas, seria importante que a relação que mantêm com as mesmas fosse a mais cordial possível, daí a Dra. L. me ter indicado este público para intervir.

Ora, como já referi anteriormente, no Lar existem apenas quatro Funcionárias, com idades compreendidas entre os 46 e os 57 anos, sendo que a Sra. Funcionária A.L. com 57 anos trabalha nesta instituição há 30 anos, a Sra. Funcionária R.M. com 54 anos trabalha há 18, a Sra. Funcionária A.P. com 52 anos exerce funções há 6 anos, ao passo que a Sra. Funcionária S.N. com 46 anos apenas se encontra a trabalhar nesta instituição há pouco mais de 1 ano, desde que passou a estar aberto aos fins-de-semana.

De salientar que duas das Funcionárias, nomeadamente as que trabalham no Lar há mais tempo, têm uma escolaridade baixa, apenas a 4ª classe, já as restantes têm o 11º ano, visto que a Sra. Funcionária A.P. ficou com uma disciplina por fazer do 12º ano.

Apesar de ter sempre em consideração as crianças e jovens e possíveis oportunidades de trabalhar com elas, aquelas não seriam o foco da minha intervenção, uma vez que já havia várias estagiárias da área de Psicologia a intervir com esse público. Contudo, como o plano de

intervenção não é estanque e pode estar sujeito a transformações devido às necessidades do contexto, que também se vão alterando, o público-alvo foi sofrendo certas alterações.

Ao contrário do que inicialmente seria previsto apenas havia uma estagiária de Psicologia no Lar a intervir com as jovens. Por sugestão da Dra. L. passei igualmente a fazer um acompanhamento individualizado a uma menina, no sentido de ajudar a desenvolver as suas competências escolares, como também sociais. Assim, passei a ter momentos marcados, de acordo com a disponibilidade da J., para estarmos apenas as duas e assim acompanhá-la. Tratou-se de uma menina que se encontrava a frequentar o 5º ano, que nunca reprovou, mas que já da 4ª classe para o 5º ano apesar de transitar de ano, fê-lo com bastantes dificuldades.

A J. é uma menina que já se encontra no Lar desde 2005 e é a única que não tem qualquer contacto com a sua família biológica. É uma menina inteligente, no entanto não tem motivação para a escola, o que a tem prejudicado imenso, pois isso reflecte-se tanto a nível das avaliações como no comportamento desta na sala de aula, o que a torna na menina com o aproveitamento escolar mais baixo, em que a equipa técnica tenta arranjar forma de melhorar estes problemas e certas atitudes menos próprias.

A J., atendendo a que não tem qualquer contacto com a família biológica, costuma passar os fins-de-semana, férias, eventos festivos e feriados na casa da Sra. Funcionária A.P., considerada pela J. como a sua família, chegando mesmo a tratar o filho daquela como seu irmão. A J. é a única criança do Lar que está sinalizada para adopção, mas esta não aceita essa possibilidade, pois apesar de ter consciência que a família da Sra. Funcionária A.P. não é a sua família, a menina considera-a como tal.

Como a minha frequência do Lar passava muito por me encontrar na sala de estudo com as meninas, passei a considerar como público-alvo as que diariamente ia acompanhando. Fui começando a ter noção das principais dificuldades escolares, acabando assim por as ajudar a ultrapassar ao longo de todo o ano lectivo. Apesar de todas frequentarem a Sala de Estudo apenas considerei um universo de cinco jovens, uma vez que foi quem mais de perto acompanhei. Relativamente às restantes, ora porque não frequentavam a Sala de Estudo no tempo em que me encontrava no Lar devido a horários incompatíveis, ora porque eram acompanhadas pela outra estagiária, não fizeram parte do público-alvo.

Destas cinco jovens, uma frequentava o 5º ano, duas andavam no 6º ano, uma no 7º e outra no 8º ano de escolaridade. Duas destas meninas, a C. e a M. são jovens dedicadas ao estudo, consideradas boas alunas, ao contrário das restantes, bem mais preguiçosas, não

mostrando muito interesse em estudar, apesar de o fazerem ou pelo menos assim o demonstrarem.

Todas as crianças e jovens têm um horário de estudo marcado de acordo com o seu horário escolar, em que se pressupõe que durante esse tempo se dediquem a fazer os trabalhos de casa, que estudem para os testes que vão tendo, que se dediquem às disciplinas que têm mais dificuldades. Esse tempo marcado tem como objectivo que as meninas se dediquem essencialmente a actividades do foro escolar.

Importa referir que, inicialmente, as informações que obtive foi através da Directora Técnica, que me foi referindo aspectos acerca das meninas para eu as ir conhecendo, bem como para eu não me deixar manipular, como no caso da J.. Também, à medida que as crianças iam ganhando confiança, elas próprias me falavam sobre o seu passado, tanto a um nível mais pessoal, como questões relacionadas com a família, ora a um nível escolar onde falavam sobre o seu percurso escolar. De salientar, que grande parte da informação que obtive foi mesmo através das jovens, que por iniciativa me foram falando das suas vivências e problemáticas que fizeram com que fossem acolhidas pelo Lar.

Assim, devido a alterações que foram decorrendo com o decurso do estágio, deixei de ter apenas as Funcionárias como publico-alvo e passei também a ter algumas jovens, seja para acompanhamento individualizado ou para apoio na sala de estudo.

2.4. Problemática da intervenção e relevância no âmbito da área de especialização do Mestrado

Desde sempre tive o desejo de realizar o estágio num local onde pudesse interagir e intervir com populações jovens, pois trata-se de um público que tendo em conta a sociedade em que vivemos, com mais problemáticas, seja ao nível pessoal, social, familiar ou mesmo escolar.

Tendo em conta a especialização deste Mestrado e visto que a mediação é uma área de interesse, enquanto profissional de Ciências da Educação, foi-me conveniente desenvolver a minha intervenção/investigação num local onde pudesse através da mediação intervir sobre crianças e jovens.

A mediação é uma das áreas que tem vindo nos últimos anos em Portugal a ganhar relevo pelo seu motor de intervenção, nomeadamente ao nível das populações mais problemáticas, quer pela promoção de relações interpessoais, quer pela gestão e resolução de conflitos.

Assim, no Lar de Santa Cruz, a mediação foi o método privilegiado para colmatar certas problemáticas do contexto, como foi o caso de intervir ao nível das relações interpessoais, pela promoção de estratégias que contribuíssem para melhorar as relações entre Funcionárias e meninas, quer a nível escolar, ao proporcionar às crianças certas capacidades de estudo de modo a combater o insucesso escolar.

Deste modo, considero que a mediação é uma área de relevância no contexto em questão, uma vez que é palco para boas e proveitosas intervenções, tendo em conta as características destas jovens.

2.5. Identificação e avaliação de necessidades, motivações e expectativas

Tendo em conta o contexto do estágio, numa primeira fase deve-se privilegiar o envolvimento com a população, nomeadamente as crianças e as funcionárias, de modo a que estas, através do seu envolvimento, possam contribuir para o diagnóstico de necessidades. Assim, privilegiei o contacto com as crianças, de modo a poder conhecê-las, bem como me ir apercebendo das suas dinâmicas; com as funcionárias, para conhecer e compreender as relações entre elas, outrossim as suas relações com as crianças, tal como com a Dra. L. que me foi dando a conhecer certas características das crianças e relações entre elas, bem como a relação que as funcionárias estabelecem entre si.

Este conhecimento foi possibilitado através de conversas informais que fui estabelecendo com a população deste Lar, bem como através da observação directa que fui presenciando na sala de estudo, hora do lanche ou mesmo durante o jantar. Fui questionando ainda as funcionárias, bem como a Directora Técnica, acerca do funcionamento da instituição e dos seus principais problemas.

Foi através destas conversas informais que mantive com a Dra. L. que me fui apercebendo melhor das necessidades das funcionárias, nomeadamente as dificuldades de comunicação com estas jovens, a sua postura para com aquelas e até mesmo a relação não muito amigável que mantêm umas com as outras.

Neste sentido, considerou-se a possibilidade de se trabalhar as várias problemáticas através do recurso à formação, especificamente através de pequenas sessões onde se pudesse ir debatendo/discutindo acerca de vários temas que fossem ao encontro das necessidades daquela população-alvo.

Esta intervenção implicaria assim o consentimento por parte das Funcionárias, pelo que decidi, logo no início, em conjunto com a Dra. L., fazer uma pequena entrevista de modo a conhecê-las melhor e a perceber o que pensam da possibilidade de terem formação, se realmente consideram que fosse importante ter conhecimento de novas estratégias, novos métodos de modo a saber melhor lidar com as crianças e jovens, tendo em conta o meio profissional em que estão inseridas.

Na realização das entrevistas foi quando tive realmente a percepção que as Funcionárias não tinham uma boa relação entre elas, praticamente todas reclamavam do trabalho de uma outra Funcionária. No dia-a-dia não dava muito para perceber esse tipo de relação, visto que os seus horários quase não coincidiam, só mesmo as duas Funcionárias que trabalham durante a semana de dia é que o fazem em conjunto. Os problemas nem seriam entre essas duas Funcionárias, o que me fazia questionar o porquê de não haver uma boa relação quando praticamente não se vêem nem se cruzam. Os problemas eram, assim, ao nível de más interpretações, diferentes pontos de vista, de protecção para com algumas crianças, e fundamentalmente de considerarem que todas deviam estar naquele trabalho com um mesmo objectivo, as crianças e os jovens. Tendo em conta que trabalham para o mesmo fim, mas em diferentes momentos, era essencial que a comunicação melhorasse de modo a terminar com certos mal-entendidos.

Aquando das entrevistas verifiquei também que consideram a formação como algo importante e essencial, ainda mais quando o foco do seu trabalho são as crianças, sendo assim importante realmente conhecer diferentes estratégias para saber lidar essencialmente com problemas ao nível do comportamento, à excepção da Sra. Funcionária R.M. que considerava já possuir todo o conhecimento necessário, que ter formação nada iria mais acrescentar aos seus já muitos anos de trabalho nesta área, nomeadamente naquela casa.

Apesar da minha proposta de estágio inicial ir ao encontro das necessidades das crianças e jovens em risco, essa intervenção, segundo a Dra. L., não seria possível pelo facto de já haver várias estagiárias a intervir nesse âmbito. No entanto, a Directora Técnica considerou a área da mediação interessante, propondo que interviesse junto das Funcionárias, tendo em conta uma melhor interacção destas com as crianças.

Como o meu interesse era intervir junto das meninas, na área de mediação de conflitos e do insucesso escolar, a ideia de intervir junto das Funcionárias assustou-me um pouco, pois tinha receio de não conseguir a atenção e interesse por parte daquelas. Também o facto de

serem apenas quatro Funcionárias deixou-me na expectativa se iria conseguir arranjar forma de rentabilizar o meu estágio de forma a torná-lo produtivo, tanto para mim como para os intervenientes.

Depois de expor as minhas dúvidas e receios acabei por sentir que ao intervir com as Funcionárias, poderia procurar interligar os temas que pudesse a vir explorar com os interesses das crianças e jovens, ficando mais entusiasmada e motivada.

Assim, comecei a frequentar o Lar para me conhecerem, não ser vista como uma pessoa desconhecida do contexto, mas sim alguém em quem podiam confiar, como também ficar a conhecer as suas próprias rotinas, características do dia-a-dia tanto das crianças e jovens, como das pessoas que trabalham para tornar o presente e o futuro das menores mais promissor.

Relativamente ao acompanhamento individualizado à J., foi a Dra. L. que me procurou e me indicou essa possibilidade. Com este acompanhamento individualizado pretendeu-se assim que jovem J. melhorasse o seu rendimento escolar. Deste modo, num primeiro momento foi necessário ajudar a jovem nos testes que ia tendo, no entanto, posteriormente, foi necessário estudar e relembrar as matérias desde o início das aulas, de modo a melhorar os seus conhecimentos e métodos de conhecimento. Tornou-se necessário ainda ajudá-la a encontrar um método de estudo, visto ser uma menina muito desorganizada, sem motivação para estudar e sem qualquer método/noção para o fazer.

Quando comecei a frequentar a sala de estudo, com o objectivo de poder conhecer melhor as jovens, apercebi-me que aquele local também podia ser um espaço interessante para se intervir, pois era o local onde as meninas estudavam. Pude, assim, constatar que algumas delas não possuíam qualquer método de estudo, de organização escolar, o que se traduzia numa dificuldade acrescida de estudar, uma vez que não conseguiam seleccionar o melhor método para determinada matéria, influenciando assim os resultados escolares. A sala de estudo podia ser ainda um espaço onde pudesse tentar resolver certos conflitos que fossem surgindo, pois estamos a falar de crianças e jovens com personalidade forte, que têm facilidade em discordar umas das outras e daí dar espaço para discussões mais calorosas, ou até mesmo respostas menos apropriadas.

No decurso do estágio por motivos relacionados com a dinâmica do próprio contexto e com a dificuldade que tive em conseguir arranjar a forma mais adequada e pertinente para dar a formação, a minha intervenção acabou por se ir adiando, acabando assim por ficar em segundo plano, pois aquando da realização da sessão de formação com as Funcionárias já me

encontrava perto do fim do estágio, acabando assim por não poder ter dado continuação à Formação, não conseguindo abordar os temas pensados inicialmente. No entanto, acabei por fazer uma avaliação acerca da sessão de formação proporcionada, para ter uma pequena ideia de como as Funcionárias avaliaram a formação e de como a haviam percebido. Esta avaliação acabou, assim, por não ter a abordagem e a perspectiva inicialmente pensada, no entanto não deixei de tirar as minhas próprias conclusões acerca daquela pequena intervenção. Desta maneira a intervenção com as Funcionárias acabou por não ser considerada o foco deste estágio, passando assim o acompanhamento com a J. e o apoio na sala de estudo a serem parte principal deste projecto.

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

2.6. Finalidade e objetivos do estágio

Ora, o objectivo inicial passava por dar a conhecer a mediação, mais concretamente a mediação educacional, de forma a minimizar os problemas existentes entre a relação das funcionárias com as meninas e, até possivelmente, entre as próprias funcionárias. Pretendia-se, assim, que estas adquirissem competências de inter relacionamento, bem como no relacionamento com os diversos actores sociais. Assim, formulou-se o seguinte objectivo geral:

- a) Compreender o papel da mediação, enquanto motor de ajuda nas relações entre funcionárias, crianças e jovens.

Tendo em conta o objectivo geral formulado compreende-se que se destaquem certos objectivos específicos. Portanto, tornou-se pertinente trabalhar a comunicação, uma vez que funcionárias e crianças conviviam todos os dias, pelo que interessava entender que a comunicação era um factor essencial para a convivência.

Assim, foram formulados os seguintes objectivos específicos:

- a) Adquirir competências interpessoais e de comunicação, de forma a otimizar a relação com as crianças e jovens;
- b) Dinamizar técnicas e modos de gestão e de prevenção de conflitos, de forma a que as funcionárias de apoio educativo soubessem aplicá-los aos diferentes contextos.

No entanto, como já foi referido, a intervenção foi sofrendo alterações, fazendo sentido que se repensassem os objectivos inicialmente formulados. Inicialmente, o público-alvo era a equipa de apoio, constituída pelas Funcionárias, mas ao longo do estágio o público-alvo acabou por integrar também as crianças e jovens, por todos os aspectos e razões que já foram mencionados. Assim, tendo em conta o percurso tomado tornou-se necessário acrescentar um objectivo, passando a ter dois objectivos iniciais:

- a) Compreender o papel da mediação, enquanto motor de ajuda nas relações entre funcionárias, crianças e jovens;
- b) Apoiar o estudo, de modo a colmatar as dificuldades de aprendizagem das crianças e jovens.

Deste modo, também os objectivos específicos tiveram de ser reformulados, passando a ser os seguintes:

- a) Ajudar as Funcionárias a adquirir competências interpessoais e de comunicação, de forma a otimizar a relação com as crianças e jovens;
- b) Acompanhar as crianças e jovens na sala de estudo, em grupo e individualmente;
- c) Ajudar as crianças e jovens a estudar, dando-lhes a conhecer algumas estratégias
- d) Identificar dificuldades de aprendizagem das crianças e jovens.

Apresentados os objectivos, conclui-se que a finalidade do estágio passou por conseguir estreitar as relações das Funcionárias com as crianças e jovens, ao nível da comunicação, até mesmo de conseguirem resolver certos conflitos, problemas que possam vir a surgir com as crianças e jovens. Por outro lado, pretendeu ajudar a desmistificar o assunto “estudar”, ajudando as meninas nas suas dúvidas, mas igualmente conseguir transmitir-lhes alguns conselhos e estratégias que pudessem vir a ajudar ao longo do percurso escolar, passando ainda pela identificação de certas lacunas na aprendizagem para facilitar a sua colmatação

CAPÍTULO III

Enquadramento Teórico

3.1. Introdução

Como ao longo do estágio as necessidades se foram alterando, houve uma maior necessidade de ler e explorar outros contributos teóricos para a problemática específica da intervenção para além do que inicialmente se tinha previsto.

Assim, o enquadramento teórico está dividido em dois capítulos, sendo que o primeiro aborda o tema das crianças e jovens em risco e o segundo a formação como aprendizagem ao longo da vida.

Assim, no primeiro capítulo abordo as questões relacionadas com as crianças e jovens institucionalizadas e a mediação como possível resolução a algumas problemáticas por elas vividas.

Já o segundo capítulo diz respeito à formação, nomeadamente à formação contínua, onde se reflete acerca dessa aprendizagem ao longo da vida e de como a comunicação é o meio que nos permite aceder a essa renovação de aprendizagens.

3.2. PARTE I – A Mediação sócio-educacional num contexto institucional

1. Evolução histórica da institucionalização de crianças e jovens

A institucionalização de crianças e jovens é todo um processo que envolve mudanças e adaptações a um contexto diferente ao que até então estariam habituados. No entanto, o aparecimento de locais próprios para o efeito foi demorado e sofrendo alterações ao longo do século.

A antiga sociedade tradicional tinha dificuldade em conceber a noção de infância, pelo que havia uma certa “tolerância perante os maus-tratos infantis, abandono, abuso ou mesmo infanticídio” (Mota, 2008: 74). No século XVI, o abandono tornou-se ainda mais evidente devido à miséria, mas também porque continuava a ser proibida a existência de filhos ilegítimos, existindo assim a condenação do adultério feminino e do aborto, pelo que abandonar as crianças à nascença era a saída possível perante as situações de irregularidades sociais ou dificuldades económicas (idem).

A infância, hoje em dia, vista como a “longa idade do desenvolvimento que deve ser cuidadosamente regulada, protegida, controlada” (Saraceno, 1997: 131) e em que a criança é vista como um “sujeito portador de direitos inalienáveis” (Almeida & Vieira, 2006: 92) era, no

século XVI, posta no mundo dos adultos, sem ser considerada na sua individualidade e ignoradas as características próprias da sua idade.

Já nos séculos XVII e XVIII surge uma nova concepção social filosófica e jurídica e criam-se instituições religiosas com o fim de recolher crianças abandonadas (Mota, 2008). Em Portugal, só em 1783 é que surge a primeira instituição, chamada a “Roda dos Expostos”, onde as mães, pais, parentes ou tutores abandonavam as crianças por diversos motivos que podiam ser a morte da mãe (por exemplo, no parto ou por doença), crianças que nasciam de relações amorosas não aprovadas pela Igreja, crianças que tinham nascido de mulheres que não eram casadas. No entanto, apesar de estas instituições terem como objectivo acolher as crianças abandonadas e combater o infanticídio, este objectivo não foi concretizado uma vez que 60 a 70% das crianças entregues às instituições morriam no primeiro mês de vida. Com a denúncia do “infanticídio legal” (idem) instituíram-se subsídios para as mães, assim como acolhimento e prestação de cuidados.

Sendo assim, a criança começou a ser vista como um ser humano, a infância passou a ser uma etapa de vida que tem características específicas, ocorrendo uma mudança de mentalidades e práticas, uma vez que agora a protecção das crianças e jovens começou a ser realizada em instituições próprias para o efeito. Apesar do internamento seguir uma lógica que mais convinha à comunidade do que às crianças, sempre era melhor esta alternativa às práticas efectuadas até então.

O interesse pela infância, como etapa de vida e período de uma especial atenção, surgiu com a Revolução Industrial, época onde os maus tratos começaram a ser denunciados, devido essencialmente à exploração infantil. Em 1874, surge o primeiro reconhecimento de maus tratos e irrompe em Nova Iorque a “Society for Prevention for Cruelty to Children” (idem), onde a consciência dos pais começou a mudar progressivamente. Também a II Guerra Mundial deu um impulso a estas questões, pois foram criados organismos para promover a defesa das crianças como a “United Nations International Children’s Emergency Fund - UNICEF”, em 1947. É também importante salientar que em 1989 as Nações Unidas aprovaram em Assembleia Geral a “Convenção dos Direitos da Criança”.

Em Portugal, no que respeita ao problema da infância, alguns marcos assinalam a sua importância, nomeadamente a Lei de 1911 – “Lei de Protecção à Infância” que constituiu a primeira lei promulgada de protecção às crianças, coincidindo também com a criação dos Tutorias de Infância, que em 1944 passou a chamar-se de Tribunal de Menores (Pacheco,

2010). Estas medidas de protecção tinham como papel fundamental a prevenção de crimes e o controlo da ordem social estabelecida, dado que as crianças e jovens eram consideradas como um perigo social, uma vez que eram menores indisciplinados, desamparados ou delinquentes.

Em 1962, com a publicação da Organização Tutelares de Menores, revista, mais tarde, em 1978, tornou-se crucial a política de protecção à criança, uma vez que veio “reforçar uma intervenção do tipo preventivo e o papel da família” (Cansado, n.d.: 5). Em 1979 é criado o Instituto de Acolhimento Familiar, através do Decreto-Lei n.º 288/79 e, em 1986, com o Decreto-Lei n.º 2/86 são regulamentados os Lares de Acolhimento. (Pacheco, 2010).

A década de 90, em termos legislativos, foi a mais produtiva em relação aos direitos das crianças e jovens. Em 1990, há a ratificação da “Convenção dos Direitos das Crianças”; em 1991, a criação das Comissões de Protecção de Menores (Decreto-Lei n.º 189/91, de 17 de Maio); e em 1992, o Projecto de Apoio à Família e à Criança – P.A.F.A.C. (Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/92, de 18 de Agosto). O ano de 1998 é marcado por importantes alterações no que respeita à infância e juventude, especialmente a de risco, é criada a Comissão Nacional de Protecção das Crianças e Jovens em Risco (Decreto-Lei n.º 98/98, de 18 de Abril), bem como é publicado o Decreto-Lei n.º 2/98, de 2 de Janeiro, que regulamenta o funcionamento dos Lares de Crianças e Jovens. Em 1999 é aprovada a Lei Tutelar Educativa (Lei 166/99, de 14 de Setembro) e a Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Risco (Lei 147/99, de 1 de Setembro) que tem como objectivo “a promoção dos direitos e a protecção das crianças e dos jovens em perigo, por forma a garantir o seu bem-estar e desenvolvimento integral” (Art. 1 da Lei de 147/99 de 1 de Setembro).

De modo a responder às necessidades das crianças e em função das problemáticas podemos nos deparar com três tipos de resposta do Sistema Nacional de Acolhimento e Acompanhamento de Crianças e Jovens. O acolhimento de emergência, que se destina a acolher crianças e jovens que estejam em perigo iminente, pelo período máximo de 48 horas. Para este, as instituições de acolhimento reservam vagas, constituindo aquilo que se designa por Unidades de Emergência (Instituto para o Desenvolvimento Social, 2000b). O acolhimento temporário visa acolher crianças e jovens em risco, por um tempo não superior a 6 meses, para o qual se diagnosticou a necessidade de afastar temporariamente das famílias de origem. Caso se justifique o tempo de acolhimento pode ultrapassar os 6 meses, pois tendo em conta a intervenção que a criança está a ser sujeita, a equipa técnica pode considerar que ainda não está preparada para regressar ao seu meio familiar. Este é executado pelas Casas de

Acolhimento Temporário ou pelas Famílias de Acolhimento. Por fim, o acolhimento de longa duração tem como objectivo acolher crianças e jovens que são desprovidas de meio familiar ou cujas problemáticas se justificam pelo afastamento prolongado ou definitivo da família de origem. Para este tipo de respostas sociais situam-se os Lares de Infância e Juventude e a Adopção. Tanto em relação ao acolhimento temporário como ao acolhimento de longa duração, as crianças e jovens podem regressar ao seio familiar, se for o caso, se o diagnóstico técnico da situação considerar a solução mais adequada.

O acolhimento numa instituição deve ser sempre encarada como passageira, mas deve-se igualmente, enquanto esta dure, privilegiar os contactos com os familiares e com os meios de origem, tendo sempre em conta cada caso e cada criança.

Apesar de a institucionalização ter como pressuposto a solução para determinadas situações que as crianças em risco/perigo se encontram, a verdade é que esta situação também reporta vários inconvenientes, principalmente para aqueles que se encontram institucionalizados por um longo período de tempo. Entre eles, destacam-se alguns: a institucionalização impossibilita a oferta de uma figura de referência, de protecção e vinculação, o que terá um impacto negativo a nível do desenvolvimento futuro; jovens institucionalizados tendem a desenvolver padrões comportamentais problemáticos e desviantes; quando saem com 18 anos da instituição têm fracas competências para se inserirem socialmente, sem projecto formativo ou profissional e, por vezes, sem qualquer rede de suporte à sua inserção psicossocial; existe uma percepção negativa da sociedade que recai sobre as crianças e jovens que são ou foram institucionalizados; quanto maior é o período de institucionalização e quanto mais nova for a criança, maior é o impacto negativo (Peixoto, 2010 cit in Sampaio, 2010). Convém, no entanto, não generalizar, pois este tipo de situações pode acontecer a jovens que não tenham passado pelo processo de institucionalização.

É de salientar que muitas são as crianças e jovens institucionalizadas, quando elas são as próprias vítimas dos seus familiares, por maus-tratos, abusos, entre outros. Neste tipo de casos, o Tribunal ordena a retirada dos filhos às famílias e colocam-nos em instituições, enquanto os culpados não têm um castigo significativo. É então legítimo afirmar que estas crianças são castigadas pela falta de cuidados e de negligência dos seus familiares.

As próprias instituições têm um papel fundamental na forma como as crianças e jovens se desenvolvem, podendo assim condicionar pela positiva ou pela negativa, pois cada instituição tem as suas características e o seu modo particular de funcionamento. Sendo assim, é possível

distinguir dois modelos de instituições: o modelo institucional e o modelo familiar, pois ao longo dos anos tem-se assistido a uma evolução de um acolhimento assistencialista/institucional para um acolhimento familiar e, em alguns casos, especializado e terapêutico. O acolhimento institucional caracteriza-se por “macro instituições, perspectivadas como centros fechados, auto-suficientes, centrados nas necessidades elementares das crianças e jovens, sendo estes acolhidos por tempo indeterminado” (Sampaio, 2010: 12); já em relação ao modelo familiar, estamos perante micro-instituições, são abertas à comunidade e dão ênfase à individualidade, à personalidade de cada criança e jovem. Devido ao aparecimento de novos perfis de crianças e jovens, isto é, com problemas graves de comportamento, fez com que se criasse um novo modelo, o especializado, onde o objectivo é trabalhar, dar uma atenção mais especializada, tendo em conta as necessidades de cada um.

Deste modo, as instituições, principalmente os Lares de Infância e Juventude deixaram de ter um carácter único e universal, para se adaptarem às necessidades das sociedades e indivíduos. Passou assim a haver um maior cuidado com a prestação de serviços, ao recrutarem pessoal técnico, educativo e de apoio qualificado para tal. O acolhimento passou a ser “perspectivado mais a partir da própria criança ou jovem, das suas especificidades desenvolvimentais, comportamentais e emocionais” (idem: 13), de modo assegurar a satisfação das necessidades de protecção, educação e desenvolvimento.

2. Crianças e Jovens em Risco

2.1. As causas

São designadas por crianças de risco as que se encontram em “circunstâncias que exigem a adopção de medidas preventivas, sob pena de entrarem num processo de inadaptação ou conflitos sociais” (Delgado, 2006: 53). O conceito de risco define-se como um sintoma de preocupação, sendo prejudicial para o bem-estar e para o desenvolvimento integral da criança, podendo ter consequências negativas para o presente, como a infelicidade, a desvinculação e a insegurança, mas essencialmente para o seu futuro, podendo ser vítima de exclusão ou delinquência. Convém assim perceber o que motivou os jovens a adoptar valores e culturas que “deliberadamente ‘quebram’ os laços sociais” (ibidem).

Segundo Garrido e López (1995: 400 cit in Delgado, 2006: 54), os factores de risco definem-se como o “ conjunto de factores individuais, sociais e/ou ambientais que podem

facilitar e incrementar a probabilidade de desenvolvimento de desordens emocionais ou de conduta”.

São várias as causas que colocam as crianças em situações de risco, entre elas alguns agentes de socialização, como o caso da família, os grupos de pares e a escola. Como Delgado afirma (2006: 65) “as condutas problemáticas não resultam, com efeito, de perturbações ou deficiências inatas, mas porque as oportunidades oferecidas a este grupo de crianças estão condicionadas por outros factores”.

Regra geral, as crianças e jovens em risco são provenientes de famílias carenciadas, isto é, os recursos económicos são insuficientes, e desestruturadas, onde se podem verificar uma série de situações problemas, tais como: maus tratos físicos e psíquicos; negligência e abandono; prostituição; alcoolismo; toxicodependência; deficiências mentais; baixo coeficiente intelectual e cultural dos pais; famílias numerosas; desempenho de papéis sexuais desviados; rupturas conjugais; instabilidade emocional; super protecção; permissividade; *deficits* afectivos; projecção nos filhos de ambições pessoais insatisfeitas, entre outros (González & Morales, 1996 cit in Delgado, 2006: 68).

A família tem o importante papel de transmitir aos jovens um conjunto de valores e regras de uma sociedade, de modo a que estes adquiram “competências para o desempenho de papéis sociais e para aceitarem a responsabilidade social” (Delgado, 2006: 67), isto é, interiorização e construção de mecanismos de forma a controlarem as suas acções. Deste modo, é importante a estimulação social e emocional que as crianças experimentam, pois vai proporcionar ou impedir o desenvolvimento do seu potencial, independentemente do património herdado dos progenitores, ou seja, as características inatas de cada criança.

Quando a família não consegue exercer boa influência na criança, provocando assim carências afectivas, estas falhas acabam por, muitas das vezes, não serem compensadas por outros meios ou pessoas. Como González e Morales afirmam (1996: 76 cit in Delgado, 2006: 68), “ se uma criança vive no meio da hostilidade, aprende a ser hostil”. Deste modo, muitas das crianças mal tratadas ou abandonadas acabam por repetir com os seus filhos as situações de que foram vítimas.

Também a escola tem um importante papel a desempenhar na integração social e na transmissão dos saberes às crianças e jovens, de modo a “garantir o desenvolvimento individual do aluno, garantindo-lhe a apropriação do saber e a capacidade para a sua utilização, num contexto caracterizado pela mutação tecnológica” (Delgado, 2006: 69).

As crianças de risco não têm, geralmente, a preparação dos que provêm de meios familiares mais estruturados. Esta desvantagem sócio-cultural acaba por dificultar-lhes ou até mesmo impedir-lhes de adquirirem as competências necessárias para obterem resultados escolares positivos. Este facto acaba por, no caso destes jovens, os excluir ao invés de os integrar, funcionando assim como um factor de inadaptação.

A escola revela grandes dificuldades de forma a responder positivamente a estes alunos, de modo a superar as suas dificuldades, pois não consegue promover a integração social de todos os seus alunos, especialmente dos mais necessitados (González & Morales, 1996 cit in Delgado, 2006: 72).

Assim, a escola devia proporcionar a cada criança ajuda por meio de estratégias educacionais individualizadas, isto é, adaptações curriculares, com o objectivo de garantir a aprendizagem por meio de construção de diferentes respostas à diversidade. Estas adaptações curriculares ou currículos alternativos devem ser utilizados como a última solução perante a ameaça de insucesso ou abandono escolar. A sua implementação pode contribuir para “aumentar o sucesso educativo, melhorar a assiduidade e reduzir o abandono, diminuir os problemas disciplinares e criar um melhor relacionamento entre alunos e professores” (Delgado, 2006: 73, 74).

Na escola devia, assim, haver flexibilidade de modo a “garantir o direito de acesso à educação e as mesmas oportunidades de aprendizagem” (idem: 76), pois caso contrário o sistema educativo estaria a discriminar quem é diferente, uma vez que as crianças de risco necessitam de uma escola inclusiva, democrática, “garantindo que as diferenças sociais não se transformem em diferenças educativas” (ibidem).

Os grupos de pares são outro factor que contribui decisivamente para o amadurecimento e para a autonomia das crianças, desde que os valores e regras desse grupo sejam os aceites pela sociedade, pois se o grupo tem condutas desviantes, a criança se iniciará nelas.

Segundo Garrido e López (1995: 400 cit in Delgado, 2006: 77) o grupo de amigos pode ser definido como o grupo “primário e íntimo, não hierarquizado e composto por membros que têm aproximadamente o mesmo estatuto e participam das mesmas actividades”.

Normalmente, quando os jovens não encontram segurança, apoio e compreensão por parte da família costumam encontrá-los no seu grupo de amigos, “independentemente do seu grau de adaptabilidade aos códigos sociais dominantes” (Delgado, 2006: 77).

Estes grupos desviantes, chamados de *gangs*, têm, por norma, um espaço geográfico específico, quer seja um bairro ou lugar, pois fora desses espaços eles sabem que não são bem aceites.

De forma a impedir que esses grupos cometam delitos é importante apostar na prevenção, para tal seria fundamental ocupar esses jovens com actividades, nos tempos livres, apostar na dinamização dos espaços que frequentam, torná-los mais atrativos (com espaços verdes e boa iluminação), reforçar a segurança e elaborarem formações, de modo a transmitir informação. Só mesmo em último caso, “quando nada mais se pode fazer para evitar a ruptura social, o Estado deve assumir a sua função punitiva” (idem: 80), tal seja necessário.

Nesse caso, a institucionalização surge como uma possibilidade, onde se tem como objectivo reeducar essas crianças e jovens, de forma a ganharem as competências necessárias para se reintegrarem na comunidade onde vivem. Competências essas que passam essencialmente pelas sociais e educativas, uma vez que são essas as áreas que mais se desligaram ao inveredarem pelo caminho desviante. De forma a superarem esses conflitos, a mediação surge como um meio de resolução, tendo em vista a transformação, ou seja, “a esclarecer e acompanhar questões, bem como ajudando-os a gerar e a avaliar alternativas à sua situação actua” (Schnitman & Littlejohn, 1999: 72).

2.2. Mediação – meio de transformação

O conflito é uma consequência inerente à interacção humana, sendo assim “um processo natural, necessário e potencialmente positivo para as pessoas ou grupos sociais” (Jares, 2002:34).

Segundo Jares (2002), o conflito é natural e inevitável, que não tem obrigatoriamente de ser encarado como algo destrutivo, mas, pelo contrário, pode ser visto como uma ocasião para potenciar o progresso social, como o crescimento e desenvolvimento tanto dos individuos, dos grupos ou das organizações. Assim, em vez de ser considerado como um factor negativo, destrutivo, passa a ser uma oportunidade para aprendermos mais acerca de nós próprios e acerca dos outros.

O conflito, nomeadamente no contexto educativo, pode, através da mediação, adquirir uma nova abordagem, potenciado de forma positiva, ou seja “compete aos actores intervenientes no contexto educativo trabalhar o conflito numa perspectiva preventiva e curativa” (Cruz, 2010: 41).

A mediação, segundo Torrego (2003: 5) é “um método de resolução de conflitos em que duas partes em confronto recorrem, voluntariamente, a uma terceira pessoa imparcial, o mediador, a fim de chegarem a um acordo satisfatório”. É assim uma variante da negociação, onde recorrem a um terceiro elemento, o mediador, que os apoia, ajuda e orienta para chegarem a um acordo que seja satisfatório para ambas as partes.

A mediação pode ainda surgir por intermédio de entidades com poder e prestígio reconhecidos, em que determina as partes a entrarem no processo. Este tipo de situações pode acontecer “em que, ou não existe comunicação entre as partes, ou a comunicação é defeituosa, ou existe percepção de conflito que as partes não sabem resolver sem litígio, ou existe um conflito real em que a força tem vindo a ser usada sem resultados definitivos” (Vasconcelos-Sousa, 2002: 20).

O campo da mediação envolve diversos contextos e situações de intervenção, compreendendo uma diversidade de práticas, como é o caso da mediação familiar, judicial, comunitária, escolar ou sócio-educativa. Assim, o processo de mediação pode ser definido como um processo de resolução de conflitos, podendo actuar em vários domínios, ambicionando “estabelecer ou fortalecer relacionamentos de confiança e respeito entre as partes” (Moore, 1998:28). Como Oliveira & Galego (2005) referem, a mediação pode ser considerada uma estratégia essencial ao reforço da coesão social.

Nesta perspectiva, a mediação, principalmente a mediação sócio-educativa, tenta proporcionar uma restauração dos laços sociais entre os indivíduos, isto é, preservando as relações e beneficiando o bom clima, ajudando-os a compreender os seus sentimentos e as suas competências interpessoais, bem como valorizar a confiança e a auto-estima; e, ainda, incentivar a pensar criticamente sobre os conflitos, formas de preveni-los e a solucioná-los. Para além de resolver ou prever conflitos, a mediação deve autonomizar os actores, através da capacidade de reflexão e auto-formação. Pode-se então referir que a mediação pretende constituir uma estratégia não só de prevenção, mas igualmente uma forma de intervenção criativa e inovadora.

Tendo em conta os pressupostos desta área da mediação e visto que esta não é apenas uma estratégia de resolução de conflitos, mas também de transformação e prevenção dos mesmos, pretendendo-se que seja uma acção criativa e inovadora, existem certos desafios e mudanças na sociedade portuguesa que exigem uma maior preocupação, como a exclusão social, o abandono escolar, a indisciplina, o insucesso escolar, tornando-se assim necessário que haja uma maior valorização de abordagens preventivas e sistémicas aos problemas sociais e

educativos. Assim, é fundamental que não se pense apenas numa mediação, enquanto meio de resolução de problemas e conflitos, mas numa perspectiva renovadora, preventiva, que fomente a transformação e a emancipação social, sendo importante o papel das figuras e de dispositivos de mediação, pois podem vir a contribuir para a “construção de uma cultura de participação promotora da cidadania e de um desenvolvimento social mais harmonioso” (Freire, 2009: 41).

No entanto, é preciso ter em atenção que a mediação nem sempre é o método mais adequado, uma vez que “nem todos os conflitos, nem todas as confrontações, têm razões para serem reconduzidos de forma positiva” (Giró, 1998: 23 cit in Torremorell, 2008: 44). Se não houver condições para haver modificações o melhor será mesmo não tentar a utilização da mediação, pois nem em todas as circunstâncias se podem praticar mediações e ao fazê-lo há o risco de gerar mais frustração do que aquela que já existe.

Cada mediação exige uma resposta particular do mediador, como a criatividade, a inovação, mas simultaneamente eficiência, sistematização e estruturação, como ainda mobilizar um “conjunto de competências e de conhecimentos e agir segundo princípios éticos e deontológicos que constituem o ‘pano de fundo’ da sua função” (Freire, 2009: 43).

De modo a fazer avançar a mediação, o mediador necessita de conquistar credibilidade aos olhos dos mediados, ao mesmo tempo que desenvolve empatia com todos os intervenientes. Além disso, requer que tenha qualidades pessoais, “desenvolvidas com o treino e a experiência a partir de bases educacionais e de formação” (Vasconcelos-Sousa, 2002: 58), bem como capacidades técnicas desenvolvidas por aprendizagem específica.

Segundo Jaca & Diaz (2006), o mediador, figura profissional que medeia a resolução de conflitos tem de possuir certas características fundamentais como saber dirigir e persuadir, ter espírito de decisão, sensibilidade interpessoal, capacidade de comunicar, adaptabilidade e flexibilidade.

No processo de mediação, o mediador tem assim o papel de “facilitador: não resolve os conflitos, facilita a comunicação; não decide, promove a descoberta de alternativas; não ensina, potencia o encontro entre o aprendente e as suas actividades experienciais” (Silva, 2008: 10).

Este processo de resolução de conflitos reveste-se de três elementos-chave, ou seja, as pessoas envolvidas, os processos e técnicas utilizados e os conteúdos a tratar, que mudam em cada mediação.

O mediador reconhece assim “tipologias de comportamento, de comunicação e de tomadas de posição e compreende as estratégias que poderão levar a uma aproximação e

eventual solução, porém o acto de mediar é diferente e renovado em cada mediação” (Vasconcelos-Sousa, 2002: 162).

Deste modo, a mediação em si “promove a equidade na comunicação e nos resultados, insta à cooperação e à coesão, fomenta o exercício de liberdades, assim como a construção e a transferibilidade de aprendizagens” (Torremorell, 2008: 44).

Através da mediação pode-se resolver vários problemas ao nível da aprendizagem, fomentando assim o sucesso escolar das crianças e jovens.

3. Sucesso escolar versus Insucesso Escolar

O insucesso escolar em Portugal só se começou a sentir após a queda do Estado Novo, quando se deu a chamada “escola de massas”, pois até então a escola destinava-se na sua maioria às pequenas elites, uma vez que os filhos da classe baixa ou média tinham de começar a trabalhar desde muito cedo, para ajudar os pais a sustentar a família. No entanto, já desde esse tempo que havia insucesso escolar, mas era “ocultado, ou então mascarado pela estrutura escolar, que geralmente separava os alunos na escola” (Ribeiro, 2010: 32). Era normal que a escola separasse os alunos “dotados” dos que “não o eram”, os que tinham “nascido para estudar” dos que tinham nascido para “trabalhos manuais”, isto é, o sucesso escolar estava vinculado ao grupo social a que pertenciam.

Com o desenvolvimento da escolarização a escola tornou-se universal, escola de todos e para todos, bem como obrigatória. Portanto, ao abranger toda a população, independentemente da sua classe social, começa-se a tornar visível a diversidade de grupos sociais na escola.

Com o alargamento da escola para todos, o insucesso escolar bem como o abandono escolar começam a tornar-se preocupações para o Estado, que começa a criar medidas para combater estas problemáticas. Como, por norma, o insucesso escolar está associado às classes mais desfavorecidas, começam a surgir programas educativos de combate ao insucesso escolar para esta população.

Segundo Silva & Sá (1997: 17), factores externos e internos afectam a nossa aprendizagem, pois dependem da aplicação “de estratégias cognitivas e orientações motivacionais que permitem ao indivíduo tomar consciência dos objectivos, dos processos e dos meios facilitadores da aprendizagem e tomar decisões apropriadas sobre que estratégias utilizar em cada tarefa e como modificá-las quando estas se revelarem pouco eficazes”.

De acordo com Perrenoud (2000 cit. in Ribeiro, 2010: 33), existem vários factores que podem explicar o insucesso escolar, como as aptidões e características pessoais e cultural de origem dos alunos, mas o (in)sucesso escolar passa também pela sala de aula e pela escola, pela relação pedagógica, bem como pela condição de aluno ou de professor. A família tem também um importante papel no processo educativo dos seus educandos, seja através do tipo de educação, do envolvimento emocional e do desenvolvimento da linguagem (idem). Também para Vítor Sil (2004: 21) o insucesso escolar pode estar associado a uma multiplicidade de causas, “quer ao nível do aluno e do seu ambiente restrito, ao nível da sociedade à qual pertence e ao nível da própria escola e do sistema educativo”. Tendo em conta estes autores, podemos concluir que as causas do insucesso escolar passam pelo indivíduo, pelo meio social em que está inserido, pela relação familiar e pela instituição escolar.

Um dos componentes do indivíduo a influenciar o seu desempenho escolar são as suas capacidades cognitivas e de raciocínio lógico. Os alunos são indivíduos que integram um conjunto de conhecimentos, construindo assim “imagens, teorias, ideias, valores e adoptam atitudes de acordo com a sua experiência imbuindo-as de significado (Duarte, 2000: 19). Deste modo, a sua actuação relaciona-se com a forma como pensam, uma vez que “o que eles assistem e vivem fornecem-lhes determinadas ideias orientadoras de um certo tipo de acções” (ibidem). Então as suas vivências e experiências condicionam a maneira de agir em determinadas situações. Assim, os alunos acabam por ser, muitas vezes, também parte do problema, tanto por aquilo que fazem, como ter comportamentos desadequados, como por aquilo que não fazem, realização das tarefas escolares e cumprimento das regras pedidas (Canário, 2004 cit in Fernandes, 2009: 14). Ora, o seu papel enquanto aluno não está a ser cumprido, pois apesar de não haver definido um modo padrão, sabe-se que numa escola há uma relação pedagógica entre papéis e estatutos que são diferenciados, isto é, a forma como cada pessoa se deve comportar nos seus papéis e estatutos (Fernandes, 2009). Os comportamentos não correspondem assim à forma correcta tendo em conta o seu papel de aluno. As atitudes e comportamento do aluno têm uma influência determinante e directa no seu desempenho escolar.

O meio social em que a criança ou jovem cresce determina a relação que estabelece com o meio escolar. Enquanto “elementos extra-familiares que compõem a vida da criança” (Santos, 2009: 35), o meio social tem um papel importante no processo de socialização e no

desempenho escolar. O local de residência influencia a relação que o aluno estabelece com a escola, isto porque a zona onde vive pode influenciar as pessoas com que convive diariamente e, por isso, motivar ou não o sucesso escolar do aluno. Por norma, os habitantes da zona onde o aluno vive assemelham-se com a própria família da criança, ao nível do estatuto sócio-económico e classe social.

Relativamente à **família**, Sil (2004) procura explicar o insucesso escolar através da teoria do *handicap* sociocultural, “pressupondo a ideia de que uma criança proveniente de um meio dito *desfavorecido* não dispõe das bases culturais necessárias ao sucesso escolar” (idem: 24), isto porque o próprio ambiente familiar é incapaz de proporcionar ao jovem as bases culturais e linguísticas necessárias ao progresso escolar.

A família tem uma grande influência na criança pelo facto de ser o principal elemento da socialização primária. A criança tem assim como referência comportamental a família, reproduzindo as atitudes, os valores, princípios e as formas de estar.

Segundo Bordieu, cada família transmite aos seus filhos um “capital cultural”, isto é, “um sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (1998: 41 cit in Fernandes, 2009: 15). Por exemplo, filhos de pessoas com baixos níveis de escolaridade terão menor probabilidade de obter sucesso a nível escolar, uma vez que não têm a facilidade de mobilizar capacidades, qualidades e saberes que a escola tende a valorizar. Por outro lado, os filhos de pais com altos níveis de escolaridade tendem a ter mais facilidade em obter sucesso escolar, uma vez que lhes são transmitidas certas competências que a instituição escolar valoriza. No entanto, esta situação tem vindo a alterar-se nos últimos anos, pois filhos de pessoas de classes baixas têm conseguido ingressar no ensino superior, contrariando assim a tendência de que os filhos são o reflexo dos seus pais, ao nível do (in)sucesso escolar.

Uma outra explicação acerca do insucesso escolar tem a ver com a própria **escola**, com o surgimento da *escola de massas* de que falei anteriormente, uma vez que foi a partir desta época que se começou a falar de insucesso escolar, dado a escola se ter tornado heterógenea, isto é, de todos e para todos. Para Sil (2004:29)

“responsabilizar a escola pelo (in)sucesso escolar dos alunos não significa uma referência à instituição em si [...], mas essencialmente a toda uma estrutura de

carácter administrativo e pedagógico que implica também a elaboração de uma análise a questões como a avaliação dos alunos, a colocação dos professores, ou a falta de equipamentos e outras infra-estruturas, a inexistência de uma efectiva abertura da escola à comunidade ou ainda à análise das políticas educativas e de ensino e às realidades sociais”.

Além de influenciar no (in)sucesso escolar dos alunos, os seus resultados acabam, normalmente, por determinar um abandono precoce da escola. De facto, um aluno com insucesso não é compreendido pela escola, tanto que Perrenoud (2000) defende que a escola separa aqueles que têm êxito dos que não têm, fazendo com que alguns deles se sintam marginalizados, acabando por abandonar a escola. Também os professores, apoiados nos estereótipos do que se constitui um bom aluno, acabam por rotular os seus alunos, tendo assim comportamentos diferentes com cada um, dependendo se este se enquadra nos estereótipos de aluno ideal ou não. Os alunos acabam assim por interiorizar uma imagem de si mesmo tendo em conta as expectativas do professor em relação a si.

De acordo com Perrenoud (2000), para os professores não é gratificante trabalhar com alunos que não têm motivação para a escola, fazendo-os sentir que o seu trabalho não é reconhecido, acabando assim por haver uma maior dificuldade em não favorecer e a tratar de forma igual os “bons-alunos”, dos “maus-alunos”.

No entanto, não podemos deixar de reparar que na escola existe uma grande diversidade cultural, saindo beneficiados os grupos sociais cuja cultura familiar é próxima à cultura escolar. Ora, deste modo, como existem vários públicos desiguais na escola e o currículo privilegia certos saberes, descurando outras culturas e outros saberes que estão presentes na sociedade, acabam assim por difundir um “currículo monocultural face a um público multicultural” (Fernandes, 2009: 17). Como o currículo é indiferente às diferenças, a escola acaba por não desenvolver métodos de aprendizagem para aqueles que não estão familiarizados com a cultura escolar, não havendo deste modo oportunidades iguais de aprendizagem (idem: 18). Face a esta situação, muitos alunos acabam por abandonar a escola, indo para o mundo do trabalho com baixos níveis de escolaridade, acabando por ter à sua disposição um mercado de trabalho precário e mal remunerado.

No entanto, ao longo dos últimos anos tem-se vindo a apostar numa mudança ao nível das políticas educativas, de forma a que todos os alunos possam usufruir de iguais

oportunidades, rompendo-se com a organização rígida do processo de escolarização para se alargar “fronteiras dos saberes e práticas valorizados e incluídos na cultura escolar e no currículo comum de referência” (Antunes, 2004: 303 cit in Fernandes, 2009:18), instaurando-se assim uma “pedagogia diferenciada” (Perrenoud, 2003: 35 cit in Fernandes, 2009: 19).

Essas mudanças iniciam-se, em Portugal, a partir da década de 90, com o objectivo de proporcionar uma oportunidade de aprendizagem a todos os alunos que sejam mais frágeis ou que estejam em risco de abandono escolar. Assim, através de diferentes dispositivos de formação pretende-se que os jovens atinjam os mesmos objectivos e conhecimentos. Passa então a existir várias vias de estudo: o ensino geral, o tecnológico, o profissional e o formativo. Estas últimas, por norma, acolhem alunos vítimas de insucesso escolar, havendo assim um prestígio diferente em cada modalidade de ensino.

Além destas políticas educativas em que se tem vindo a apostar de forma a integrar todos os alunos na escola de acordo com as suas especificidades, de modo a que todos tenham a oportunidade de aprendizagem, é importante refletir sobre diferentes estratégias de aprendizagem, pois em muito elas influenciam o aproveitamento escolar dos alunos.

3.1. Estratégias de ensino-aprendizagem

Segundo Perraudeau (2009: 7) a definição de estratégias de ensino-aprendizagem “consiste em dizer que se trata de uma coordenação de procedimentos, escolhidos em um painel de possibilidades, em razão de uma suposta eficiência e em função de uma dada finalidade”. De uma forma mais sucinta podem ainda ser definidas “como processos conscientes delineados pelos estudantes para atingirem objectivos de aprendizagem” (Silva & Sá, 1997: 19). Referimo-nos a estratégias de ensino-aprendizagem sempre que os alunos pretendam alcançar certos objectivos e para tal planeiam, delineam estratégias, métodos e técnicas no sentido de verem os seus propósitos superados.

Segundo Silva & Sá (1997), não são apenas factores externos e internos que afectam a nossa aprendizagem, mas também componentes de ordem cognitiva e afectiva, processos que tem a ver com a metacognição. A metacognição foi inicialmente utilizada por Flavell que a definiu referindo-se ao

“conhecimento que o próprio dispõe em relação aos seus próprios processos cognitivos e dos seus produtos... metacognição inclui entre outros aspectos, a

avaliação activa, a regulação e organização desses processos em relação a objectos cognitivos visando habitualmente atingir um objectivo concreto” (Flavell, 1976 cit in Carita, Silva, Monteiro & Diniz, 1998: 23)

Da mesma forma que a aplicação de estratégias de aprendizagens é fundamental para que o aluno tenha sucesso escolar, é igualmente importante que o mesmo seja capaz de reflectir sobre os seus “próprios processos mentais” (Silva & Sá, 1997: 22).

Tendo em conta que hoje em dia se considera que o sucesso escolar dos alunos depende do que os alunos sabem acerca dos processos de aprendizagem, bem sobre si próprios enquanto alunos, ou seja, “do seu nível de conhecimentos metacognitivos” existem, no entanto, outras dimensões, como as afectivas, emocionais e motivacionais “que são frequentemente subestimadas” (Carita & al, 1998: 36).

A identificação de um conhecimento metacognitivo é, segundo Cosme & Trindade (2011:15) “um conhecimento que o indivíduo possui sobre o modo como funciona em termos intelectuais, reconhecendo quer o seu potencial e as suas limitações cognitivas, quer as especificidades das tarefas a enfrentar e as estratégias que melhor poderão responder aos desafios colocados por essas tarefas”.

É importante que no meio escolar os jovens desenvolvam a metacognição, pois assim passam a possuir ferramentas essenciais aos seus progressos cognitivos e à autonomia nas aprendizagens, prevenindo o insucesso escolar. À medida que a Escola estimula os alunos a se apropriarem de conhecimentos, instrumentos e procedimentos, terá igualmente que os estimular a “alargar e a adquirirem uma consciência mais exata do seu património de metaconhecimentos, ou seja do património de conhecimentos que cada um possui acerca do modo como se adquire, gere e utiliza o processo de apropriação da informação e de construção de saberes” (idem: 17).

Como defende Doly (1999: 21 cit in Ribeiro, 2010: 37) “para aprender, é preciso aprender como fazer para aprender, que não basta fazer e saber, mas que é preciso saber como se faz para saber e como se faz para fazer e que isso se aprende com a ajuda sistemática e esclarecedora de um especialista”, como é o caso do professor, pois são poucos os alunos que chegam à escola sabendo como se estuda. Para tal, torna-se necessário que durante os processos de aprendizagem os alunos utilizem de forma consciente estratégias, de modo a obter um maior controlo e responsabilidade no seu próprio processo e, conseqüentemente, ser bem-

sucedido. Devendo-se, assim, valorizar o aluno enquanto “produtor de sentidos, o que supõe que este, no momento em que aprende, se possa transformar como pessoa e, concomitantemente, apropriar-se do património cultural que lhe permite atribuir significados e sentidos ao mundo que o rodeia” (Cosme & Trindade, 2011: 19).

“As capacidades intelectuais não são as únicas responsáveis pelo sucesso ou insucesso dos alunos” (Carrilho, 2004: 28), outros factores intervêm no rendimento escolar, como a planificação, as condições de estudo, a motivação e as disposições afectivas.

A ideia de planificar o estudo está ligado, para alunos que não possuem quaisquer métodos de estudo, a sentimentos hostis e de aversão, uma vez que requer esforço e autodisciplina (Carita & al, 1998:54) por parte dos mesmos. É, no entanto, fundamental que os alunos reconheçam que fazer uma planificação do trabalho permite gerir o tempo e a energia, dispondo assim de um maior controlo das actividades que desenvolvem, quer sejam relacionadas com a escola ou até mesmo de lazer. Esse planeamento deve ser elaborado pelo jovem, ou pelo menos fazer parte da sua construção, de modo a que possa no momento dizer se concorda, não havendo motivos para não o respeitar, faltando assim ao proposto.

Além de permitir organizar melhor o tempo, possibilita ainda ter os estudos em dia, superar as dificuldades, ter maior disponibilidade para o lazer, ter uma visão, geralmente global, da matéria, servindo ainda como “instrumento de auto-regulação e auto-controlo” (idem: 55).

A planificação deve ser feita de acordo com as necessidades que o aluno tem, com os objectivos que pretende atingir, devendo ter também em atenção o seu ritmo de trabalho, as dificuldades de cada disciplina, encontrando assim o seu método pessoal. Importa, assim, que “o plano seja exequível para que o aluno não venha a sentir-se derrotado por não conseguir cumprir os objectivos a que se propôs” (ibidem).

Também as condições ambientais e pessoais são factores decisivos para o desempenho positivo no que se refere ao estudo.

“Embora não exista uma ‘regra geral’ sobre a melhor forma de organizar o espaço de trabalho, existe, no entanto, consenso quanto à necessidade de um espaço tranquilo, sem ruídos nem interrupções, de modo a facilitar que o estudante se concentre nas suas tarefas” (Carita & al, 1998: 59). Apesar de grande parte dos alunos dispensarem pouco ou mesmo nenhum cuidado relativamente ao local de estudo, a verdade é que este exerce influências sobre a forma como realizam as tarefas escolares e, por consequência, isso repercutir-se-á nos resultados alcançados. Deve ser um local tranquilo, confortável, acolhedor e simples, como ter um

mobiliário simples, uma temperatura agradável, ventilação e iluminação. Se não puder dispor de todas estas condições é fundamental que, pelo menos, evite ambientes fechados e mal ventilados. Convém ainda que o local de estudo seja sempre o mesmo, de maneira a que o aluno não esteja sujeito a novas distrações, a novos estímulos.

É indispensável também que o aluno tenha conhecimento que o desânimo, a frustração, o desinteresse, o medo e a baixa auto-estima são factores que actuam de forma negativa no rendimento escolar. Assim, “uma atitude sociável, espírito de grupo e entreaajuda, podem ajudar à promoção do sucesso escolar (idem:60), bem como ter uma alimentação equilibrada, dormir, pelo menos, oito horas diárias e fazer exercício físico, pois traz benefícios ao nível físico, psicológico e estético.

Desta forma, é possível dizer que

“aprender a estudar é, sem dúvida, uma condição indispensável para o [...] sucesso escolar. O estudo é um veículo prioritário na aquisição de conhecimentos; fêze-lo de uma forma desorganizada, sem objectivos, planificação, metodologia e técnicas adequadas, raramente conduzirá a bons resultados” (Carrilho, 2004: 11).

De todos os factores que condicionam o processo de ensino-aprendizagem, a motivação e as disposições afectivas são, sem dúvida, dos aspectos mais decisivos e importantes. Segundo Carrilho (2004: 15) a motivação é como “uma força interior que impele o indivíduo a realizar determinada tarefa, visando atingir um fim específico”, mais propriamente, trata-se de um “conjunto dos mecanismos biológicos e psicológicos que permitem o desencadear da acção, da orientação (na direcção de um objectivo, ou, pelo contrário, para se afastar dele) e, finalmente, da intensidade e da persistência: quanto mais se está motivado maior é a actividade” (Lieury & Fenouillet, 1997: 9 cit in Ribeiro, 2010: 34).

Factores de natureza variada, como por exemplo, o nível de preocupação dos alunos relativamente à dificuldade da tarefa, a natureza mais ou menos significativa que a matéria tem para o aluno, estão associados à motivação e podem comprometer o processo de ensino-aprendizagem. “Este desfasamento entre os conteúdos escolares e as motivações e interesses dos alunos influencia negativamente” (Carita & al, 1998: 38) o processo escolar do aluno, uma vez que ao trabalharem em assuntos para os quais não estão motivados faz “aumentar a probabilidade de não reconhecerem a inadequação do seu nível de compreensão ou de não

mobilizarem deliberadamente estratégias que lhes permitam ultrapassar as suas dificuldades” (ibidem). Como afirmam Lieury e Fenouillet (1997: 45 cit in Ribeiro, 2010: 35), o aluno, nomeadamente o aluno fraco, não se apercebe de “qualquer relação entre o que faz e os resultados da sua acção”, desmotivando-se progressivamente, pois não entende a utilidade da sua acção.

De acordo com Cosme & Trindade (2011: 22) “mais do que procurar técnicas específicas capazes de estimular comportamentos motivados, defende-se que aquilo que leva um aluno a desejar aprender e a persistir nas aprendizagens escolares tem a ver quer com o modo como se criam e organizam os ambientes educativos e as actividades que aí se desenvolvem, quer com o modo como se estimula os alunos a participarem na organização de tais ambientes e actividades”, ou seja, é importante que os alunos participem na organização daquele que é o seu local de trabalho, bem como nas actividades realizadas, acabando por se sentirem valorizados e, por consequência, motivados e estimulados a desenvolver as suas competências.

Pelo contrário, quando há uma motivação intrínseca, o aluno realiza a actividade pelo prazer que esta lhe proporciona. A motivação intrínseca está intimamente relacionada com a auto-estima. Um aluno com baixa auto-estima “é um obstáculo a si próprio” (Carrilho, 2004: 17), não devendo, ao executar uma tarefa dar-se, de imediato, como derrotado. O jovem não deve, assim, ter pensamentos negativos, uma vez que funcionam como barreira e prejudicam na prossecução e alcance dos objectivos.

A imagem que o jovem tem de si mesmo está intimamente relacionado com as expectativas e confiança, afectando, deste modo, a motivação, o esforço com que as tarefas são realizadas e, por consequência, o resultado que obtém.

A motivação influencia a aprendizagem de forma decisiva, uma vez que ajuda a superar obstáculos e dificuldades, melhora a atenção e a concentração, aumenta o rendimento e a eficácia do estudo e é mais fácil manter o estudo continuado. No entanto, são muitas as causas que justificam a baixa motivação dos alunos, como várias reprovações, a realização de um estudo passivo, a falta de um método adequado, a falta de conhecimentos necessários, ter uma imagem negativa de si mesmo, não ter objectivos definidos, passar por circunstâncias pessoais adversas, entre outros (Prieto, 2005). Deste modo, um aluno motivado sente interesse, curiosidade, confiança e entusiasmo, o contrário acontece se o aluno andar desmotivado, em que mostra desinteresse, apatia, insegurança, inércia e desalento.

A baixa motivação, além de ser um dos factores mais decisivos em relação ao (in)sucesso escolar dos alunos, pressupõe outros factores que também influenciam nos resultados escolares, como é o caso da falta de atenção e de concentração.

A família também tem um papel importante na motivação do aluno, pois se houver um baixo envolvimento parental na escola e nas actividades educativas, este acaba por não se sentir motivado para a escola, pela aprendizagem e pela aquisição de saberes.

Além destes aspectos que foram sendo mencionados, como a planificação, as condições de trabalho e a motivação, outras técnicas de estudo devem ser desenvolvidas para aumentar o nível de competência e de conhecimentos dos alunos, como estratégias relacionadas com a memória, a escrita e a comunicação oral. É importante que ao longo da vida escolar, os alunos experimentem diversos métodos de estudo, até encontrar o que melhor se adapta a si, de modo a que sejam alcançados bons resultados escolares.

3.3. PARTE II – A Formação como actualização de conhecimentos

1. Formação como aprendizagem ao longo da vida

A nossa sociedade tende a assumir-se como uma sociedade de formação e aprendizagem ao longo da vida, pois “face às desigualdades sociais, económicas e culturais em que vivemos e aos conflitos e lutas que persistem, a Educação tem vindo a constituir um bem essencial para o desenvolvimento e para a convivência saudável entre todos” (Cruz, 2010: 43).

A formação e a aprendizagem são, hoje em dia, indiscutíveis sendo por isso vistas como um processo “continuado e permanente ao longo da vida” (Silva, 2008:3).

Tendo em conta a sociedade em que vivemos, em constante mudança, a formação tem uma grande influência no desenvolvimento global do ser humano. “Indivíduo ou organização que descure os seus saberes, contenha a sua curiosidade e paralise as suas condutas, mantendo-se hoje como ontem e amanhã como hoje, está a pôr em perigo a sua sobrevivência e credibilidade” (Ferreira, 2007:21).

Nunca se falou tanto em formação como nos dias de hoje, pois a partilha de informação e de conhecimento nunca foi tão intensa, apelando-se assim à mudança. Em toda a Humanidade sempre existiram mudanças, mas a verdade é que no “mundo contemporâneo, o ritmo dos acontecimentos é de tal forma acelerado que é frequente verificarem-se, em dois anos ou três anos, mutações que no passado demoravam várias décadas” (idem: 24). É assim

fundamental promover uma formação que capacite os formandos para viverem numa sociedade marcada pela instabilidade e pelo provisório, como capazes de enfrentar os problemas que possam surgir. Tem existido uma valorização crescente tanto dos contextos não formais e informais de aprendizagem.

A formação articulada com o trabalho constitui, hoje em dia, uma das exigências colocadas aos sistemas de formação inicial e contínua. Monglaive refere-se à formação inicial e à formação contínua para traduzir “configurações de múltiplas necessidades que aparecem em situações variáveis, necessidades que vão aparecendo ao longo da vida, resultado das vivências em diferentes contextos sociais” (1995: 20 cit in Campos, 2005: 61).

Enquanto a formação inicial pressupõe a transmissão de um património cultural, científico e técnico, a formação contínua “está orientada para satisfazer necessidades relacionadas com as múltiplas evoluções da sociedade e os itinerários pessoais dos indivíduos que têm que as enfrentar” (Campos, 2005: 61). Deste modo, este tipo de formação requer intervenções específicas a cada público, tendo em conta a situação e/ou problema.

Relativamente a Portugal, a necessidade de formação contínua está associada a baixos níveis de escolaridade. Os trabalhadores devem assim estar preparados para alterar as suas formas de trabalhar.

A formação contínua pode ser “interpretada enquanto sistema social com possibilidades múltiplas de interacção social, de troca de experiências, de conhecimentos e de construção de novos saberes relacionados com as situações concretas vividas” (idem: 62).

De acordo com Ferreira (2007) existem duas tendências de formação: a formação-amestramento e a formação-desenvolvimento. A primeira tende a moldar os formandos “num universo predefinido, onde tudo está relativamente previsto e padronizado” (idem:41), dando-se ênfase ao processo (como). Aqui o formador tem o papel de transmitir conhecimentos ao formando, que os assimila sem questionar. São assim “despejadas matérias e automatismos” (idem: 42), onde o formando não tem espaço de iniciativa, intervenção e partilha. Este tipo de formação parte da “abstracção, e não da vida concreta dos formandos, limita-se a valorizar o saber enquanto aquisição de conhecimentos, e não o saber enquanto meio para atingir objectivos claros e precisos (ibidem), não mostrando preocupação com os interesses, experiências e preocupações daqueles que participam na formação. Relativamente à formação-desenvolvimento é um processo que se preocupa com o ser humano, como ele é e no que é capaz de se tornar: mais cidadão, mais livre, mais responsável, mais autónomo e mais singular.

Aqui não se dá única e exclusivamente importância ao processo, pois os formandos têm oportunidade de questionar o porquê (causa) e o para quê (finalidade). “Quanto mais autêntico for o clima da formação, maior oportunidade terão os formandos e o animador de se conhecerem” (idem: 48), acabando por haver um maior envolvimento e uma maior participação. De facto, “a formação é um itinerário pessoal do formando percorrido com a ajuda do animador, enquanto facilitador, e com o apoio do grupo em que está inserido” (idem, 22).

O conceito de educação de adultos envolve vários domínios temáticos e contextos educativos diferenciados, nomeadamente as modalidades formais, não-formais ou informais.

A educação de adultos viu o seu desenvolvimento ao longo do tempo, adaptando-se à evolução e às mudanças do mundo do trabalho. Hoje em dia, privilegia-se a educação e a formação ao longo da vida, tendo como princípios educativos o reconhecimento das experiências de vida dos sujeitos; a consideração pelas motivações intrínsecas dos indivíduos para aprender; a importância do trabalho de grupo, de forma a construir uma sociedade mais democrática; e uma abordagem dinâmica e flexível da educação.

Trabalhar com adultos não é o mesmo que trabalhar com jovens ou crianças, pois trabalhar com adultos “exige processos, metodologias, conteúdos, materiais e estruturas específicas” (Associação “O Direito de Aprender”, 2007: 88), pois são grupos diferentes do ponto de vista “biológico e psicológico com incidências específicas na forma de aprender” (Ferreira, 2007:62).

Uma vez que se trata de um aperfeiçoamento de conhecimentos, é importante ter em atenção a escolha dos dispositivos pedagógicos, uma vez que estes devem orientar-se no sentido de conciliação das situações práticas e da teoria. Ainda mais, como defende Barbier (1995 cit in Campos 2005: 62) deve-se adoptar metodologias que permitam conciliar os processos formativos nos contextos de trabalho, de modo a fomentar o sentido e a coerência da formação.

Segundo o Relatório da Educação para o Século XXI, da UNESCO, a educação e a aprendizagem ao longo da vida são reconhecidos como os ‘tesouros’ da educação, procurando-se assim (re)descobrir a educação (re)contextualizando-a tanto no tempo como no espaço (Unesco, 1996 cit in Silva, 2008: 1). A formação acentua-se em torno de quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver em comum.

Hoje em dia, já não é possível fazer, segundo Ferreira (2007: 54), uma divisão tradicional das actividades dos diferentes grupos etários

“as crianças são para brincar,
os jovens são para estudar,
os adultos são para trabalhar,
os velhos são para descansar”,

pois, num tempo marcado pela transformação permanente não é possível limitar a formação num determinado espaço de tempo, tornando-se essencial aprender ao longo da vida, adaptarmo-nos às diversas mudanças que se vão sucedendo.

O conceito aprendizagem ao longo da vida é “uma realidade actual que afecta todas as profissões e cidadãos, enquanto forma de confronto com os desafios do mundo actual – sociedade da globalização e do conhecimento” (Alonso, 2007: 139), de modo a que todos os indivíduos sejam capazes de compreender a complexidade do mundo e de se adaptarem de forma flexível, crítica e criativa.

É importante salientar que não é intenção da aprendizagem ao longo da vida “ser um complemento das insuficiências da educação escolar” (Ferreira, 2007: 55), mas um desenvolvimento contínuo do ser humano em todos os domínios, ou pelo menos uma actualização de competências em determinada área, muito devido ao seu local de trabalho, para que consiga “compreender e participar na sociedade do conhecimento, mobilizando através delas o saber, o ser e o saber resolver os problemas com que o mundo actual em mudança os confronta constantemente” (Alonso, 2007:143). Competências que passam essencialmente pelas “atitudes e capacidades como a flexibilidade, a reflexão sobre a experiência pessoal, a abertura à inovação e à pesquisa, o aprender a aprender, o diálogo e trabalho colaborativo e o respeito pela diferença” (*ibidem*).

Em suma, pode-se referir que a aprendizagem ao longo da vida é “um processo contínuo de interacção com o meio que, tendo os formandos como principais protagonistas, procura desencadear, através da mudança de comportamentos, a construção de novas competências ou a reconstrução de competências existentes nos mais diversos domínios” (Ferreira, 2007: 72).

1.1. Comunicação - factor essencial nas relações interpessoais

Todos os indivíduos convivem com outros, pois a “interacção é indispensável à sobrevivência humana, quer individual quer colectiva” (idem: 82). Na maioria das vezes que se interage usa-se a comunicação. A comunicação é assim um meio pelo qual se transmitem

emoções, pensamentos e ideias; interpretamos gestos; e entramos em relação com os outros. Assim, é fundamental perceber de que se trata quando se fala em comunicação, ao nível da formação.

É importante admitir o diálogo, mostrando-se interessado no que o outro está a transmitir, assumindo a sua identidade. A comunicação, “mais do que um processo técnico, é essencialmente um processo humano que nasce da intenção e da vontade das pessoas, recíproca e activamente, se escutarem e não apenas ouvirem” (idem: 85).

Existem diferentes formas de comunicar: a comunicação verbal, através das palavras e a comunicação não-verbal, através do corpo. Esta última deve ser igualmente valorizada e desenvolvida. Através do corpo “é possível, por um lado, completar e reforçar o que se diz; por outro, questionar, contradizer e negar o que se afirma” (idem:89), pelo olhar, pelo rosto, pela postura do corpo, pelo gesto, pelo sorriso e pela aparência física.

Mesmo quando a comunicação é clara, com objectivos transparentes, é possível que surjam mal-entendidos, isto é, geradores de incomunicação. Vários são os factores que contribuem para o enfraquecimento e desperdício do entendimento humano, tais como: dificuldade em expressar de forma clara determinada ideia; falta de espontaneidade perante assuntos que a sociedade ainda não aceita totalmente; utilização de termos desconhecidos; incapacidade de exteriorizar sentimentos; falta de interesse pela mensagem recebida do interlocutor, bem como ridicularização pelas manifestações demonstradas; inadequação do modo de falar, utilizando uma voz agressiva e provocadora; rejeição de ideias, impondo as suas, não admitindo diferentes pontos de vista; avaliação prematura sobre o que o interlocutor está a tentar transmitir, isto é, como o indivíduo tem a capacidade de pressupor, acaba por projectar coisas que muitas vezes não correspondem à verdade, etc.

Numa situação pedagógica, como o caso da formação, pretende-se uma transferência bidireccional, isto é “ um conjunto activo de transacções, gerador de novos comportamentos e de diferentes possibilidades a nível das ideias, dos sentimentos e das emoções” (idem: 97), mas, além disso, que se aceitem uns aos outros.

Neste sentido, a relação autoritária formador-formando deixa de fazer sentido, pois o formador deixa de ter o papel de formador-informador e passa a ser substituído pelo formador-animador.

Existem vários recursos que podem ser utilizados para que haja uma comunicação eficaz, como é o caso da escuta activa, em que escutar activamente não significa apenas

“compreender bem o que nos estão a dizer, mas sobretudo entender ‘como’ nos dizem: conteúdo (o que nos dizem), sentimentos (como nos dizem)” (Guix, 2008: 132). Deve-se ainda estar concentrado no que o outro nos diz, “deixarmo-nos levar para onde ela quiser ir” (idem: 133), pois senão acabamos por “auto-escutarmo-nos, o que nos impede de compreender aquilo que o outro exprime” (ibidem). É importante manter uma certa distância, de modo a que se consiga ouvir activamente, desligando-nos um pouco das emoções, de modo a não sofrer com o formando. As manipulações; identificarmo-nos, excessivamente, com as necessidades dos outros; concordar em tudo; fazer perguntas com ratoeiras deve ser evitado de modo a não prejudicar o fluido da comunicação.

A comunicação, seja verbal ou não é o meio pelo qual nos expressamos com os outros, bem como os outros se expressam connosco, para tal é necessário que esta aconteça sem interferências de modo a que não haja más-interpretações, mal-entendidos. É pela comunicação que nos relacionamos com o outro.

CAPÍTULO IV

Enquadramento Metodológico

4.1. Introdução

Neste capítulo o objectivo é clarificar aspectos de natureza metodológica que serviram para orientar a investigação. Assim, vou procurar descrever e fundamentar as opções tomadas, bem como esclarecer as técnicas adoptadas tendo em conta a definição da problemática.

4.2. Paradigma qualitativo

Tendo em conta a problemática de intervenção e o contexto do local de estágio considero que o paradigma investigação que melhor se adequa é a investigação qualitativa, uma vez que o objectivo central desta abordagem é compreender o comportamento do ser humano, recorrendo assim à “observação empírica por considerar que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode reflectir com maior clareza a profundidade sobre a condição humana” (Bogdan & Biklen, 1994: 70).

Ao contrário da investigação quantitativa que se baseia no positivismo, a investigação qualitativa assenta no idealismo, uma vez que não pressupõe apenas uma interpretação da realidade, mas que múltiplas realidades sejam construídas a partir de diferentes visões – visão analista.

Segundo Fortin (1999:22), o paradigma qualitativo tem como objectivo descrever ou interpretar, tendo a preocupação da “compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo”. Portanto, o investigador deve observar, descrever e interpretar “o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los” (ibidem).

A validade e a ética fazem parte desta metodologia de investigação, estando presentes em todo o processo. Numa unvestigação é importante ter o cuidado de garantir a validade da investigação, o que, no entanto, nem sempre é fácil. Cabe ao investigador estar preocupado para se deparar, no decurso da investigação, com situações em que não consegue controlar a situação. Para se compreender essas situações possíveis de acontecerem tem de se ter em consideração dois princípios: a validade interna e a validade externa. Relativamente à validade interna, é pressuposto que os resultados estejam de acordo com a abordagem a testar, enquanto a validade externa presume que os dados obtidos na investigação possam ser aplicados em contextos semelhantes, isto é, com vista à generalização.

Desta forma, é necessário que haja um equilíbrio entre estes dois pólos, pois numa investigação deve haver validade interna suficiente para que esta possa ser conclusiva, isto é, integrada na realidade em estudo, possa ser ainda representativa e generalizável – validade externa.

De acordo com Tuckman (2000), a ética constitui uma exigência durante todo o processo de investigação, essencialmente no campo da Educação, visto que o objecto de estudo é a aprendizagem e o comportamento do ser humano. O investigador deve assumir o seu projecto como uma possível ajuda na melhoria de vida dos investigados, daí ser fundamental ter uma prática ética, pois “nada é mais devastador para um profissional do que ser acusado de uma prática pouco ética” (Bogdan & Biklen, 1994: 75).

Assim, todos têm direito à privacidade e à não participação, sendo importante obter o consentimento por parte dos adultos e, no caso das crianças, ter uma autorização dos encarregados de educação, neste caso da Directora Técnica. A identidade dos sujeitos deve ser protegida, tanto nos materiais escritos como nos relatos verbais, ou seja, têm o direito ao anonimato; o investigador deve ter sentido de responsabilidade para com os sujeitos, assegurando-lhes que não serão prejudicados por terem participado na investigação. Outra questão que deve ser assegurada é a confidencialidade, onde o investigador não deve identificar os sujeitos pelo nome, o que se revela, por vezes, uma tarefa que pode chegar a ser impossível. Nos casos em que os sujeitos referem que não se importam de ter a sua identidade exposta, o direito do anonimato pode ser ignorado, mas, mesmo assim, ao longo de todo o documento preservei a identidade de todos os elementos, quer de crianças e jovens, quer de Funcionárias, como das Técnicas.

Apesar de existirem certas linhas de orientação em relação à conduta desejada, as decisões éticas são da responsabilidade do investigador, ou seja, “baseiam-se nos valores deste e na sua opinião relativa ao que pensa serem comportamentos adequados” (idem: 78).

Este paradigma mais voltado para a compreensão e interpretação dos fenómenos do que para a sua quantificação, levou a que esta corrente metodológica recorresse nas suas investigações a procedimentos “empírico-dedutivos (dedução das generalidades, da compreensão dos fenómenos, a partir da prática), observantistas (dedução através da observação em campo; observação-acção) e hermenêuticos (interpretações efectuadas a

partir da análise do conteúdo de textos, de entrevistas, de perguntas abertas de questionários, etc.)” (Sousa, 2009: 31), de modo a “compreender a realidade em concreto, interpretar os significados, as percepções, as atitudes e as acções dos sujeitos que fazem parte deste contexto e, ainda, relacionar a teoria com a prática” (Varela, 2009: 52).

4.3. Método de Investigação-acção

Tendo em conta o paradigma de investigação e os objectivos propostos a se alcançar, considere-se que o método que melhor se adequa é a investigação-acção. Neste sentido, torna-se essencial perceber de que se trata quando se fala em investigação-acção e porque é que este método é o que melhor se adequa a este contexto de investigação.

A Investigação-Acção é uma metodologia de pesquisa, prática e aplicada, que tem a necessidade de resolver problemas reais. Visa a transformação da realidade, bem como a produção de conhecimentos resultantes das transformações. Segundo James McKernan (cit. in Máximo-Esteves, 2008:19-20) “investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal”.

Convém salientar as várias características da Investigação-Acção: (i) participativa e colaborativa, uma vez que implica todos os elementos interventivos no processo. O investigador não é apenas um agente externo que realiza a investigação com pessoas, é um co-investigador, implica-se na investigação; (ii) é prática e interventiva, isto é, não se limita a descrever a realidade, intervém sobre essa mesma realidade; (iii) como a investigação envolve ciclos, onde há um entrelaçar entre a teoria e a prática, esta é igualmente cíclica; (iv) é crítica, já que os intervenientes actuam como agentes de mudança, são críticos e autocríticos, mudam o seu ambiente e são transformados no processo; (v) por fim, podemos dizer que é auto-avaliativa porque as modificações são permanentemente avaliadas, numa perspectiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos, daí podermos dizer que se trata também de uma investigação reflexiva. Através destas características percebe-se que, segundo os objectivos definidos, a investigação-acção é o método que melhor se adequa á problemática em questão uma vez que foi fundamental a participação dos sujeitos no desenvolvimento da intervenção, teve como propósito intervir sobre o contexto, pretendendo atingir uma

mudança, produção de novos conhecimentos e atitudes. Trata-se de uma metodologia que não é fixa, pois as realidades, os problemas, as necessidades podem-se ir alterando, havendo nesse caso espaço para a flexibilidade, aspecto imprescindível num projecto de intervenção.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994: 292), “a investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais”, ou seja, serve para agir, resolver problemas específicos com a finalidade de alterar a realidade e mudar os comportamentos dos actores do contexto em causa.

A Investigação-acção vai, assim, construindo-se entre dois grandes pólos, a investigação e a acção, numa acentuada interdependência, não podendo ser postos de parte os sujeitos da investigação, uma vez que “age-se para conhecer, intervindo numa situação considerada problemática (...) com vista à transformação (Sampaio, 2010 cit in Leite, Rocha & Pacheco, 1995: 593).

De salientar que muitas das investigações com este método começam com um problema, mas na solução deste acabam por aparecer outros tantos problemas e outras áreas de estudo que necessitam de intervenção.

Assim, a Investigação-Acção tem como objectivo: compreender, melhorar, intervir e reformular práticas; e como metas: melhorar a prática social ou educativa, articular de forma apropriada a investigação, a acção e a formação, bem como aproximar-se da realidade, produzindo mudança e conhecimento.

4.4. Técnicas

Tendo em conta o paradigma de investigação é possível indicar determinados métodos e técnicas de recolha de informação. Deste modo, as técnicas privilegiadas passam pela análise documental, pela observação participante, pelas entrevistas semi-estruturadas, pelos inquéritos por questionário, bem como pela etnografia.

Análise documental

Numa primeira fase do estágio, a primeira técnica a que recorri foi a análise documental, como por exemplo, o projecto educativo e o regulamento interno do Lar, cedido pela Directora Técnica, de forma a conhecer os seus pressupostos, objectivos e finalidade, mas também ler documentos sobre o tema de forma a me integrar e perceber melhor estas problemáticas. Segundo Sousa (2009: 262) este tipo de instrumento tem

por objectivo “apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência”, permitindo assim “passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (sintetização do primeiro), produzindo resumos, sínteses, indexações, índices” (ibidem).

Observação directa e participante

Em relação à observação, esta encontra-se ligada aos processos educacionais no que respeita à pesquisa de problemas, à procura de respostas a certas questões e à compreensão do processo pedagógico. A observação na área da Educação é mais formal, controlada e centrada sobre um problema em específico, de modo a obter um maior rigor e objectividade dos dados observáveis.

Permite ainda “efectuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade” (idem: 109), no entanto, não se consegue observar todos os acontecimentos, pois a observação não pretende abranger um todo, mas sim uma parte em concreto.

Os observadores podem desempenhar diferentes papéis, de não-participante ou de participante. No primeiro, o investigador não participa em quaisquer actividades do local onde observa, “olha para a cena, no sentido literal ou figurativo, através de um espelho de um só sentido” (Bogdan & Biklen, 1994: 125).

Inicialmente, o observador participante fica um pouco de fora das actividades, não se envolvendo muito, mas à medida que os observados o aceitam ele vai participando e envolvendo-se cada vez mais.

Esta proximidade e partilha de actividades com os sujeitos permite criar espaços de intervenção e, igualmente importante, permite ainda interagir de modo a obter informações e a diferentes pontos de vista.

Na observação participante existe um envolvimento pessoal do observador no contexto que pretende estudar, observando a partir do seu interior como membro do grupo. Assim sendo, há uma maior compreensão acerca dos pensamentos e motivações dos sujeitos desse contexto, havendo uma interacção entre observador e observados, isto é, o investigador encontra-se em contacto directo, frequente e prolongado com os actores sociais e com o contexto. O observador tem, assim, um papel mais activo, dedicando-se ao estudo de uma unidade de observação, que convém ser relativamente

pequena, isto devido ao que foi dito sobre o observador não conseguir observar tudo o que se passa à sua volta, sendo ainda mais difícil se for um grupo grande.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), a observação directa permite captar os fenómenos quando eles acontecem, tratando-se de compreender a situação que está a ser descrita, pois aqui o investigador obtém a informação em primeira mão, podendo assim comparar se aquilo que é dito é o que realmente acontece.

Esta técnica foi utilizada ao longo de toda a minha estadia no local de estágio, inicialmente para conhecer a população e as suas rotinas, recolher informações acerca dos seus pontos de vista, perceber quais as necessidades dos sujeitos, isto é, quer das meninas como das Funcionárias, foi um método eficaz na identificação da problemática e análise das necessidades. Possibilitou a criação de espaços para verificar quais os efeitos do meu apoio, essencialmente às crianças e jovens da instituição, ou seja, permitiu que construísse uma relação com os sujeitos por base na proximidade, o que possibilitou criar espaços de intervenção e de comunicação.

Apesar de ser uma técnica perspectivada de diferentes formas, na área das Ciências Sociais e Humanas, por nos permitir olhar a realidade de diferentes formas, não deixa de ser um instrumento que nos possibilita um contacto mais directo e mais próximo com os observados, de forma a ter acesso a informações, sentimentos, interpretações dos mesmos.

Entrevista semi-estruturada

Relativamente às entrevistas, não se pretende que esta seja “como um interrogatório policial” (idem: 247), mas pelo contrário que seja uma conversa amena e agradável na qual o entrevistado vai respondendo às questões colocadas.

A entrevista consiste num meio de recolha de dados/informação, através de conversas, individuais ou em grupo, “cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações” (Ketele, 1999: 18), podendo mesmo ser utilizada em conjunto com outras estratégias como a observação participante e a análise de documentos.

A entrevista procura estudar contextos, variáveis mais complexas, mais subjectivas e em menor escala, estabelecendo assim uma relação de proximidade com o entrevistado, o que leva a haja um maior envolvimento na conversa. É assim importante que a entrevista decorra num clima de conversa amena, e que, no início da mesma, o

entrevistador clarifique com o entrevistado “a natureza e os fins do estudo e a importância para este das opiniões que se vão pedir” (Sousa, 2009: 252).

Para que se possa fazer uma boa análise da informação retirada da entrevista é importante que o entrevistador ouça cuidadosamente o sujeito, podendo-se falar aqui na escuta activa, uma vez que “escutar activamente não significa apenas compreender bem o que nos estão a dizer, mas sobretudo entender ‘como’ nos dizem: conteúdo (o que nos dizem); sentimentos e emoções (como nos dizem)” (Guix, 2008: 133). Assim, além de tomarmos atenção ao que nos dizem, é preciso “acompanhá-lo com o coração, compreendê-lo e aceitá-lo” (ibidem), isto é, criar empatia. Escutar exige ainda que não se faça juízos de valor, mas que estamos interessados na sua opinião, na sua experiência.

O entrevistador deve prestar um cuidado especial ao estilo de linguagem utilizado, pois deve usar uma linguagem acessível, um tom informal, de modo a deixar o entrevistado à vontade, fazer perguntas de fácil compreensão, para que o entrevistado se sinta envolvido, para que não sinta que deva dizer o que não pensa, isto é, que tente apenas agradar ao entrevistador, devendo este também respeitar sempre o universo linguístico da pessoa entrevistada.

Ao fazer entrevistas, estas podem variar “quanto ao grau de estruturação” (Bogdan & Biklen, 1994: 135), podendo ser entrevistas estruturadas, semi-estruturadas ou não-estruturadas. Optei por aplicar entrevistas semi-estruturadas, onde existe um guião de perguntas que pretendo que sejam respondidas, mas que não é inflexível, podendo surgir outros assuntos que estejam de acordo com os temas, permitindo assim os entrevistados responder de forma livre, pois tal como Santos Guerra (cit. in. Ribeiro, 2010: 60) afirma “não existe uma entrega total à improvisação, nem uma estratégia de bombardeamento rígido de perguntas ordenadas”. Isto possibilitou, no caso das Funcionárias, que fossem respondendo, comentando o que lhes iam perguntando, as questões não tinham ordem fixa, pois chegou haver situações em que a ordem fora trocada, devido ao correr da conversa, onde as respostas surgiam sem precisar de fazer concretamente a pergunta. Por outro lado, houve situações em que tive de formular várias vezes a pergunta para obter resposta à questão, ou de melhor clarificar o que estava a ser dito. Utilizei certas técnicas, de modo a incitar o entrevistado a aprofundar a sua ideia, através de expressões que evidenciam o meu interesse, como “sim”, “claro”,

expressões que mostram ao sujeito que estou a escutar o que está a ser dito, que estou atenta.

Não utilizei o gravador, pois poderia ser um facto inibidor de informação, uma vez que estamos a falar de sujeitos que têm poucas qualificações e podiam não gostar da ideia de gravar a entrevista. Assim, para não haver constrangimentos, decidi que apenas tirava apontamentos com autorização prévia. Também a questão do anonimato foi salvaguardado desde início, princípio que faz parte da ética e não deve ser descurado.

Durante o estágio apliquei duas entrevistas, sendo uma delas no início do estágio, às Funcionárias, que teve como objectivo conhecê-las, perceber como eram as suas relações entre elas e com as meninas, principalmente ao nível da comunicação e entender até que ponto consideram a Formação importante, tendo em conta a área em que trabalham (Anexo 1). A segunda foi no fim do estágio de modo avaliar o acompanhamento que fiz à J., para tal apliquei uma entrevista à Directora Técnica, uma vez que é a Técnica que de perto acompanha esta menina e considerei que seria a pessoa mais indicada para me dar um feedback sobre o apoio que lhe prestei (Anexo 2).

Conversas informais

Outro aspecto a ter em consideração são as conversas informais, pois estas, pelo seu carácter descontraído, podem ter importância durante a intervenção na instituição, uma vez que através do seu carácter mais espontâneo acabam por nos dar a conhecer as dinâmicas entre os diversos actores.

Etnografia

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

As notas de terreno não têm como função escrever-se apenas o que se observa, mas “também o mais fielmente possível o que os actores sociais dizem, bem como aquilo que é dito pelos informantes privilegiados” (Fernandes, 1997: 71).

Ao longo de todo o meu percurso no local de estágio fui tirando apontamentos, fazendo os diários de bordo onde constam todos os momentos e situações vividas, pois

são instrumentos facilitadores de aceder às experiências, às opiniões dos sujeitos e daí poder de certo modo avaliar o trabalho que foi sendo efectuado.

O investigador participa, assim, do dia-a-dia dos sujeitos, observando e registando os acontecimentos, tendo ainda como principal preocupação afastar-se dos seus pressupostos pessoais, de modo a não prejudicar a investigação.

De modo a evitar os “efeitos do observador”, estes investigadores tentam interagir com os sujeitos de forma natural, uma vez que é também do seu interesse perceber como se comportam e pensam nos seus ambientes naturais.

Inquérito por questionário

Relativamente a este método, trata-se de um instrumento de investigação que visa recolher informações e para tal coloca-se uma série de questões acerca de um tema de interesse para os investigadores.

Tem como objectivo interrogar os sujeitos de modo a conhecer opiniões, sentimentos, expectativas, experiências sobre um determinado assunto. Estes podem ser de natureza social, profissional, relativos às suas opiniões, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento de um determinado assunto, à sua atitude relativa a certos temas, entre outros.

Os questionários são assim utilizados em investigações, com o objectivo de se obterem “informações directamente provenientes dos sujeitos, que depois se convertem em dados susceptíveis de serem analisados” (Sousa, 2009: 204).

Esta metodologia permite, se for o caso, aplicar simultaneamente a um número elevado de sujeitos, obtendo-se assim dados de forma relativamente rápida; não necessita, obrigatoriamente, de haver interacção directa entre o investigador e o inquirido. No entanto, este método tem as suas desvantagens: não pode ser aplicado a pessoas que não saibam ler e escrever; os sujeitos podem deixar perguntas em branco, podendo ser essas mesmas as questões principais; e pode ainda surgir dificuldades de objectividade, pois uma mesma pergunta pode ser interpretada de diferentes formas.

Na construção do questionário devemos ter em atenção certos aspectos, para não levar desde logo ao desinteresse do indivíduo. Um questionário bastante longo, com várias páginas cheias de perguntas, corre o risco de ser rejeitado mesmo antes de o ler, mas também ao ser muito curto pode não obter as informações necessárias. Deve-se

igualmente ter cuidado com a disposição das perguntas, à maneira como estas são feitas, pois são “elementos que facilitam atenção do inquirido” (idem: 207).

Aquando do planeamento do questionário deve-se ter em conta a organização interna, pois pode obdecer a diferentes tipos: pela ordenação das perguntas, por grupos ou pelo tipo de perguntas-respostas. Nos questionários que construí a organização utilizada foi a da ordenação das perguntas, isto é, as questões têm uma sequência lógica e um grau de dificuldade crescente, e distribuí-as por grupos, organizando-as assim conforme o conteúdo.

Relativamente ao modo de resposta, não há regras específicas que ditem qual o melhor tipo de resposta que se adequa a um tipo de pergunta. No entanto, convém que o tipo de resposta seja sempre o mesmo para todas as perguntas presentes no questionário. Nos questionários realizados praticamente todas as respostas são de tipo aberto, à excepção de algumas perguntas realizadas no questionário para as Funcionárias responderem acerca da formação dada, com o tema “**Linhas de orientação para melhor lidar com o comportamento das Crianças e Jovens**”, em que o tipo de respostas utilizado fora também as respostas dicotómicas e as respostas ordenadas. As respostas abertas permitem ao questionado uma maior liberdade de expressão, o inquirido pode construir a sua resposta pelas suas próprias palavras, mas pode também levar o sujeito a fugir ao tema, ou simplesmente não responder, visto que este tipo de resposta requer uma maior reflexão e uma redacção da mesma. Por outro lado, tanto nas respostas dicotómicas como nas ordenadas o sujeito já não precisa de redigir a resposta, pois as respostas já estão predeterminadas, bastando apenas escolher a que se adequa à sua resposta. A diferença entre estas duas é que as respostas dicotómicas oferecem apenas duas opções ao questionado, enquanto as respostas ordenadas encontram-se numa sequência “gerando uma escala de graduação (escala de Likert)” (idem: 216).

Quando se pede aos sujeitos que preencham um questionário devemos fazê-lo com delicadeza, explicar o seu fundamento, que este será anónimo e confidencial, que é importante que as suas respostas sejam o mais sincero possível e, por fim, agradecer.

Foram feitos três questionários de modo avaliar o trabalho desenvolvido ao longo do meu estágio. Um dos questionários foi direccionado para as Funcionárias, que teve como objectivo ter um feedback acerca da formação dada. Nesse questionário utilizei perguntas de diferentes respostas, pois o objectivo era perceber se consideraram a formação interessante e se estariam dispostas a ter mais formações e as consideram

importantes para o seu percurso profissional. Realizei ainda mais dois questionários, um com o objectivo de avaliar o meu acompanhamento à J. e outro para perceber até que ponto as meninas consideravam importante haver uma pessoa que fizesse um acompanhamento mais de perto no apoio ao estudo. Para estes dois questionários optei por respostas abertas, pois queria uma opinião mais pessoal, não respondendo assim a categorias de perguntas ou já predeterminadas.

4.5. Plano de tratamento de análise dos dados

O plano de tratamento e análise de dados diz respeito aos dados da investigação qualitativa, uma vez que foi este o paradigma a ser usado no plano de intervenção. Assim, as entrevistas, as observações, as notas de terreno, os questionários passaram por uma análise de conteúdo pormenorizada, por um plano de tratamento que respeitou o paradigma escolhido. Através da **análise de conteúdo** pretendeu-se analisar a informação recolhida ao longo da minha intervenção no local de estágio. Este método é bastante usual em trabalhos de investigação educacional.

A análise de conteúdo tem como objectivo compreender os conteúdos dos documentos, “descobrir conteúdos ocultos e mais profundos” (Sousa, 2009: 264), de modo a permitir mostrar aos outros o que encontramos. Portanto, o conteúdo é “essencialmente o que pode exprimir-se nos textos e nos discursos, a saber, o «sentido», ou por outras palavras, as «maneiras de ver as coisas»” (Hiernaux, 1995:157). Assim, não falamos dos textos ou discursos em si, mas do que eles contêm, além do que eles aparentam ser ou conter.

Trata-se de uma análise estrutural, de documentos variados, em que se procura entender “a organização estrutural para, a partir daí efectuar inferências que levem ao real conteúdo manifesto e não apenas ao aparente” (Sousa, 2009: 265), ultrapassando a superfície para penetrar num conteúdo profundo, ou seja, no verdadeiro significado.

No entanto, não posso deixar de referir algumas das desvantagens deste método de avaliação, pois ao lidarmos com o conteúdo, isto é ‘palavras’, estas podem possuir vários significados e sentidos, sendo mais difícil de interpretar, ao contrário do que acontece com os dados numéricos, pois estes são objectivos, sendo assim o seu tratamento mais claro, preciso e de mais fácil compreensão.

Após uma leitura flutuante dos dados, pressupõe-se uma identificação dos dados pertinentes, isto é, uma redução, onde partimos de um número vasto de informações

para chegar a um conjunto de elementos a que pretendemos estabelecer relações e obter conclusões. De seguida é necessário efectuar uma separação dos dados em unidades relevantes de acordo com o tema abordado, procurando identificar **categorias** e **unidades de análise**.

As categorias são construídas a partir dos dados obtidos, “cobrindo as suas principais áreas de conteúdo” (ibidem), ou seja, “constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...], de modo a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados” (Bogdan & Biklen, 1994: 221). Podem assim ser consideradas como classes/agrupamentos das unidades de análise/contéudo e estão organizadas conforme as características comuns dessas mesmas unidades. Categorias essas que apresentam certas características, como a homogeneidade, a exaustividade, a exclusividade, a objectividade e a pertinência.

As unidades de análise são consideradas exemplos mais concretos que se podem incluir dentro das categorias. Segundo Bardin (1991), a unidade de análise é uma unidade possuidora de sentido que poderá contribuir para chegar à compreensão de uma ideia expressa, directa ou indirectamente. As unidades de contéudo podem ser uma frase, uma palavra, um parágrafo, entre outros, estando ainda, na maioria das vezes, associadas a outras unidades.

De acordo com Sousa (2009: 268), “não há regras pré-estabelecidas para a definição de unidades nem de categorias”, uma vez que não existem duas análises de conteúdo iguais. A escolha das unidades e das categorias, estão intrinsecamente ligadas com as “características dos documentos, dos procedimentos desenvolvidos pelo investigador e do que ele entende por importante e pertinente para o estudo” (ibidem).

As técnicas de análise de conteúdo podem ter dois tipos de procedimentos, fechados ou abertos. Nos procedimentos fechados as categorias são definidas à priori, isto é, as categorias estão previamente estabelecidas nas quais vão-se encaixando os elementos à medida que vão aparecendo. Por outro lado, nos procedimentos abertos não existiam categorias pré-estabelecidas, estas apenas vão surgindo à medida que se vão encontrando unidades que podem-se ir associando em categorias.

Uma técnica que pode facilitar este processo da análise de conteúdo é numerar todas as páginas de dados sequencialmente. Depois de todas as páginas numeradas a definição de categorias e das unidades de análise está mais facilitada. À medida que as categorias vão sendo construídas, estas podem ser alteradas ao se verificar que é

possível arranjar um sistema de categorização mais completo. Durante este processo podemos concluir que dentro de cada categoria pode-se subdividir diferentes sub-categorias, isto porque “os códigos principais são mais gerais e abrangentes, incorporando um vasto leque de actividades, atitudes e comportamentos” (Bogdan & Biklen, 1999: 234) que podem-se dividir em categorias mais pequenas.

CAPÍTULO V
Apresentação e Discussão
dos Resultados

5.1. Introdução

Neste capítulo pretende-se fazer uma apresentação dos dados e informações recolhidas através dos instrumentos de recolha de dados, como é o caso das notas de terreno, das entrevistas e dos questionários, bem como analisar os resultados tendo em conta os objectivos iniciais e em articulação com os referenciais teóricos.

Este capítulo será dividido em duas partes, apresentando primeiro os resultados tendo em conta o trabalho desenvolvido com as crianças e jovens e, em seguida, a realização da formação com as Funcionárias.

Por fim, dedicarei um pequeno tópico a actividades realizadas no Lar, mas que não fizeram parte dos objectivos do Estágio, sendo actividades desenvolvidas pelo Lar nas quais estive envolvida e ajudei na sua concretização.

5.2. Apoio ao estudo às Crianças e Jovens

5.2.1. Apoio na sala de estudo

Inicialmente, não estava previsto que o trabalho que eu iria desenvolver no Lar envolvesse de forma directa as crianças da instituição. No entanto, como frequentava o Lar várias vezes por semana e estando as Dr.^{as} as Funcionárias ocupadas com o seu trabalho, acabei por me ir aproximando das jovens.

Quando as meninas não estavam em aulas, o local que elas ocupavam, grande parte das vezes, era a sala de estudo, onde realizavam os trabalhos de casa, estudavam para os testes ou faziam outra actividade lúdica. Assim, acabei por lentamente me ir aproximando das meninas, ganhando a sua confiança, ajudando-as no dia-a-dia, na realização das tarefas escolares. Começaram a ver-me como uma pessoa que estava no Lar para ajudar na realização dos trabalhos da escola e nas dificuldades que fossem surgindo.

Começou então a fazer sentido que as jovens fossem incluídas no público-alvo do meu trabalho, fazendo com que houvesse uma mudança dos objectivos inicialmente formulados, conforme referi no capítulo contextual.

De forma natural, as meninas começaram a pedir-me ajuda, a verem-me como uma pessoa que estava disponível para as ajudar e a não estranharem a minha presença diária no Lar, ou seja, senti que era como se já fizesse parte da “casa”.

Não tive oportunidade de acompanhar todas as meninas, uma vez que algumas já estavam a ser acompanhadas por outra estagiária, estudante de Psicologia na Universidade Católica, ou por se encontrarem em aulas durante o tempo em que me encontrava no Lar.

Relativamente às meninas que acompanhei, uma era do 5º ano, duas do 6º ano, uma do 7º ano e outra do 8º ano de escolaridade, o que perfazia um total de cinco crianças e jovens.

Em relação à criança que frequenta o 5º ano, a C.S. é uma boa aluna, apesar de já ter tido uma reprovação no ensino primário. Trata-se de uma menina que tem uma irmã mais velha, que também se encontra no Lar, sendo que ambas vivem na instituição há mais de 3 anos.

A C.S. é empenhada nas suas tarefas escolares, dedicada, pois ambiciona sempre tirar melhores notas, sendo assim uma das melhores alunas da turma na escola e mesmo a melhor aluna no Lar, o que levou a que no final do ano lectivo 2010/2011 recebesse um diploma oferecido pela Equipa Técnica.

A I. é uma jovem de 15 anos que frequenta o 6º ano, uma vez que teve várias reprovações e esteve algum tempo afastada da escola. Apesar de ser um pouco preguiçosa e não gostar muito de estudar, cumpre os trabalhos de casa e estuda com antecipação para os testes. Tem disciplinas que gosta mais de estudar do que outras, como é o caso de Ciências da Natureza.

A T. também frequenta o 6º ano, mas não é da mesma turma que a I. É uma menina inteligente, mas quando fica chateada, não gosta que ninguém fale para ela, ficando mesmo amuada. Gosta de estudar História e Ciências da Natureza e apresenta dificuldades a Matemática. Mantém uma boa relação com a V., jovem de 15 anos que frequenta o 8º ano, uma vez que as suas famílias moram perto uma da outra.

No 7º ano anda a M. de 13 anos, que é uma aluna bastante aplicada. Faz todos os seus trabalhos com dedicação, trata-se de uma jovem bastante responsável, tanto que a própria Equipa Técnica e Funcionárias depositam bastante confiança nela.

Por último, a C. que se encontra no 8º ano com 16 anos tem dificuldades em estudar. Trata-se de uma aluna que não sabe bem quais os melhores métodos de estudo, de forma a ter sucesso escolar. Tem dificuldades a algumas disciplinas como Matemática, História e Francês. Esta jovem é bastante amiga da I.

Inicialmente, comecei por estar com a I., com a T., com a M. e com a C.S., pois foram as primeiras que me começaram a procurar tanto para tirar dúvidas, como para ajudá-las a estudar para os testes, ou mesmo para ajudar a fazer trabalhos. Posteriormente, a C. começou a

procurar-me, pois tinha mesmo de começar a subir as suas notas e como não tinha métodos de estudo, começou igualmente a questionar-me sobre qual a melhor forma para estudar.

Grande parte das vezes que a I. e a T. estudavam Ciências da Natureza e História pediam-me para lhes ajudar. Quando a T. estudava História, eu fazia-lhe perguntas e a verdade é que ela sempre foi tirando positiva e até foi melhorando os seus resultados nesta disciplina.

“A T. pediu-me ajuda para estudar História, para lhe fazer perguntas e notava-se que ela se estava a empenhar, que queria subir as notas neste Período. A I. começou a fazer também os trabalhos de História e a C. perguntava-me como se estudava, que nunca tinha estudado e não sabia qual o melhor método para tal”. (NT11Jan³.)

“Aparece a T., de novo, que pede para lhe fazer perguntas de História, tanto da matéria que já tinha estudado, na semana passada, bem como da nova matéria dada”. (NT20Jan.)

No entanto, não era apenas Ciências da Natureza e História que estas duas meninas estudavam e dependendo da disciplina e da quantidade de meninas que estivesse a precisar da minha ajuda, fazia perguntas tanto oralmente como por escrito.

“Fiquei então com a I. que estudava Matemática, pois ia ter teste no dia a seguir. A matéria tinha a ver com os triângulos e os ângulos. Fui fazendo perguntas e estava realmente preparada para o teste”. (NT11Fev.)

“A I. pouco tinha estudado ainda e eu comecei a chamar-lhe atenção. Aos poucos foi-se concentrando e até me pediu para lhe fazer perguntas, tanto a nível oral como escrito”. (NT2Mar.)

“A T. que entretanto vem para a sala de estudo pede-me para lhe marcar exercícios de verbos, para ir treinando, para saber distinguir os diferentes modos e tempos verbais”. (NT24Mar.)

Também foram algumas as vezes que ajudei as meninas a fazerem trabalhos para entregar na escola. O meu papel não era fazer-lhes os trabalhos, mas corrigir quando estivessem

³ Nota de Terreno, dia, mês

a fazer mal, chamá-las à atenção para alguma situação, ajuda-las a construírem um trabalho com sentido, de modo a poderem obter uma boa nota, porque hoje em dia, não são apenas as notas dos testes que contam para a avaliação final, pois os trabalhos de casa, trabalhos escritos, comportamento e participação são outras componentes que entram na avaliação de cada período escolar.

“Ajudei a M. a fazer um trabalho sobre os direitos da mulher”. (NT10Dez.)

“Fico, assim, na sala de estudo com a C. S. que ia começar a fazer o trabalho de Ciências, no seu portátil (Magalhães). O trabalho ficou pronto num instante e entretanto esta também é chamada para ir almoçar”. (NT10Jan.)

“Entretanto aparece a Dra. S. que me pergunta se estou a fazer algo, ao que respondo que naquele momento não, então ela pede-me para ajudar a I. num trabalho para E.V.T. sobre um artista plástico, pois as meninas não podem estar sozinhas no computador.

Fui com a I. para o gabinete da Dra. S. e entretanto começamos a procurar no computador informações acerca de um artista plástico”. (NT11Maio)

Na semana seguinte à I. ter entregado o trabalho sobre o artista plástico, a jovem vem ter comigo para dizer que a professora disse que o trabalho estava muito bom, sendo um dos melhores da turma. Apenas tentei transmitir à jovem certas competências de organização da informação, uma vez que nos trabalhos a informação recolhida tem de ser organizada para quando outra pessoa estiver a ler o texto tenha sentido e que as informações tenham ligação

Relativamente aos trabalhos de casa, tentava também transmitir-lhes que deviam esforça-se por procurar as respostas, fosse nos cadernos ou nos livros escolares. Que não podiam logo à partida sentirem-se derrotadas e afirmarem que não sabem, sem primeiro consultarem os materiais que tinham à sua disposição.

Em relação à C., esta menina, até ao 2º período escolar, poucas vezes tinha estado comigo, solicitado a minha ajuda, no entanto, por várias vezes ouviu outras meninas agradecerem o facto de as ter ajudado a tirar as dúvidas e que isso ajudou-as a tirar positiva nos testes.

“Assim do nada, a M. lembra-se e agradece a ajuda dada no estudo a Geografia, pois conseguiu boa nota. A T., que estava mesmo a sair, ouve o que a M. diz e comenta que também a minha ajuda foi importante, nomeadamente a Ciências e a História. A C. que estava a estudar ouve o que as meninas estavam a dizer e afirma que vai começar a estudar comigo para os testes”. (NT3Mar.)

Assim, aos poucos, a C. procurou-me com mais frequência para estudar às disciplinas que tinha tirado nota negativa e que tinha obrigatoriamente de subir, como Geografia, História, Francês e Matemática. Foi-se empenhando em conseguir saber bem todas as matérias, em tirar todas as dúvidas, mas para a jovem o melhor método consistia em memorizar todas as informações, isto é, saber palavra por palavra o que a Professora ou o livro dizia, perspectiva que se apresentava problemática, o que a levava à jovem a estar várias vezes completamente desmotivada e nervosa, pois dizia que não estava a conseguir captar nenhuma informação. Tentava transmitir-lhe que não era preciso decorar tudo, simplesmente ter algumas palavras-chave na cabeça e acima de tudo perceber a matéria, porque torna-se bem mais fácil absorver a informação quando esta está interligada, quando faz sentido na nossa mente, pois é sinal que estamos a captar e que percebemos o que estamos a interiorizar, acabando por ser mais fácil recordar posteriormente. Ao início foi difícil a jovem perceber que realmente decorar não era a melhor opção, mas aos poucos foi percebendo e ganhando mais confiança a estudar. Houve, no entanto, uma disciplina que a C. se foi dedicando menos, a Matemática a jovem não gostava dessa disciplina e preferia sempre estudar outra disciplina do que Matemática. Apenas permitiu que, comigo, fosse escolhendo outras disciplinas porque sabia que ela estudava Matemática com as voluntárias da Associação RAMPA e porque ela também precisava mesmo de se dedicar às outras que também tinha tirado negativa, além de que me sentia mais confortável a apoiar o estudo a disciplinas ligadas às Humanidades.

“A C. estava a tentar estudar, mas não estava a conseguir reter a matéria, o que a estava a deixar nervosa, começando assim a chorar.

A C. continua sem conseguir estudar História e mais uma vez começa a chorar. Nesse momento aparece a Dra. A. que pergunta o que se passa”. (NT24Mar.)

“Comecei por perguntar o que se tinha passado para estar de castigo, ao que a C. me diz que vai estar o mês todo de castigo, se tudo correr bem, pois pode ficar mais tempo.

Estive então a ajudar a C. a estudar para o teste de Francês, nomeadamente a fazer uma composição sobre a habitação, bem como a perceber como se põe os verbos no futuro e arranjar estratégias para decorar os verbos irregulares”.
(NT5Maio)

Esta jovem, por ter tido comportamentos menos adequados, acabou por ficar de castigo no quarto “isolado”, o que levou a que tivesse consciência que o que tinha feito estava errado, devendo aproveitar o tempo que ia passar no quarto sozinha para estudar e mostrar o seu arrependimento pelo acto cometido. Não foi a única a ter este comportamento, no entanto, as outras duas meninas em vez de irem a casa no fim-de-semana ficaram no Lar de castigo. Como a C. estava no quarto “isolado” já podia ir a casa no fim-de-semana.

Estas cinco crianças e jovens foram ao longo do ano lectivo mostrando mais vontade que estavam empenhadas em tirar boas notas, subir as negativas e mesmo as positivas, como é o caso da C.S. e da M. que sempre se empenharam, dedicando-se em subir as suas positivas. A M. chegou a receber pela escola um diploma por ter sido considerada boa aluna, a C.S recebeu do Lar também um diploma, pois foi a menina com melhores notas, estando assim no quadro de excelência.

5.2.1.1. Resultados da avaliação

Para fazer a avaliação do meu apoio na sala de estudo, considerei fundamental, além dos resultados escolares que foram aparecendo, fazer um questionário às meninas que mais de perto fui apoiando. No entanto, não pretendo afirmar que os resultados escolares foram melhorando exclusivamente graças ao apoio que prestei, porque as meninas têm uma equipa técnica que muito se preocupa com as notas escolares e que estão sempre disponíveis para ajudar, nas mais diversas dificuldades.

Ao fazer a análise de conteúdo dos questionários das cinco meninas, tornou-se essencial dividir a análise em categorias, categorias que subdividi em sub-categorias.

- 1ª Categoria – Apoio Escolar

- Sub-Categoria - Factor de Sucesso Escolar

Aos questionarmos as jovens acerca da importância que o apoio na sala de estudo teve nos seus resultados académicos, obtive respostas variadas. No conjunto de cinco meninas, quatro consideraram o apoio importante, tanto para elas como consideraram que esse

acompanhamento ajudou as suas colegas. Há no entanto uma menina que diz que esse apoio não ajudou, porque apesar de o ter tido continuou com a negativa. Esta resposta dá que pensar uma vez que todas as meninas efectivamente subiram as notas das disciplinas, apesar de uma ou outra menina ter continuado com um ou outra negativa, principalmente à disciplina de Matemática. A verdade é que raramente ajudava as meninas com a Matemática, conforme já referi, por me sentir mais à vontade com as outras disciplinas. Mas a verdade é que sendo os questionários confidenciais não posso afirmar que a disciplina que a menina se refere é a Matemática.

Relativamente às quatro meninas que acharam importante este apoio, é de salientar que, segundo as respostas, este apoio foi importante para perceberem melhor as matérias, subirem as notas e ter ajudado a saber como se estuda. Penso que esta resposta é realmente pertinente, pois considero que as crianças e jovens têm realmente bastantes dificuldades em estudar, não sabem como estudar e isso sem dúvida que se reflecte nos resultados obtidos. É importante que se transmita desde o início às crianças e jovens alguns métodos de estudo, porque se há quem não precise porque consegue sozinho encontrar o seu método, a verdade é que existem muitas crianças e jovens perdidos no estudo à procura de melhores soluções e melhores métodos e cabe-nos a nós, profissionais da educação, auxiliar a combater e arranjar estratégias para essas dificuldades.

Sub-categorias	Unidades de Registo – Referências
1 – Factor de Sucesso Escolar	Q 1 – “Claro, porque ajudou-me a compreender melhor a maior parte das matérias” Q 2 – “Sim, porque graças à ajuda da Sofia e de outras voluntárias neste momento estou no quadro de excelência e subi a várias disciplinas” Q 3 – “Fiquei contente com as minhas colegas terem levantado as notas devido ao acompanhamento na sala de estudo” Q 4 – “Não, continuei com a negativa”

	Q 5 – “Sim foi! E muito, porque consegui tirar melhores notas e a saber melhor como se deve estudar”
--	--

Quadro I - Sub-categoria - Factor de sucesso escolar

- Sub-Categoria – Acompanhamento dia-a-dia

Outro dos aspectos que todas as meninas consideraram importante era a existência de uma pessoa, no ano lectivo seguinte e até mesmo seguintes, que as acompanhasse de perto, conhecendo assim as suas reais dificuldades, apoiando-as nas suas dúvidas.

Com isto não quero dizer que a equipa técnica não está disponível para as meninas e que não as ajuda quando estas necessitam. Considero sim que uma pessoa que esteja com elas no momento de estudo, fazia com que estas se sentissem mais acompanhadas, isto é, que essa pessoa estava lá para as ajudar. Não quer dizer também que as crianças e jovens não tivessem autonomia para fazer os seus trabalhos sozinhos, mas caso precisassem tinham esse auxílio imediato. Essa pessoa teria assim oportunidade de manter um bom ambiente na sala de estudo, sem confusões, corrigir os trabalhos de casa, fazendo fichas para as meninas. Não teria de estar em constante auxílio directo, pois há trabalho que se pode ir fazendo, adiantando.

Ao verificar que todas as meninas consideravam esse apoio importante, isso permitiu-me reflectir acerca da preocupação que estas jovens começaram a ter com o seu futuro, com os seus resultados escolares, sendo bom ter alguém a quem recorrer em caso de dúvidas constantes.

Sub-categorias	Unidades de Registo – Referências
2 – Acompanhamento dia-a-dia	Q 1 – “sim” Q 2 – “Sim, eu acho que seria muito importante no próximo ano lectivo haver uma pessoa que me acompanhasse” Q 3 – “Sim, achava uma óptima ideia” Q 4 – “Sim” Q 5 – “Sim acho. É sempre bom e útil ter alguém a quem recorrer em caso de dúvida”

Quadro II - Sub-categoria - Acompanhamento dia-a-dia

- 2ª Categoria – Espaço

- Sub-Categoria – Condições de Estudo

Quando questionadas acerca das condições de estudo, isto é, ambiente e materiais necessários ao estudo, todas as meninas consideraram que a sala de estudo dispõe de todos os recursos necessários. Acredito que as meninas considerem que têm todos os recursos uma vez que elas dispõem de uma espaço próprio ao estudo e com materiais, como livros, cadernos, jogos, lápis, canetas, uma grande variedade de livros que as podem auxiliar no estudo e até mesmo na realização de trabalhos.

Porém, a verdade é que a sala de estudo é bastante pequena, não tendo assim espaço para muitas meninas. E se estas estiverem a falar ou mais desconcentradas acabam por influenciar as outras, porque estão todas na mesma mesa e muito perto umas das outras. Considero ainda que seria mais fácil se os materiais estivessem mais organizados, facilitando assim a procura. Ao organizar os livros por anos ou até por temas, poderia levar as crianças e jovens a utilizá-los com mais frequência, do que se estiverem todos arrumados, mas sem organização.

Sub-categorias	Unidades de Registo – Referências
1 – Condições de estudo	Q 1 – “Claro. Tem tudo o que nós precisamos para estudar” Q 2 – “Sim” Q 3 – “Sim, ajudaram-me no que sabiam, no que não sabiam e no que não sabiam pesquisavam e ajudavam-me na mesma” Q 4 – “Sim” Q 5 – “Sim, que eu me lembre nunca me faltou nada que me impedisse de fazer os trabalhos escolares”

Quadro III - Sub-categoria - Condições de estudo

- Sub-Categoria – Empenho e Atitudes

Relativamente aos comportamentos que as meninas têm no local de estudo, sobre as suas atitudes e empenho, todas acabam por afirmar que nem sempre tiveram o comportamento mais correcto. Como uma menina chega a dizer *“Somos bastante conversadores, o que maioritariamente interfere na nossa aprendizagem e sucesso escolar”* (Q.5⁴), pois algumas delas quando estavam juntas não conseguiam estudar nada porque passavam a maior parte do tempo a falar. De modo a evitar isso, como acontecia com a I. e com a C. tentava fazer com que elas não estudassem juntas, pois as próprias sabiam que se estivessem juntas o estudo não ia render, ser proveitoso, ficando uma na sala de estudo, enquanto outra ia para o refeitório ou para o gabinete de alguma Dra.

Ora, as meninas ao terem consciência que muitas das vezes os seus comportamentos não são os mais adequados a ter num momento de trabalho, confere-lhes algum sentido de responsabilidade, apesar de que se não estiver alguém que lhes chame à atenção acabam por não terem a percepção de que o tempo está a passar, não conseguindo terminar os objectivos previstos. No entanto, este tipo de situação não acontece com todas as meninas, pois quando havia demasiado barulho ou algumas meninas não estavam a conseguir estudar porque as outras estavam a falar, estas pedem para ir para outro lugar estudar ou para alguém ir chamar a atenção das meninas que não estavam a ter os comportamentos adequados.

2 – Empenho e atitudes	E 1 – “nem sempre, mas a maior parte das vezes sim” E 2 – “Maior parte das vezes” E 3 – “Sim, às vezes exagerei um pouco, mas normalmente sim” E 4 – “Não” E 5 – “Não. Somos bastante conversadores, o que maioritariamente interfere na nossa aprendizagem e sucesso escolar”
------------------------	--

Quadro IV - Sub-categoria - Empenho e atitudes

⁴ Questionário nº. 5

- Sub-Categoria – Alterações

Como já referi, a sala de estudo é um espaço importante no que refere ao sucesso escolar das crianças e jovens. Assim achei importante confrontar as meninas sobre o que mudariam nesse local. Obtive várias respostas, desde que não mudariam nada, até que mudariam tudo. Relativamente às meninas que sugeriram alterações na sala de estudo, referiram-se essencialmente ao espaço, que poderia ser maior.

Claro que esta situação se deve devido às estruturas do edifício e por muito boa vontade que a equipa técnica possa ter não têm soluções para arranjar um espaço maior, a não ser mudar de instalações. Essa situação seria a mais viável, uma vez que o próprio edifício se encontra bastante danificado, sendo que a direcção e equipa técnica têm tentado encontrar soluções, o que passa essencialmente pela mudança de instalações, embora não seja uma tarefa nada fácil.

Sem dúvida que um espaço maior, que comportasse um número maior de mesas, seria o indicado, tanto para as meninas terem mais espaço, e não estarem tão apertadas, bem como poderem estar mais meninas a usufruir ao mesmo tempo da sala de estudo. Deste modo, também para quem as ajuda haveria uma maior mobilidade, como poderia manobrar as posições em que as meninas estão sentadas, de modo a facilitar o bom ambiente da sala.

3 – Alterações	E 1 – “Não, acho que está bem assim” E 2 – “Não, não mudaria nada, está tudo em condições” E 3 – “O espaço podia ser maior, podia ter mais coisas, mas gosto na mesma dela assim” E 4 – “Sim, tudo” E 5 – “Sim, mudaria! O espaço. Acho que tentava arranjar um espaço maior para as meninas estudarem, se pudesse! Acho que o espaço faz a diferença.”
----------------	---

Quadro V - Sub-categoria - Alterações na sala de estudo

5.2.2. Apoio individualizado

Por iniciativa da Dra. L., comecei a acompanhar uma menina que tem dificuldades em atingir bons resultados escolares. Assim, de acordo com a disponibilidade da J. comecei a estar com ela, de modo a ajudar a que ela consiga melhorar o seu sucesso escolar, bem como melhore as suas relações interpessoais e desenvolva certas competências.

A J. é a menina mais nova do lar, tem 11 anos e encontra-se no Lar desde os 5 anos. Como já foi dito é a única que não tem qualquer contacto com a família biológica, passando os fins-de-semana e as férias na casa da Sra. Funcionária A. P.

Esta menina é das que mais preocupação dá à equipa técnica, uma vez que se trata de uma criança que não cumpre com as suas obrigações escolares e não se esforça para tal. É uma menina que tem noção da sua realidade e que não tem nada a perder ao ter comportamentos menos adequados. Amua quando não são feitas as suas vontades, quando as coisas não são à sua maneira.

“Quando já está tudo terminado passava já das 19h. Vou com a J. à sala de estudo para ela pôr no estojo os lápis de cor. Aparece a Sra. Funcionária A. P. que a manda tomar banho, a J. faz birra, dizendo que só quer ir depois de jantar. A D. A. P. não cede e manda a menina ir para cima, acabando por ir quase a chorar.” (NT25Maio)

Em dias pré-determinados estava com a J., de preferência sozinha, para ela poder fazer os trabalhos de casa, estudar para os testes e poder estudar para as disciplinas e matérias que tinha mais dificuldade, como Matemática, Ciências da Natureza, Inglês e História. No entanto, a J. não gostava muito de ter de estar num espaço sozinha comigo, pois sabia que assim não tinha com que se distrair, não podia falar para as outras meninas.

“Entretanto, chega a C. S. e a J. da escola, ao que a C.S. começa a fazer imediatamente os trabalhos de casa e pede ajuda. Aviso a J. para se despachar a ir buscar as coisas dela, pois temos de ir para o refeitório, pelo que esta reclama logo, mas ela sabe perfeitamente que ela tem de estar sozinha comigo.” (NT5Jan.)

Para além dos dias combinados para estarmos juntas, nos restantes se houvesse sítio e dependendo das horas a que chegasse ao Lar ela vinha para a minha beira, para rentabilizar melhor o tempo disponível que tinha para fazer os trabalhos de casa ou estudar. Havia pelo menos um dia da semana que ela ficava à minha beira, na sala de estudo, mas com outras meninas, pois chegava ao lar só por volta das 19h e passado pouco tempo ela teria de ir tomar banho para depois ir jantar. Assim, aproveitava e além de ajudar as outras meninas ajudava-a também a ela. Claro que se estivesse muita gente na sala acabava por ser pouco produtivo, uma vez que ela se distraía com bastante facilidade.

“São 19h e chega a C. S., a B. e a J. (...) A J. senta-se ao meu lado, mas durante todo o tempo que ali esteve não fez nada, pois ou estava mais atenta ao que as outras meninas estavam a dizer ou falava com a O. que entretanto apareceu, depois de tomar banho.” (NT3Mar.)

A J. tem realmente dificuldades em se concentrar, apesar de também não se esforçar, em relação aos trabalhos escolares. Depois todos os motivos são uma oportunidade de adiar o que tem para fazer.

“A J. vai trabalhando lentamente e vai-se distraindo com muita facilidade.” (NT25Fev.)

“Vou com a J. até à sala de estudo para ela ir buscar as coisas que precisa. É preciso chamá-la à atenção várias vezes, pois ela fica a olhar, a passar tempo, em vez de se despachar.” (NT23Maio)

Praticamente sempre que a J. levava trabalhos para o fim-de-semana, chegava ao Lar com trabalhos por fazer ou com os trabalhos feitos à pressa, cheios de erros. Além de que quando estava a explicar como se fazia certo exercício ou a explicar alguma matéria, a J. começava logo a dizer que já sabia, que não precisava de estar a explicar. Também em relação aos testes, ao analisá-los, notava-se que a J. não estava concentrada, não lia bem as perguntas e fazia a primeira coisa que lhe parecesse mais certo.

“Fiquei contente pelas positivas, mas fiquei surpreendida negativamente quando vi o teste da J. de Matemática, pois o teste era fácil e a grande maioria dos

exercícios tinha-os feito no dia anterior ao teste, conseguindo-os resolver bem.”
(NT21Fev.)

“Peço à J. para me mostrar os trabalhos de casa de Matemática, ficando toda ofendida, pois ela diz que fez em casa e qua a Sra. Funcionária A. P. corrigiu. Mesmo assim insisto e ela, apesar de contrariada, foi buscar o caderno, mas ao ver os exercícios vi logo que estavam errados. Chamei-a à atenção, pois não me queria mostrar os trabalhos de casa, que afinal estavam mal. Apaguei tudo e quando ia começar a explicar como se faz, ela diz que sabe e nem me deixa acabar de falar. Deixei-a fazer, mas como esperado, mais uma vez estavam mal. Apaguei de novo e só quando tive a atenção da menina é que lhe expliquei como se faziam os exercícios.” (NT21Fev.)

“Nota-se que a C. S. está bem mais preparada que a J., pois esta não pensa nas respostas, a primeira que lhe vem à cabeça ela diz, o que a prejudica, na maioria das vezes.” (NT6Jun.)

Como a J. é uma menina bastante irrequieta, que se desconcentra com bastante facilidade, tive por iniciativa adoptar uma nova estratégia. Em vez de estar sempre a pedir que se cale e a trabalhar mais, combinei com ela que lhe dava uns minutos no início para ela contar e dizer o que quisesse, desde que depois trabalhasse com mais concentração no que estava a fazer. Assim, o tempo começou a render mais, tornando-se mais produtivo o trabalho realizado.

Quando a J. ficou de castigo no quarto “isolado”, nos dias em que tínhamos combinado estar juntas e mesmo noutros não pré-estipulados, era eu que ia para a beira dela, pois dentro do quarto tinha uma pequena secretária. Como o quarto ficava perto dos gabinetes da Dra. L., da Dra A. e da Dra. C. e como as restantes meninas não frequentavam com frequência esse espaço durante o dia, acabou por se tornar um bom sítio para a J. se concentrar, se manter mais calma e assim trabalhar com mais afinco.

Mesmo depois da J. ter saído do castigo e até a C. ter ficado também de castigo nesse quarto, eu e a J. iam para lá, porque a menina concentrava-se mais, acabando assim por produzir mais do que se tivéssemos na sala de estudo, ou até mesmo no refeitório, locais que as outras meninas também frequentam. Quando estávamos juntas de manhã, por norma iam para o refeitório porque as meninas estavam praticamente todas na escola e não havia

movimento, a J. estava assim sozinha, não tendo as outras meninas para se distrair. Quando o gabinete da Dra. S. estava vazio também era uma opção.

“Quando terminou, a J. pediu para irmos para a sala de estudo, mas eu disse que era melhor ficarmos no refeitório, pois ela sabia que tínhamos de estar as duas sozinhas”. (NT17Jan.)

“Quando a J. aparece vamos para o refeitório estudar História, pois ia ter teste no dia seguinte”. (NT2Fev.)

“Como a sala de estudo está cheia, fui pedir à Dra. L. se eu e a J. podemos ir para o gabinete da Dra. S., já que o refeitório também está ocupado, não havendo problema”. (NT18Maio)

Visto tratar-se de uma criança que tem dificuldades em rentabilizar todo o seu tempo estipulado para o estudo, tornava-se complicado aproveitar esse mesmo tempo para estudar para as disciplinas em que tivesse mais dificuldades, ou trabalhar métodos de estudo e competências para conseguir colmatar certas carências ao nível da organização e rentabilização do tempo livre. Todo o tempo que estava com a J. acabava por ser ocupado com os trabalhos de casa ou com o estudo para os testes que ia tendo.

“Assim, vou ter com a J. que está a terminar o lanche, quando esta termina vamos para a sala de estudo. Ela tem muitos trabalhos de casa de Português e começa então a fazê-los. (...) Quando a J. termina os trabalhos de casa eram já 19h30.” (NT26Jan.)

“Digo-lhe para ela ir fazendo os trabalhos de casa enquanto eu marco exercícios de Português, pois vai ter teste amanhã.” (NT1Jun.)

Por isso, comecei a fazer fichas de trabalho em casa, nomeadamente de História (Anexo 6), de Ciências da Natureza (Anexo 7) e de Inglês (Anexo 8) para a J. fazer quando tivesse tempo livre ou se não conseguisse fazer no Lar, para realizá-las durante o fim-de-semana em casa da Sra. Funcionária A. P. Além das fichas de trabalho, fazia também perguntas no

caderno de estudo da menina sobre a matéria que ia saindo para os testes de modo a se ir preparando.

“A Dra. A. chamou a J. e fiquei então sozinha. Corrigi os trabalhos de casa de História, de Ciências e de Matemática, o que estava mal assinalei para ela depois corrigir. Marquei ainda, no caderno da sala de estudo, exercícios para ela depois realizá-los.” (NT14Mar.)

A C.S., que é da mesma turma que a J. quando soube que tinha feito umas fichas de trabalho pediu-me se lhe podia dar para ela também poder fazê-las. Apesar de ter feito as fichas com o intuito principal de dar à J., a verdade é que quem as fez primeiro e bem foi a C.S., pois a J. não fez quando combinado, dando a desculpa que não teve tempo durante todo o fim-de-semana. A C.S. já mostrou interesse e fez questão de fazer as fichas bem, com as respostas correctas.

As outras meninas do lar estão constantemente a chamar atenção à J. pois muitas vezes está de castigo ou é chamada atenção porque ela própria não se esforça, nem faz o que lhe é pedido, mostrando assim preocupação por esta criança. No entanto, não deixa de ser uma menina simpática, querida e bem-disposta.

“Pouco depois chega a C.S. e a J., que chegaram com a Sra. Funcionária A.P. Foram lanchar e a Sra. Funcionária A.P. estava à espera que a J. acabasse de comer para se irem embora. Assim, depois de a J. terminar foi ainda à Dra. L. e acabou por se ir embora, mas sem antes vir à minha beira, dar-me dois beijinhos e desejar-me bom São João”. (NT22Jun.)

5.2.2.1. Resultados da avaliação

Para fazer uma avaliação acerca do meu apoio à J. achei conveniente e importante além de propor um questionário à menina fazer também uma entrevista à Dra. L., pois foi a técnica que me proporcionou esta oportunidade e a que mais de perto foi verificando os avanços ou retrocessos apoio.

A J. apresentava realmente bastantes déficits ao nível escolar, tinha imensas dificuldades, muitas delas básicas, como por exemplo, saber distinguir uma linha horizontal de uma linha vertical. Todo o tempo que estávamos juntas era aproveitado para pôr os trabalhos de

casa em dia, estudar para os testes que se aproximavam, uma vez que as suas dificuldades em geral eram muitas. O objectivo principal era ajudar a J. a melhorar as suas notas, visto ser das meninas que tinha mais negativas, aumentando assim os seus conhecimentos.

Inicialmente, quando comecei a estar com a J. individualmente, ela não viu com bons olhos esta oportunidade, visto que era a única menina que tinha de estar comigo sozinha, com dias e horas marcadas, sentia-se diferente, como a própria diz quando no questionário lhe interrogo sobre o que sentiu quando soube que ia ter um acompanhamento mais individualizado:

“Senti-me mais ou menos bem, por um lado foi bom poder contar com alguém que se preocupa comigo e que me ajude a ter boas notas, por outro lado senti-me diferente.” (Q.J.⁵)

No entanto, aos poucos fui ganhando a confiança da menina, ela também se foi habituando à minha presença e foi percebendo que o meu papel não era controlar tudo que a menina fizesse, mas sim ajudá-la nas diversas dificuldades que fossem aparecendo. Deste modo, a J. começou a sentir que o meu acompanhamento tornou-se importante ao longo do ano lectivo, assim como ajudou-a a alcançar resultados positivos na escola.

À medida que o ano lectivo ia passando a J. conseguiu subir a nota às várias disciplinas, como Inglês, História e E.V.T., no entanto, a Ciências e, principalmente, a Matemática manteve diversas dificuldades, tanto que a própria menina sabe que vai ter de ter acompanhamento para conseguir superar as lacunas que tem a Matemática. Quando lhe questionei se gostava de voltar a ter este acompanhamento individualizado, disse:

“Não, porque me sinto segura, embora precise de ajuda a Matemática.” (Q.J.)

O facto de a J. não querer ser acompanhada ao longo do ano lectivo que se segue terá muito provavelmente a ver com o facto ter sido a única menina que tinha sempre uma pessoa à sua beira para estudar, para fazer os trabalhos de casa e também com o facto de termos de estar, quase sempre, sozinhas. Como ela própria disse, sentia-se diferente ao ter este acompanhamento. Normalmente as outras meninas estudavam na sala de estudo à beira umas das outras, sem ninguém a controlar de perto o que faziam, apesar do trabalho delas ir sendo supervisionado pelas técnicas. Penso que a J. queria uma oportunidade para mostrar se seria ou

⁵ Questionário realizado à J.

não capaz de ela própria organizar o seu tempo, sobretudo mostrar se era ou não capaz de conseguir, sozinha, resultados escolares que fossem positivos.

A J. considera que a minha presença contínua e dedicada contribuiu para que se tornasse mais responsável. Considero, sem dúvida, que a menina foi ao longo do tempo, pouco a pouco, tornando-se mais responsável, no entanto, isso deveu-se igualmente a um grande esforço por parte de todas as técnicas que foram tentando encontrar diferentes estratégias de modo a conseguir captar o interesse e motivação para a realização das tarefas.

Conforme já referi anteriormente, a Dra. L. foi a pessoa que mais de perto acompanhou a evolução da J., por isso considerei essencial ter a percepção de como este apoio foi analisado.

De acordo com a Dra. L., este apoio teve os efeitos desejados, uma vez que

“A J. sentiu que havia uma pessoa com quem podia contar (certeza, segurança) que em dias pré-determinados estaria à sua disposição para a ajudar nas suas dificuldades.” (E.D.T.)⁶

“Os resultados académicos sofreram algumas melhoras, havendo pelo menos um maior controlo sobre o cumprimento da realização das obrigações escolares (trabalhos de casa, etc) e isso contribui bastante para o desenvolvimento global da J. assim como para a sua auto-estima que estava a ficar muito afectada com o insucesso.” (E.D.T.),

sendo que o aumento do aproveitamento escolar se deveu, assim, em certa parte ao acompanhamento que fiz, não descurando obviamente – como também fiz questão de referir – o trabalho de toda a equipa técnica.

“No caso da J., a evolução positiva verificada é fruto de um esforço multidisciplinar, em que o acompanhamento escolar individualizado foi uma parte importante.” (E.D.T.)

No entanto, segundo a Dra. L. e ao que eu também concordo, este apoio acabou igualmente por trazer alguns inconvenientes, pelo facto de funcionar como uma certa dependência de funcionamento (“muleta”), sobre o qual a equipa técnica trabalhou. Ora, a J. tinha de ter noção que apesar de estar com ela, não podia tomar isso como certo, não

⁶ Entrevista realizada à Directora Técnica, a Dra. L.

assumindo assim os seus deveres e as suas responsabilidades, como por exemplo, não fazer as coisas com concentração, pois sabia que depois eu acabaria por corrigir ou por ajudá-a, não se esforçando tanto.

Por último, acabei por questionar de que forma a Dra. L. avalia o trabalho desenvolvido com a J., pelo que acabou por referir factores positivos e outros negativos.

“Pelo supra exposto, a J. é um desafio à paciência de qualquer técnico! A Sofia revelou, no trabalho desenvolvido, um genuíno interesse pela criança e isso foi visível na relação empática estabelecida. Tal como na disponibilidade horária, na participação voluntária nos vários momentos informais, etc, que permitiu também o estabelecimento de uma relação de confiança com a menina.” (E. D.T.)

“O aspecto menos positivo verificado, neste âmbito (apenas), foi a ausência de planeamento das actividades a desenvolver com a J. – as tarefas iam sendo feitas ao ritmo do que a menina trazia da escola e/ou iam sendo marcadas no momento.” (E.D.T.)

Relativamente aos pontos positivos, a verdade é que consegui desde o início estabelecer uma boa relação com todas as meninas, principalmente com as quais fui estando mais vezes, que acompanhei mais de perto, como foi o caso da J. Aos poucos, foi ganhando mais confiança, começando a procurar-me mais por iniciativa, falando comigo sem ser necessariamente para perguntar alguma coisa, foi abrindo-se mais, o que se traduziu num melhor entendimento para atingir os objectivos propostos.

No que respeita aos aspectos negativos, a verdade é que eu tenho noção que na maioria das vezes era o que acontecia, fora as vezes em que fazia fichas para a J. em casa, ou que preparava perguntas no seu caderno de estudo. No entanto, esta ausência de planeamento das actividades devia-se ao facto de a J. ter sempre coisas para fazer, fosse trabalhos de casa, ou estudar para os testes. Também o facto de ser uma menina que se desconcentra com bastante facilidade e que não tem qualquer motivação para o estudo, isso fez com que as actividades que pudesse desenvolver acabaram por não se concretizar. Muitas das vezes, quando estávamos juntas, a J. tinha já trabalho acumulado, tornando-se assim difícil fazer outras actividades para além do trabalho escolar. Mais complicado se tornava quando marcava trabalhos para ela fazer

durante o fim-de-semana, de modo a poder preparar-se para os testes que se aproximavam, e chegava a segunda-feira e tudo o que tinha marcado vinha por fazer ou com todos os exercícios realizados de forma errada.

A verdade é que a J. foi melhorando as suas notas, apesar de lentamente, e acabou mesmo por conseguir transitar para o 6º ano de escolaridade. No entanto, é uma criança que vai continuar a ter necessidade de ter um acompanhamento mais próximo do que outras meninas do Lar, pois continua com muitas lacunas ao nível de conhecimentos escolares básicos, o que irá prejudicá-la no seu percurso caso não os resolva de alguma forma.

Apesar do Lar dispor de uma sala de estudo, a verdade é que tendo em conta as características da J., o mais apropriado seria mesmo ela realizar os seus trabalhos escolares e até mesmo de forma a ficar melhor preparada para os testes num local sossegado, num ambiente em que não tivesse muito barulho, nem muita gente, pois esta menina distrai-se com bastante facilidade, podendo mesmo dizer-se que praticamente tudo se torna num motivo para se distrair. Mais ainda, uma medida a adoptar poderia passar por incentivar a menina a mostrar, no final de cada dia, o trabalho produzido, de modo a que as técnicas tivessem conhecimento acerca do cumprimento das tarefas. À medida que fosse cumprindo ou não, a equipa técnica daria alguma liberdade, confirmando se estava tudo em dia mais espaçadamente, de forma a que a J. se pudesse tornar mais responsável. Estas estratégias vão ao encontro às ideias expostas pelos autores referidos na parte teórica.

Outra das situações que hoje tentaria melhorar era começar a informar a Sra. Funcionária A.P., com o consentimento da Dra. L., de todos os trabalhos que a J. levava no fim-de-semana, para assim poder controlá-la um pouco mais. Se realmente se comesse a verificar resultados positivos, isto é, se a J. comesse a cumprir com todas as suas tarefas, ia-se permitindo um pouco mais de liberdade, para ela poder fazer as suas tarefas sem ter de estar a ser controlada constantemente.

Apesar das dificuldades que experienciei, considerei este acompanhamento bastante interessante, que pensado melhor e com outras estratégias se poderia ter obtido resultados mais positivos, podendo ser aproveitado para outras crianças com situações semelhantes, tendo em consideração o tempo disponível dos técnicos, bem como o espaço disponível para este tipo de apoio, o que nem sempre acontece devido a nem sempre se reunirem as condições necessárias.

5.3. Formação às Funcionárias

A formação foi inicialmente a área à qual me iria dedicar durante o tempo estágio, nomeadamente em relação à equipa de apoio do Lar, as Funcionárias. Esta equipa de apoio além de ser a que mais de perto convive com as crianças e jovens é também a responsável pelo cuidado e limpeza do Lar. Assim, pressupõe-se que todas trabalhem com um único objectivo, o bem-estar das crianças e jovens. Como são as que mais convivem com as mesmas é fundamental que mantenham uma boa relação com todas e acima de tudo uma relação de respeito.

Após ter conversado várias vezes com a Dra. L., acabei por perceber que as Funcionárias não mantinham uma boa relação entre si, ainda para mais quando praticamente não trabalham juntas, mas sim em turnos. Assim, ficou desde logo decidido que faria uma entrevista a cada Funcionária para perceber qual a sua opinião acerca da formação, se consideram esta importante tendo em conta a área em que trabalham, que tipo de relação mantêm com as meninas e se existe algum tipo de conflitos, seja entre as Funcionárias, funcionárias e equipa técnica, Funcionárias e crianças e jovens.

Aquando das entrevistas percebi que as Funcionárias consideram que o seu trabalho não é reconhecido pela entidade patronal, que realmente não mantêm uma relação muito amigável entre elas, principalmente entre a Funcionária que trabalha no turno da noite com a que trabalha durante o fim-de-semana, pois consideram que não estão todas a trabalhar para o mesmo, ou seja, para o bem estar das crianças e jovens. Referiram ainda que devia haver mais reuniões tanto com a equipa técnica, como entre as Funcionárias. Durante as entrevistas, que foram realizadas individualmente com cada Funcionária, as mesmas fizeram alusão a um livro, onde se apontam recados, situações de mau comportamento das meninas para a equipa técnica ter conhecimento, uma vez que consideram que este livro devia ser usado apenas para dar alguma informação sobre as meninas e não para fazerem “queixas” umas das outras.

Apercebi-me ainda que as Funcionárias, há excepção de uma, consideram importante ter formação, pois *“hoje em dia não se faz nada sem formação” (E.3⁷)*, bem como permite dar a conhecer novos métodos, numa sociedade em constante mudança. Pelo contrário, houve uma Funcionária que quando questionada com a possibilidade de ter formação, disse que já sabia tudo que tinha para saber e que o que vem nos livros é diferente do que aquilo que acontece na realidade.

⁷ Entrevista n.3

Enquanto que inicialmente o meu público-alvo era representado pelas Funcionárias, devido a constrangimentos que foram aparecendo, esta motivação acabou por ficar segundo plano. No entanto, acabei por conseguir dar uma sessão de formação e fiz uma pequena avaliação para poder ter uma ideia de qual a percepção que tinham tido acerca da referida sessão.

Como todas as Funcionárias encontram-se num contexto de crianças problemáticas e sendo muitas vezes preciso actuar em situações mais complicadas, achei necessário e conveniente fazer a primeira formação sobre como lidar com o comportamento das crianças e jovens. Para isso, recorri a bibliografia sobre a temática, tendo preparado a formação tendo em conta casos específicos e indicando estratégias para esses casos, que em muito se pode aplicar no Lar.

Depois de várias vezes adiada, consegui dar a formação já somente no final do estágio, aproveitando um dia em que as Funcionárias tinham uma reunião com um Dra. da Segurança Social e, de seguida, estive eu com elas, durante sensivelmente uma hora, uma vez que era difícil estarem todas juntas visto os seus horários de trabalho serem muito distintos. Apesar de serem quatro Funcionárias, apenas estiveram presentes três, uma vez que a Sra. Funcionária A.L. estava de baixa, por ter sido operada a um joelho.

A formação iniciou-se já ao fim da tarde porque a reunião anterior tinha-se alongado mais do que o previsto. Assim, acabou por não dar espaço para aprofundarmos as discussões, porque depois começava a ficar tarde para se preparar o jantar para as meninas.

“Entrei para o refeitório e sentei-me. A Sra. Funcionária R.M. e a Sra. Funcionária A.P. também se sentaram e como já eram 18h a Sra. Funcionária A.P. começou a dizer que a Sra. Funcionária S.N. podia ter esperado para ir fumar, pois ela também queria, mas como a reunião anterior se adiantou mais um bocado não me ia fazer esperar mais, que fumava a seguir. A Sra. Funcionária A.P. estava já prestes a levantar-se para ir chamar a Sra. Funcionária S.N., quando se ouve o portão a bater”. (NT28Jun.)

À medida que ia expondo os casos práticos, as Funcionárias iam intervindo, dando as suas opiniões. Notava-se que a Sra. Funcionária S.N. quando queria dizer alguma coisa apenas se dirigia a mim, enquanto a Sra. Funcionária R.M. e a Sra. Funcionária A.P. falavam entre elas,

trocavam opiniões. Toda a formação baseou-se num guião (Anexo 9) de casos práticos, em que posteriormente dava pequenas dicas, estratégias para resolver problemas mais comuns.

Tive realmente pena por não ter tido oportunidade de dar seguimento à formação, mas mesmo assim tentei fazer com que não fosse cansativa, fosse simples e prática, de modo a que fosse bastante perceptível o que era dito até para que, de futuro, eventualmente essas mesmas estratégias pudessem ser postas em prática pelas referidas funcionárias.

No fim da formação, ofereci um pequeno panfleto (Anexo 10) em que faço uma pequena síntese do que foi dito, de modo a poder ajudar-lhes a lembrar e talvez aplicar as estratégias referidas, já que foi com essa intenção que a formação foi dada.

5.3.1. Resultados da avaliação

Como já referi, apesar de a formação não ter tido o impacto previsto, uma vez que não pude dar continuidade à mesma, elaborei um pequeno questionário de modo a perceber quais as opiniões acerca da sessão desenvolvida.

Quando questionadas sobre a formação em geral, duas das Funcionárias disseram que gostaram, que acharam interessante e que foi uma mais valia para o seu trabalho profissional. Pelo contrário, houve uma Funcionária que afirma não ter achado interessante e que considera que não foi de interesse para a sua área de trabalho.

Relativamente ao meu desempenho, duas Funcionárias consideraram que foi muito bom, enquanto uma Funcionária disse que apenas foi razoável.

Todas afirmaram estar interessadas em participar numa nova formação caso houvesse oportunidade. O que me leva a concluir que apesar de uma funcionária não ter considerado a formação uma mais-valia estaria disposta a participar noutra e quem sabe alterar, mesmo, a sua opinião.

As duas Funcionárias que apreciaram a formação de forma positiva, chegaram inclusivamente a dar ideias de temas para futuras formações, como, por exemplo, sobre os problemas da adolescência, agressão física e verbal entre as jovens e, ainda, a manipulação.

Uma das Funcionárias teceu mesmo algumas críticas positivas e negativas, nomeadamente referindo que embora tenha considerado a formação positiva, por outro lado, achou o tempo muito limitado.

Acabei por lembrar que durante as entrevistas houve uma Funcionária que disse que achava que não precisava de ter formação porque considerava já saber tudo, pois o que vem

nos livros é diferente do que se passa na realidade. O que me levou a pensar se não teria sido a mesma Funcionária que não considerou a formação interessante para a prática do seu trabalho.

5.4. Outras actividades

Ao longo do meu estágio, além de ter objectivos definidos para alcançar, fui também participando em actividades informais realizadas no Lar.

Em Novembro, o Lar organizou um jantar Solidário de modo a conseguir angariar algum dinheiro e a dar a conhecer algumas das dificuldades, nomeadamente em relação à estrutura do edifício, que se encontra efectivamente em estado de degradação.

Durante as semanas que antecederam o jantar, foram algumas as vezes que ajudei na organização bem como estive presente na elaboração das pequenas ofertas que as meninas iam dar a todos os que estivessem presentes no jantar.

“No gabinete encontrava-se também a Dra. C. e a Dra. S. Estavam a preparar o Jantar Solidário, a programação do evento.

Quando a reunião terminou a Dra. S. pediu-me para ir com ela. Fomos então para o gabinete dela, para ajudar a R. e a T. a fazer os sabonetes que são para oferecer aos presentes no Jantar, como forma de agradecimento”. (NT9Nov.)

“Depois de terminarmos de fazer os sabonetes eu e a R. tivemos uma pequena reunião com a Dra. A. sobre o jantar, a explicar sobre o iríamos fazer, que basicamente seria registar as pessoas que iam chegando. No entanto, a Dra. A. disse que ia estar alguém connosco, para não nos preocuparmos”. (NT10Nov)

“Terminado de preparar os sabonetes, eu e a S. começamos a fazer os marcadores de mesa, enquanto a V. passava um texto a limpo.

Já estava sozinha no gabinete quando a Dra. A. me pede ajuda para fazer uns cabazes, que se vai rifar no final do jantar”. (NT11Nov.)

Juntamente com a R., chegámos a ir à Quinta onde se realizou o jantar para ajudar na organização do espaço.

“Cheguei ao Lar e fui com a R. terminar a decoração de uma caixa que iria ser precisa para o jantar.

A Dra. S. que andava sempre de um lado para o outro ao nos ver sentadas perguntou se não queríamos ir até à Quinta do Mocho (local onde vai ser o jantar) ajudar a preparar a decoração”. (NT12Nov.)

Também pelo Natal, a equipa técnica organizou uma festa de Natal. Nesse dia, acabei por ajudar um grupo de meninas a fazer algumas das entradas que seriam para o jantar.

Nesse dia, apesar de convidada acabei por não jantar no Lar, mas fui lá ter depois para a festa. No Lar, estávamos praticamente todos presentes: todas as meninas, a equipa técnica, algumas das Sras. Funcionárias, eu e a R. Depois de alguns momentos de convívio, apareceram algumas pessoas a convite da equipa técnica para fazerem a entrega dos presentes, em que um dos indivíduos estava vestido de Pai Natal.

Cada criança e jovem recebeu presentes de acordo com o seu comportamento, assim como de acordo com as notas do 1º Período escolar. Inicialmente, ficou estipulado que cada menina receberia 6 presentes, no entanto se tivessem tido algum comportamento menos adequado ou se tivessem alguma negativa, seria retirado um presente, sempre tal sucedesse.

Assim, depois do “Pai Natal” ter entregue todos os presentes, as meninas abriram todas entusiasmadas o que tinham recebido. Todas ficaram contentes, pois acabaram por receber alguns dos presentes que tinham pedido na carta que escreveram ao “Pai Natal”.

Em Março, a V. e a M. fazem anos com diferença de dias, por isso no Lar juntam os dois aniversários para lhes cantarem os Parabéns. A M. fala comigo e diz que gostava que eu estivesse presente, perguntado à V. se também queria ao que esta responde que sim. No entanto, falo com a Dra. L. para perguntar se havia algum problema em estar presente, e como não houve qualquer objecção acabei por participar na pequena “festa” das duas meninas.

“A M. diz que eu na segunda-feira podia jantar com elas, para depois lhes cantar os parabéns. Vira-se para a V. e pergunta se ela quer que eu vá, respondendo que sim”. (NT17Mar.)

Em Abril, nas férias da Páscoa, as meninas tiveram várias actividades em que não estive presente, por motivos diversos. No entanto, cheguei a estar presente quando as meninas mais jovens estiveram a pintar desenhos alusivos à Pascoa para decorar a festa que se ia realizar no

dia 21, que seria também a festa de despedida da S., que ia deixar o Lar, para regressar à família.

Ainda antes, do dia da festa, a equipa técnica organizou uma actividade no Lar, que consistia na elaboração de um quadro acerca das Olimpíadas de 2010, que foram realizadas durante o Verão.

“As Dra’s tinham fotos para as meninas escolherem. Depois das fotos escolhidas que queriam pôr no quadro, dividiram as meninas em grupos. Um dos grupos foi para fazer o título, outro foi para recortarem as fotos e dispô-las pelo quadro e um outro grupo foi para fazerem as legendas das fotos”.
(NT18Abr.)

No dia da festa da despedida da S., esta teve direito a um vídeo feito pelas outras meninas do Lar, assim como um livro de dedicatórias. Também se visualizou um vídeo, em que as crianças e jovens elaboravam um telejornal, sendo que esta foi uma das actividades das férias. Depois lanchamos, brindamos e convivemos umas com as outras, até que as meninas começaram a preparar as suas coisas, pois praticamente todas iam para casa para passar o fim-de-semana de Páscoa com as suas famílias.

“Mostraram também um pequeno vídeo para a S., que foi as meninas que fizeram e deram-lhe um livro com dedicatórias, ao que a S. não conseguiu não emocionar-se, pois foram mais de 10 anos no Lar”. (NT21Abr.)

Durante todo o tempo em que estive no Lar, acabaram por ser vários os momentos informais, as muitas conversas que as meninas tinham comigo, as actividades organizadas pela equipa técnica. Além de todos os momentos em que se trabalhava, com vista atingir um objectivo, em benefício das crianças e jovens era também importante que estas tivessem na sua vida momentos de descontração ou de pura diversão.

5.5. Limitações e Constrangimentos

Ao longo de todo o estágio foram aparecendo certas limitações e constrangimentos, em que o que mais condicionou foi mesmo a falta de espaço e as próprias estruturas do edifício,

tanto em relação ao apoio com as crianças e jovens, nomeadamente a J. e mesmo em relação à formação com as Funcionárias.

Relativamente à J., mais especificamente, por vezes era impossível encontrar um espaço onde pudessemos estar apenas as duas, o que acabava por dificultar que as sessões ocorressem sem ter de estar a chamar atenção à menina, pois esta para se poder concentrar verdadeiramente tinha de estar sozinha, sem ninguém por perto que lhe desse quaisquer motivos para se distrair.

Mas o que acabou por ser a maior limitação foi mesmo em relação ao trabalho com as Funcionárias, uma vez que a formação já se encontrava preparada desde as férias da Páscoa e acabei por só conseguir concretizá-la no fim do ano lectivo, ou seja no final de Junho. Durante as férias da Páscoa tornou-se difícil porque as meninas estavam todas no Lar, não havendo oportunidade de reunir com todas as Funcionárias ao mesmo tempo. Posteriormente, o tecto da sala que estava realmente muito danificado acabou por ceder, pelo que o Lar teve de entrar em obras, nesse espaço do edifício, já que estava a afectar o piso de cima, nomeadamente a casa de banho, chegando a tornar-se perigoso as meninas frequentarem esse espaço. Posto isto, a formação acabou por ser adiada, o que levou a que apenas conseguisse estar reunida com as Funcionárias uma única vez, não conseguindo assim dar continuidade ao trabalho proposto inicialmente.

Também de referir que já no fim do tempo de estágio, o Lar iria mudar de instalações visto que aquele edifício apresentava muitas lacunas ao nível das infra-estruturas, o que fez com que também toda a equipa técnica e de apoio comesse a ter outro tipo de preocupações, nomeadamente em relação à logística do futuro local, o que veio a dificultar a minha intervenção, nos seus termos iniciais.

CAPÍTULO VI

Considerações Finais

Nesta reflexão final importa salientar se os objectivos a que me propus inicialmente foram ou não concretizados. Por condicionalismos vários e por outras oportunidades terem surgido, os objectivos inicialmente elaborados tiveram de ser reformulados, conforme já referi.

Em relação ao primeiro objectivo específico – **Ajudar as Funcionárias a adquirir competências interpessoais e de comunicação, de forma a otimizar a relação com as crianças e jovens** –, este acabou por não ser conseguido, isto porque acabei por só conseguir dar uma sessão de formação, pelo que não consegui dar continuidade ao que inicialmente estava pensado, como abordar vários temas que poderiam de certa forma ajudar a melhor relacionarem-se com as crianças e jovens, bem como conseguir lidar com certos comportamentos das mesmas, educando-as.

Na única vez em que reuni com a equipa de apoio do Lar, as Funcionárias, trabalhei com elas diferentes formas de lidar com comportamentos que as meninas pudessem ter e solucioná-los da melhor forma. Posteriormente, aquando da avaliação, deu para verificar que de uma forma geral acharam o tema interessante, que a minha prestação foi razoável e que estariam interessadas em ter outras formações, chegando a dar mesmo alguns temas interessantes. No entanto, acabei por considerar que este objectivo não foi alcançado porque durante todo o tempo de estágio acabei por só conseguir trabalhar um tema com as Funcionárias, quando não era esse o planeado.

Enquanto este objectivo estava relacionado com as Funcionárias, os seguintes já estão relacionados com as crianças e jovens. Relativamente ao segundo objectivo específico - **Acompanhar as crianças e jovens na sala de estudo, em grupo e individualmente** – este acabou por ser atingido, sempre que estive no Lar acompanhei as meninas, fosse em grupo ou mesmo individualmente, conforme estive com a J. Apoiava-as nas mais diversas tarefas escolares, muitas vezes solicitado pelas mesmas, assim tentava coordenar o tempo de forma a conseguir apoiar o maior número de meninas. Considero realmente que este acompanhamento bem gerido e aproveitado da melhor forma poderia ser uma opção a aproveitar para o futuro, pois as meninas acabariam assim por melhor serem acompanhadas em relação aos trabalhos escolares.

Relativamente ao terceiro objectivo específico - **Ajudar as crianças e jovens a estudar, dando-lhes a conhecer algumas estratégias** – também este foi cumprido, já que sempre que ajudei as meninas tentava transmitir-lhes novas estratégias para mais facilmente conseguirem resolver as diversas dificuldades que fossem surgindo. Aquando da avaliação foi perceptível que

as meninas consideraram que realmente a minha ajuda foi importante para obterem melhores resultados escolares, que as ajudou a subirem as notas negativas, considerando ainda que achavam importante haver uma pessoa que estivesse disponível para lhes irem ajudando a tirar dúvidas, como auxiliar nos diversos trabalhos.

Quanto ao último objectivo específico - **Identificar dificuldades de aprendizagem das crianças e jovens** – foi igualmente conseguido, porque ao longo de todo o estágio fui identificando dificuldades nas crianças e jovens, ajudando-as a arranjam estratégias de modo a solucioná-las. Também na avaliação foi visível quando as meninas afirmaram que as fui ajudando nas diversas dificuldades que tinham, bem como as alertava para certas fragilidades que tinham durante o estudo.

Assim, é possível verificar que em relação à intervenção com as Funcionárias, os objectivos propostos não tiveram o percurso e resultados obtidos, não considerando assim que tiveram sucesso. Por sua vez, em relação ao trabalho realizado com as crianças e jovens do Lar os objectivos já tiveram os resultados esperados, tendo assim sido alcançados, pois além de todas as crianças que acompanhei terem melhorado os seus resultados escolares, também na avaliação as meninas consideraram que o apoio disponibilizado foi fundamental para a subida do aproveitamento escolar.

Este tipo de intervenção – mediação sócio-educativa – pode ter realmente efeitos positivos nas áreas ligadas a comunidades mais desfavorecidas, uma vez que o insucesso escolar provém, grande parte, de jovens inseridas em contextos sócio-económicos desfavorecidos. Segundo Caetano (2006 cit in Caetano, 2009: 106) este tipo de desenvolvimentos de projectos de investigação-acção apresentam mudanças positivas, ao nível dos dispositivos e dos problemas que aí são trabalhados, dos seus promotores e beneficiários, como dos contextos educativos onde se inserem.

Com a realização deste estágio e posterior relatório proporcionou que eu crescesse tanto a nível académico como pessoal. A frequência do estágio fez-me crescer profissionalmente devido à experiência enriquecedora vivida no Lar, como permitiu que conhecesse e explorasse mais aprofundamente este campo de actuação da área da Mediação Sócio-Educativa.

Esta intervenção foi realizada numa das problemáticas que mais me interessa e fascina, pelo que foi extremamente gratificante poder ter contribuído de alguma maneira para o melhor funcionamento da instituição como poder ter ajudado na concretização de alguns melhoramentos ao nível do insucesso escolar vivenciado pelas crianças e jovens do Lar.

A área da Mediação Sócio-Educativa é, hoje em dia, uma das áreas em que se devia apostar numa sociedade onde os desafios são cada vez maiores, seja em contextos escolares, familiares, comunitários, institucionais, ou outros. Este papel caberia ao profissional de educação, nomeadamente o Mediador Sócio-Educativo, capazes de se adaptarem a diferentes contextos e de adoptar uma metodologia que contribua para uma sociedade mais saudável.

Bibliografia

-
- Almeida, Ana & Vieira, Maria (2006). *A escola em Portugal: Novos olhares, novos cenários*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
 - Alonso, Luísa (2007). Formação ao longo da vida e aprender a aprender. In Conselho Nacional de Educação (Org.) (2007). *Aprendizagem ao longo da vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 139-151). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
 - Associação “O direito de aprender” (2007). Educação e formação de adultos. In Conselho Nacional de Educação (Org.) (2007), *Aprendizagem ao longo da vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 85-90). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
 - Bardin, Laurence (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
 - Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora
 - Caetano, Ana Paula (2009). Mediação e práticas de formação: uma experiência de formação pela investigação na licenciatura em Ciências da Educação. In Silva, Ana Maria & Moreira, Maria Alfredo (Orgs.) (2009). *Formação e Mediação Sócio-Educativa. Perspectivas teóricas e práticas* (pp.101-108).Porto: Areal Editores.
 - Campos, Marta (2005). *BEM-ESTAR NO E PELO TRABALHO – O papel da formação contínua de trabalhadores com baixos níveis de escolaridade*. Tese de Mestrado em Desenvolvimento e Inserção Social apresentada na Faculdade de Economia da Universidade do Porto, Portugal.
 - Cansado, Teresa (s/d). *Institucionalização de crianças e jovens em Portugal Continental: o caso das instituições particulares de solidariedade social*. Retirado em 25 de Fevereiro de 2012, de <http://www.ces.uc.pt/ecadernos/media/documentos/ecadernos2/Teresa%20Cansado.pdf>
 - Carita, Ana, Silva, Ana Cristina, Monteiro, Ana Filipa & Diniz, Teresa (1998). *Como ensinar a estudar*. Lisboa: Editorial Presença.
 - Carrilho, Fernanda (2004). *Métodos e Técnicas de Estudo*. Lisboa: Editorial Presença.
 - Cosme, Ariana & Trindade, Rui (2011). *Aprender a aprender na escola: Por quê? Como? Quando?*Pinhais: Editora Melo.
 - Cruz, Avelino (2010). *Projecto-Piloto: implementação do gabinete de mediação escolar – OFICINA DE MEDIAÇÃO*. Relatório de Estágio em Mestrado de Educação apresentado no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal.
 - Delgado, Paulo (2006). *Os direitos da criança : da participação à responsabilidade : o sistema de protecção e educação das crianças e jovens*. Porto: Profedições.

-
- Duarte, Maria Isabel (2000). *Alunos e Insucesso Escolar: um mundo a Descobrir*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
 - Freire, Isabel (2009). Mediação e formação: em busca de novas profissões e de novos perfis profissionais. In Silva, Ana Maria & Moreira, Maria Alfredo (Orgs.) (2009). *Formação e Mediação Sócio-Educativa. Perspectivas teóricas e práticas* (pp.41-46). Porto: Areal Editores.
 - Fernandes, José Luís (1997). *Actores e territórios psicotrópicos: etnografia das drogas numa periferia urbana*. Tese de Doutoramento em Psicologia apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
 - Fernandes, Marisa (2009). *O insucesso/abandono escolar no ensino básico: cursos de educação e formação, uma resposta?* Relatório de Estágio em Mestrado em Educação apresentado no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Portugal.
 - Ferreira, Paulo da Trindade (2007). *Guia do animador na formação de adultos*. Queluz de Baixo: Editorial Presença.
 - Fortin, Marie-Fabienne (1999). *O Processo de Investigação: Da Concepção à Realização*. Loures: Lusociência.
 - Guix, Xavier (2008). *Nem eu me Explico, Nem Tu me Entendes. Um Guia para se Orientar nos Labirintos da Comunicação*. Lua de Papel.
 - Hiernaux, Jean-Pierre (1995). Análise estrutural de conteúdos e modelos culturais: aplicação a materiais volumosos. In *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 156-202) Lisboa: Gradiva.
 - Instituto para o Desenvolvimento Social (2000b). *Lares de crianças e jovens – caracterização e dinâmicas de funcionamento*. Lisboa: Instituto para o Desenvolvimento Social.
 - Jaca, Lourdes & Díaz, Francisco (Coords.) (2006). *Gestión del conflicto, negociación y mediación*. Madrid: Pirámide.
 - Jares, Xesús (2002). *Educação e Conflito. Guia de Educação para a Convivência*. Porto: Edições Asa.
 - Ketele, Jean-Marie & Roegiers, Xavier (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
 - Maia, Luis (2011). *Educar Sem Bater. Um guia prático para pais e educadores*. Lisboa: Pactor.
 - Máximo-Esteves, Lúcia (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*, Porto: Porto Editora.

-
- Moore, Christopher (1998). *O Processo de Mediação. Estratégias práticas para a resolução de conflitos*. Porto Alegre: ArtMed.
 - Mota, Catarina (2008). *Dimensões relacionais no processo de adaptação psicossocial de adolescentes: vulnerabilidade e resiliência em institucionalização no divórcio e em famílias intactas*. Tese de Doutoramento em Psicologia apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
 - Oliveira, Ana & Galego, Carla (2005). *A Mediação Sócio-cultural: Um puzzle em construção*. Lisboa: ACIME.
 - Pacheco, Paulo (2010). *Lares de Infância e Juventude: contributos para um modelo de acolhimento e integração social*. Dissertação de Mestrado em Serviço Social apresentada à Universidade Fernando Pessoa, Portugal.
 - Perraudeau, Michel (2009). *Estratégias de aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes*. Porto Alegre: Artmed.
 - Perrenoud, Philippe (2000) *Pedagogia Diferenciada: das Intenções à Acção*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
 - Prieto, Guillermo (2005) *Técnicas de estudio: el aprendizaje activo y positivo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
 - Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc Van (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (2ª ed.), Lisboa: Gradiva.
 - Ribeiro, Ana Paula (2010). *Factores de (in)sucesso no ensino básico: perspectiva de alunos do 6º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal.
 - Sampaio, Marta (2010). *Aprender a viver em instituição: crianças e jovens entre o ser e querer*. Relatório de Estágio apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
 - Saraceno, Chiara (1997). *Sociologia da Família*. Lisboa: Editorial Estampa.
 - Schnitman, Dora & Littlejohn, Stephen (1999). *Novos paradigmas em mediação*. Porto Alegre: Artmed.
 - Sil, Vitor (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar: percepções, estratégias e opiniões dos professores : estudo exploratório*. Lisboa: Instituto Piaget.
 - Silva, Adelina & Sá, Isabel (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.

- Silva, Ana Maria (2008). Mediação formadora e sujeito aprendente ao longo da vida, *in ANAIS (actas) do IV colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre questões curriculares: Currículo teorias, métodos*. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis.
- Sousa, Alberto (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Torrego, Juan Carlos (Coord.) (2003). *Mediação de Conflitos em Instituições Educativas. Manual para Formação de Mediadores*. Porto: Asa.
- Torremorrell, Maria Carme (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, Bruce (2000). *Manual de Investigação em Educação. Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, Teresa (2006) Etnografia: investigar a experiência vivida. In Lima, Jorge & Pacheco, José (orgs.) (2006) *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Colecção Panorama. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos-Sousa, José (2002). *O que é Mediação*. Quimera.

Legislação

- Lei de 147/99 de 1 de Setembro – Lei de protecção de crianças e jovens em risco.
<http://dre.pt/pdf1s/1999/09/204A00/61156132.pdf>

Anexos

Anexo 1

Guião de Entrevista às Funcionárias

1. Nome
2. Formação Académica
3. Anos de Trabalho no Lar
4. Quais as suas funções no Lar?
5. Sempre trabalhou nesta área? Se não, que outras áreas trabalhou?
6. Considera que o seu trabalho é reconhecido e valorizado?
7. Como considera as suas relações de comunicação com as crianças/jovens?
8. Existem falhas de comunicação?
9. Existem conflitos no Lar?
10. E consigo já houve alguma situação de conflito? Se sim, como superou?
11. Considera que seria importante conhecer algumas estratégias de resolução de conflitos?
12. As crianças/jovens costumam atender às suas ordens?
13. Sente que as crianças/jovens valorizam o seu trabalho?
14. Hoje em dia, em todas as áreas é necessário ter formação. O lar, ou outra entidade já lhe proporcionou algum tipo de formação?
15. Para melhorar a sua actividade acha que seria vantajoso ter formação?
16. Temas que considera pertinente desenvolver.
17. Acharia mais conveniente uma formação em grupo (com todas as funcionárias) ou individualmente?

Anexo 2

Guião de Entrevista

Entrevista à Dra. Liliana Morais, Directora Técnica do Lar da Santa Cruz (encarregada de educação da menor) acerca do trabalho desenvolvido com a criança.

1. Considera que o acompanhamento feito à J. surtiu os efeitos desejados?
2. Considera que o aumento do aproveitamento escolar verificado, poderá estar relacionado com um acompanhamento individualizado?
3. De que forma avalia o trabalho desenvolvido com a menina, neste âmbito?

Anexo 3

Questionário

Este questionário tem como objectivo proceder a uma avaliação da Formação que teve como tema “Linhas de orientação para melhor lidar com o comportamento das Crianças e Jovens”

Responda de forma sincera de modo a que a informação seja a mais credível. O questionário é anónimo.

1. Que achou do tema da formação?

- Nada interessante
- Pouco interessante
- Interessante
- Bastante interessante

2. Qual a sua opinião sobre a maneira como a formação foi dada?

- Não, não gostei
- Sim, gostei

3. Acha que a mensagem foi bem transmitida?

- Sim
- Não

4. Considera que a formação foi uma mais-valia para o seu trabalho profissional e para situações que possam acontecer futuramente?

- Sim, considero
- Não, não considero

5. De que forma avalia o meu desempenho ao longo da formação?

- Fraco

- Razoável

- Bom

- Muito Bom

6. Se tivesse oportunidade de participar numa outra formação, sobre um tema diferente, estaria interessada?

- Sim

- Não

7. Que outros temas poderiam ser falados, de modo a que houvesse uma evolução contínua na forma como se lidam com as crianças actualmente?

8. Tem algum aspecto positivo e /ou negativo que gostaria de salientar?

Obrigado pela sua disponibilidade e atenção!

Anexo 4

Questionário

Olá! Gostaria que respondesses a este questionário de modo a perceber se o acompanhamento que te fiz, ao longo deste ano lectivo, foi importante para o teu sucesso escolar.

Espero que sejas a mais sincera possível de modo a que a informação que dês seja credível.

1. Quando soubeste que ias ter um acompanhamento mais individualizado que as outras meninas, o que sentiste?

2. À medida que o ano lectivo foi passando, sentiste que foi importante esse acompanhamento?

3. Gostarias de voltar a ter esse acompanhamento? Porquê?

4. Consideras que este acompanhamento e apoio foi uma mais-valia para os teus resultados escolares e para situações que possam acontecer futuramente?

5. Achas que a minha presença mais dedicada a ti, te fez evoluir noutros aspectos, que não simplesmente escolares?

Obrigado pela tua disponibilidade!

Anexo 5

Questionário

Inquérito sobre o acompanhamento na sala de estudo

Olá! Como puderam verificar, ao longo deste ano lectivo fui estando na sala de estudo de modo a vos acompanhar no vosso percurso escolar. Gostaria que respondessem a este questionário de modo a inseri-lo no meu trabalho de estágio.

Este questionário é confidencial, ninguém saberá quem respondeu e o quê. Espero que sejas a mais sincera possível de modo a que a informação que dês seja credível.

1- Consideras que o acompanhamento na sala de estudo foi importante para o teu sucesso escolar? Porquê?

2- Achas que seria importante, no próximo ano lectivo, haver uma pessoa que vos acompanhasse, mas que essa pessoa estivesse convosco “dia-a-dia” de modo a saber e a conhecer as vossas maiores dificuldades?

3- Consideras que a sala de estudo dispõe de um ambiente e de materias necessários para o teu sucesso escolar?

4- Consideras que o vosso empenho e as vossas atitudes são as mais adequadas para ter numa sala de estudo?

5- Mudarias alguma coisa na tua sala de estudo?

Obrigada pela tua disponibilidade!

Anexo 6

Ficha de Preparação para o Teste de História e Geografia de Portugal - 5ª Ano

Nome: _____ Data: _____

No século XIII, a sociedade portuguesa estava dividida em três grupos.

1. Identifica-os, completando as legendas das figuras que se seguem.



Fig. 1 _____



Fig. 2 _____



Fig. 1 _____

2. Caracteriza cada um dos grupos sociais, preenchendo o esquema

mosteiro, agricultura, ensino, casa acastelada, pesca, guerra, torneio,
romarias, comércio, casa pequena, assistência, serviço religioso

Grupos Sociais	Principal Actividade	Habitação	Outras Actividades
Nobreza			
Clero			
Povo			

3. Desses grupos sociais, quais eram os priverligiados?

- 3.1. Indica dois desses priverligios.

-
4. Completa a frase com a expressão que achares mais adequada.

à nobreza e ao clero	à nobreza e ao povo	ao Rei, ao clero e à nobreza
----------------------	---------------------	------------------------------

No século XIII, as grandes propriedades pertenciam _____.

5. Trabalhando a terra, os camponeses estavam sujeitos a muitas obrigações. Indica uma dessas obrigações.

Com o objectivo de povoar o território foram criados os concelhos.

6. Refere o documento que dava origem aos concelhos.

-
7. Como se chamava a assembleia que administrava os concelhos?
-

Anexo 7

Ficha de Preparação para o Teste de Ciências da Natureza – 5ºAno

Nome _____ Data _____

1. Refere duas funções das folhas das plantas.

2. Faz a correspondência certa:

Uma planta com flor é constituída por:
Os caules das plantas podem ser:
As raízes das plantas podem ser:
Plantas sem flor:
Plantas sem raiz, caule e folhas:

Aprumadas ou fasciculadas.
Algas e musgos.
Aéreos, subterrâneos e aquáticos.
Fetos, algas e musgos
Raiz, caule, folhas e frutos

3. Escreve nos espaços em branco com as palavras adequadas

caules, raízes, suportam, tuberculosas, zona pilosa

As plantas com flor têm _____, órgãos que fixam a planta ao meio e que permitem através da _____ entrada de água e sais minerais na planta. Algumas raízes acumulam substâncias de reserva para sobreviverem na época desfavorável, são raízes _____. Os _____ são os órgãos que fazem a ligação entre a raiz e os outros órgãos das plantas e que _____ toda a parte aérea da planta. Alguns caules também acumulam substâncias de reserva, essenciais para a sobrevivência na estação fria.

4. Escreve nos espaços em branco com as palavras adequadas

androceu, cálice, carpelos, pétalas, receptáculo

Uma flor completa é constituída por: pedúnculo e _____; pelas sépalas, que formam o _____; pelas _____, que formam a corola; pelo _____, que é formado pelos estames – órgãos reprodutores masculinos; pelo

gineceu, que é formado por um ou mais _____ - órgãos reprodutores femininos.

Anexo 8

Ficha de Inglês – 5º Ano

Nome _____ Data _____

1. Completa com o verbo *to be*.

- They _____ actors.
- I _____ a girl.
- It _____ a cat.
- Peter _____ at school.
- We _____ at home.

2. Escreve *Have* ou *Has*.

- _____ you got a brothers and sisters?
- _____ Mr Pye got a grandson?
- _____ Mrs Roberts got two a granddaughters?
- _____ Mary and John got a son?
- _____ Paul and Sarah got a daughter?
- _____ Sarah got a nephew?

3. Pergunta e responde. Segue os exemplos.

a) You / big family / ✓

*Have you got a big family?**Yes, I have.*

b) Mario / a cat / ✗

*Has Mario got a cat?**No, he hasn't.*

c) Susan Ross / a pet / ✓

_____?

_____.

d) your mum and dad / a car / ✓

_____?
_____.

e) you and your brother / a CD player / ✗

_____?
_____.

f) your grandparents / a house / ✓

_____?
_____.

g) Your best friends / roller skates / ✗

_____?
_____.

4. Escreve *a* ou *an*.

h) _____ apple.

i) _____ book.

j) _____ telephone.

k) _____ flower.

l) _____ car.

m) _____ balloon.

n) _____ tree.

o) _____ eagle.

p) _____ fish.

q) _____ ball.

r) _____ radio.

s) _____ computer.

t) _____ girl.

u) _____ aeroplane.

v) _____ elephant.

5. Escreve os dias da semana.

6. Escreve todos os meses do ano.

7. Escreve por extenso os seguintes números.

1 - one

2 - _____

3 - _____

7 - _____

8 - _____

11 - _____

13 - _____

14 - _____

20 - _____

40 - _____

68 - _____

99 - _____

Anexo 9

Linhas de orientação para melhor lidar com o comportamento das crianças e jovens

Os profissionais das áreas das crianças e jovens, nomeadamente em contextos institucionais, devem basear os seus comportamentos por boas práticas, ou seja, no elogio, encorajamento e estruturação de um ambiente promotor de sucesso, de modo a alcançar o seu desenvolvimento pessoal e social, responsabilidade e auto-controlo.

O bom senso, a experiência, a sabedoria e a técnica são instrumentos necessários neste tipo de contexto, sem nunca esquecer as políticas e os procedimentos.

1. Disciplina:

- A disciplina é a tarefa de ajudar as crianças a aprender a comportarem-se de formas aceitáveis para a família e a sociedade.
- O objectivo da disciplina é ajudar as crianças a alcançar a autodisciplina, ou seja, a capacidade para controlarem o seu comportamento.
- A disciplina ajuda as crianças a acalmarem-se, a aprenderem a resolver problemas e a controlarem a sua raiva, bem como autocontrolarem e determinarem as suas emoções.
- O papel dos educadores é orientar a criança na aprendizagem de saber fazer boas escolhas, levando assim a boas consequências.
- “A disciplina não é aquilo que você tem que fazer quando o seu filho se ‘porta mal’, mas sim aquilo que você faz para que ele não se ‘porte mal!’” (Morrish, 1997 cit. in Maia, 2011:24).

2. Problemas específicos (entre pares, com adultos, no lar, em público ...)

 A criança teimosa e desobediente

(Caso Prático)

“A Madalena entra na sala e pergunta:

- Posso comer bolachas?

- Agora não, que estamos quase a ir jantar – responde a mãe.

- Mas eu quero muito uma bolacha e tu disseste que eu podia comer!

- Já comeste ao lanche – continua a mãe, numa voz calma e firme. – Agora estamos quase na hora de jantar e não podes comer bolachas. Senão não vais ter fome para comer a sopa.

- Mas eu quero bolachas.

- Eu já disse que não.

Ao contrário do que a mãe gostaria, a Madalena continuou a pedir para comer bolachas.” (Oom, 2011: 144).

- Para pequenas coisas que acontecem ao longo do dia, a melhor atitude é não dar atenção, ignorar o comportamento da criança;
- Noutras situações, pode ser necessário recorrer ao “não”, à repreensão ou pedir para fazer novamente o que fez mal, fazendo desta vez de forma correcta.
- A teimosia previne-se pela atenção, encorajamento e elogio da criança quando ela se está a portar bem.

Interromper conversas

(Caso Prático)

“A mãe e o pai estão a conversar sobre um problema que surgiu no escritório e para o qual têm de encontrar uma solução rápida. Indiferente a tudo isso, o Luís insiste em captar a atenção da mãe.

- Mãe!

- Agora não filho, estou a conversar com o pai.

- Mãe, posso comer um chocolate?

- Filho, agora estou a conversar com o pai.

- Mas posso? – insiste o Luís.

- Não vês que a mãe está a conversar comigo? – pergunta o pai.

- Mas ela não me liga nenhuma. Ninguém me liga nenhuma. Estou sempre sozinho e ninguém quer saber de mim.

- Luís, não é nada disso. O que se passa contigo?” (Idem: 211).

- As crianças devem ser ensinadas que não se deve interromper as conversas;

- Quando isso acontece, deve ser explicado o porquê de não podermos dar atenção nesse momento e marcar um tempo para que possam dar essa atenção requerida pela criança;

Bater

(Caso Prático)

“O Tomás, de 10 anos, sabe muito bem que o pai não tolera que bata nos irmãos. Mas neste dia ele parece especialmente irrequieto. Em determinada altura, quando a sua irmã lhe tira da mão, sem pedir, o comando da televisão, ele responde de pronto com uma bofetada que deixou a desgraçada em lágrimas.” (Idem: 267).

- A criança ao viver num ambiente tranquilo e servindo-se dos próprios adultos como bons exemplos de atitudes correctas, a criança sente-se mais segura, confiante, com menos necessidade de chamar atenção e de resolver os problemas através da violência.
- O acto de bater não deve ser ignorado, a criança deve ser posta de castigo ou ser retirado temporariamente um privilégio.

Bullying / cyberbullying

- É utilizado para descrever actos de agressividade, inintencionais e repetidos sobre alguém que não é capaz de se defender. Este tipo de violência pode ser física, verbal e social.
- Devemos, então, estar atentos a alguns sinais que nos podem alertar para o facto de a criança estar a ser vítima de bullying:
 - Chegar a casa com nódoas negras ou cortes;
 - Ter as roupas estragadas ou rasgadas;
 - Não querer ir para a escola de manhã;
 - Ter um comportamento agressivo para com as outras crianças;
 - Parece estar mais ansioso.
- Apesar de não irmos desenvolver este tema, gostaria apenas de dar a conhecer que, este tipo de violência, também pode ser feito através da internet, chamando-se cyberbullying.

 Roubar

(Caso Prático)

No regresso a casa, depois de ter ido buscar a Carolina à escola, a mãe repara que ela está entretida a mexer num MP3 que não é o seu. A mãe pergunta-lhe de quem é o MP3, ao que a menina responde que o encontrou na escola.

Nesta situação qual pode ser a atitude da mãe?

A mãe pode voltar de novo à escola e dizer à menina para ir entregar à secretaria o MP3 e dizer onde o encontrou. É importante incutir nas crianças que não se deve ficar com as coisas que não são nossas, mesmo não sendo nossa inatenção roubar, o objecto tem proprietário que pode estar aflito à procura do que perdeu.

- O roubo nunca deve ser tolerado, independentemente da idade, do valor do objecto e da motivação com que o faça;
- A criança deve devolver ou pagar o objecto roubado, pedindo sempre desculpa;
- Em caso de se repetir pode-se recorrer ao castigo, como determinar uma tarefa para cumprir;

 Mentir

(Caso Prático)

“Naquele dia a Alice esteve a discutir com uma colega no intervalo das aulas e as duas acabaram por começar a bater-se tendo sido separadas e posteriormente chamadas à directora da escola. Nesta reunião foram alertadas para o facto de aquela situação não poder ser tolerada e cada uma levou uma pequena nota para mostrar aos pais relatando o sucedido. A Alice sabe que foi ela que começou a discussão, por a amiga não lhe querer emprestar uma caneta, e que foi também ela quem bateu na amiga primeiro. Sabe, por isso, que dificilmente a sua atitude passará incólume para os pais.

Ao chegar a casa a Alice estava preocupada com o que a mãe iria pensar, e dizer, ao ver o recado da directora. A mãe sentiu alguma preocupação na filha e perguntou-lhe:

- Passa-se alguma coisa?

- A Matilde bateu-me no recreio. A directora mandou um recado para os pais – foi a mentira pronta na ponta da língua.” (idem: 278).

- Os educadores têm como função dizer a verdade, elogiar a verdade e ensinar a dizer a verdade;
- Tem de se fazer ver que a mentira é desnecessária, não é a forma de resolver os problemas, nem de fugir às responsabilidades;
- A mentira não deve passar despercebida, retirar algum privilégio pode ser uma forma de mostrar o nosso descontentamento pela atitude da criança;
- Ter em consideração que apesar de a criança ter mentido, não é mentirosa;

Palavrões

(Caso Prático)

Na hora do lanche, duas irmãs estão a conversar, mas de repente começam a discutir acabando mesmo por chamar nomes uma à outra. A mãe assistiu a tudo.

- Os educadores devem ser os primeiros a dar o exemplo;
- É preciso dar a conhecer às crianças que sabemos que elas sabem/conhecem palavras menos correctas, ao mesmo tempo que ensinamos que estas não devem ser proferidas, que existem outras que podemos dizer, mas que não são tão ofensivas;
- Nas crianças mais novas, para terminar com esta atitude, devemos ignorar, dar um aviso, dizer “não”. Por sua vez, nas crianças mais velhas pode ser preciso repreender, retirar algum privilégio ou estipular uma determinada tarefa.
- A criança deve pedir desculpa.

3. Princípios para uma prática positiva duradoura

1. Reconhecer que as crianças têm sentimentos
2. Basear a sua relação num respeito mútuo.
3. Humildade
4. Dar atenção
5. Encorajar

6. Aceitar as responsabilidades pelas consequências dos seus comportamentos
7. Elogie a criança quando ela faça algo correctamente ou se esforçe.
8. Dizer “sim” sempre que possível e “não” sempre que necessário
9. Evite centrar a atenção nas coisas negativas
10. Apresentar regras simples, bem como os limites da acção.
11. Ser um exemplo para as crianças.
12. Faça notar aos outros as coisas boas que a criança vai alcançando, para que se sinta reconhecida e recompensada
13. Faça notar quando a criança agir de forma calma, educada, gentil e quando quiser ajudar e apoiar os outros.
14. Ensine que custa mais fazer mal feito do que bem feito (se ficar bem feito, fica logo à primeira, se fizer mal, terá que repetir)
15. Algumas coisas não são negociáveis (mas ainda assim pode preparar a criança): “Não te esqueças que daqui a meia hora tens de pôr a mesa”
16. Não infantilize a criança com regras como: “É assim porque eu mando”. Demonstre apenas autoridade
17. Ensinar a tolerar pequenas frustrações no presente para que, no futuro, os problemas da vida possam ser superados com equilíbrio e maturidade (a criança que hoje aprendeu a esperar a sua vez de ser servida à mesa, amanhã, não considerará um insulto pessoal esperar a vez na fila do cinema)
18. Manter uma relação cordial com as crianças, tanto quanto lhe seja possível, de modo a se habituarem a este tipo de relação.
19. Tente ignorar ao máximo todo e qualquer comportamento que não quer que se repita.
20. Quando quiser criticar alguma coisa, critique os comportamentos de que não gosta, nunca a criança

(Sugestão)

A melhor forma de alterar comportamentos inadequados é apresentar instruções ou ordens de forma calma e clara.

- Mantenha-se próxima da criança e olhe directamente para ela.
- De forma calma e clara, diga-lhe o que quer que ele faça.

- Seja muito específico
- Assim que ele fizer o que pediu, elogie-o imediatamente

Será então possível educar sem bater?

Disciplinar é educar ensinando, bater é castigar, mostrando à criança o que não pode fazer, mas não mostra o que pode e como deve fazê-lo. Bater é utilizado para controlar directamente o comportamento da criança e, desta forma, não ensina a criança como deve mudar o seu comportamento.

“Estará [então] a dar passos largos na construção de uma sociedade mais positiva e menos agressiva” (Pritchard, 2007 cit. in Maia, 2011:120).

Anexo 10



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Linhas de orientação para melhor lidar com o comportamento das Crianças e Jovens



Formadora: Estagiária Carla Sofia Duarte
Orientada por : Doutor Bento Duarte Silva
Dr^a Liliana Morais

Linhas de orientação para melhor lidar com o comportamento das Crianças e Jovens

Os profissionais das áreas das crianças e jovens, nomeadamente em contextos institucionais, devem basear os seus comportamentos por boas práticas, ou seja, no elogio, encorajamento e estruturação de um ambiente promotor de sucesso, de modo a alcançar o seu desenvolvimento pessoal e social, responsabilidade e auto-controlo. O bom senso, a experiência, a sabedoria e a técnica são instrumentos também necessários neste tipo de contexto, sem nunca esquecer as políticas e os procedimentos.

Os 20 princípios para uma prática positiva duradoura

1. Reconhecer que as crianças têm sentimentos;
2. Basear a sua relação num respeito mútuo;
3. Humildade;
4. Dar atenção;
5. Encorajar;

-
21. Aceitar as responsabilidades pelas consequências dos seus comportamentos;
 22. Elogie a criança quando ela faça algo correctamente ou se esforce;
 23. Dizer “sim” sempre que possível e “não” sempre que necessário;
 24. Evite centrar a atenção nas coisas negativas;
 25. Apresentar regras simples, bem como os limites da acção;
 26. Ser um exemplo para as crianças;
 27. Faça notar aos outros as coisas boas que a criança vai alcançando, para que se sinta reconhecida e recompensada;
 28. Faça notar quando a criança agir de forma calma, educada, gentil e quando quiser ajudar e apoiar os outros;
 29. Ensine que custa mais fazer mal feito do que bem feito (se ficar bem feito, fica logo à primeira, se fizer mal, terá que repetir);
 30. Algumas coisas não são negociáveis (mas ainda assim pode preparar a criança): “Não te esqueças que daqui a meia hora tens de pôr a mesa”;
 31. Não infantilize a criança com regras como: “É assim porque eu mando”. Demonstre apenas autoridade;
 32. Ensinar a tolerar pequenas frustrações no presente para que, no futuro, os problemas da vida possam ser superados com equilíbrio e maturidade (a criança que hoje aprendeu a esperar a sua vez de ser servida à mesa, amanhã, não considerará um insulto pessoal esperar a vez na fila do cinema);
 33. Manter uma relação cordial com as crianças, tanto quanto lhe seja possível, de modo a se habituarem a este tipo de relação;
 34. Tente ignorar ao máximo todo e qualquer comportamento que não quer que se repita;
 35. Quando quiser criticar alguma coisa, critique os comportamentos de que não gosta, nunca a criança.
- “Estará [então] a dar passos largos na construção de uma sociedade mais positiva e menos agressiva”** (Pritchard, 2007 cit. in Maia, 2011:120).