

**Pequenos Passos Para o Futuro:
A mediação sócio-educativa no contexto de um bairro social**

Raquel Filipa Rodrigues Paula

Relatório de Estágio apresentado na
Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação da
Universidade do Porto para a
obtenção do grau de Mestre em
Ciências da Educação, sob
orientação da Prof. Doutora Sofia
Marques da Silva

Resumo

No âmbito de um mestrado em Ciências da Educação, realizou-se um estágio no Instituto da Habitação e da Reabilitação Urbana (IHRU), inserido no projecto Iniciativa Bairros Críticos (IBC), que consistiu no desenvolvimento de um projecto de intervenção e sua posterior implementação, com o principal objectivo de criar um espaço de mediação na escola EB1/JI da Estrela, que permitisse proporcionar a articulação entre famílias, professores/as e alunos/as. Este espaço procurou, através do trabalho conjunto com as várias figuras educativas (famílias, professores/as e alunos/as), criar suportes a alunos/as de turmas de quarto ano na fase de transição em que se encontram, nomeadamente, a passagem do primeiro para o segundo ciclo, criando oportunidades de ligação mais efectiva com o percurso escolar e com o desenvolvimento pessoal e social de cada uma das crianças envolvidas.

O presente relatório dá conta do percurso realizado, nomeadamente das acções desenvolvidas no âmbito do acompanhamento e do apoio à organização de actividades, da consultoria, da administração e participação em reuniões, da mediação sócio-educativa e da monitorização e avaliação de actividades.

Ao longo do referido percurso várias problemáticas emergiram, nomeadamente, a importância da educação para o desenvolvimento local; o papel da escola e o lugar da família no acompanhamento escolar das crianças; a exclusão como fenómeno subjacente a contextos sociais desfavorecidos e como possível factor de insucesso e de estigmatização e a importância de se desenharem projectos de intervenção com sentido para os/as seus/suas destinatários/as. Como contributo para a discussão em torno da problemática da profissionalidade em Ciências da Educação, destaca-se a partir desta experiência a reflexão em torno da mediação sócio-educativa como forma privilegiada de intervenção, de desenvolvimento local, de *diálogo* e *conciliação* de interesses.

Abstract

Within a Master in Educational Science, it was held a training in the Institute of Housing and Urban Renewal (IHUR), included in the project Critical Urban Areas Initiative (CUAI), and consisted in the development of an intervention project and its subsequent implementation, with the main goal to create a mediation place in the school EB1/JI da “Estrela”, in order to provide the relationship between families, teachers and students. This space sought, by working together with different educational figures (families, teachers and students), to create supports to fourth-year students in the transition phase in which they are, namely, the transition from first to second cycle, trying to conceive more effective liaison opportunities with the school course and with personal and social development of each involved child.

This report shows the path taken during the training period, including actions carried out under activities monitoring and events, organization, in consulting, administration and participating in meetings, in socio-educational mediation and in monitoring and evaluating activities.

Along this route, several problems emerged, such as, the importance of education to local development; the school’s role and the family’s place in the children’s scholar monitoring; exclusion as a phenomenon underlying the disadvantaged social contexts and as a potential factor in failure and stigma and the importance of designing intervention projects that makes sense to the people involved. As an input to the discussion on the issue of professionalism in Educational Science, stands out from this experience as a privileged form of intervention the reflection on socio-educational mediation, local development, *dialogue* and *conciliation* of interests.

Résumé

Sous un Maîtrise en Sciences de l'Éducation, il était tenu un stage à l'Office du Logement et de Rénovation Urbaine (OLRU), encadré dans le projet Initiative Zones Urbaines Critiques (IZUC). Ce stage consistait à l'élaboration d'un projet d'intervention et sa mise en œuvre, dont l'objectif principal était créer un espace de médiation à l'école EB1/JI da "Estrela", de façon à permettre l'établissement des liens entre les familles, les enseignants/es et les étudiants/es. Cet espace a cherché, à partir le travail ensemble avec les différentes figures éducatives (familles, professeurs/es étudiants/es), créer un soutien pour les élèves des classes de quatrième année dans sa phase de changement, à savoir, la transition du premier au deuxième cycle, créant des opportunités pour des liens plus efficaces avec l'école et avec le développement personnel et social de chaque enfant concerné.

Ce rapport montre le chemin parcouru, nommément les actions menées dans le cadre de la surveillance des activités et l'organisation d'événements, consultants, administration et participation à des réunions, médiation socio-éducative et de surveillance et l'évaluation des activités.

Plusieurs questions ont émergé durant ce parcours, à savoir, l'importance de l'éducation pour le développement local; le rôle de l'école et le lieu de la famille dans la scolarisation des enfants; l'exclusion comme le phénomène sous-jacent des contextes sociaux défavorisés et comme un facteur potentiel dans l'échec et la stigmatisation et l'importance de concevoir des projets d'intervention qui ont du sens pour les bénéficiaires. Pour contribuer à la discussion autour de la question du professionnalisme dans les Sciences de l'Éducation, l'on ressorti de cette expérience la réflexion sur la médiation socio-éducative comme le moyen privilégié de l'aide, du développement local, du *dialogue* et de la *conciliation* des intérêts.

Agradecimentos

À Cláudia, Hélder, Fátima, Branco e Filomena, por não serem apenas grandes colegas de trabalho, mas por se terem tornado, igualmente, grandes amigos/as. Pelos conselhos que me deram, pelos momentos de descontração e pelo apoio nos momentos mais difíceis.

À minha grande e querida amiga Marta, por tudo aquilo que aturou. Pelos momentos de stress, pelas opiniões, pelas críticas construtivas, pelos jantares que se seguiam a um longo dia de trabalho e, sobretudo, por estar sempre lá.

À Ana pelas formatações de última hora. Sem ti este processo teria sido bem mais difícil.

À minha orientadora Sofia Marques da Silva, pela sábia orientação, por exigir sempre mais de mim, tornando-me mais atenta, crítica e perfeccionista.

À minha família, pois sem eles nada disto seria possível.

Aos/às alunos/as, professoras e famílias que participaram neste projecto. De todos/as fica uma grande recordação.

Abreviaturas

IHRU – Instituto da Habitação e da Reabilitação Urbana

IBC – Iniciativa Bairros Críticos

EB1/JI – Escola Básica primeiro ciclo com Jardim de Infância

A.N.I.M.A.R – Atrair, Negociar, Incentivar, Mobilizar, Activar, Reinserir

NTR – Nota de Terreno

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

FGD – ALPM – Focus Group Discussion – Alunos Professora M.

FGD – ALPD – Focus Group Discussion – Alunos Professora D.

FGD – ALPC – Focus Group Discussion – Alunos Professora C.

ENT – PD – Entrevista Professora D.

ENT – PM – Entrevista Professora M.

ENT – FAM – Entrevista Famílias

BR – PM – Brainstorming Professora M.

BR – PD – Brainstorming Professora D.

RSI – Rendimento Social de Inserção

Índice

PARTE I – INTRODUÇÃO: ANTECÂMARA DE UM PROJECTO DE INTERVENÇÃO	1
<i>O sentido do estágio profissionalizante</i>	<i>3</i>
<i>A escolha do contexto a caminho do projecto.....</i>	<i>5</i>
<i>A pertinência do contexto e do projecto para o domínio de especialização:</i>	
<i>Desenvolvimento Local e Formação de Adultos</i>	<i>7</i>
<i>A identificação de um problema social e estratégias de intervenção</i>	<i>9</i>
<i>Uma intervenção com crianças de bairros críticos.....</i>	<i>11</i>
 PARTE II – A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO: DESENVOLVIMENTO DE UMA INTERVENÇÃO	 15
CAPÍTULO 1 – Contextualização.....	17
1.1. – A história de uma problemática: O bairro e a intervenção	17
1.2. – Como se intervém ao nível local...Mudança de Paradigmas!	20
1.3. – A Iniciativa Bairros Críticos: uma experiência de aproximação ao	
local	23
CAPÍTULO 2 – Percursos e Caminhos...Um Pé Dentro e Um Pé Fora: fases do	
estágio, tipo de actividades e natureza da intervenção	29
2.1. – Acções desenvolvidas no âmbito do acompanhamento e apoio à	
organização de actividades	31
2.2. – Acções desenvolvidas no âmbito da consultoria.....	34
2.3. – Acções desenvolvidas no âmbito administrativo e da participação em	
reuniões.....	35
2.4. – O espaço de mediação sócio-educativa como forma de intervenção:	
a especificidade de uma acção	38
2.5. – Acções desenvolvidas no âmbito da monitorização/avaliação de	
actividades	44

PARTE III – PROBLEMAS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS EMERGENTES DA INTERVENÇÃO.....	47
CAPÍTULO 1 – Educação, Escola e Saberes: ainda o argumentar para o valor da escola.....	49
1.1. – Desafios globais e o regresso ao local	50
1.2. – Insucesso, abandono e estratégias para a sua superação	52
CAPÍTULO 2 – O lugar da família: certezas e incertezas	63
CAPÍTULO 3 – Exclusão...Causa ou consequência?	73
CAPÍTULO 4 – Projectos de Intervenção: metodologias em contextos de exclusão	77
PARTE IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
<i>Avaliação do percurso de estágio: Perspectivas e Opções.....</i>	<i>89</i>
<i>A Mediação Sócio-Educativa...Uma estratégia de Intervenção e Desenvolvimento Local.....</i>	<i>99</i>
<i>O/a mediador/a sócio-educativo/a e da formação e a construção de uma profissionalidade</i>	<i>102</i>
Referências Bibliográficas	107

Índice de Anexos

ANEXO I – Análise de conteúdo

ANEXO II – Guiões de Técnicas Utilizadas

ANEXO III – Planeamento de actividades

PARTE I – INTRODUÇÃO:
ANTECÂMARA DE UM
PROJECTO DE
INTERVENÇÃO

PARTE I – INTRODUÇÃO: ANTECÂMARA DE UM PROJECTO DE INTERVENÇÃO

O presente relatório encontra-se organizado, essencialmente, em quatro partes: uma primeira parte que dá conta da problemática e do seu enquadramento no domínio de desenvolvimento local, bem como a importância da instituição onde foi realizado o estágio profissionalizante, para o referido domínio. Esta é uma parte que tenta dar conta dos temas desenvolvidos, bem como, da descrição e reflexão sobre o projecto de intervenção que foi desenhado, tendo em conta o diagnóstico da realidade observada, constituindo, assim, a introdução do relatório.

Na segunda parte, é apresentada a caracterização da instituição e do contexto de estágio; as acções realizadas durante todo o processo, reflectindo sobre a natureza das mesmas e de que forma estas contribuíram para o desenvolvimento da intervenção realizada;

A terceira parte revela os problemas teóricos e/ou metodológicos que surgiram no decorrer da permanência no contexto de estágio e da investigação/intervenção realizada.

A última parte do relatório é, de certa forma, um olhar final sobre todo o processo de intervenção, olhar esse que é específico das Ciências da Educação e da mediação sócio-educativa em particular, fazendo referência ao processo de avaliação da intervenção e aos contributos que o trabalho desenvolvido pode dar para a construção da profissionalidade em Ciências da Educação no domínio do desenvolvimento local e no contexto onde se realizou a intervenção.

O sentido do estágio profissionalizante

A experiência de um estágio no âmbito de um mestrado profissional constitui-se como uma das experiências mais significativas e enriquecedoras para um/a estudante do ensino superior, pois manifesta-se como uma oportunidade de colocar em prática todos os conhecimentos teóricos que foram sendo aprendidos ao longo dos anos.

Com o processo de Bolonha, o contacto com a realidade social tornou-se menos denso, retirando tempo e espaço para uma reflexão mais sentida e para um amadurecimento sobre o trabalho que se realiza. As exigências da sociedade revelam-se cada vez maiores e, assim, procura-se permanentemente por um reconhecimento do trabalho realizado. É esta urgência que conduz, por vezes, à realização de trabalhos que revelam resultados mas não permitem grandes reflexões e crescimento pessoal em termos de aprendizagens.

Numa intervenção no âmbito do desenvolvimento local, o processo de reflexão e de amadurecimento revela-se fundamental para o sucesso e, neste sentido, como é possível articular o tempo de estágio de um mestrado em Bolonha com a importância do tempo destinado ao crescimento, consciencialização e reflexão sobre os projectos de intervenção?

Espera-se que os projectos de intervenção para o desenvolvimento local sejam consistentes, pois, caso contrário, correm o risco de produzirem mudanças apenas como estudos e futuras pistas de intervenção. Devido ao reduzido tempo que o estágio no âmbito do mestrado profissionalizante dispõe, não se tornou possível, nem era esse o objectivo central, atingir alterações profundas na realidade. Pretendeu-se chamar a atenção para questões que são significativas na relação entre educação e desenvolvimento local, procurando contribuir para que futuras intervenções possam recorrer ao trabalho que foi desenvolvido, melhorá-lo e reconceptualizá-lo, tendo sempre por base que qualquer mudança significativa e, sobretudo, na área de desenvolvimento local requer tempo e envolvimento de toda a população.

É importante salientar que o trabalho desenvolvido se constituiu apenas como um contributo no apoio ao sucesso escolar das crianças e, como tal, não surge como um “remédio” infalível na solução do desencanto perante a escola. Nesta perspectiva, é antes um trabalho que em, conjunto com outras dinâmicas e projectos, poderá dar frutos e revelar efeitos positivos. Da mesma forma, reconhece-se que a duração do projecto é, em si, um factor limitativo, pois o ideal seria que esta intervenção fosse prolongada no tempo, que conseguisse detectar os pontos fortes e fracos para que pudesse ser melhorada, adaptando-se às exigências que fossem surgindo.

Num contexto marcado pela desigualdade, pela pobreza e pela exclusão não se pode esperar que projectos pontuais sejam revolucionários ao ponto de transformar a realidade em questão num tão curto tempo. Os projectos/intervenções, devem ter um tempo de concepção, implementação, amadurecimento, avaliação de resultados, reconceptualização e sempre que possível sustentação futura. É também importante que os/as destinatários/as da intervenção reconheçam a importância da mesma, para que construindo sentidos para si se envolvam e participem.

A intervenção desenvolvida pode tornar-se pertinente, na medida em que procurou promover espaços de reflexão, de partilha de opiniões, de procura de soluções e estratégias para promover o sucesso educativo das crianças e criar um novo sentimento relativamente às instituições educativas e a um futuro escolar mais sustentável e positivo.

Tendo em conta que o objectivo de um estágio no âmbito de um mestrado profissional consiste na produção de uma reflexão crítica e pessoal acerca da experiência de intervenção, desde logo se colocou a questão da escolha de um contexto que, por um lado, mostrasse

possibilidades de trabalho interessantes a nível de aprendizagem profissional e, por outro lado, permitisse equacionar um projecto de intervenção que fizesse algum sentido para o contexto.

A experiência de um estágio revela-se rica em termos de aprendizagens, sobretudo, porque se manifesta como a primeira experiência no mundo do trabalho. As actividades que são propostas a este nível, deixam de ter um carácter meramente académico para passar a adquirir um estatuto mais profissional e responsabilizante. É esta a primeira marca como profissionais de uma determinada área, onde demonstramos e propomos uma forma específica de interpretar a realidade social, de pensar as pessoas nos seus contextos e de co-propor formas de intervir.

A nível pessoal, estas aprendizagens reflectem-se na forma como estamos, falamos, como nos dirigimos àqueles/as que connosco trabalham, aprende-se a adequar posturas e linguagens a um contexto profissional que assim o exige, muito mais reflectida e organizada. Ao mesmo tempo, aprende-se a realizar um conjunto de tarefas com as quais não foi estabelecido contacto anterior.

Desta forma, todas estas aprendizagens provocam mudanças a nível pessoal, na adequação de formas de comportamento e postura, mas também, a nível profissional, adquirindo novos conhecimentos relativos à área de estágio, neste caso, a área de Desenvolvimento Local, e outros saberes que decorrem da diversidade de actividades realizadas.

A escolha do contexto a caminho do projecto

A escolha do contexto relacionou-se, de certa forma, com a opção por um local que pudesse ser pertinente e confortável. Esta sensação de conforto resultou do facto de se considerar que se o estágio se realizasse num local já conhecido e com o qual já tivesse contactado, me sentiria mais segura. Desta forma, a opção recaiu sobre um bairro social da cidade do Porto, onde já haviam sido realizados trabalhos académicos durante a licenciatura¹.

¹ No que diz respeito ao primeiro trabalho desenvolvido, este relacionava-se com o uso de telemóveis por crianças do primeiro ciclo e que importâncias lhe davam. Quanto ao segundo trabalho, procurou-se, essencialmente, perceber como funcionavam as turmas de percursos curriculares alternativos, quais as suas vantagens e desvantagens, bem como, potencialidades de resolução do insucesso escolar dos/as alunos/as que dela faziam parte.

Neste sentido, estas experiências, bem como, a realização de algumas pesquisas e conversas informais sobre o contexto referido, constituíram o motor de arranque para a escolha do local de estágio e dos/as destinatários/as do trabalho que se pretendia realizar.

Foi a partir de pesquisas realizadas e de conversas informais que se teve conhecimento de uma iniciativa/projecto desenvolvido pelo Instituto da Habitação e da Reabilitação Urbana (IHRU)², nomeadamente, a Iniciativa Bairros Críticos (IBC)³, desenvolvida em três bairros sociais do país considerados prioritários. O trabalho realizado no âmbito deste projecto foi fulcral, motivando para as acções realizadas junto das crianças de um dos bairros que o projecto abrange, mais especificamente, o bairro da Estrela⁴. Assim sendo, o contexto em questão refere-se a um bairro social da cidade do Porto onde se tem desenvolvido um projecto de requalificação ambiental, urbanística e social.

Tendo em conta que a IBC apresenta uma série de áreas onde pretende intervir, procurou escolher-se uma área onde a minha intervenção pudesse realmente fazer sentido, sobretudo, para a população em questão, sendo por isso fundamental conhecer um pouco mais, informar-me e apropriar-me de dados que seriam úteis para uma maior relação com os/as moradores/as e possíveis destinatários/as do projecto de intervenção.

No caso específico do bairro da Estrela, os grandes objectivos da intervenção da IBC, situam-se nos mais diversos domínios, não só a nível de imagem, como de acessos e abertura à cidade do Porto, reforço de qualificações e competências individuais e colectivas, bem como, o aumento do leque de oportunidades culturais, sociais, lúdicas e educativas. Todas estas vertentes concorrem para o mesmo objectivo comum, ou seja, para o desenvolvimento de um território que se encontra desqualificado socialmente e desprivilegiado, apesar de todas

²O IHRU “é um Instituto Público integrado na administração indirecta do Estado, dotado de autonomia administrativa e financeira e património próprio”, resulta da fusão entre o Instituto Nacional da Habitação (INH), o Instituto de Gestão e Alienação do Património Habitacional do Estado (IGAPHE) e a Direcção Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais (DGEMN), tendo como missão “assegurar a concretização da política definida pelo governo para as áreas da habitação e da reabilitação urbana, de forma articulada com a Política de Cidades e com outras políticas sociais e de salvaguarda e valorização patrimonial, assegurando a memória do edificado e a sua evolução” - www.ihru.pt.

³ A IBC é “um Programa Nacional coordenado pela Secretaria de Estado do Ordenamento do Território e Cidades e um instrumento da Política de Cidades. Tem como objectivo o desenvolvimento de solução de qualificação de territórios urbanos que apresentam factores de vulnerabilidade crítica, através de intervenções sócio-territoriais integradas” - www.portaldahabitacao.pt/pt/ibc.

⁴ O bairro da Estrela – nome fictício - situa-se na periferia da cidade do Porto sendo constituído por 446 fogos, onde residem aproximadamente 1766 pessoas, totalizando cerca de 398 agregados familiares, marcado por uma forte ruralidade e pela situação periférica face à cidade. – www.portaldahabitacao.pt/pt/ibc/

as suas potencialidades, nomeadamente, as qualidades artísticas de alguns/algumas moradores/as; a riqueza cultural que pode ser partilhada, apostando, assim, numa interacção de culturas onde todos/as podem aprender; a existência de espaços abertos e disponíveis para o desenvolvimento de actividades culturais, lúdicas e recreativas, entre outras.

A pertinência do contexto e do projecto para o domínio de especialização: Desenvolvimento Local e Formação de Adultos

Tendo em conta os pressupostos de um estágio no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, a escolha de uma área de intervenção e de um projecto que pudesse fazer sentido para a população envolvida, deveria também ir ao encontro do domínio/área de especialização pela qual se optou no âmbito do mestrado, nomeadamente, a área de Desenvolvimento Local e Formação de Adultos. Salienta-se o facto de se ter desenvolvido um trabalho que privilegiou mais a vertente de Desenvolvimento Local. No entanto, ao trabalhar com professores/as e famílias, não deixa de ser um trabalho formativo, e que poderá ser uma vertente e uma possibilidade de trabalho em futuras intervenções.

No que diz respeito à área de Desenvolvimento Local, esta foi sem dúvida a vertente privilegiada, uma vez que se considera como produto e objectivo final deste projecto. Quando se pensa em educação no seu sentido mais amplo, encara-se como a locomotiva das grandes mudanças no nosso mundo e, assim, revela-se capaz de modificar mentalidades, discursos e modos de agir. A aposta na educação é, simultaneamente, uma aposta no desenvolvimento de populações, comunidades, territórios e, conseqüentemente, do mundo em que vivemos e, “parece consensual que o Desenvolvimento Local se caracteriza enquanto processo multidimensional, global e sistémico, já que concentra em si uma enorme diversidade de pontos de vista” (Pires, 2004: 61) a nível do local, dos seus problemas, da forma como se pretende resolvê-los, dos/as protagonistas/as do processo, das soluções encontradas, bem como, dos resultados obtidos.

O binómio educação/desenvolvimento local ganha, assim, um relevo cada vez maior, pois um influencia o outro num processo cíclico e constante, ou seja, apostando no desenvolvimento local, favorecem-se condições que tornam a educação mais apelativa e integrativa, ao mesmo tempo que a aposta na educação se transforma em elemento potenciador de transformação e desenvolvimento local.

Os projectos que procuram a melhoria das condições de ensino-aprendizagem, a motivação dos/as alunos/as para o prosseguimento de estudos e a estimulação das suas capacidades, são projectos que, por sua vez, serão capazes de estimular uma relação positiva

com as instituições educativas contribuindo, assim, para uma maior participação e relação com o mundo.

Não menos importante é a atenção e a aposta em ideias ou projectos sugeridos pelos/as próprios/as habitantes do bairro. Esta é uma ideia que está subjacente aos projectos de intervenção comunitária para o desenvolvimento local de determinada comunidade, uma vez que, se trata de conseguir “pôr em marcha um processo através do qual, pessoas, grupos e instituições, em conjunto, conseguem identificar problemas comuns, recursos e envolver-se na resolução de problemas” (Pires, 2004: 60), estabelecendo parcerias e valorizando não só os recursos disponíveis mas também as singularidades e potencialidades de cada contexto. A experiência e conhecimento real do contexto em que vivem são sempre tidos em conta e, assim, são apoiados/as no sentido de melhorar condições que são encaradas pelos/as próprios/as como deficitários ou não totalmente satisfatórios. O investimento nas capacidades e competências dos/as moradores/as é também reflexo do desejo que um determinado território se desenvolva através do próprio trabalho e empenho dos/as actores/as daquela realidade.

Este apoio, por sua vez, é motivante e capaz de consciencializar e revelar que cada um/a é importante e essencial num projecto de desenvolvimento. Segundo Paulo Freire (1975), “é impossível conceber a consciencialização de forma correcta, como se ela fosse um mero passatempo intelectual, ou a constituição de uma racionalidade, desgarrada do concreto. O esforço de conscientização (...) é o processo pelo qual (...) o sujeito se torna capaz de perceber, em termos críticos, a unidade dialéctica entre ele e o objecto” (Freire, 1975: 18), ou seja, é preciso que a relação com a realidade que se pretende transformar seja percebida pelo/a actor/a social como uma relação crítica e dialéctica, envolvendo-se e deixando-se envolver num processo em que se reconhece a sua importância.

Neste sentido, o desenvolvimento local é,

“(...) investido dum importante papel político porquanto representa, ideologicamente, um espaço de projecto, uma oportunidade de acção e de realização por parte dos membros que o representam, o que, obviamente supõe, enquanto realidade comum a transformar, a necessidade de convergência de perspectivas, de negociações e de acção comum ou, se quisermos, de interacção” (Matos, s/d: 6)⁵

Desta forma, as competências de cada um/a são valorizadas e reveladas ao mundo, dando a conhecer um contexto camuflado e esquecido por todos/as, mas que revela permanentemente o desejo de crescer, se desenvolver e se integrar numa área mais ampla e à qual tem o direito de pertencer.

⁵ Documento trabalhado na unidade curricular de Intervenção Comunitária e Desenvolvimento Local.

A identificação de um problema social e estratégias de intervenção

Lembrando que uma das competências de um/a mediador/a sócio-educativo/a é a capacidade de articular diferentes saberes, figuras, contextos, desenvolveu-se o projecto de intervenção na área da educação, mais especificamente a área da mediação sócio-educativa, uma vez que a mediação pode “ser utilizada como estratégia de intervenção junto daqueles[as] que por circunstâncias várias (sociais, culturais, económicas, políticas, entre outras), se vêem privados[as] de certos bens e serviços essenciais, como a educação (...) para a integração e coesão social” (Oliveira; Galego, 2005: 24). Por outras palavras, a mediação pode constituir-se como uma forma de aproximação de forças em conflito, como por exemplo, a importância da vida escolar e o desencanto sentido pelos/as alunos/as, reolhando, assim, estas relações e procurando proporcionar uma mudança positiva e com sentido.

Para ser possível a realização de uma intervenção baseada, teórica e metodologicamente, na mediação, revelou-se necessário conhecer um pouco mais sobre o contexto onde se iria desenvolver e, assim, foram realizadas leituras exploratórias respeitantes a este bairro com base, sobretudo, num diagnóstico realizado sobre o mesmo e que também constituiu o motor de arranque do trabalho que tem vindo a ser realizado no âmbito da IBC.

A partir da caracterização do bairro e dos/as seus/suas moradores/as, foram identificadas potencialidades e fragilidades, procurando transformar estes últimos em possíveis áreas de trabalho e intervenção. Do conjunto de pontos identificados e que se encontram elencados no capítulo seguinte, destaca-se um dos que reflecte algumas das minhas preocupações como profissional na área da educação. As baixas taxas de escolaridade e o elevado número de abandono escolar foi, então, o fenómeno social existente neste contexto e que despertou atenção e vontade de realizar um trabalho em conjunto com a população que fosse capaz de contribuir para problematizar e procurar solução para esta situação.

Assim, este contexto foi caracterizado como tendo alguns problemas ao nível da educação, nomeadamente, o elevado índice de insucesso, desmotivação e abandono escolar, e o baixo nível de investimento na vida escolar o que, consequentemente, teve impacto nos níveis também elevados de desemprego/desocupação, numa cultura de pobreza, economias extras e economias informais⁶.

⁶ Características presentes no diagnóstico realizado ao bairro da Estrela e que se encontram elencadas no capítulo seguinte do presente relatório.

Acrescido a esta situação geral, detectou-se a dificuldade de transição entre ciclos, nomeadamente do primeiro para o segundo ciclo. As dificuldades de adaptação a um novo patamar educativo podem estar relacionadas com inúmeras causas, nomeadamente, o aumento do número de disciplinas e dificuldade acrescida das mesmas; o aumento do número de professores/as, na medida em que, “transitando do regime de monodocência para um regime de pluridocência, os[as] alunos[as] do primeiros ciclo ressentem-se, tanto no aspecto espacial (mudança de escola) como no aspecto relacional (multiplicidade de professores[as]), e a ruptura torna-se quase inevitável e inquietante” (Ramos, 1999: 73); o cumprimento de novas regras e condutas; bem como, o estabelecimento de relações com outras crianças. Todos estes factores podem manifestar-se em sentimentos de insegurança, receio, medo, ansiedade, traduzindo-se em dificuldade de integração e adaptação.

É nesta perspectiva que se considera que “um acompanhamento mais individualizado, aos[às] alunos[as] recém-chegados[as] à nova organização poderia, eventualmente, colmatar algumas lacunas de integração que são reveladas pelos[as] alunos[as]” (Ramos, 1999: 75). O projecto de mediação que foi desenvolvido, no âmbito do estágio que aqui se dá conta, procurou fomentar um relacionamento mais próximo entre todas as partes envolvidas – famílias, professores/as e alunos/as - no sentido de discutirem em colaboração possíveis problemas com que se deparem e encontrarem, em conjunto, soluções emancipadoras.

Neste sentido, procurou-se desenhar um projecto de intervenção que contemplasse a criação de um espaço de mediação e que a partir dele fosse possível promover uma articulação entre famílias, professores/as e alunos/as com vista ao apoio destes/as últimos/as na fase de transição em que se encontram, a passagem do primeiro para o segundo ciclo. A criação deste espaço implicou a existência de um local na própria escola EB1/JI da Estrela, no sentido de proporcionar aos/às destinatários/as do projecto um acesso mais facilitado e familiar, por ser um local com o qual contactam diariamente. Por outro lado, procurou-se que este fosse um espaço onde se pudesse trabalhar com as famílias, os/as professores/as e os/as alunos/as, proporcionando momentos de reflexão e realização de actividades (ver anexo III) que fossem de encontro aos objectivos definidos no projecto, nomeadamente, o conhecimento do percurso educativo de cada criança; a compreensão dos sucessos, dificuldades, pontos fortes, pontos fracos, receios, ambições e expectativas futuras de cada criança; o conhecimento do percurso educativo e profissional de cada um dos elementos das famílias envolvidas; o entendimento das expectativas que as famílias possuem acerca do futuro escolar das crianças pelas quais são responsáveis; a percepção de como as crianças usufruem das actividades pensadas para elas, quais os sentidos que lhes atribuem, como as revertem a favor do seu desenvolvimento pessoal e social e se estas têm algum efeito a nível das competências

escolares; a cooperação com os/as professores/as das turmas destinatárias, no sentido de perceber quais as maiores dificuldades encontradas, quais as expectativas que têm acerca dos/as seus/suas alunos/as, procurando estratégias capazes de promover a motivação dos/as mesmos/as e o seu sucesso escolar; a promoção da articulação entre professores/as, famílias e alunos/as, ampliando os canais de comunicação entre as diferentes vertentes, facilitando a partilha de opiniões, estratégias e preocupações.

Face ao exposto, através da criação de um espaço de mediação tentou-se proporcionar as condições necessárias para que se criassem pontes de comunicação e entendimento quanto ao problema, às estratégias mais pertinentes para que cada criança, que é aluno/a, possa criar uma ligação mais efectiva com o seu percurso escolar e um novo sentimento de pertença a um mundo que é também seu. A referência a estratégias mais eficazes surge no sentido de reconhecer que os/as professores/as trabalham na procura do sucesso educativo dos/as seus/suas alunos/as. No entanto, muitas vezes, este é um trabalho solitário, decorrente da criatividade, predisposição e capacidade de resolução de problemas por parte dos/as professores/as.

Este trabalho poderá ter resultados mais efectivos se for feito em conjunto com as famílias e com os/as alunos/as, procurando encontrar consensos articulados quanto às formas de promoção de sucesso educativo. O termo “eficaz” é encarado como o reflexo de algo que faça sentido para todos os/as destinatários/as e que resulte, de facto, em objectivos atingidos.

Esta intervenção foi pensada para toda a comunidade educativa da escola EB1/JI da Estrela, tendo como principais destinatários/as os/as alunos/as das três turmas de quarto ano existentes na referida escola, os elementos da família de cada aluno/a envolvido/a responsáveis pelo seu acompanhamento educativo e, finalmente, os/as professores/as de cada uma das turmas, sendo uma escolha que se prendeu com o facto de, assim, se poder trabalhar com as figuras educativas (famílias, professores/as e crianças) que mais concorrem para a qualidade do percurso educativo de cada criança sendo, ao mesmo tempo, implicados/as no seu próprio sucesso educativo.

Uma intervenção com crianças de bairros críticos

De acordo com Manuel Pinto (1997), existem várias perspectivas relativamente à forma como se perspectivam as crianças. Neste sentido,

“(…)uns[umas] valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto uma criança; outros[as], pelo contrário, enfatizam o que lhes falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns[umas] insistem

na importância da iniciação ao mundo adulto; outros[as] defendem a necessidade da protecção face a esse mundo. Uns[umas] encaram a criança como um[a] agente dotado[a] de competências e capacidades; outros[as] realçam aquilo de que ela carece”. (Pinto, 1997: 33).

Este trabalho desenvolvido ao nível local procurou contribuir para que o percurso educativo das crianças envolvidas fosse perspectivado como um elemento positivo e essencial no desenvolvimento global das mesmas, enquanto sujeitos educativos e membros de uma sociedade. Lembrando que o percurso educativo das crianças tem reflexos, muitas vezes, no seu percurso profissional, na determinação das suas ocupações profissionais e, conseqüentemente, na sua vida social, procurou-se sensibilizá-las e ajudá-las a entender esta dimensão como fundamental para o seu sucesso e como forma de acesso a diversas oportunidades, sejam elas sociais, culturais, educativas ou profissionais. Este objectivo poderia ser concretizado através de um trabalho colectivo em torno da importância da educação nas suas vidas e da relação com o que lhes é ensinado nas instituições educativas. Estas intenções assentam na perspectiva de que as crianças são sujeitos cuja voz em discurso directo importa considerar e escutar num processo de intervenção.

Como refere Manuela Ferreira (2002), a forma como a criança é percebida foi sofrendo uma transformação e hoje pode dizer-se que,

“(…) o que é novo, é uma inversão do olhar que, ao assumir a autonomia conceptual das crianças e da infância, advoga que as suas culturas e relações sociais são dignas de serem estudadas em si mesmas, no presente e não no futuro como adultas, a partir da sua própria voz e não apenas através daquilo que os[as] adultos[as] dizem delas” (Ferreira, 2002: 35).

Foi conferido um papel activo e de extrema importância às crianças para que fossem capazes de entender que, independentemente da sua idade e da sua experiência de vida, têm um contributo a dar e por isso são centrais em todo este processo, tentando inverter o facto de “(…) até agora, as crianças (…) não [terem] sido ainda reconhecidas, salvo raras excepções como actores[as] sociais capazes de fazer ouvir a sua opinião acerca do mundo que as cerca e em relação a assuntos que lhe dizem respeito” (Pires, 2004: 66). É ainda importante lembrar que ao pretender dar “voz” às crianças envolvidas no projecto, considera-se que esta pode ser uma oportunidade de manifestarem as suas opiniões, expectativas e motivações face aos projectos em que se envolvem, à visão que a sociedade tem delas e ao modo como encaram o futuro.

Segundo Manuel Jacinto Sarmiento (1997), “a consideração das crianças como actores[as] sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos[as] adultos[as], implica o reconhecimento da capacidade de produção

simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas” (Sarmiento, 1997: 20) revelando, assim, que as crianças têm a sua própria cultura e visão de mundo que importa reconhecer e, sobretudo, conhecer. As crianças manifestam modos de organização próprios, produzindo sentidos e significações que são unicamente seus e que não deixam, por isso, de ser menos relevantes, no entanto, é no relacionamento com outros grupos sociais, como por exemplo o mundo dos/as adultos/as, que estas representações de mundo ganham sentido, pois permite-se a partilha de visões e o confronto entre diferentes significações. Por outras palavras, as crianças constituem-se como “autoras das suas próprias infâncias e como grupo social com interesses e modos de pensar, agir e sentir específicos (...) como um modo de organização social que lhes é próprio, com algumas características distintas dos outros grupos sociais, como é o caso dos[as] adultos[as], mas com quem nunca deixa(m)ram de desenvolver relações particulares” (Ferreira, 2004: 181”.

Neste sentido, pensar em projectos em educação e, sobretudo, “pensar o Desenvolvimento Local incluindo as crianças, implica encará-las como actores[as] sociais e políticos[as], sujeitos[as] de e com direitos à luz do princípio da participação, defendendo a noção de *criança cidadã*” (Pires, 2004: 68). Da mesma forma, o desejo de se ser autónomo/a é algo que todo o ser humano sente e, neste sentido, as crianças não são uma excepção, pois “ser reconhecido[a] e aceite pelo[a] outro[a], surge (...) como a condição primeira de todo o reconhecimento e confiança em si mesmo[a], portanto de toda a autonomia” (Vayer, 1993: 109).

Esta autonomia desejada liberta, de certa forma, de uma dependência da qual se pretende escapar, considerando-se, por isso, que autonomia e *empowerment* são dois conceitos que se relacionam, uma vez que, este último conceito, “a nível individual, mediado pelo envolvimento pessoal, traduz-se na obtenção de domínio e controlo da própria vida, pela compreensão crítica do meio envolvente e pelos comportamentos pró-activos” (Lapão, 2001: 85). O domínio e o controlo da vida são, então, características de uma autonomia que é sempre desejada, sendo nesta perspectiva, “da participação activa das crianças que o contributo da Sociologia da Infância se torna relevante, quando considera que as crianças são actores[as] sociais competentes, capazes de intervir socialmente” (Pires, 2004: 71).

Paralelamente ao trabalho realizado com as crianças, revelou-se necessário conhecer as perspectivas dos/as professores/as quanto ao sucesso dos/as alunos/as que têm a seu cargo, no sentido de perceber se estas expectativas têm alguma influência no sucesso educativo dos/as mesmos/as, pois, “as professoras e os professores constroem expectativas por vezes não consciencializadas, acerca do seu público escolar, quanto às suas possibilidades de êxito

ou de fracasso e quanto ao seu futuro profissional” (Casa-Nova, 1999: 100), sendo que baixas expectativas geram sentimentos de desmotivação, de descrédito nas próprias capacidades e de correspondência ao que já é esperado. Num contexto onde se registam elevados níveis de insucesso e de abandono escolar⁷, é crucial o papel dos/as professores/as na formação de cidadãos/ãs capazes de lidarem com desafios das sociedades modernas, que mobilizam as suas potencialidades e sobretudo que se sabem projectar no futuro.

Tendo em conta que os/as professores/as são elementos essenciais para o sucesso escolar e para o desenvolvimento pessoal e social das crianças, considerou-se que lhes devia ser dada especial atenção, tentando trabalhar com eles/as estratégias capazes de motivar as crianças, de forma a transmitirem uma sensação positiva, de segurança e de sucesso nos seus futuros.

Finalmente, e referindo-me à vertente “família”, e sendo uma peça fundamental para o pleno desenvolvimento de cada ser humano, não poderia deixar de lhes ser dado um lugar de relevo em todo este processo, pois é em grande parte à família que cabe o dever e o direito de incentivar os/as seus/suas educandos/as, orientá-los/as quanto às incertezas do futuro, acompanhá-los/as nos momentos mais decisivos do seu percurso escolar e proporcionar as condições essenciais para que se desenvolvam de forma confiante, saudável e segura.

Este dever que as famílias têm para com as suas crianças, não é assim tão linear e, portanto, torna-se necessário perceber que possibilidades estas famílias têm de ajudar os/as educandos/as e, se o seu próprio percurso escolar e de vida não se constitui como um constrangimento no apoio necessário. Muitas vezes a relação que se tem com a escola revela-se uma marca futura que condiciona todo o relacionamento com a vida escolar. Devido à importância que esta questão manifesta será reflectida mais pormenorizadamente no desenrolar do presente relatório.

⁷ Apenas pouco mais de 5% da população residente no bairro da Estrela possui um nível de escolaridade correspondente ao ensino secundário, médio ou superior. Relativamente ao ensino básico, 20,2% da população residente possui este nível de escolaridade. Estes dados do INE reportam ao ano de 2001 (Marques *et al*, 2006).

**PARTE II – A EXPERIÊNCIA
DE ESTÁGIO:
DESENVOLVIMENTO DE
UMA INTERVENÇÃO**

PARTE II – A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO: DESENVOLVIMENTO DE UMA INTERVENÇÃO

A segunda parte do relatório dá conta da experiência de estágio, começando por contextualizar a problemática identificada, a importância da intervenção local e a Iniciativa promotora da intervenção realizada. Posteriormente, é referido o percurso realizado ao longo de tempo de estágio, nomeadamente, as fases que o constituíram, o tipo de actividades/acções desempenhadas durante este período e, igualmente, a natureza da intervenção realizada.

CAPÍTULO 1: Contextualização⁸

1.1. A história de uma problemática: O bairro e a intervenção

Na segunda metade do século XIX, como consequência do processo de industrialização verificou-se um grande aumento do número de pessoas oriundas de meios rurais para as grandes cidades, nomeadamente, a cidade do Porto, pois,

“a cidade do Porto viu ao longo de décadas multiplicarem-se os espaços de habitação degradada, geralmente associadas às “ilhas” (fenómeno tipicamente portuense ligado ao desenvolvimento industrial do século XIX), e aos bairros sociais, que existem em número elevado e que têm constituído a principal resposta da Administração Local e Central aos problemas de habitação apresentados por famílias de poucos rendimentos” (Projecto Trampolim, 2006: 8).

Tendo em conta este fenómeno e, igualmente, a sobrelotação dos espaços, as preocupações com a habitação começaram a surgir pois era necessário alojar estas pessoas e dar-lhes o seu próprio espaço. Foi, então, nesta sequência que começaram a surgir as chamadas “ilhas”, construídas por iniciativa privada e que, normalmente, estavam localizadas nas traseiras das habitações de classe média.

Durante algum tempo, as ilhas foram a solução encontrada para dar resposta a uma procura cada vez mais crescente de habitação, no entanto, ao longo dos anos a situação foi-se tornando cada vez mais insustentável e as preocupações com as condições humanitárias, higiénicas e de saúde tornaram-se constantes. Devido às más condições de salubridade,

⁸ Algumas das considerações presentes neste capítulo foram construídas a partir de informações recolhidas em documentos existentes no local de estágio, nomeadamente, revistas produzidas pelo Instituto da Habitação e da Reabilitação Urbana (IHRU) e obras relacionadas com intervenções desenvolvidas em bairros sociais.

ausência de equipamentos sanitários e sobrelotação, começou-se a pensar em novas estratégias que fossem, de facto, eficazes na resolução deste problema.

A solução encontrada foi a construção de bairros sociais que aconteceu pela primeira vez entre 1899 e 1905, da iniciativa da Câmara Municipal do Porto e do Jornal “Comércio do Porto”. Esta nova forma de habitação resolveu algumas das questões que eram alvo de crítica em relação às ilhas, no entanto, outras consequências negativas foram surgindo.

Tendo em conta que os bairros sociais foram construídos unicamente como resultado de acções massivas de realojamento, sem terem em conta os equipamentos, serviços, actividades económicas e toda uma política mais global e de desenvolvimento sustentável, estes locais de habitação tornaram-se monofuncionais, na medida em que, apenas cumpriam a função residencial, originando, assim, a criação de espaços fechados e isolados.

Um dos grandes problemas surgiu com esta concentração de populações com baixos rendimentos em bairros sociais localizados nas zonas periféricas da cidade, o que contribuiu para a criação de guetos, estigmas sociais, processos de exclusão e dificuldade de integração, uma vez que, estes espaços se encontram desligados do tecido urbano envolvente. Neste sentido, surge a problemática da integração urbanística, que se constitui como uma das condições da integração social.

Paralelamente, outros problemas iam surgindo, nomeadamente, o aumento da escolaridade obrigatória e a exigência de qualificações mais elevadas que conduziram à diminuição da oferta de emprego. Considerando que as qualificações escolares têm implicações a vários níveis (integração social, rendimentos, cultura, participação social), facilmente começaram a surgir desigualdades sociais, devido à ausência de oportunidades de acesso à formação profissional e escolar.

Este factor, aliado às baixas expectativas da população, ao número alargado de membros de uma família a viver sobre o mesmo tecto, que provoca o desconforto da mesma e o acréscimo da degradação dos edifícios, a dificuldade de acesso a bens culturais, a imagem que é transmitida acerca daqueles/as que vivem em bairros sociais e a sua aceitação social, conduzem, por vezes, à reprodução intergeracional da pobreza.

Segundo Clavel (2004) a situação de exclusão integra em si os efeitos da precariedade e/ou da pobreza, sendo que “a situação de *precariedade* é caracterizada pelo carácter de incerteza, de aleatoriedade ou de irregularidade dos recursos (...) e pela fragilidade que resulta desta insegurança na vida quotidiana, familiar e social” (Clavel, 2004: 139), enquanto que a pobreza diz respeito à situação de participação dos sujeitos na actividade económica e seus rendimentos.

A prevenção desta situação passa pela aposta na educação-formação e emprego, que se revelam capazes de evitar situações de exclusão. Tal como afirma Capucha (1998) “a falta de expectativas de encontrar um novo emprego, estável e dignamente remunerado, na economia formal, empurra muitos[as] para a economia informal e “incentiva” muitos[as] activos[as] a manter-se nela” (Capucha citado por Pimenta, Ferreira e Ferreira, 2001: 32).

Esta é uma situação bastante usual entre alguns/algumas moradores/as de bairros sociais, uma vez que, as actividades informais proporcionam, em muitos casos, rendimentos superiores aos salários decorrentes de actividades de trabalho formais. Talvez por este motivo este tipo de actividade seja tão frequente na camada mais jovem da população e nas mulheres.

A camada mais jovem da população é também aquela que se revela a maior consumidora de bens culturais, ainda que com baixos níveis, uma vez que, para a maioria, a prioridade dos recursos económicos é dirigida às necessidades básicas. Mesmo com todas as dificuldades pelas quais passam, na generalidade, os/as moradores/as dos bairros do Porto manifestam um maior sentimento de pertença e de identificação com o bairro em que vivem, associando a sua insatisfação à imagem que os outros têm de si, à imagem estigmatizante dos bairros, associada a drogas, marginalidade e economia subterrânea.

Segundo Luís Fernandes (1997), “o estigma a que este espaço fica sujeito potencia a sua ruptura com a cidade normativa, a homogeneização dos[as] habitantes sob a etiqueta negativa, a perda da auto-estima colectiva e o consequente agravamento da situação” (Fernandes, 1997: 132). Os/as moradores/as não se consideram a si próprios/as como desviantes ou à margem, mas interiorizam a imagem que têm sobre eles/as, pois “os[as] de fora vêem as populações dos bairros sociais como excluídos[as], (...) mas, numa outra perspectiva, eles[as] não se sentem excluídos[as] e vivem seus modos de vida de certa forma noutro mundo, numa outra dinâmica interna ao próprio bairro, que os[as] de “fora” com dificuldade compreendem” (Araújo, 2004: 39).

Ainda que apresentem alguns traços em comum, os bairros sociais não são homogéneos e, por essa razão, não se devem generalizar ideias sobre estes devido ao risco de se conduzir a estigmas, marginalizações e exclusões de populações e/ou territórios. Assim sendo, para se poder entender a habitação é necessário considerar não só a qualidade da mesma, mas também toda a envolvente urbana (ambiente, infra-estruturas, equipamentos, recursos, etc.). Por outras palavras, “cada bairro tem a sua especificidade, com dinâmicas sociais e culturais particulares, pelo que tomar o seu conjunto como uma realidade unívoca significa não só menosprezar essas diferenças essenciais” (Araújo, 2004: 41), como também proceder a intervenções pré-formatadas, aplicando-as indiferentemente a contextos distintos.

Aos poucos, o tema da habitação foi-se tornando central e foi estando cada vez mais na ordem do dia, sendo que para João Ferrão (2008), Secretário de Estado do Ordenamento do Território e das Cidades, a habitação deveria ser enquadrada na política de cidades, que se traduz pela acção integrada e globalizante entre Estado, autarquias e parceiros locais, com vista à sustentabilidade futura das acções e que integra quatro pilares:

- a) Qualidade de vida e funcionalidade;
- b) Competitividade e inovação;
- c) Reabilitação e valorização dos espaços urbanos consolidados;
- d) Qualificação e reinserção urbana de áreas críticas.

Tendo em conta que o sucesso de um país depende do sucesso das suas cidades, é necessário fomentar as cidades competitivas, apostando nas zonas nobres da cidade, mas também nas zonas críticas e problemáticas.

1.2. Como se intervém ao nível local...Mudança de Paradigmas!

Para João Ferrão (2008) tornou-se urgente a mudança de paradigma para um novo que privilegiasse o nível local e a proximidade. Ao Estado consistiria o papel de fiscalização, informação e avaliação, sendo que é a quem está no terreno que cabe a tarefa de encontrar as melhores soluções.

É neste novo paradigma que se enquadram as acções/iniciativas do IHRU, que surgiu a partir do Instituto Nacional da Habitação (INH), com um novo compromisso e articulação entre habitação e reabilitação.

O IHRU preocupa-se, sobretudo com a requalificação do que já existe, proporcionando conforto, segurança e bem-estar, bem como, a criação de condições para a mobilidade das pessoas, uma vez que, segundo Ferrão (2008) “a mobilidade é um factor essencial da democratização das sociedades contemporâneas e do desenvolvimento das economias” (Ferrão, 2008: 6).

Neste sentido, através de um concurso público, lançado pelo IHRU, surgiram duas propostas (do Centro de Estudos do Trabalho e Empresas e do Instituto de Recursos e Iniciativas Comuns da Universidade do Porto) que se uniram, dando origem ao Plano Estratégico de Habitação 2007-2013, “que visa (...) a adequação das políticas de habitação aos públicos-alvo e à diversidade geográfica nacional” (Guerra, 2008: 10). Nesta sequência, as autarquias deverão identificar necessidades, dinâmicas de habitação e particularidades do contexto para criarem planos locais de habitação (Guerra, 2008)

Uma das acções do IHRU que se pretende dar destaque designa-se por Iniciativa “Operações de Qualificação e Reinserção Urbana de Bairros Críticos” mais vulgarmente conhecida por Iniciativa Bairros Críticos (IBC), que representa uma intervenção integrada (construção, habitação, equipamentos, infra-estruturas, entre outros), dando relevo à participação das populações e entidades locais, com incidência em três bairros do país.

Para que seja possível falar desta iniciativa, torna-se imprescindível referir que apesar dos bairros sociais em questão não terem sido alvo de intervenções sustentáveis, a verdade é que, em alguns casos, como por exemplo o Bairro da Estrela, foram postos em prática alguns projectos de intervenção que obtiveram algum sucesso, que se revelaram pertinentes e que serviram de ponto de partida para a IBC, como é o caso do programa Urban.

O programa Urban consistia num programa de iniciativa comunitária que procurava articular a reabilitação urbana e a requalificação socioprofissional das populações, representando um programa de intervenção nos bairros municipais do Vale de Campanhã, que se localizavam na zona mais oriental da cidade e da freguesia de Campanhã. O Urban representa, assim, “um sub-programa (...) que tem implementado um vasto plano de desenvolvimento social e urbano, no qual a componente material se articula com uma componente imaterial de requalificação sócio-profissional das populações que se encontram em situação de maior fragilidade” (Sousa, Pimenta, 2001: 7).

O Vale de Campanhã representava na época, a principal zona industrial da cidade devido à proximidade do caminho-de-ferro e à existência de zonas amplas onde se destacavam a indústria têxtil e as artes gráficas. Por ser uma zona industrial, era também um local de maior concentração de população que foram habitando os bairros sociais que aí iam sendo construídos.

No caso do Bairro da Estrela, este foi construído em duas fases (a primeira em 1973 e a segunda em 1977), tornando-se um dos bairros abrangidos pelo programa Urban, que pretendia intervir, sobretudo, nos segmentos populacionais que apresentavam maiores probabilidades de cair em situação de pobreza.

O Urban pensou a intervenção como um todo e não como uma segmentação de problemas e necessidades, tentando promover a reabilitação dos bairros no âmbito da animação, formação, emprego e, intervindo nos problemas que considerava prioritários, nomeadamente, os problemas urbanísticos, sociais, défice de equipamentos e serviços sociais e desqualificação social e simbólica.

Nas décadas de 70 e 80, as intervenções não tinham em conta as especificidades dos locais nem procuravam a mobilização e participação das populações, considerando-as apenas

como objectos e não como sujeitos activos do processo. Eram intervenções sectorizadas e centralizadas que não valorizavam as parcerias e a proximidade.

No âmbito do projecto Urban tinha-se em consideração que “um contexto degradado é empobrecedor a todos os níveis, desde a auto-imagem e auto-confiança daqueles[as] que o habitam até à desqualificação social e simbólica por parte dos[as] outros[as]” (Sousa e Pimenta, 2001: 23) e por esta razão valorizou um método global de intervenção que não desligava os problemas do contexto onde surgiam. No novo modelo de intervenção do Urban mobilizou-se as populações apelando à sua participação, construíram-se parcerias, promovendo a coordenação local e territorial em articulação com estratégias de longo prazo, assumindo assim um carácter transversal.

Partindo do princípio que contextos diferentes implicam estratégias e respostas distintas, a intervenção do Urban baseava-se numa metodologia de projecto, valorizando a abertura, a flexibilidade, a interactividade e a participação nos processos, envolvendo todos/as os/as agentes do território nos processos de diagnóstico, definição de estratégias e planeamento de acções.

Da mesma forma, consideravam que o desenvolvimento local só ocorreria através da qualificação das comunidades, formando actores/as implicados/as na mudança e na construção das suas próprias vidas.

O objectivo geral do Urban consistia em produzir transformações sociais, urbanísticas, espaciais, de equipamentos, recursos e valências sociais, capazes de melhorar a vida das populações, uma vez que, a sua função “(...) nunca foi a de saber o que fazer e para quem fazer, não era resolver os problemas, mas apoiar os[as] actores[as] locais, facultando os recursos necessários, para que eles[as] próprios[as] identificassem, analisassem, compreendessem e resolvessem” (Sousa e Pimenta, 2001: 34).

Assim, o Urban funcionava numa lógica territorial e comunitária, num processo de partilha, participação e perspectiva de longo prazo, garantindo a sustentabilidade das mudanças. Uma das áreas de intervenção do Urban foi a instituição escolar, uma vez que se considerava que o sistema de ensino nem sempre conseguia proporcionar as condições necessárias e as mesmas oportunidades para todos/as, de forma a acolher a diversidade de crianças. Sendo a escola um espaço de socialização e de criação de igualdade de oportunidades a nível do acesso e sucesso escolar, esta instituição pode ser simultaneamente promotora de oportunidades e igualdades sociais, mas também produtora e reprodutora de desigualdades sociais.

Assim sendo, o Urban procurou contribuir para a construção de uma escola democrática e plural, acreditando na transformação a partir da própria escola e no

envolvimento dos/as professores/as na procura de soluções para os problemas. Com o desenvolvimento do programa Urban, surgiu a possibilidade de se perceber quais os pontos fortes e fracos do programa, o que poderiam ter feito melhor e como o poderiam ter feito. Foi a partir das conquistas e dos fracassos do Urban que se tornou possível pensar em estratégias mais eficazes e projectos mais sustentáveis.

1.3. A Iniciativa Bairros Críticos: uma experiência de aproximação ao local

Tem-se associado historicamente e sociologicamente os bairros sociais a diferentes tipos de exclusão, tornando-se, por isso, necessário diagnosticar e identificar os níveis/tipos de exclusão das áreas em questão. Segundo Luís Fernandes (1997), “para o nosso país são propostas algumas classificações do urbano degradado que incluem o bairro social como uma das categorias e o assimilam ao tema geral com que ele é associado: a pobreza e a exclusão social” (Fernandes, 1997: 128). Os bairros sociais são, na generalidade e com base no senso comum, perspectivados como sendo locais degradados, com acessos que se tornam difíceis para quem não vive lá, caracterizados por uma população marginal, pouco escolarizada e com dificuldades de integração no “mundo fora do bairro”.

Tendo em conta esta visão estigmatizante, podem ser associados vários tipos de exclusão, nomeadamente no que diz respeito a um acesso menos comum a oportunidades culturais e sociais (exclusão social), dificuldades escolares, insucesso e abandono escolar (exclusão escolar) e, conseqüentemente, a menores oportunidades de emprego bem remunerado e valorizado socialmente (exclusão profissional), entre muitos outros.

Percebendo-se a necessidade de um projecto com impacto estrutural, pensou-se numa intervenção que mobilizasse todos/as para promoção da mudança, tendo surgido desta forma a IBC, aprovada em resolução do Conselho de Ministros nº 143/2007, de 7 de Setembro, com intervenção em três áreas consideradas prioritárias, sendo que para cada uma delas foi pensado um conjunto de acções e estratégias distintas, tendo em conta as particularidades e especificidades dos contextos.

A IBC insere-se numa lógica de desenvolvimento urbano integrado que tem como princípios a sustentabilidade, a parceria, a participação, a focalização, a conectividade (ligação dos bairros com a cidade) e a construção de relações de confiança, compromisso e capacitação para a produção conjunta da acção.

Tal como já foi referido anteriormente, cada um dos territórios abrangidos pela IBC apresenta um conjunto distinto de estratégias, consoante os diferentes objectivos e particularidades do contexto. É conferida maior centralidade ao bairro da Estrela, unicamente

por ser o território de intervenção no âmbito de estágio. Neste sentido, estão programados quatro tipos de grandes acções para este bairro, nomeadamente, “Mudar a Imagem”, “Mudar o Bairro”, “Mudar a Vida” e “Mudar para a Cidadania”.

Relativamente à primeira acção, pretende-se a requalificação urbanística, a segurança, a criação de acessibilidades, ambiente e abertura para o exterior.

Na segunda acção, procura-se melhorar a mobilidade, a requalificação dos edifícios, a criação e animação de espaços de sociabilidade, a dinamização de redes de relacionamento com a cidade e a requalificação de equipamentos colectivos.

Na acção “Mudar a Vida”, o objectivo consiste na resolução de carências funcionais, na qualificação profissional, na formação e no reforço dos níveis de escolaridade, procurando melhorar as expectativas.

Finalmente, na acção “Mudar para a Cidadania”, pretende-se aumentar níveis de participação, auto-estima, empreendedorismo e o reforço de redes locais de vizinhança e solidariedade.

Antes de se iniciar qualquer tipo de acção interventiva e, mais especificamente, uma intervenção comunitária que aposta no envolvimento de toda a comunidade, no trabalho cooperativo, no diálogo e na partilha de opiniões, verifica-se, antes de mais, a necessidade de se realizar um diagnóstico do território onde se vai intervir e dos/as seus/suas moradores/as, encontrando potencialidades e pontos fracos, sendo que são os/as próprios/as elementos da comunidade que devem auxiliar e participar na elaboração deste diagnóstico. No caso do bairro da Estrela, este diagnóstico foi realizado e identificaram-se as seguintes potencialidades:

- a) Existência de espaço de qualidade e disponível no bairro e na envolvente;
- b) Redes de solidariedade e vizinhança e sentimento de pertença;
- c) População jovem;

Por outro lado, procedeu-se à caracterização do bairro e dos/as seus/suas moradores/as, obtendo os seguintes indicadores:

- a) Bairro mais periférico da cidade do Porto, situado na zona oriental;
- b) Forte ruralidade;
- c) População maioritariamente jovem;
- d) Sobrelotação habitacional;
- e) Níveis elevados de desemprego/desocupação;
- f) Baixas taxas de escolaridade e elevado número de abandono escolar;
- g) Espaços públicos degradados;

- h) Habitações deterioradas e acessibilidade fraca;
- i) Famílias monoparentais, isoladas ou alargadas;
- j) Cultura de pobreza – despreocupação com o futuro, economia informal, economias extras (drogas, vendas, etc.), criando micro-sociedades de sobrevivência;
- k) Sentimento de inferioridade, de dependência e de incapacidade de resolução de problemas e de abandono por parte do poder.

O diagnóstico realizado foi baseado na estrutura urbanística e ambiental do bairro, nas competências locais e actividades económicas, no desenvolvimento social e cultural e, finalmente, na estrutura institucional e parcerias.

Tendo em conta os resultados obtidos através deste diagnóstico, a IBC traçou alguns objectivos gerais relativamente ao contexto e população em questão, nomeadamente:

- a) Abrir o Bairro à Cidade e a Cidade ao Bairro, diminuindo o efeito de gueto;
- b) Melhorar a imagem e a qualidade urbana;
- c) Aumentar a qualidade de vida da população residente;
- d) Melhorar as expectativas de vida dos residentes;
- e) Reforçar as competências individuais e colectivas, numa lógica de empowerment.

De forma a conseguir cumprir estes objectivos a IBC dispõe de uma série de intervenientes, com funções específicas que trabalham cooperativamente para o sucesso desta iniciativa⁹.

⁹ - Grupo de Trabalho Inter-Ministerial (GTIM), composto por representantes dos oito ministérios e presidentes da Câmara, com funções de orientação, validação e acompanhamento;

- Grupo de Trabalho Local (GTL), composto por representantes dos ministérios, autarquias e representantes de outros projectos activos localmente, bem como, por líderes da população, cuja função consiste na definição de programas de intervenção local;

- Grupo de Apoio Técnico (GAT) para cada território, responsável pelo apoio técnico ao nível da animação de sessões com parceiras/, adopção de metodologias activas e participativas, recolha e aprofundamento de informação, sintetização e apresentação de propostas de trabalho;

- Grupo de Consultores (GC), composto por peritos/as na área da intervenção sócio-territorial, responsável pela orientação, estabilização e garantia de coerência da estratégia metodológica, validação das propostas e proposta de acções/soluções inovadoras;

- Parceiros Financeiros (PF), representados por entidades ou fundos privados ou públicos ou comunitários;

- Unidade de Acção Estratégica Local (UAEL), activa apenas na fase da execução dos projectos, com funções de animação e acompanhamento dos projectos;

- Instituto de Habitação e Reabilitação Urbana (IHRU), responsável pela coordenação do trabalho necessário à elaboração de parcerias e pelo trabalho de mediação.

A IBC revela-se, assim, uma iniciativa baseada numa intervenção integrada, resultante da interacção entre administração central e local e agentes locais, centrada nos territórios e na relação que as pessoas têm com os contextos em que vivem, apostando num modelo integrado e participado de gestão, assente numa rede de cooperação interinstitucional.

Partindo do diagnóstico realizado e dos objectivos definidos, foram determinados dois eixos de intervenção para o Bairro da Estrela, nomeadamente:

- 1) Requalificação urbanística e ambiental do bairro
- 2) Promover uma cidadania activa

Salienta-se apenas a área que se considera estar mais de acordo com os objectivos de trabalho da intervenção realizada, nomeadamente, o eixo 2 – Promover uma Cidadania Activa. Este eixo comporta seis medidas, sendo elas:

- 2.1) Saúde é Vida;
 - 2.2) Segurança Activa;
 - 2.3) Escola em Rede;
 - 2.4) A.N.I.M.A.R – Atrair, Negociar, Incentivar, Mobilizar, Activar, Reinserir
 - 2.5) Comunidade Empreendedora
- 3) Questões operacionais, participação, proximidade, informação

No que diz respeito a este eixo, o mesmo pretende o desenvolvimento da capacitação e enriquecimento da cidadania activa em áreas como a educação ambiental, artística, valorização de si e auto-estima, cultura da participação e do diálogo. Aqui se destaca a medida 2.3 – Escola em Rede, mais especificamente, o projecto educar para a arte no primeiro ciclo e pré-primária, pretendendo que as crianças e jovens encontrem espaços de expressão e realização na escola. Este projecto tenta contribuir para a prevenção de qualquer tipo de violência (física ou simbólica), exclusão, absentismo e insucesso escolar.

Da mesma forma, se destaca a medida 2.4. – A.N.IM.A.R, que se pretende que se constitua como um espaço que permita a ligação entre o bairro e a cidade, reforçando identidades, melhorando as condições ambientais do bairro, promovendo uma representação mais positiva da vivência no bairro, melhoria das competências sociais e cívicas da população.

De uma forma geral, a IBC segue um modelo de organização e gestão das intervenções que seja capaz de:

- a) Responder às expectativas da comunidade envolvida;
- b) Integrar os/as agentes intervenientes;
- c) Racionalizar recursos disponíveis;
- d) Maximizar a eficiência das acções delineadas;
- e) Favorecer o empowerment das populações.

Por este motivo se designou esta iniciativa de “bairros críticos”, uma vez que, se reconhecem problemas mas também potencialidades e capacidades de mudança, dos contextos de vida, dos níveis de qualificação das pessoas, confiando na participação e mobilização da população que deve ser encarada e encarar-se a si próprios/as como sujeitos/as activos/as e responsáveis pela mudança.

CAPÍTULO 2: Percursos e Caminhos...Um Pé Dentro e um Pé Fora: fases do estágio, tipo de actividades e natureza da intervenção

Os estágios profissionais no âmbito de um mestrado têm como intenção constituir uma oportunidade aliciante de aprendizagem e de desempenho de inúmeras actividades que pela sua natureza diversificada nos enriquecem. Assim, o estágio de que aqui se dá conta e que decorreu no âmbito da IBC, não constituiu uma excepção e, como tal, considera-se que permitiu adquirir um vasto conjunto de competências e dar sentido a reflexões conceptuais e saberes adquiridos anteriormente.

Dada a natureza distinta do envolvimento em diferentes fases do estágio e a especificidade das acções desenvolvidas considera-se pertinente dar-se conta das diferentes tipologias desse mesmo envolvimento.

Ao longo dos vários meses em que decorreu o estágio no âmbito da cooperação com a Iniciativa Bairros Críticos, foram desempenhadas funções de acompanhamento de actividades e projectos, funções administrativas e de atendimento ao público, participação em reuniões, apoio à organização de actividades, consultoria, intervenção e mediação sócio-educativa e, também, monitorização e avaliação de actividades, sendo que cada uma destas acções ia sendo descrita em diários de bordo e que agora servem de base para uma maior reflexão e apreciação. Este conjunto de tarefas será, mais à frente, tratado com maior detalhe.

As funções anteriormente mencionadas constituem-se como acções mais específicas que, por sua vez, concorrem para o desenvolvimento de três grandes dimensões, nomeadamente, a **dimensão de conhecimento e contextualização do terreno**, a **dimensão de concepção do projecto** e, finalmente, a **dimensão de desenvolvimento do projecto**.

No que diz respeito à primeira dimensão, o acompanhamento de actividades e projectos, as funções administrativas e de atendimento ao público e a participação em reuniões, constituíram as acções mais específicas que contribuíram para o conhecimento mais aprofundado do contexto, da realidade vivida e da população.

Relativamente à segunda dimensão, o apoio à organização de actividades e a consultoria constituíram-se como acções que permitiram perceber como lidar com os/as moradores/as e como desenvolver um projecto baseado em actividades que fizessem sentido para os/as seus/suas destinatários/as. Todas estas acções contribuíram, desta forma, para que se concebesse um projecto contemplando questões importantes, tais como, o problema existente, a forma de o resolver, os objectivos principais, os/as actores/as envolvidos/as, bem como, a avaliação do referido projecto.

Finalmente, para a última dimensão, a de desenvolvimento do projecto, contribuiu a tarefa de intervenção e de mediação sócio-educativa que permitiu pôr em prática o que havia sido pensado e planeado no desenho do projecto.

As acções relativas à monitorização/avaliação de actividades encontram-se presentes em cada uma das dimensões referidas anteriormente, uma vez que se revelaram transversais a todo o percurso interventivo, bem como, a todas as actividades acompanhadas e/ou desenvolvidas.

Face ao exposto, cada uma das acções realizadas apresentou-se com uma sequência gradual e evolutiva no tempo, dando indicação que aos poucos ia construindo o meu lugar no terreno e na própria iniciativa já referida, começando a ser reconhecida localmente quer pelo trabalho que ia realizando quer como parte integrante da equipa de trabalho. Por outras palavras, a integração na equipa de trabalho foi sendo constatada a partir do aumento progressivo do número de tarefas que eram propostas e pela natureza das mesmas que se revelavam cada vez mais responsabilizantes. Ao mesmo tempo, o feed-back recebido em relação ao desempenho destas tarefas era sempre positivo, justificando, assim, a confiança que depositavam no trabalho desenvolvido.

Constata-se, assim, que a intrusão no terreno é de certa forma espelhada e reflectida no conjunto de tarefas que eram propostas, verificando-se uma adaptação gradual e uma evolução positiva ao longo de todo o percurso realizado.

A análise das notas de terreno mostra de forma clara que a natureza das primeiras acções dizem particularmente respeito ao aprofundamento de conhecimento sobre o contexto de estágio e sobre a realidade vivida pelos/as seus/suas habitantes, visível através das seguintes notas de terreno:

“Após as primeiras informações e compromissos mais formais, a C. e o H. **puseram-me a par de alguns casos mais problemáticos do bairro** e de **algumas realidades mais “submersas”** e não visíveis para todos/as. Questões como pobreza, desencanto e descrença nas ajudas exteriores, insucesso escolar, desinteresse e abandono dos estudos são questões que preocupam e que se torna urgente encontrar soluções”. (NTR2)

“Pouco depois chegou a C., a chefe do projecto, falamos um pouco sobre **o que seria mais útil para eu fazer nestes primeiros tempos**. Concordamos que deveria começar por realizar a **análise documental dos arquivos referentes à iniciativa**, pois dessa forma seria mais fácil **compreender as particularidades do projecto, as suas estratégias, bem como, as perspectivas e paradigmas em que assenta**”. (NTR3)

“Para hoje, a minha tarefa principal consistia em **“acompanhar”** o H. e tentar perceber um pouco daquilo que já havia sido feito em termos de actividades. Há medida que ia vendo as fotografias que registavam os momentos das actividades, o H. ia explicando em que consistiam, a aderência que tinham tido e alguns dos objectivos das iniciativas. De uma forma geral, **foram-me apresentadas sensivelmente dez actividades**, entre elas, actividades desportivas, artísticas, culturais, entre outras”. (NTR3)

“A parte da manhã foi passada como os últimos dias, ou seja, a **analisar os documentos que me foram entregues**, comecei a pensar quando seria a altura ideal para realizar a entrevista com a chefe do projecto, mas considero que me **seria mais útil adquirir um pouco mais de informação** para, assim, poder preparar a entrevista de forma mais consciente e informada”. (NTR5)

Estas primeiras notas de terreno revelam, antes de mais, o meu lugar como investigadora/interventora nos primeiros tempos, lugar esse muito mais recatado, de escuta e observação. Ao mesmo tempo, a informação que ia recebendo dos/as técnicos/as acerca do contexto e sua população, permitiu a criação das primeiras impressões, e foi exactamente a partir delas, que se começou a perspectivar o local, bem como, os problemas com os quais a população se depara.

O acompanhamento de actividades e a partilha de informação pelos/as técnicos/as da IBC foram, então, a forma encontrada pelos/as mesmos/as, de me incluir no terreno e pôr a par da realidade com a qual se iria trabalhar. Estes diálogos estabelecidos sobre formas de perceber a realidade foram extremamente importantes, na medida em que, permitiram criar a primeira visão sobre o contexto, no entanto e, por outro lado, torna-se um pouco limitador, na medida em que, produz uma forma de olhar a realidade baseada apenas nos problemas sociológicos manifestados, esquecendo as potencialidades que com certeza possui.

2.1. Acções desenvolvidas no âmbito do acompanhamento e apoio à organização de actividades

No que diz respeito ao acompanhamento de actividades, o papel desempenhado foi muito mais de escuta activa, uma vez que, apenas se acompanhou as diferentes actividades, não intervindo directamente em nenhuma delas. Esta forma de trabalho é de grande importância, na medida em que, permite conhecer modos de trabalhar, contextos e problemas, não sendo, por isso, menos responsabilizante. Na mesma medida, fui introduzindo algumas ideias e sugerindo opções que pareciam adequadas e pertinentes para o desenvolvimento da

actividade em questão, situando intervenção realizada a nível do aconselhamento/sugestão de alternativas.

A tarefa de acompanhamento de actividades foi normalmente realizada com crianças da escola EB1/JI da Estrela, proporcionando, desta forma, uma aproximação e um maior conhecimento de um dos grupos que constituíram o foco da intervenção, isto é, o acompanhamento de actividades que envolviam crianças permitiu conhecê-las um pouco melhor e ser, ao mesmo tempo, reconhecida pelos/as destinatários/as do projecto.

De todas as actividades acompanhadas, salienta-se o atelier de jornalismo e a oficina de música, pois, foram aquelas às quais se dedicou maior atenção e cuja presença foi mais assídua. Para além destes dois factores, estas duas actividades constituíram o motor de arranque do projecto de intervenção levado a cabo, pois permitiu o contacto e a selecção dos/as destinatários/as da intervenção.

No atelier de jornalismo, o acompanhamento inicial foi dando lugar a um trabalho de ajuda e desenvolvimento de pequenos trabalhos da responsabilização dos/as alunos/as, a serem integrados no jornal do bairro. Desta forma, a ajuda prestada foi no sentido de pensar em conjunto com os/as alunos/as sobre ideias e desenvolvimento do pensamento para que fossem capazes de construir textos sobre os mais variados temas.

Por seu lado, a oficina de música foi da inteira responsabilidade de um dos técnicos da Norte Vida. Nesta actividade apenas foi observado o decorrer da mesma, anotando-se algumas considerações acerca do seu funcionamento, que mais tarde foram solicitadas, dando origem a uma nova tarefa, a de monitorização.

Tendo em conta o acompanhamento que se ia realizando sobre as actividades desenvolvidas, fui sendo solicitada para apoiar na organização de actividades, nomeadamente, workshops destinados à estimulação da criatividade (workshop de velas, técnica do guardanapo, técnicas de encáustica), concertos realizados no espaço do próprio bairro, sessões de teatro fórum, entre outros. Apesar de nestas tarefas, o meu papel ter sido mais activo e mais responsabilizante, a verdade é que esta organização se prendia muito mais com aspectos práticos do que com a concepção de ideias.

As seguintes notas de terreno revelam que apesar de ser um elemento novo na equipa, me era concedida legitimidade para conduzir e acompanhar actividades de maior responsabilidade:

“De manhã estive na escola a **preparar uma sala destinada à primeira reunião com o grupo de alfabetização** que estava marcada para as 10h30. Após a preparação da sala, o H. disse-me que seria útil eu **assistir à reunião**, uma vez que, **tinham pensado em pedir a**

minha ajuda para o acompanhamento dessas aulas, de forma a ver como corriam, a orientar a professora no que fosse necessário e a sugerir estratégias de melhoria desta iniciativa”. (NTR11)

“No que diz respeito à parte da tarde, vim um pouco mais cedo pois estava agendada uma reunião com o A. (membro da Associação Pele) para serem discutidos pormenores acerca do concerto que se vai realizar no dia 28 de Novembro. O H. **pediu-me que acompanhasse a reunião uma vez que ele irá de férias** e, assim, se fosse necessário alguma coisa, eu **estaria a par de todas as decisões que haviam sido tomadas até então**”. (NTR18)

A simples tarefa de “preparar a sala” é uma tarefa que à partida pode parecer insignificante, no entanto, o espaço físico é um aspecto que deve ser tido em conta, porque é ele que cria as primeiras impressões e as condições para que determinada actividade se desenvolva.

Neste sentido, o facto de pedirem apoio para a preparação do espaço, revela, de certa forma, a confiança que depositavam na minha capacidade de organização e, por outro lado, manifesta-se como a forma mais simples de me iniciarem na organização e planeamento das actividades.

A segunda nota de terreno, por sua vez, demonstra que a confiança inicialmente sentida ia aumentando e progredindo, ao ponto de me considerarem capaz de exercer funções que eram da responsabilidade de um dos membros da equipa. Ao mesmo tempo que esta responsabilização se mostrava gratificante, por outro lado, despoletava sentimentos de insegurança e receio de fracasso, no entanto, considera-se que são estes sentimentos opostos que nos fazem crescer enquanto profissionais, na medida em que, permitiam lidar com situações de conflito que são importantes para o amadurecimento pessoal.

A função de apoio à organização de actividades pressupunha a realização de tarefas que iam de encontro à organização dos espaços e material necessário à realização dos mesmos, constituindo um trabalho mais manual e prático. Após a organização dos espaços, era encarregue de receber os/as participantes e/ou convidados/as dos eventos, no sentido de os/as encaminhar para os espaços onde ocorreriam as dinamizações das actividades. Assumia a responsabilidade de proporcionar as condições necessárias e proporcionadoras de um bom clima de trabalho, para que tudo corresse conforme o previsto.

2.2. Acções desenvolvidas no âmbito da consultoria

Sendo a consultoria uma das competências do diploma de mestre em Ciências da Educação, esta pode ser definida como “uma estratégia de intervenção que remete para [um processo] voluntário de resolução de problemas que envolve uma relação igualitária entre profissionais ou entre um[a] profissional (consultor[a]) e um[a] não-profissional, uma pessoa significativa do meio (consulente)” (Menezes, 2007: 83).

Ao longo do tempo de estágio foi surgindo espaço para contribuir com algumas ideias para o desenvolvimento e possível enriquecimento de actividades. Se nos primeiros momentos as sugestões eram dadas “espontaneamente”, na medida em que eram fornecidas sem me questionarem sobre os assuntos, aos poucos foram sendo solicitadas, o que foi demonstrando que a minha presença no terreno e especificamente na IBC ia fazendo sentido e ficando mais sólida e isso traduzia-se no reconhecimento do trabalho desenvolvido.

No que diz respeito a uma das actividades em que foi realizada a acção de consultoria, nomeadamente, a oficina de música, procurei dialogar com o responsável da mesma no sentido de, juntos, encontrarmos soluções que pudessem melhorar o funcionamento da actividade, procurando sempre estabelecer uma relação igualitária e de abertura, pois “a relação de consultoria é igualitária e, na sua forma mais produtiva, caracteriza-se por abertura, genuidade e empatia, pois a comunicação autêntica é essencial para o sucesso” (Menezes, 2007: 5). A tarefa de consultoria pode, assim, ser verificada através dos seguintes excertos:

“Antes de ir embora falei com ele no sentido de **tentarmos arranjar uma solução** para que os/as alunos/as não faltassem, pois isto implicava perda de tempo e de recursos. **Chegamos à conclusão de que a melhor solução seria arranjar um sistema de faltas** (com um número máximo de faltas permitidas) para que eles/as cumprissem. Caso não o façam correm o risco de não poderem continuar a participar na oficina e, assim, darem lugar a novos/as alunos/as que todas as semanas vão surgindo”. (NTR20)

“Já **sugeri ao G. que cancelasse as inscrições daqueles/as alunos/as que não comparecem** para, desta forma, dar lugar a outras crianças que queiram se inscrever, mas até hoje o G. ainda não tomou nenhuma atitude e também não sei o que pretende fazer”. (NTR27)

No que diz respeito à função de consultoria, esta pode ser associada à monitorização de actividades, por considerar que se complementam e vão de acordo com o mesmo objectivo final, isto é, com a melhoria e aperfeiçoamento das actividades.

Para estas duas funções não é simples destacar tarefas que sejam objectivamente observáveis, pois, o meu papel consistiu, sobretudo, na manifestação de opiniões e sugestões, que eram transmitidas em breves reuniões à responsável pelo projecto IBC.

De uma maneira geral, através do acompanhamento das diferentes actividades, iam sendo registadas algumas considerações e sugestões que pareciam pertinentes. Estas mesmas considerações iam sendo solicitadas frequentemente (consultoria) para posteriormente serem comunicadas aos/às responsáveis pelas actividades e, em conjunto, trabalharmos no sentido da melhoria (monitorização).

2.3. Acções desenvolvidas no âmbito administrativo e da participação em reuniões

Administrar é, segundo algumas perspectivas, “o processo de tomar, realizar e alcançar acções que utilizam recursos para atingir objectivos (...) [sendo] as funções básicas do Administrador: planejar, organizar, controlar, coordenar e comandar”.¹⁰

Relativamente às tarefas administrativas, estas começaram a constituir uma boa parte do dia-a-dia e de trabalho no gabinete. Esta função era bastante prática, uma vez que consistia essencialmente na organização de documentos e material de escritório, atendimento de telefones e mais importante ainda, atendimento ao público, que possibilitou ir conhecendo os/as habitantes do contexto de estágio, bem como, os principais problemas com que se deparam.

“Tive uma manhã preenchidíssima, pois estive a ajudar o H. com algumas tarefas resultantes da reunião do dia de ontem. **Estivemos a enviar emails, fazer telefonemas e a realizar uma série de diligências de modo a deixar tudo adiantado e decidido antes de o H. ir de férias**”. (NTR24)

“Estive juntamente com a S. a **elaborar a nova lista de alunos/as, dispostos/as nas novas turmas consoante o nível em que se encontram** (inicial, médio ou avançado). Para além destas listas, arquivei na capa do curso de alfabetização as folhas de presença da semana passada e, finalmente, redigi uma lista de alunos/as que desde o início do curso ainda não tinham aparecido. Deixei esta lista na mesa da F., para depois ela dar início aos processos de averiguação”. (NTR25)

“Hoje fiquei sozinha no gabinete, pois todos os elementos da equipa se encontravam ocupados. **Entregaram-me a chave do gabinete e o código de desactivação do alarme, o**

¹⁰ Definição da enciclopédia livre wikipédia em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Administra%C3%A7%C3%A3o>.

que me fez sentir responsável e, mais uma vez, como uma pessoa importante na equipa”.

(NTR36)

A referência na última nota de terreno à “entrega da chave” é aqui salientada, uma vez que, apesar de ser um acto simbólico se reveste de uma significação muito mais importante. A “entrega da chave” é, assim, o gesto que simboliza a confiança, a responsabilidade e a aceitação de alguém que “vem de fora” e que é novo, mas que adquiriu o direito de participar e ser membro de uma equipa já constituída. É neste momento em que não só nos permitimos considerar como elemento da equipa, como também nos revelam que somos reconhecidos como tal.

Por outro lado, é este apoio entre os diferentes elementos que compõem uma equipa de trabalho e que tornam uma intervenção num trabalho verdadeiramente partilhado e co-responsabilizado. Numa intervenção comunitária, espera-se que a equipa que a leva a cabo seja transdisciplinar, uma vez que, “a abordagem transdisciplinar implica um maior grau de colaboração entre os membros da equipa (...). A colaboração requer uma filosofia e um objectivo comuns” (Ferreira, 1999: 40), assente num processo de resolução de problemas, em que os membros da equipa, apesar de possuírem especializações de diferentes áreas, contribuem com o seu saber, partilhando opiniões, pontos de vista e concepções que concorrem para o objectivo final de transformação de uma realidade.

As tarefas administrativas, tal como a própria designação sugere, foram realizadas em gabinete, localizado num dos apartamentos existentes no bairro, preparado previamente para o atendimento aos/as moradores/as. Estas tarefas ao abrangerem o atendimento ao público e a recepção de telefonemas, possibilitou a criação de relações com os/as moradores/as do referido bairro, bem como, o conhecimento dos problemas que enfrentam.

As funções administrativas e de atendimento ao público aconteciam em contexto de gabinete e incluíram um vasto conjunto de tarefas, nomeadamente, a criação, redacção e organização de documentos relativos aos projectos desenvolvidos pela IBC, a recepção de telefonemas aos quais deveria dar seguimento para os/as respectivos/as técnicos/as e, igualmente, o atendimento dos/as moradores/as que nos contactavam presencialmente.

Todos/as os/as moradores/as que se dirigiam ao gabinete eram atendidos/as prontamente, ouvindo os seus problemas, fazendo marcações de atendimento personalizado e encaminhando-os/as para a técnica da segurança social. As tarefas administrativas eram, de uma forma geral, realizadas por todos os membros da equipa presentes no gabinete da IBC e, assim, à medida que fui sendo integrada no projecto, fui também adquirindo estas funções como algo inerente ao dia-a-dia neste contexto.

Considera-se que o acompanhamento de actividades e as tarefas administrativas se complementam e se constituem num circuito de conhecimento de terreno e dos mais diversos grupos existentes no bairro, pois, foram tarefas que serviram como um diagnóstico do terreno e da realidade vivida, facilitando a entrada e a intrusão no terreno, servindo de preparação para a construção do projecto de intervenção e para o reconhecimento da minha figura no terreno, pelos/as moradores/as, técnicos/as e parceiros/as da IBC.

No que diz respeito à participação em reuniões sobre a IBC, esta foi na verdade uma tarefa importante porque permitiu ir conhecendo cada vez melhor o projecto em que estava envolvida, ao mesmo tempo que me ia dando a conhecer aos/às diversos/as parceiros/as da IBC. Neste caso, e apesar de estar presente nas mais diversas reuniões, em termos de participação pessoal esta era reduzida, por não sentir que tinha legitimidade para sugerir ou até questionar projectos que apesar de contribuírem indirectamente para a minha intervenção, não tinham uma ligação directa com a mesma. Assim sendo, considera-se que esta foi uma função que possibilitou uma aprendizagem enriquecedora, revelando formas de trabalho, estratégias e perspectivas que até então eram desconhecidas.

Os seguintes excertos revelam alguns exemplos de tarefas realizadas no âmbito da participação em reuniões sobre a IBC:

“Hoje **fui incluída numa das reuniões** que sempre ocorrem no gabinete. A reunião de hoje foi com a professora de alfabetização que **veio dar-nos um ponto de situação relativamente ao curso** e à forma como tem decorrido”. (NTR 16)

“Tivemos uma pequena reunião com a L. (elemento do programa Escolhas) para **discutirmos alguns pormenores** acerca de um festival de hip-hop que pretendem realizar. Mais uma vez **se discutiu questões como os orçamentos, materiais, espaço e recursos humanos necessários**”. (NTR24)

A participação em reuniões constituiu muito mais uma tarefa de aprendizagem e crescimento pessoal, não tendo contribuído directamente para o trabalho da IBC. Durante a realização das reuniões, constitui-me novamente como mera espectadora, tendo intervindo em muito poucos momentos, ficando apenas pelo registo de informações que iam surgindo no decorrer das mesmas, para benefício próprio e para a construção de uma “bagagem” pessoal que pudesse permitir um maior conhecimento e integração na IBC.

2.4. O espaço de mediação sócio-educativa como forma de intervenção: a especificidade de uma acção

É possível distinguir a experiência de estágio em dois momentos distintos, ou seja, um primeiro momento de integração no terreno e, um segundo momento de concretização de objectivos pensados num projecto para a realidade educativa do contexto em questão.

O momento de intervenção foi um momento de enriquecimento pessoal, de crescimento e de percepção de dificuldades que, consequentemente, conduziu a repensar estratégias e modos de actuação. Da mesma forma, possibilitou a realização de um conjunto de tarefas e funções que me foram definindo como profissional na área da educação.

Mesmo antes da concretização objectiva do projecto de intervenção, a primeira tarefa realizada foi o desenhar um projecto de intervenção que por si mesmo implica a necessidade de pesquisa, leitura abrangente de temas, concepção e operacionalização de ideias e a capacidade de as organizar num esquema coerente, acessível e perceptível para os/as demais leitores/as. Esta foi uma tarefa importantíssima, uma vez que, não só permitiu que se tornassem reais as ideias e concepções teóricas que possuía, como também se constituiu como o ponto de partida para todo o trabalho que se pretendeu levar a cabo.

Após o início do projecto, as tarefas inerentes ao desenvolvimento do mesmo multiplicaram-se, pois, trabalhar com crianças exige um trabalho polissémico e multidisciplinar. Assim, para além da organização e dinamização das actividades a serem realizadas em cada uma das sessões, cumpriram-se funções de orientação e aconselhamento dos/as alunos/as, sempre que se sentiam um pouco mais desanimados, tristes ou preocupados.

São estas relações que se revelam nos seguintes excertos:

“Como também já é habitual fiquei ao lado da T., porque é também **uma das alunas que mais exige a minha presença**. Enquanto a ajudava, pediu-me uma coisa. Que a ajudasse a aprender a ler. Fiquei muito feliz com este pedido, primeiro porque **me deu a entender que confia em mim** e porque manifesta a vontade de aprender, ao contrário do que a maioria das pessoas pensa sobre os/as ciganos/as, a verdade é que eles/as têm tanta vontade de aprender como qualquer outro/a”. (NTR30)

“Aliás, uma das alunas, a C. **disse-me que estava a gostar tanto que nem queria ir embora**. Acho que foi a melhor coisa que poderia ter ouvido naquele momento, porque **fez-me sentir que tenho conseguido chegar até eles/as e tenho conseguido motivá-los/as**”. (NTR46)

“O D. portou-se lindamente e a cada cinco minutos me perguntava se estava a portar-se bem. **Fartou-se de me abraçar e apesar do seu jeito meio bruto, facilmente se percebe que esta é a sua particular forma de demonstrar carinho e apreço**”. (NTR54)

Todas estas relações foram sendo construídas e, neste sentido, a capacidade de escuta mostrou-se fundamental, pois, muitas vezes o que necessitavam era apenas de serem ouvidos e de partilhar os momentos pelos quais estavam a passar.

“No meio de tudo isto, **um pequeno episódio mexeu comigo** e, pela primeira vez, deixou-me sem reacção. A meio da festa, estava eu sentada numa das mesas quando de repente um dos alunos veio sentar-se ao meu lado e a primeira coisa que me disse foi que não estava a gostar do dia de anos dele (...) **disse-me que estava triste** (...) Quando lhe perguntei o que lhe faltava para ter um dia feliz, **apenas me disse “faltam-me amigos[as]”**. Naquele momento **senti que me faltava o chão, que não estava preparada para ouvir uma coisa daquelas**, vindo de uma criança que sempre foi amorosa, educada e gentil” (NTR23).

O trabalho de mediação foi, igualmente, importante no estágio e talvez o mais difícil, pois nem sempre é pacífico tentar promover momentos de partilha, debate e negociação de diferentes pontos de vista. De facto, a tarefa de mediação entre famílias, professores/as e alunos/as não foi totalmente conseguido, uma vez que, a participação das famílias se revelou quase nula. Este factor, no entanto, não foi desanimador porque impôs o repensar de estratégias.

Nas sessões de mediação, experimentei um novo papel, o de moderadora e dinamizadora de sessões, papel que não é simples, que exige preparação, capacidade de escuta e espontaneidade, de forma a intervir apenas nos momentos necessários.

Com os/as alunos/as, a mediação de conflitos foi uma tarefa constante, pois, por um lado, foi necessário resolver conflitos entre os/as próprios/as alunos/as que naturalmente possuem diferentes modos de pensar e agir e que, frequentemente, entram em desacordo e, por outro lado, no próprio decorrer das sessões surgiram situações em que os/as alunos/as não se sentiam motivados/as ou interessados/as em participar das actividades que previamente haviam sido preparadas. Nestas situações, mais uma vez, foi necessário mediar conflitos e negociar o que poderia ser feito de forma a agradar a todos/as ou pelo menos à maioria.

A importância do diálogo e da negociação é manifestada nas notas de terreno que se seguem:

“**No final discutimos o que gostariam de fazer nas próximas sessões.** Uns/umas diziam que queriam voltar aos jogos, outros/as manifestavam o seu desagrado quanto à

continuação dos mesmos. Resolvi pedir-lhes que durante a semana fossem apontando ideias sobre o que gostariam de fazer e, assim, **quando voltássemos a nos encontrar discutiríamos cada sugestão**”. (NTR54)

“Tenho também sempre o cuidado de lhes explicar que as nossas sessões não serão sempre constituídas por jogos e que haverá alturas em que eles/as terão que trabalhar. De uma maneira geral, **acabam todos/as por perceber os meus argumentos e aceitar as minhas propostas.** O mais interessante é que depois de começarem as actividades propostas acabam sempre por se envolver e dedicarem-se ao seu trabalho”. (NTR55)

Não menos importante foi a tarefa de monitorização e avaliação que se desenvolveu ao longo do estágio e com mais incidência na experiência do espaço de mediação, onde a cada sessão se ia avaliando o cumprimento dos objectivos propostos e, semanalmente, através de reuniões informais com as professoras dos/as alunos/as, foi sendo feito o ponto de situação ao mesmo tempo que ia se obtendo o feedback sobre a intervenção realizada.

De um modo geral, o momento da intervenção foi um momento repleto de indecisões, avanços, recuos, que implicaram um vasto conjunto de tarefas, nomeadamente, a concepção de projectos, acompanhamento, escuta e orientação dos/as alunos/as, a mediação sócio-educativa e de conflitos, a moderação e dinamização de actividades e, finalmente, a avaliação do projecto, sendo que todas estas funções permitiram aprender e evoluir não só pessoalmente, como também profissionalmente.

De salientar que os dois momentos de estágio referidos anteriormente são, igualmente detectados através da própria metodologia, uma vez que, primeiramente foram privilegiadas metodologias e técnicas direccionadas à investigação e conhecimento do terreno e da realidade vivida no mesmo.

Assim, numa primeira fase e para que se pudesse dar início ao projecto de intervenção, considerou-se que o método mais adequado a ser utilizado seria a *etnografia*, na medida em que, qualquer projecto de intervenção necessita de um tempo de observação e de conhecimento da realidade. Neste sentido, e uma vez que tem como uma das técnicas principais a observação participante, considerei que era a que melhor respondia aos objectivos propostos e às necessidades da intervenção, pois, “a etnografia surge como uma forma diferente de investigação educacional (...) [que] leva o [a] investigador [a]/observador [a] a compreender as realidades culturais de determinado grupo, vistas de dentro” (Sousa, s/d:3).

Através da observação participante pretendeu-se acompanhar as actividades desenvolvidas pelos/as responsáveis pelo projecto no próprio momento em que se realizavam,

tentando perceber as interações das crianças e as suas manifestações corporais e verbais, de modo compreender qual o significado da sua participação e a importância que estas actividades têm nas suas vidas. Ao mesmo tempo a participação nas actividades juntamente com as crianças, foi privilegiada por se considerar que só através da interação e do contacto directo com os/as próprios/as sujeitos/as da intervenção seremos capazes de os/as “escutar” verdadeiramente e compreender os sinais que transmitem. Foi nesta sequência que se assumiu a extrema importância desta técnica, por permitir obter informações, bem como, relatos directos dos/as próprios/as participantes.

Após esta primeira fase e para dar seguimento ao projecto de intervenção, foi essencial recorrer a outras técnicas que permitissem uma maior aproximação dos/as destinatários/as da intervenção e que permitissem conhecer mais de perto a sua realidade, ambições, expectativas e visões acerca dos diversos espaços em que se movem e núcleos em que se inserem (educativo, social, cultural).

Assim sendo, foram realizadas pequenas entrevistas semidirectivas às professoras das turmas seleccionadas e aos/às familiares (ver anexo II) das crianças envolvidas de modo a se conseguir atingir os objectivos propostos. As entrevistas foram previamente preparadas com um guião organizador e temático, não tendo no entanto uma estrutura rígida à qual não houvesse escapatória. O guião constituía-se apenas num elemento auxiliador e condutor da entrevista, capaz de proporcionar um melhor confronto com o objecto de estudo e um melhor centramento dos temas, no entanto foi dada total liberdade de resposta ao/à entrevistado/a, abordando livremente os temas propostos. Para que isto fosse possível o guião foi construído de forma a que se percebesse uma evolução gradual dos temas para que fosse mais facilitada a sua abordagem, ou seja, começou por questões mais simples e neutras e avançou para questões um pouco mais específicas e esclarecedoras.

No que diz respeito às crianças, recorreu-se ao focus group discussion (ver anexo II), na medida em que se revela uma técnica eficaz na recolha de informação “(...) sobre os (...) [diferentes] pontos de vista [dos/as alunos/as] e [as suas] experiências pessoais e subjectivas acerca do tópico em discussão” (Leite, 2004: 66). Desta forma, pretendeu-se proporcionar uma sessão dinâmica e que permitisse a livre participação de todos/as, sem que se sentissem constrangidos/as ou condicionados/as durante as suas intervenções. A sessão foi previamente preparada, tendo em conta o grande tema da educação e das vivências que têm tido nesta dimensão das suas vidas, procurando proporcionar um espaço de reflexão sobre os percursos educativos de cada uma das crianças, bem como a partilha de sentimentos e experiências relativas aos momentos educativos que se revelaram mais marcantes até ao presente momento.

Numa etapa final, o material recolhido ao longo de todo o percurso e das observações/registos efectuados, foram alvo de uma análise de conteúdo (ver anexo I) que se apresenta como uma técnica capaz de realizar o confronto entre teoria e empiria. Pela interpretação dos dados recolhidos tornou-se possível aceder a informação não só explícita mas também implícita, representativos dos sentidos atribuídos aos diferentes momentos vividos pelos/as participantes.

Tendo em conta que o objectivo inicial desta intervenção consistia na organização de um espaço de mediação que permitisse a articulação entre famílias, professores/as e alunos/as, essencial no percurso educativo de cada ser humano e que possibilitasse o debate e a partilha de pontos de vista e das diferentes subjectividades, pareceu fundamental que este processo ocorresse num espaço que fosse acessível e familiar a todos/as os/as envolvidos/as. Assim sendo, a escola EB1/JI da Estrela representou o local eleito para a consecução dos objectivos deste projecto, fazendo uso dos recursos físicos existentes. As sessões com os/as alunos/as ocorreram três vezes por semana, sendo que determinados dias da semana se destinaram a encontros com as professoras e familiares das crianças participantes.

Relativamente aos/às alunos/as, as turmas foram divididas em duas metades, facilitando, assim, o processo de auto e hetero-conhecimento, bem como, a aproximação a cada uma das crianças. Neste sentido, para cada metade das referidas turmas foi acordada uma sessão de uma hora, iniciando cada sessão com dinâmicas de grupo (ver anexo II), capazes de proporcionar o desenvolvimento de algumas características, nomeadamente, a auto-valorização, a concentração, a solidariedade, o auto-conhecimento e a capacidade de se expressarem livremente.

No que diz respeito às professoras e aos/às familiares das crianças participantes, foram-lhes proporcionadas as condições para que pudessem procurar o espaço de mediação a qualquer momento, uma vez que funcionou de forma aberta, no entanto, algumas sessões necessitaram de ser agendadas, de forma a conseguir uma organização e um bom funcionamento do processo. As primeiras sessões foram mais informativas, dando conta dos objectivos e do âmbito do projecto, permitindo, desta forma, discutir pontos de vista e ajustar detalhes que fossem consensuais e que visassem a melhoria de todo o processo. Posteriormente, foram realizadas pequenas entrevistas semi-directivas, no sentido de conhecer um pouco melhor o percurso de vida e escolar de cada um/a dos/as participantes, por considerar que desta forma, e tendo em conta o melhor conhecimento de todos/as, seria possível avançar e enveredar por caminhos destinados ao encontro de objectivos mais específicos.

Tendo em conta os/as destinatários/as, optou-se por recorrer a diferentes estratégias de investigação e intervenção de modo a conseguir atingir os objectivos propostos. Quando se refere estratégias de investigação e intervenção, pretende-se salientar algumas das actividades que decorreram durante o processo. Neste sentido, destacam-se as seguintes actividades:

Alunos/as – Uma sessão de focus group discussion que se constituiu como a técnica impulsionadora e capaz de fazer conhecer melhor cada um/a dos/as alunos/as. Através desta actividade procurou-se conhecer o percurso escolar dos/as alunos/as, quais os seus objectivos e ambições futuras, bem como, os sentimentos que manifestavam relativamente à escola como instituição e ao processo de ensino-aprendizagem com o qual têm vindo a contactar;

- Dinâmicas de grupo, que ocorreram no início de cada sessão. As dinâmicas de grupo apresentavam diferentes objectivos em cada sessão, no entanto, destinavam-se sobretudo a possibilitar o desenvolvimento de competências e características, tais como, a capacidade de entreaajuda e solidariedade, a auto-valorização, o reforço da auto-estima, a concentração e capacidade de memorização, o auto-conhecimento, no sentido de se consciencializarem das suas capacidades e potencialidades, entre outras;

- Role-plays, com o objectivo de experimentarem diversos papéis, assumindo todas as características que lhes são inerentes. Com esta actividade, pretendeu-se que se defrontassem com situações que vivem no dia-a-dia e, em conjunto, fossem capazes de discutir a solução que considerassem mais correcta. Assim, por um lado, teriam a oportunidade de compreenderem o ponto de vista do/a “outro/a” e, por outro lado, poderiam desenvolver a capacidade de resolverem conflitos autonomamente.

Professoras – Realização de breves entrevistas nas sessões iniciais, no sentido de se conseguir conhecer um pouco melhor cada uma das professoras envolvidas no processo. As entrevistas foram constituídas por questões relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem, com as percepções que têm acerca de cada um/a dos/as seus/suas alunos/as, bem como as expectativas que mantêm acerca do seu futuro;

- Brainstorming, que consistiu numa discussão de ideias sobre um determinado problema. Neste sentido, não foram descartadas nenhuma opiniões, apenas se tentou chegar a uma ideia ou sugestão consensual sobre determinado tema. Neste caso específico o tema foi o futuro educativo das crianças do 4º ano da escola EB1/JI da Estrela e quais os melhores caminhos para auxiliá-las e incentivá-las a prosseguir o seu percurso educativo, numa fase de transição entre o primeiro e segundo ciclo.

Famílias – Entrevistas semi-directivas, com o objectivo de conhecer o percurso educativo de cada membro envolvido e, da mesma forma, perceber as expectativas, sentimentos e percepções que têm acerca do futuro escolar das crianças que têm a seu cargo e das potencialidades que são capazes de manifestar. Esta técnica revelou-se útil por ter permitido realizar o diagnóstico do envolvimento das famílias e, assim, possibilitar uma certa familiarização com as mesmas.

Relembrando todas as escolhas que foram sendo feitas ao longo do estágio, a verdade é que todos estes pequenos passos constituíram-se como tarefas fundamentais para a concretização de um projecto que se considera pertinente para o contexto em questão. A escolha de técnicas e metodologias permitiu perceber como construir um projecto de intervenção, orientá-lo e levá-lo a cabo, sem nunca esquecer a quem se destina e tendo sempre em conta que são os/as próprios/as actores/as do contexto que permitem conhecer, integrar, trabalhar em equipa, reconhecer, procurar mudar e, sobretudo, melhorar determinada realidade.

De um modo geral, as tarefas desenvolvidas ao longo do percurso de estágio foram, todas elas, de grande importância, uma vez que, contribuíram para o desenvolvimento do projecto de intervenção. Se algumas destas tarefas permitiram aprofundar o conhecimento sobre o contexto e a aproximação à população em questão, outras revelaram-se essenciais no sentido da disciplina e percepção de que todos os projectos devem ser coerentes e respeitar as especificidades da realidade a que se destinam. Sem as tarefas iniciais que permitiram o conhecimento da realidade e da população nunca teria sido possível desenhar um projecto que fizesse, de algum modo, sentido para os/as seus/suas destinatários/as e, assim, pode-se afirmar que todo este percurso teve sempre por base um conceito de mediação, pelo simples facto de considerar o/a “outro/a” como sujeito activo, actor/a e co-autor/a da sua realidade, capaz de produzir mudanças significativas e, conseqüentemente, de a transformar.

2.5. Acções desenvolvidas no âmbito da monitorização/avaliação de actividades

Monitorização e avaliação são dois conceitos distintos, mas em que o primeiro integra o segundo. Assim, “a monitorização diagnóstica tem como objectivo melhorar os resultados (...) e controlar o seu processo (...) esta forma de monitorização é ainda uma forma de avaliar os próprios programas em termos de consciência e adequabilidade” (Clímaco, 1992: 29), enquanto que no caso da avaliação, “os dados que mobiliza abrangem não só os que se referem aos resultados, mas também aos contextos (...) em que o projecto se integra” (Clímaco, 1992: 23/24).

As funções acima referidas surgiram quase em simultâneo com o acompanhamento de actividades, mais especificamente, a oficina de música. Neste caso, esta foi uma função solicitada, uma vez que, era considerado pela equipa local que algumas actividades funcionavam de uma forma não muito organizada e que poderia ser melhorada. É exactamente neste ponto que se encara o meu trabalho numa vertente mais prática, interventiva e, igualmente, mais reflectida, no entanto, se para alguns elementos da equipa esta intervenção era encarada de forma positiva, já para os/as responsáveis das actividades, esta situação era considerada como desconfortável e, por vezes, constrangedora.

Esta oposição de sentimentos é, na verdade, importante, na medida em que, reflecte que uma mesma acção pode ter diferentes leituras, variando de acordo com quem a perspectiva. Se para os/as técnicos/as da IBC, a actividade acima mencionada revelava falhas que se mostravam necessárias identificar para ser possível produzir mudanças no sentido da melhoria, para o responsável da actividade esta necessidade poderia não ser bem encarada, uma vez que, colocava em causa o seu desempenho profissional.

Nesta questão o mais relevante é salientar a importância do envolvimento dos sujeitos nos processos de monitorização e avaliação das actividades, pois, o envolvimento e a participação são potenciadoras de motivação, da mesma forma que, o diálogo e a partilha de pontos de vista são muito mais positivos não só no processo de mudança como também no estabelecimento de relações interpessoais, que se revelam mais empáticas e confiantes.

Seguem-se alguns exemplos da monitorização/avaliação realizada revelando alguns dos sentimentos de desconfiança, desconforto e insegurança:

“Finalmente expliquei ao G. quais as minhas intenções de estágio e que gostaria de acompanhar a oficina de música. **Imediatamente ele pensou que eu iria avaliar o desempenho dele** e percebi a sua preocupação, mas rapidamente o sosseguei e **esclareci que não era essa a minha pretensão**, mas que ainda assim se fosse necessário **poderia sugerir algumas pistas para o melhor funcionamento da oficina**”. (NTR4)

“Às 15h20 fui ter com o G. à escola. Para além de ir assistir à oficina de música, tinha que lhe dar uma série de recados, pois, mais uma vez, as coisas não estavam a correr bem. **Não gosto deste papel de fiscalizadora, mas decidi assumi-lo sem culpas e encará-lo apenas como mais uma simples tarefa**”. (NTR24)

Os excertos mobilizados demonstram claramente a sensação de desconfiança e de desconforto resultantes do não envolvimento de todos/as os/as responsáveis pelas actividades e para que este facto possa ser evitado revela-se necessário, antes de mais, esclarecer e

envolver os/as actores/as no processo de avaliação e melhoria, pois só assim as mudanças fazem realmente sentido.

**PARTE III – PROBLEMAS
TEÓRICOS E
METODOLÓGICOS
EMERGENTES DA
INTERVENÇÃO**

PARTE III – PROBLEMAS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS EMERGENTES DA INTERVENÇÃO

A terceira parte do relatório revela as problemáticas emergentes da intervenção realizada, ao nível teórico e metodológico. Ao nível teórico destaca-se a relação entre educação, escola e saberes, o lugar da família no percurso educativo das crianças como figuras significativas para o seu desenvolvimento global e o fenómeno social da exclusão. Ao nível metodológico reflecte-se sobre modos de intervenção em contextos de exclusão.

CAPÍTULO 1: Educação, Escola e Saberes: ainda o argumentar para o valor da escola

Os discursos educativos são produções contextualizadas e nascem da realidade vivida, ou seja, tendo em conta as condições económicas, políticas e sociais que se vivem num determinado momento. Assim, é fácil perceber que ao longo dos tempos os discursos se venham alterando e se tentem adaptar às necessidades da população a quem se dirigem.

Se pensarmos na época de Comenius e a sua *Didáctica Magna* (século XVII), relembramos uma época em que a escola era encarada como a forma privilegiada de adestramento às normas políticas e sociais que se viviam. Os/as professores/as assumiam nesta altura um papel de grande relevo, uma vez que se considerava que as famílias não tinham competências educativas para formar as gerações mais novas. Esta função cabia, então, aos/as professores/as que possuíam formação específica e à escola que era encarada como um local distinto e isolado da restante comunidade.

Nesta sequência, no século XVII, acreditava-se que se devia ensinar tudo a todos/as como se fossem um só, demonstrando uma visão unitária da organização escolar em que todos/as deveriam revelar a sua homogeneidade face à escola e demais intervenientes.

Perante a visão do século XXI, a forma escolar tradicional privilegiada no século acima referido estava de tal forma enraizada que era encarada como uma certeza educativa, apresentando como uma das suas grandes características “o trabalho desprovido de sentido, baseado na mera repetição” (Canário, Matos, Trindade, 2004: 44).

A forma escolar tradicional apostava no método de ensino baseado no academicismo¹¹ e na disciplinação, tornando-se muito redutor na medida em que não estimulava o desenvolvimento das competências, capacidades e potencialidades individuais, desmotivando

¹¹ Conceito definido como o «comportamento de quem integra (ou parece integrar) a academia; espírito académico; adopção de ideias e atitudes especulativas, sem efeito prático» - Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, 2003, Lisboa, página 46.

e considerando “(...) a infância como categoria geracional caracterizada por um estatuto pré-social, uma forma de pensamento *moldável* e um comportamento *socializável* e uma presumida heteronomia, inibidora do exercício de direitos participativos próprios” (Canário, Matos, Trindade, 2004: 73), clivando, desta forma, uma oposição entre professores/as e alunos/as, entre acto de ensino e acto de aprendizagem e entre exigência académica e património cultural.

Com o Movimento da Educação Nova, as crianças passaram a ser reconhecidas pela sua centralidade e individualidade, encarando-a como um ser único, distinto, com especificidades e singularidades próprias e, portanto, com interesses e ritmos de aprendizagem igualmente distintos. Esta nova perspectiva demonstra uma visão mais pluralista, uma vez que, “(...) coloca a ênfase na diversidade de interesses individuais e dos grupos (...) o conflito é olhado como uma característica inerente e inevitável, sublinhando as suas potencialidades e os seus aspectos funcionais” (Alves, Cabrito, Canário, Gomes, 1996: 21).

Esta nova concepção e, sobretudo, o reconhecimento da importância das crianças como um ser uno e único com interesses e ritmos de aprendizagem distintos, conduziu a uma nova forma de pensar a educação que não só respeitava as crianças pelas suas singularidades como também demonstrava a importância dos/as professores/as na mediação do processo de ensino-aprendizagem e, nesta sequência, o universo escolar passou a ser considerado como algo complexo, sujeito a interpretações reflexivas e à inventividade e criatividade dos/as professores/as.

1.1. Desafios globais e o regresso ao local

Devido ao grande fenómeno que é a globalização, a sociedade contemporânea foi sofrendo transformações no sentido de se adaptar às novas exigências. Segundo Boaventura Sousa Santos (2001), “a intensificação das interações económicas, políticas e culturais transnacionais das três últimas décadas assumiu proporções tais que é legítimo levantar a questão de saber se com isso se inaugurou um novo período e um novo modelo de desenvolvimento social” (Santos, 2001: 93), marcado pela incerteza e pelo risco.

A questão do risco ganha aqui especial relevo, pois, é um factor inerente ao desenvolvimento das sociedades no novo mundo globalizado. De acordo com Pedro Hespanha (2001), as “sociedades de risco (...) distinguem-se pela presença crescente de consequências não esperadas, nem desejadas, do processo de modernização e pela generalização da insegurança” (Hespanha, 2001: 165), revelando esta perspectiva de que tudo é incerto, menos o desejo de nos tornarmos “globalizados”.

Este é um fenómeno que não se percebe, pois, quais são as vantagens de uma homogeneização? Não será mais positiva a diversidade e heterogeneidade? Estas duas últimas condições são aquelas que permitem a partilha, a riqueza do contacto entre diferentes sociedades e o prazer da descoberta do desconhecido.

A questão do emprego é outra consequência do processo de globalização, pois, cada vez mais o mercado de trabalho é encarado como frágil e vulnerável sendo, neste sentido, que a valorização do local começou a ganhar relevo. Considera-se que apostando no desenvolvimento local, as diferentes comunidades serão capazes de relevar as suas potencialidades, de empreender, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento global.

Nesta sequência, e como parte do desenvolvimento local, a educação constitui-se como uma das formas privilegiadas de acesso a uma identificação com os países europeus, pois, “a escola sofre, mais uma vez a partir do espaço europeu, um processo de internacionalização que promove a heterogeneização e a diversidade no seu interior, sendo ambas identificadas com a construção europeia” (Cortesão; Stoer, 2001: 372/373). Por esta razão tem sido fomentada a ideia de obtenção de maiores níveis de qualificação, como se isso fosse sinónimo de competência.

As competências adquiridas nos diferentes domínios da vida são provavelmente uma das maiores fontes de sucesso, pois o que se espera dos indivíduos é que sejam capazes de responder aos novos desafios e exigências que a sociedade lhes coloca, não no sentido de uma adaptação cómoda, mas no sentido de uma adaptação crítica.

É, então, na lógica de adaptação crítica que as experiências pessoais têm ganho cada vez maior importância, uma vez que, se considera que se aprende vivendo e neste sentido, para além da educação formal, também as aprendizagens não-formais e informais ganham especial relevo como elementos de aprendizagem, crescimento e desenvolvimento pessoal, sendo nesta perspectiva que se organizam e elaboram projectos a nível da educação, destinados para as crianças. De acordo com Tulla Gordon, Elina Lahelma e Janet Holland (2000), pensando que as crianças são uma das grandes apostas para o desenvolvimento da sociedade, coloca-se o enfoque não só em processos de educação formal, como também em educação não-formal e informal. (Gordon, Lahelma, Holland, 2000).

Para que seja possível este trabalho comunitário no processo de transformação e desenvolvimento de determinada realidade é necessário, antes de mais, reconhecer as especificidades e singularidades da mesma. A escola EB1/JI da Estrela, sendo uma escola TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), é encarada como uma escola que possui objectivos, planos e estratégias que por si só a distinguem das demais por ter em conta a diversidade e as problemáticas locais. A grande diferença destas escolas reside no facto de

valorizarem a diversidade, a especificidade e as necessidades locais, traçando estratégias e objectivos que respondam às suas exigências, sendo neste sentido que as potencialidades e recursos locais são mobilizados e tidos em consideração.

Segundo Canário, Alves e Rolo (2001) a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária assenta na base da modernização e da democratização, sendo estas bases que procuram fazer chegar a todos/as, as oportunidades educativas. Assim, as escolas TEIP representam um conjunto de estratégias e de recursos não só financeiros como pessoais, que as tornam específicas e alvo de maior atenção, parecendo ter “nascido sob o signo de uma estratégia que, partindo de um procedimento de discriminação positiva na atribuição de recursos, tem como grande finalidade a concretização do princípio de igualdade de oportunidades” (Canário, Alves, Rolo, 2001: 64).

Este tipo de estratégias é decorrente de uma transferência de funções e poderes do Estado para o nível local, conferindo autonomia às escolas para se organizarem e gerirem de acordo com objectivos específicos para a realidade com a qual se deparam e vivem. Sempre com uma autonomia relativa, as escolas, sobretudo as escolas TEIP, adquirem a função de criar “mecanismos geradores de sucesso escolar e educativo dos[as] alunos[as] do ensino básico, atendendo principalmente a zonas em que o sucesso educativo é reduzido, intensificando-se as relações escola-comunidade” (Barbieri, 2001: 62).

1.2. Insucesso, abandono e estratégias para a sua superação

Morar em bairros sociais, negativamente percepcionados e onde se verificam frequentemente situações de sucesso educativo reduzido, na maioria dos casos, torna-se uma acrescida dificuldade de integração na escola ou no emprego, pois tem subjacente um fenómeno de baixas e negativas expectativas e desânimo face ao futuro que, consequentemente, reforçam os sentimentos de exclusão e/ou auto-exclusão.

A dificuldade de integração e de identificação com a escola é um dos maiores problemas com o qual a nossa sociedade se defronta, sobretudo, nos contextos sociais mais desfavorecidos, sendo um facto que “quase todos[as] [as crianças e] jovens apresentam percursos escolares marcados pelo insucesso, com grande número de reprovações. Mantém-se (vão-se mantendo) na escola até aos 15/16 anos, deixando-a logo a seguir sem a conclusão do 9º ano e em muitos casos até sem o 6º ano” (Projecto Trampolim, 2006:10). A realidade de desejar abandonar a escola é também percepcionada através dos excertos referentes à percepção dos/as alunos/as da escola da Estrela quanto ao seu futuro escolar:

“R – E vocês querem chegar até que ano?

M - Eu só quero até ao 9º ano, **não gosto de estudar**». (FGD – ALPM)

Z – **Eu só quero ir até ao sexto**, quero chegar ao quinto e parar”. (FGD – ALPM)

“D – **Alguns[algumas] têm muitos obstáculos, outros[as] não têm**, mas é preciso que continuem a trabalhar e esforçar-se, mas há uns[umas] que têm...**porque têm muita dificuldade em esforçar-se, falta de apoios, e isso já é um obstáculo**” (ENT – PD)

O interessante na análise destes dois excertos é que a percepção das professoras quanto às dificuldades dos/as alunos/as é, de certa forma, também demonstrada pelas afirmações destes/as últimos/as, que não querem ficar muitos anos na escola revelando já o desinvestimento face à mesma.

Importa, então, questionar sobre qual(uais) o(s) motivo(s) para a aparente desmotivação e desinteresse dos/as alunos/as face à escola e face aos conteúdos curriculares. Sobre esta questão, geralmente, parte-se do pressuposto que a desmotivação dos/as alunos/as esteja relacionada com a sua não identificação com a escola, com o facto de considerarem que aquilo que aprendem na instituição educativa em nada lhes será útil no futuro e, assim sendo, porque deveriam perder tempo a dedicarem-se a conteúdos de que não precisarão no futuro?

Um dos grandes factores de desmotivação dos/as alunos/as desta intervenção está relacionada com o desagrado com a rotina, pois revelam ser crianças dinâmicas, manifestando uma enorme vontade de mudança. Uma das grandes condições de motivação destes/as alunos/as diz respeito à aposta em actividades mais práticas, em que eles/as se sentem mais úteis, activos/as e participativos/as, tal como se pode observar:

“Repeti a sessão do jogo de memória com os/as alunos/as da professora D. Tal como aconteceu com a outra turma, a sessão correu bastante bem. **É fácil perceber que os trabalhos manuais, são extremamente apelativos para estes/as alunos/as**. Envolvem-se nestas tarefas muito facilmente e o seu comportamento passa a ser quase exemplar”. (NTR63)

Para além disso, como crianças que são, manifestam uma enorme vontade de mudança, de quebrar a rotina:

“Antes de começarmos, **um dos meninos perguntou-me porque é que na semana anterior o outro grupo tinha feito mais jogos que eles/as**. Expliquei-lhes que como não houveram tantas interrupções deu para fazer mais um jogo e que se a sessão deles/as também corresse da mesma forma, **teríamos oportunidade de fazermos mais coisas**. Aceitaram sem reclamar”. (NTR49)

“A última sugestão de jogo foi o “passa a palavra”. Faltavam cerca de 20 minutos e como o **jogo da mímica já estava a cansar os/as alunos/as, decidi mudar**. Todos **gostaram da sugestão e todos/as quiseram participar**. Pelo menos esta última opção foi uma boa escolha e agradou a todos/as”. (NTR52)

Esta necessidade de mudança, de experimentação de novos papéis, de conhecer novos mundos, é visível até na ânsia de mudarem de escola pois, se por um lado, se revelam um pouco receosos/as e consideram que será uma mudança difícil, por outro lado, esperam que as suas novas vidas comecem rapidamente, revelando-se ansiosos/as e curiosos/as:

“**R** – Que expectativas têm quanto a mudarem para outra escola.

- **Todos se sentem ansiosos/as, ninguém sente receio**, pois têm pessoas conhecidas na nova escola, **têm curiosidade para saber como é** e vontade de aprender cada vez mais”. (FGD- ALD)

“**R** – Como é que vocês se sentem a ir para uma escola diferente?

B - **Eu sinto-me bem** porque conheço alguns[algumas] amigos[as], mudo de escola, tenho novas regras, tenho mais horários para cumprir, novos[as] professores[as], novas disciplinas.

Fl – **É bom porque vamos conhecer novas pessoas**, e é bom mudar de escola porque ainda por cima é perto de minha casa, e tenho lá uma amiga minha, **novas regras e novas disciplinas**”. (FGD- ALC)

A urgência em viver, a necessidade de movimento, de sentirem que são activos/as é, assim, uma característica das crianças que participaram no projecto de intervenção e, por esta razão, considera-se que a desmotivação que sentem está muitas vezes relacionada com a dificuldade que os/as professores/as sentem em estar constantemente a “inventar”. Sentem que essa é uma tarefa necessária e uma luta diária mas, similarmente, reconhecem que têm horários a cumprir, programas para serem leccionados e regras às quais devem obedecer:

“(…) **porque também temos horários, programas e provas de aferição para cumprir e não há espaço para estas coisas**, mas eu sempre que posso tento”. (ENT – M)

Ainda assim, sempre que lhes é possível vão procurando formas/estratégias que consideram ser motivantes para os/as seus/suas alunos/as:

“De forma muito sucinta, o **que tentei e tento fazer com esta turma é atender todo o tipo de crianças** com que trabalho, **adaptando os trabalhos e fichas**, no fundo as aulas em

geral, **de forma a proporcionar a todos[as] o sucesso escolar**. Ao longo do ano tentei manter um **relacionamento muito próximo com os[as] Encarregados de Educação para que fosse possível trabalhar em conjunto** e, apesar de considerar que foram feitas muitas evoluções nesse aspecto, o resultado ainda ficou aquém do esperado. **Há ainda muitas mudanças que devem ser feitas a este nível**.

Por outro lado, **o reconhecimento dos seus trabalhos através de reforços positivos e recompensas foram de extrema importância para as suas prestações na sala de aula**” (BR – M).

A valorização dos trabalhos e do esforço realizados pelos/as alunos/as é, de facto, uma estratégia positiva de motivação, no entanto, é preciso chamar a atenção para o facto de em termos educativos ser necessário muito mais do que isso, ou seja, a atenção à diversidade, ao contexto, a capacidade de escuta e o diálogo com as crianças, assumem uma importância fundamental para a motivação das mesmas.

Desta forma, o papel dos/as professores/as é um dos mais importantes na vida escolar das crianças, uma vez que, é a forma como estes/as conduzem as suas aulas que podem provocar sentimentos de desânimo e desmotivação ou, por outro lado, de investimento e participação:

“Não pude deixar de reparar na **diferença entre estes/as alunos/as e os/as outros/as com quem tenho trabalhado**. As comparações são inevitáveis, porque são alunos/as bem comportados/as, de um modo geral obedientes, respeitadores/as e sossegados/as. Fiquei a pensar qual seria o motivo para tão grande diferença e a conclusão a que cheguei é **que se deve única e exclusivamente à forma como a docente conduz as suas aulas** e a sua própria relação com os/as alunos/as»” (NTR58).

Como factor de desmotivação dos/as alunos/as pode ser destacada a expectativa, as percepções e a visão geral que as pessoas têm sobre eles/as, ou seja, pelo facto de existirem já à partida expectativas negativas que vão sendo transmitidas a cada novo/a técnico/a, professor/a e/ou auxiliar:

“Contou-me que **se surpreendeu com a abertura destas crianças**, uma vez que a **tinham informado que eram crianças normalmente pouco participativas e interessadas**”.. (NTR5)

De um modo geral, estes/as alunos/as revelam alguma desmotivação perante a escola, mas o insucesso escolar não parece residir apenas neste factor. Na sua maioria, os/as alunos/as percebem qual o papel da escola e qual a sua importância, pois, tal como se pode perceber

pelos seguintes excertos, reconhecem que a escola é importante para que aumentem o seu leque de conhecimentos, para que sejam capazes de conviverem em comunidade, valorizando questões como o respeito pelo/a “outro/a”. É, portanto, uma instituição que permite aprendizagens não só ao nível de conteúdos e conhecimentos, mas também a nível de relacionamentos e cidadania:

“Quanto ao **papel da escola, consideram que deve ser o ensinar coisas novas**, ensinar a respeitarem-se uns/umas aos/às outros/as, a **valorizar a amizade** e alguns/algumas referiram o **respeito pelo ambiente** e a necessidade de acabarem com a poluição, talvez manifestando um reflexo daquilo que vão aprendendo em formação cívica”. (NTR49)

“R: Na vossa opinião, o que é que vocês acham que a escola deve fazer?

P – Ensinar que não devemos sair da escola. **Ensinar a segurança.**

B – Quando andássemos a porrada, eles deviam falar connosco e explicar que não se deve...

D – Pois, a **escola devia ensinar que devíamos fazer amigos[as]**, porque se não formos amigos[as], depois não temos ninguém”. (FGD- ALM)

“Di – Podia haver mais ensino, explicar melhor as coisas. É bom porque nos ensinam bem e porque **na escola ganhamos responsabilidade.**

Je – Ela devia fazer por mim, não me torturar e não me atirar com coisas. A coisa de bom é que como tudo o que quero e tem os jogos, o Magalhães.

Jo – Eu acho que a escola devia de fazer mais por mim e que ela tem de mal é que não respeitam a segurança e que nós gostássemos todos[as] das aulas”. (FGD- ALD)

O importante é reconhecer que não basta os/as alunos/as compreenderem a importância da escola, pois mais importante ainda é incentivá-los/as, motivá-los/as para que apostem na sua formação e para que entendam a utilidade da educação nas suas vidas futuras. Para que isto seja possível, é preciso que não se parta do pressuposto de que não são participativos/as ou interessados/as.

Associado à desmotivação e desinteresse perante a escola, o abandono escolar é, assim, uma problemática que há muito vem sendo discutida, uma vez que, este pode ser um factor conducente a uma exclusão futura, a uma desigualdade social e a uma inevitável sensação de apatia e adaptabilidade a uma realidade que é considerada inevitável. É preciso responsabilizar os/as alunos/as e consciencializar para as consequências de um frágil investimento escolar e, assim sendo, como poderá isto ser feito? Nesta perspectiva, considera-se importante introduzir o conceito de “*empowerment*”, na medida em que, a sua finalidade consiste em “levar [a criança] a reflectir e a adquirir meios e instrumentos que lhes permitam

planear algo do seu próprio futuro, tendo sempre por base conceitos como: conhecimento, informação, responsabilidade, participação activa e capacitação” (Projecto Trampolim, 2006: 66), identificando assim as suas potencialidades e necessidades.

É tendo este objectivo como pano de fundo que os projectos destinados a crianças se deverão orientar e elaborar, ou seja, sempre com o objectivo de capacitar as crianças para aquilo que são capazes e para aproveitar as suas potencialidades, saindo assim, de uma situação de excluídos/as que inevitavelmente já são considerados/as.

A política TEIP¹², sendo a política que orienta a escola da Estrela é, então, uma política destinada a apoiar as populações mais carenciadas, no sentido de criar as condições necessárias promotoras de acesso e sucesso escolar e educativo, bem como, de igualdade de oportunidades. Segundo Helena Barbieri (2001), “a emergência dos TEIP no contexto Português (...) retomam a importância do papel da educação enquanto contributo para a resolução das questões da desigualdade social” (Barbieri, 2001: 43).

Tendo como um dos objectivos primordiais a promoção da inovação e a melhoria da qualidade educativa, importa assim perceber como se realiza todo este processo e se o facto de ser uma escola classificada como TEIP não constitui, já por si, uma condição de exclusão, de diferença e, conseqüentemente, de desigualdade de oportunidades.

Por esta razão, cabe aos/às professores/as encontrar estratégias capazes de despertar os/as estudantes e de estimular uma relação positiva com os saberes e com as instituições educativas. Esta é uma tarefa que deve ser constante e inegligenciável, de forma a evitar a desmotivação e o descontentamento dos/as alunos/as face à escola. É a partir da consciência deste facto que as professoras apostam em estratégias de motivação, tal como se pode observar a partir das seguintes notas de terreno:

“A entrevista correu muito bem em ambos os grupos e a grande diferença de que me apercebi nesta turma quando comparada às outras é que **manifestam mais o desgosto pela escola, o desinteresse sobre tudo o que esteja relacionado com a mesma**”. (NTR58)

“(…) mas **esta turma é muito complicada**, porque não ouvem, porque nunca estão calados[as] e tenho que repetir muitas vezes(…)” (ENT – PM)

“**Uma das estratégias de motivação** dos[as] alunos[as], provavelmente a que produz mais efeito, poderá ser a **utilização de reforços positivos** sobre as suas acções e comportamentos na sala de aula e evoluções nas suas aprendizagens” (BR – PM)

¹² Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária foram criados, regulamentados e divulgados em 1996, pelo despacho 147-B/ME/96, no âmbito do governo do partido socialista.

“Outra das formas poderá ser a **responsabilização dos[as] alunos[as] para realizar pequenas tarefas ou recados dentro e fora da sala de aula**. Deste modo, **o[a] aluno[a] sentir-se-á responsável e reconhecido[a] pelo seu esforço e, normalmente, tende a empenhar-se ainda mais**” (BR – PM).

“As aulas de formação cívica e a criação de “espaços” em horário lectivo para as crianças falarem das suas angústias, problemas, alegrias, sonhos...**com os[as] seus[suas] colegas e professora ajudaram-nos[nas] a resolver questões de índole pessoal e transpor alguns entraves ao processo ensino aprendizagem**” (BR – PM).

Em grande parte dos casos, os/as alunos/as sentem-se desmotivados/as face à escola e aos conteúdos leccionados, uma vez que, não se identificam com eles ou então simplesmente não compreendem a sua utilidade num futuro mais alargado.

Desta forma,

“como refere Boudon (1973) quando chamados a tomar decisões sobre o seu percurso escolar, os indivíduos comparam os custos que um determinado investimento em educação acarreta com os benefícios que dele podem vir a aferir. É com base nesta análise, mediatizada pelo nível de aspiração e pela percepção dos riscos que lhes estão associados, que os[as] actores[as] sociais estruturam e definem os seus itinerários no domínio da educação e da formação” (Alves, Cabrito, Canário, Gomes, 1996: 34).

Por outras palavras, é imprescindível que se trabalhe com os/as alunos/as a importância da educação nas suas vidas e, sobretudo, a sua utilidade futura para que se sintam motivados/as a aplicar um maior investimento, pois, normalmente, “*(...) no caso de aluno[as]s em dificuldade, o único sentido da escola parece ser sair dela*. Parece que a escola, a escolaridade, eventualmente os diplomas, com menos frequência as disciplinas e quase nunca os conteúdos das disciplinas, valessem apenas em função da esperança, real ou ilusória, do que poderão oferecer-lhes mais tarde” (Rochex, Foucambert, 2002: 40).

Convém, no entanto, não colocar o enfoque muito centrado nos/as estudantes quando se refere a desmotivação dos/as mesmos/as face à escola, pois a verdade é que a própria escola tem uma responsabilidade muito maior neste âmbito, na medida em que, não fornece condições capazes de fazer com que os/as alunos/as acreditem no futuro que esta lhes pode dar.

Assim, a questão que se coloca é como convencer as crianças e jovens do valor da escola e da sua utilidade futura? Esta não é uma tarefa simples, mas um dos esforços pode ser no sentido de valorizar as competências que cada um/a possui, proporcionar-lhes experiências

educativas e culturais, incentivar ao empreendedorismo e procurar encontrar soluções capazes de articular as necessidades da sociedade com os desejos e ambições dos/as alunos/as.

Além disso as experiências práticas são extremamente importantes, porque proporcionam o contacto directo com o mundo, ou seja, é preciso experimentar para poder escolher, conhecer o que existe “fora do mundo da escola”, descobrindo em que sentido podem ser úteis.

É preciso, então, que a relação dos/as alunos/as com o saber seja uma relação que se estabeleça com base na percepção de um futuro desejável, ou seja, “é preciso que o próprio saber (a formação, a cultura) surja enquanto chave do futuro desejável antecipado: eu estudo durante muitos anos, logo adquiero muitos saberes e competências graças a esses *saberes* e *competências* terei uma boa profissão” (Charlot, 2009: 77/78). Nesta perspectiva, é na relação entre escola e futuro profissional que a valorização do saber e a relação dos/as alunos/as com o saber faz sentido, o que significa, novamente que o papel da escola consiste, entre outras coisas, em promover a ligação entre os seus ensinamentos e um futuro em que eles possam ser mobilizados.

Para as crianças o que importa e tem realmente valor é o seu presente. O futuro encontra-se num tempo distante do qual não têm muita percepção. Tendo em conta esta noção, valorizou-se na intervenção realizada, o presente de cada criança, a percepção que tinham sobre o momento vivido, no entanto, estimulou-se a projecção futura, no sentido de se percepcionarem fora do âmbito a que já estão habituados. Um dos exemplos de actividades que vão de encontro a este objectivo, foi a actividade realizada em papel de cenário que consistiu, essencialmente, em pedir aos/às alunos/as que se situassem no presente, perspectivando o futuro, não só a nível escolar como também a nível pessoal. Esta foi uma actividade que demonstrou o empenho e a dedicação dos/as alunos/as, revelando a concretização do objectivo de conhecer um pouco mais sobre eles/as e perceber o que esperam do futuro. O sucesso desta actividade é perceptível pela seguinte nota de terreno:

“Finalmente tive uma boa sessão e senti que fiz um bom planeamento. Hoje propus aos/às alunos/as da professora M. que fizessem uma dinâmica utilizando papel de cenário. **O objectivo desta sessão consistia em cada um/a dos/as alunos/as traçar o seu próprio percurso de vida**, imaginando e antecipando **aquilo que desejam para o seu futuro**”.

(NTR54)

Esta deve ser, então, uma das funções da escola, a de demonstrar aos/às alunos/as a utilidade dos seus ensinamentos, não só a nível da inserção profissional como também a nível da formação de cidadãos/ãs plenos/as e participativos/as na sociedade em que se inserem. No

entanto, não é possível negar as dificuldades cada vez mais crescentes de ingresso no mundo do trabalho e, assim, mesmo que a escola demonstre a sua utilidade, a verdade é que as qualificações escolares não são sinónimo nem passaporte directo para a inserção profissional. Cada vez mais se faz propaganda para que os/as estudantes procurem qualificações superiores, sempre na busca de patamares mais elevados, mas que efeitos isto tem? Porque valorizamos tanto a obtenção de níveis académicos mais elevados quando, na prática, este facto não produz os efeitos que desejamos?

Os níveis de desemprego vão aumentando de dia para dia e nem os diplomas académicos são garantia de um futuro profissional equilibrado e sustentável. Neste sentido, as crianças de hoje e os jovens de amanhã não apostam na sua formação pelo descrédito e pela incerteza que o futuro lhes transmite. Mudar esta situação implicaria mudar não só a forma como a escola oferece oportunidades aos/às seus/suas alunos/as, como também um outro conjunto de mudanças a nível de políticas, a nível económico e de desenvolvimento de um país que em muito se revela atrasado.

É, portanto, necessário que se valorizem saberes que não apenas os transmitidos pela escola, valorizando igualmente aqueles que são aprendidos no dia-a-dia, nas relações sociais, nos quotidianos, nos percursos de cada um/a, relembrando a importância de apreciar, destacar e valorizar o que cada um/a sabe e é capaz de fazer com aquilo que sabe.

A valorização das competências dos/as alunos/as, a estimulação do seu potencial e sobretudo o elogio ao que sabem fazer é condição essencial para a motivação e para a manifestação do desejo de serem reconhecidos/as pelo são capazes.

No que diz respeito aos/às alunos/as da escola EB1/JI da Estrela que participaram no projecto de intervenção já mencionado no relatório, revelam a necessidade desta valorização e percepção das suas potencialidades, tal como se pode perceber pelo seguinte material empírico:

“A S. estava muito contente com o que estávamos a conseguir fazer, sobretudo, quando mostrava à M.J. e ela elogiava e dizia o quanto estava bom”. (NTR36)

“Mesmo tendo corrido mal esta semana com esta turma, tive uma alegria e uma conquista.

O J. que para mim era o aluno mais problemático, tem vindo a melhorar de dia para dia. O seu **comportamento tem sofrido grandes transformações** e agora é ele próprio a pedir aos/às colegas para não falarem e não interromperem a sessão. Fiz questão de lhe dizer isto em frente aos/às colegas e de lhe dizer que estava muito contente com ele. O J. perguntou-me se eu ia dizer à professora D. o que lhe tinha dito e eu perguntei-lhe se ele queria que eu dissesse. Disse-me que sim”. (NTR60)

O trabalho de valorização dos saberes não deve ser apenas uma preocupação inerente ao meio escolar no seu sentido mais restrito, mas pode ser assumida em termos de territórios educativos, mas principalmente ao nível da sociedade em geral. Assim, “uma escola de cidadãos[ãs] não pode ser uma ilha. Um projecto de escola democrática é um acto colectivo. O sucesso dos[as] alunos[as] depende da solidariedade exercida no seio de equipas educativas” (Canário, Matos, Trindade, 2004: 114) mas, também com o trabalho articulado em conjunto com as famílias, com agentes educativos de desenvolvimento local, e ao nível das directrizes políticas.

CAPÍTULO 2: O lugar da família: certezas e incertezas

No que diz respeito à educação das crianças, temos os dois lados da moeda, ou seja, por um lado, a escola e, por outro, a família, pois “os[as] pais[mães] e as comunidades passaram a ter um papel mais activo na instituição escolar e nas organizações escolares [apesar de tal intervenção não se fazer] sem controvérsias e conflitos” (Alves, Cabrito, Canário, Gomes, 1996: 118). A constante correria e as rápidas transformações pelas quais a sociedade passa, no sentido da procura do progresso e do crescimento, levam a que as exigências também aumentem e, por isso, cada vez mais o tempo de convívio, de lazer, de dedicação à família e de apoio aos/às educandos/as é reduzido.

A necessidade de sobrevivência num mundo tão competitivo conduz a um aumento do número de horas de trabalho, de dedicação ao domínio profissional, diminuindo, assim, o tempo que desejavelmente deveria ser dedicado a outras esferas da vida, seja ela social, cultural ou relacional.

A questão da implicação das famílias na vida escolar dos/as educandos/as traz consigo uma nova problemática, ou seja, será que o envolvimento e acompanhamento das famílias no percurso escolar dos/as educandos/as têm sido suficientes? Será que a relação escola-família tem sido uma relação positiva, de partilha e de cooperação? E que efeitos tem esta relação e apoio familiar no sucesso educativo dos/as alunos/as?

Segundo Pedro Silva (2003), “aos[às] pais[mães] não lhes é reconhecido o direito de «interrogarem» o que se passa dentro da escola e dentro da sala de aula. A relação de subordinação é clara” (Silva, 2003: 56). Nesta perspectiva, nunca será possível uma relação de cooperação entre escola-família, sobretudo, porque para que isto seja possível, os/as pais/mães devem ser incluídos/as e devem incluir-se na tomada de decisões e nas estratégias capazes de promover o sucesso educativo das crianças.

Por outro lado, e colocando o enfoque na responsabilidade que a escola tem na educação das crianças, será que a mesma tem criado oportunidades para a aproximação das famílias à escola? E será que a escola tem deixado claro até que ponto as famílias podem participar e intervir no contexto escolar?

De acordo com Gérard Médioni (2002),

“a relação pais[mães]-professores[as] geralmente é prejudicada pela ignorância: a grande maioria dos pais[mães], nesses bairros “sensíveis”, provém de ambientes diferentes daqueles dos[as] professores[as]. Os dois grupos não se conhecem e podem desconfiar um do outro. Em primeiro lugar, é preciso criar laços entre eles para que transformem as suas representações recíprocas e possam

trabalhar juntas com confiança (...) os[as] pais[mães] têm de ousar entrar na escola, conversar com os[as] professores[as] e se tornar parceiros[as] no acto educativo” (Médioni, 2002: 139)

Nesta sequência, é preciso compreender, no contexto deste bairro social, a relação que as famílias estabelecem com a escola e com os/as professores/as dos/as seus/suas educandos/as. Esta relação deve ser baseada na confiança, na partilha e no trabalho cooperativo. Seguem-se alguns exemplos da relação entre famílias e escola no contexto do bairro onde se entrevistou:

“ (...) a directora naquela altura disse-me logo..ó colega tem que ir pegar na turma de primeiro ano porque estão **lá fora as mães todas a gritar e eu claro cheia de medo**...já vinha cheia de medo **porque o bairro era complicado** e depois chegar aqui e ter aquelas mães todas lá fora”. (ENT – PD)

“Cheguei aqui, **as mães agarradas às grades**, porque me vim apresentar na hora do intervalo e **dava aquele aspecto que nunca tinha visto na minha vida**” (ENT – PM)

As notas de terreno mobilizadas e acima descritas revelam o tipo de relação que a escola e as famílias mantêm, da mesma forma como demonstra que este relacionamento, através das mães, é feito de uma forma colectiva. Segundo as referências das professoras, as mães aglomeram-se à entrada da escola, transmitindo assim, uma imagem de pressão e controlo. Este movimento colectivo vem reforçar ainda mais os preconceitos já existentes acerca do bairro, aumentando os sentimentos de insegurança e receio. Aqui salienta-se a importância do conhecimento das questões locais, ou seja, é necessário que os/as professores/as compreendam os motivos e as práticas dos/as habitantes locais, pois o movimento colectivo que se verifica é não só uma prática diária que se tornou um hábito, como também se revela como a oportunidade que as mães têm para se encontrar, conviver e partilhar um pouco das suas vidas, esquecendo por momentos, os problemas com os quais se deparam diariamente.

Assim, este fenómeno revela, por um lado, a desconfiança face à escola e, por outro lado, revela um momento de descontracção e de partilha de experiências do dia-a-dia.

Este aglomerado colectivo reflecte, de certa forma, a condição social destas mães, uma vez que, são mães desempregadas, na maioria beneficiárias do rendimento social de inserção (RSI), responsáveis pelo acompanhamento dos/as educandos/as. A visão das mães à porta da escola é uma visão diária para quem passa no bairro e é algo que já ninguém estranha, que já se tornou habitual. No entanto, é uma imagem que acaba por reflectir a relação escola-família-

comunidade, dando indicações de controlo e de vigilância que, logo à partida, provoca reacções de distanciamento e insegurança dos/as professores/as.

O que se espera desta relação não é a vigilância, mas sim uma relação de confiança e de comunicação e, desta forma, cabe à escola convidar as mães a “entrar”, mostrar que é possível confiar a educação das crianças às instituições educativas, articulando-se esforços no sentido da promoção do sucesso educativo dos/as alunos/as que as frequentam.

Reconhecendo-se que as famílias e escolas desempenham na sociedade papéis diferentes e recaem sobre elas diferentes expectativas no que diz respeito à socialização e educação das camadas mais jovens (Diogo, 1998), a verdade é que se entende que a articulação entre estas duas instituições se poderá traduzir num trabalho articulado, pois,

“(…) na nossa sociedade, a educação é tradicionalmente função de duas instâncias de todos bem conhecidas: a família e a escola. Na primeira, como se sabe, a educação assume um sentido mais amplo fundamentalmente orientado para o despertar global, ou seja, afectivo, social e moral da pessoa – próximo da socialização (...) Na segunda, a educação assume um sentido bem mais restrito; trata-se da educação fundada no paradigma da instrução, o garante da cidadania” (Pereira, 2003: 41).

É na transformação da realidade e do mundo, que o trabalho cooperativo, em equipa, faz sentido e se o incentivo para a participação na sociedade é uma das funções da escola, então, porque não unir esforços e procurar estimular o apoio das famílias?

Segundo Don Davis (1989), “(…) o envolvimento dos[as] pais[mães] proporciona múltiplos e diversos benefícios: para o desenvolvimento e aproveitamento escolar das crianças, para os[as] pais[mães], para os[as] professores[as] e as escolas e para o desenvolvimento de uma sociedade democrática” (Davis, 1989: 37), no entanto, estas vantagens nem sempre são percebidas como tal e, desta forma, as famílias não se envolvem ou simplesmente manifestam uma participação insuficiente. Importa, por isso, questionar o frágil envolvimento e, partindo dessa identificação, trabalhar no sentido da valorização desta cooperação entre famílias-professores/as-escola.

De acordo com Don Davis (1989), “há vários obstáculos ao envolvimento parental. Esses obstáculos incluem as limitações do capital cultural por referência à cultura da escola, os conflitos entre as funções da família e as funções da escola e as características organizacionais da escola” (Davis, 1989: 37), sendo que a classe social é, também, normalmente, uma condição de perturbação ou obstáculo à participação das famílias.

Tal como nos diz Bernstein (1980), «o código escolar é um código elaborado, regulado pelas relações de classe» (Bernstein, 1980: 20). Deste modo, se é a classe social que regula a distribuição deste código, aqueles/as que com ela não estão familiarizados poderão

experimentar um certo desconforto, por tudo na Escola lhes parecer *estranho*, diferente do que até então tinham vivido. Esta pode ser, igualmente, a forma das famílias perspectivarem a escola, ou seja, por terem sido socializadas de acordo com códigos distintos dos da escola e, assim, não se identificam nem participam no mundo escolar.

De facto, a classe social tem sido uma dimensão sempre muito importante no domínio da intervenção comunitária, uma vez que, se manifesta como uma característica inerente a alguns indivíduos que é limitadora de oportunidades. De acordo com Maria José Casa-Nova (2005), os estudos em Portugal sobre a relação entre classe social e insucesso escolar remontam às décadas de 70 e 80 do século XX (Casa-Nova, 2005). Assim, a classe social reflecte todo o conjunto de aquisições que, fazem parte do *capital cultural* destas crianças. Neste sentido, o *capital cultural* «é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*» (Bourdieu, 1970: 74-75).

Por outras palavras, “até aos finais do século XIX, os factores determinantes do projecto de vida dos indivíduos eram, quase exclusivamente de natureza social, ou seja, o projecto de vida do sujeito estava circunscrito aos grupos sociais de pertença” (Gonçalves, 2008: 63).

Acredita-se que, nos dias de hoje, a mesma realidade ainda seja passível de ser verificada, no entanto, no que diz respeito aos/às alunos/as da escola do bairro da Estrela, esta relação entre ambições e reprodução social não foi referida ou percebida por nenhum/a dos/as alunos/as. Os/as referidos/as alunos/as quando confrontados/as com questões relativas ao seu futuro profissional não revelavam receios, demonstrando a existência de uma grande variedade de opções não só escolares como também profissionais, tal como se pode observar pelos seguintes fragmentos:

“Quanto a receios, não os manifestam. Sonham em progredir, aprender mais, referindo o desejo de chegarem até à universidade, no entanto, metade dos/as alunos/as decidiu ficar apenas até ao 12º ano”. (NTR50)

“Q – Eu queria passar e saber ler muito e saber escrever e quando for grande quero ser advogado” (FGD – ALPM)

“R – E vocês querem chegar até que ano?

Fl, C – 12º ano.

Ca – 9º ano

J – Universidade

Mi – 5º ano, porque **não gosto nada de estar na escola**”. (FGD- ALPC)

“**R** – O que é que vocês querem ser profissionALMente?

F, D, Mi – **Futebolista**

J- Também, mas se não der **quero ser jet-set**

R – **Quero ser rico**

B – Militar ou motorista

S – Polícia”. (FGD- ALPC)

A última nota de terreno, relativa às profissões ambicionadas revela a concepção de um mundo fácil, “cor-de-rosa” o que, de certa forma, também é reflexo das informações e da visão de mundo com que são frequentemente bombardeados/as pelos media. Ser “jet-set”, “rico” ou “futebolista”, revela um universo que não conhecem de perto, mas que lhes é sempre transmitido de uma forma muito apelativa.

Por outro lado, na opinião de Gonçalves (2008), “na generalidade, os sujeitos provenientes de níveis sócio-culturais baixos tendem a escolher formações de duração mais curta, e a entrarem mais cedo no mundo do trabalho, optando por profissões menos bem remuneradas e pouco valorizadas socialmente” (Gonçalves, 2008: 67). Na verdade, este é também um factor detectado durante a implementação do projecto de intervenção, pois, a maioria dos/as pais/mães-educadores/as desempenham funções pouco valorizadas e para as quais não são exigidas grandes competências e/ou graduações académicas, como se pode comprovar:

“F – Sim, **comecei aos 16 anos**, no início **fui empregada de limpeza** no sítio onde estou porque era a única vaga que havia e como eu era muito novinha depois acabaram por me mandar para a beira dos[as] miúdos[as], foi a minha sorte e depois **acabei por subir e ser o que sou hoje**, mas subir... acho que não...**educadora nem pensar porque não estou para estudar mais**”. (ENT – FAM)

“S – É assim eu mal **deixei os estudos fui logo para confecções**, foi de um dia para o outro...**deixei a escola a meio do segundo período**... trabalhei três anos em confecções e depois foi em **cafés e restaurantes**”. (ENT- FAM)

“**R** – E experiências profissionais, ou seja, quando começou a trabalhar e em quê?

T – **Trabalhei 14 anos nas feiras, foi sempre o que fiz**”. (ENT- FAM)

Por seu lado, algumas das crianças envolvidas neste projecto, também revelam um grau de insatisfação perante a escola e vontade de abandonar os estudos assim que lhes seja possível, mas acima de tudo, revelaram o pouco que esperam da escola, tal como a seguir se demonstra:

“Z – Eu só quero ir até ao sexto, **quero chegar ao quinto e parar**”. (FGD – ALPM)

“T – Só até ao quinto ano. Eu vou experimentar e se aquilo for muito chatinho eu saio». (FGD- ALPD)

Mi – 5º ano, **porque não gosto nada de estar na escola**”. (FGD- ALPC)

É importante relembrar que “é a partir da relação que [as crianças e] os[as] adolescentes estabelecem com os/as outros/as, pais/mães, família, escola ou comunidade, explorando os mundos possíveis do trabalho e da formação que vão construindo a sua trajectória vocacional implicando expectativas, sonhos e aspirações profissionais” (Gonçalves, 2008: 87). O reconhecimento de que as figuras significativas das crianças, bem como, as experiências educativas pelas quais passam têm impacto e, muitas vezes, definem os percursos educativos, constituem assim a legitimação da intervenção que se levou a cabo, uma vez que, a partir do espaço de mediação se procurou criar alguns momentos significativos, com os quais as crianças se identificassem e entusiasmassem, explorando formas diferentes de consolidação de aprendizagens e novos caminhos para que se explorassem enquanto indivíduos, se conhecessem, conhecessem o/a “outro/a” e respeitassem as diferenças encontradas.

Neste sentido e tendo em conta a afirmação acima descrita, percebe-se que é nesta envolvência que as crianças exploram as diferentes opções que lhes vão sendo proporcionadas e vão experimentando possíveis alternativas. É, então, desta forma que se considera que o envolvimento das famílias e da escola deve ser efectuado, ou seja, não no sentido da desconfiança, da crítica, vigilância e pressão, mas sim, no sentido de apoio, de trabalho cooperativo e negociado, unindo esforços para serem capazes de proporcionar as melhores oportunidades e um maior número de alternativas aos/às educandos/as.

A motivação e as escolhas das crianças quanto ao seu percurso escolar e formativo podem ser um reflexo do percurso educativo e profissional das famílias, no entanto, é uma realidade que pode ser combatida se houver uma relação escola-família positiva e se o fosso entre estas duas vertentes for progressivamente extinto. Ainda assim, importa questionar se desmotivação dos/as alunos/as, poderá ser um reflexo do percurso educativo e profissional das famílias. E que efeitos produz o acompanhamento escolar dos/as alunos/as, realizado pelas famílias a nível do sucesso educativo dos/as mesmos/as?

Após a análise do percurso educativo e profissional das famílias, constatou-se que no pequeno conjunto de pais/mães entrevistados/as, todos/as possuíam empregos pouco valorizados socialmente, empregos precários e que não faziam parte das suas ambições.

Durante as entrevistas foi, igualmente, possível perceber que o percurso educativo das famílias não foi marcado pelo sucesso, nem se constituiu num processo longo, terminando sempre antes do desejado ou esperado:

“S – Sonhos nós temos muitos! Mas agora **vou fazer um RVCC para acabar a escolaridade** e vou entrar no curso de auxiliar de educação porque adoro crianças...isso e ser veterinária». (ENT- FAM)

“T - Tinha sonhos como qualquer pessoa não é? **Gostava de ser um juiz ou deputado**”. (ENT- FAM)

“S- Eu tive que deixar de estudar porque o meu pai na altura abandonou a minha mãe e eu **tive que abandonar os estudos para poder ajudar lá em casa** e adorava a escola mas...correu tudo bem”. (ENT- FAM)

“M – O meu percurso escolar foi dividido em duas partes, mais ou menos distintas, o antes e o depois da morte do meu pai. **Eu tinha 16 anos e frequentava o 9º ano, passando a estudar à noite para ajudar a minha mãe durante o dia**”. (ENT- FAM)

“S – É assim eu mal deixei os estudos fui logo para confecções, foi de um dia para o outro...deixei a escola a meio do segundo período... **trabalhei três anos em confecções e depois foi em cafés e restaurantes**”. (ENT- FAM)

Constata-se que a vida destas pessoas foi marcada por algumas dificuldades que as conduziu a abandonarem a escola, mesmo contra a sua vontade. Este abandono precoce foi provavelmente uma das causas para que não encontrassem os empregos de sonho e para que se adaptassem e acostumassem com o que conseguiram até hoje.

Tendo em conta o percurso educativo destas famílias e relembrando o fraco investimento que depositaram face à instituição educativa, pode-se compreender, de certa forma, que não possuam uma ligação efectiva com esta instituição e que não possuam uma cultura ligada ao estímulo dos estudos.

Embora a questão do acompanhamento escolar das crianças seja referido como uma das tarefas dos/as pais/mães, que consideram fazer o possível para os auxiliar neste processo, a verdade é que esta não é uma realidade percebida por todos/as. Assim, por um lado as famílias afirmam que,

“F - **Eu estou sempre presente**, mais não posso fazer... seja aqui na escola, seja na catequese. **Em relação a trabalhos de casa é que eu não me meto, porque os[as]**

professores[as] têm o seu próprio método de ensino (...) Mas a ideia é essa, é estar presente, mas não ensinar e não interferir no método de ensino da professora». (ENT-FAM)

“S – **Mesmo a professora não me procurando, sou eu que a procuro e em casa,** tento estar sempre a beira dele a fazer os deveres, comigo lá e primeiro é os deveres e depois é a brincadeira”. (ENT- FAM)

“T – **Eu ajudo o possível,** dentro do possível, **venho sempre às reuniões** e em casa **acompanho sempre os deveres**”. (ENT- FAM)

“R – Como vê a sua participação no percurso escolar do/a seu/sua educando/a?

M – **Espero conseguir dar-lhe todo o apoio que ele necessite** nos trabalhos de casa ajudando, assim, no seu desempenho escolar». (ENT- FAM)

“M – Eu penso que se os[as] pais[mães] querem que os[as] filhos[as] tenham boas notas, devem procurar ajudá-lo[as] dentro do possível e também **demonstrar que estão ao seu lado em todos os momentos, sejam eles bons ou menos bons**”. (ENT- FAM)

Por outro lado, professoras consideram que:

“Uma das **causas para o insucesso escolar**, nomeadamente nestas realidades, é a **falta de apoio por parte das famílias**. A maioria dos[as] alunos[as] não tem métodos nem hábitos de estudo, não têm horas certas para as refeições, para se deitar, para brincar... desta forma, vão fazendo as suas tarefas escolares de acordo com a importância que lhe dão e não por serem motivados[as] de alguma forma a fazê-las. Por outro lado, **a falta de escolaridade dos[as] pais[mães] e a passividade com que gerem as suas vidas** faz com que os[as] **filhos[as] reproduzam um pouco essas mesmas atitudes**, ou seja, as crianças não têm grandes objectivos a nível escolar, profissional e para a sua vida em geral. **A falta de assiduidade e pontualidade também dificultam as evoluções escolares**, na medida em que “perdem muitas vezes o fio à meada”. **Este problema provém igualmente da falta de acompanhamento dos[as] pais[mães]**” (BR –PM)

“Os principais **factores de insucesso escolar** são: **falta ou pouca participação da família** no percurso escolar do[a] aluno[a], **falta de empenho do[a] aluno[a]**, **falta de atenção e concentração**” (BR - PD).

É então nesta dualidade de posições que uma intervenção assente na mediação pode fazer sentido, ou seja, é preciso tentar dar a conhecer a ambos os intervenientes a percepção que, cada um tem sobre o seu próprio envolvimento.

Perspectiva-se, igualmente, que a passividade em que as famílias se habituaram a viver e a falta de perspectivas educativas se revelam factores condicionantes de insucesso escolar e desmotivação dos/as alunos/as. Para além disso, as famílias referem, na generalidade, o apoio em trabalhos de casa e a comparência em reuniões como trabalho de acompanhamento escolar dos/as educandos/as e como sendo este suficiente para o seu sucesso. No entanto, este acompanhamento escolar não deve cingir-se apenas a actividades visíveis, pois existem outras condicionantes do sucesso educativo dos/as alunos/as, talvez ainda mais importantes, como por exemplo, a estimulação do diálogo, a partilha de experiências, o estímulo da auto-estima e da auto-confiança das crianças, que as tornarão, a seu tempo, pessoas independentes, participativas, confiantes e capazes de arriscar.

Sobre as actividades invisíveis resta dizer que se nem os/as alunos/as, muitas vezes, as percebem, o que dirá as famílias, pois, estas muito provavelmente não estão dotadas das ferramentas necessárias para compreender o invisível. De acordo com Bernstein (1986), a pedagogia invisível, diz respeito a um conjunto de regras que estão subjacentes e invisíveis para o/a aluno/a, traduzindo-se na forma deste/a regular os seus movimentos e acções, de acordo com um critério social. Assim sendo, as interacções entre as pedagogias visíveis e invisíveis vão criar alterações nas relações entre a família e a Escola (Bernstein, 1986), afastando a primeira em relação à segunda, por não compreenderem o que está para lá do visível.

Não será demais dizer que “a família, também ela em dificuldade, quando solicitada a intervir, não sabe muito bem como o fazer. Os[as] professores[as] dizem que os[as] pais[mães] dos[as] *“miúdos[as] mais problemáticos[as]”* geralmente nem aparecem na escola, quando chamamos” (Projecto Trampolim¹³, 2006:10). Esta realidade foi também verificada através das palavras de uma das professoras envolvida no projecto de intervenção:

“Deviam participar mais, porque a família é importante, mas alguns[algumas] às vezes deviam estar mais atentos[as] e vir mais à escola porque **só vêm para vir buscar as notas** (...) devia haver mais participação de alguns[algumas] pais[mães], porque **normalmente os[as] que não precisam, são aqueles[as] que fazem mais perguntas** (...) os[as] outros[as] que eu acho que deviam fazer mais perguntas são os[as] que não fazem”.

(ENT – PD)

¹³Projecto que visa combater a exclusão social e o abandono escolar na zona de Coimbra e que possui cinco medidas, nomeadamente, “Medida 1: Inclusão escolar e Educação formal; Medida 2: Formação Profissional e Empregabilidade; Medida 3: Dinamização Comunitária e Cidadania; Medida 4: Inclusão Digital; Medida 5: Empreendedorismo e capacitação de jovens”. - http://www.cm-coimbra.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=911&Itemid=494

A partir da análise da nota de terreno acima apresentada, devemos questionar como incentivar a participação das famílias quando a imagem que se tem delas é tão pessimista e desigual. Deve-se apelar à participação de todas as famílias, não fazendo distinções entre os/as que “mais precisam” e os/as que “menos precisam”, pois considera-se que todos/as precisam, e que são importantes para uma relação de trabalho cooperativo com a escola. Lembrando a frase popular “a união faz a força”, é assim que deve ser considerada a relação escola-família.

É precisamente este aspecto que deve ser trabalhado, pois a família deverá auxiliar os/as professores/as no sentido de dar continuidade ao trabalho que é realizado na escola, antevendo os efeitos positivos que advêm desta relação de complementaridade e, sobretudo, os efeitos ao nível do sucesso e da motivação dos/as alunos/as face à escola e face a uma aprendizagem formativa e constante ao longo da vida.

Por outro lado, “seria interessante pensar numa escola que se interpreta e interpela a si mesma a partir do *local*, agora lugar de legitimação, reinterpretando as suas figuras, (...) com outra distribuição de poder” (Silva, 2004: 134), ou seja, a escola deve considerar as figuras educativas (família e restante comunidade escolar) como fundamentais no processo educativo, apelando à co-responsabilização, ao trabalho colectivo e à distribuição de poder entre todos/as.

CAPÍTULO 3: Exclusão...Causa ou consequência?

Tendo em conta que o contexto de estágio diz respeito a um bairro social que, como se sabe, são caracterizados como espaços socialmente excluídos, parece pertinente reflectir sobre este tema, sobretudo, como forma de questionar se esta realidade é justificativa da relação que as crianças mantêm com a escola, baseada no descrédito, no descontentamento, insucesso e abandono.

Neste sentido, Boaventura Sousa Santos (1999) refere a existência de uma diferença entre *desigualdade* e *exclusão*, sendo que, enquanto que “exclusão vai sendo construída através do estabelecimento de limites e regras que não poderão ser transgredidas e a partir das quais, arbitrariamente, será estabelecido o que é normal e o que é aceitável” (Stoer; Cortesão, 1999: 15), a desigualdade permite a convivência de um grupo dominado com um grupo dominante, sendo que o primeiro se integra e se submete ao segundo.

Neste sentido, importa referir que a população deste bairro se encontra em situação de exclusão face à cidade e ao “mundo lá fora”, não se adaptando às exigências profissionais e sociais da sociedade, por serem vistos/as como excluídos/as ou simplesmente, por eles/as próprios/as possuírem baixas expectativas em relação à sua participação na sociedade.

A exclusão social tornou-se num tema demasiadamente discutido quando relacionado com contextos deste tipo e, assim sendo, revela-se importante discutir que tipo de exclusão estamos aqui a falar e quais as características inerentes a este processo. Segundo Alfredo Bruto da Costa (2005) “a exclusão social apresenta-se, na prática, como um fenómeno de tal modo *complexo e heterogéneo*, que pode, com razão, falar-se em diversos *tipos* de exclusão” (Costa, 2005: 21). Deste modo, a noção de exclusão implica imediatamente a pergunta *excluído/a de quê?*, uma vez que, um indivíduo pode estar sujeito a diferentes tipos de exclusão simultaneamente, daí que seja necessário identificar previamente qual o tipo de exclusão subjacente a determinada realidade e/ou indivíduo para, posteriormente, ser possível elaborar projectos e pensar em estratégias eficazes para solucionar a referida situação.

Por outro lado, o termo exclusão está intimamente ligado ao conceito de cidadania, pois, os/as excluídos/as são tratados/as como pertencentes às margens e privados/as de um conjunto de sistemas sociais básicos. De acordo com Bruto da Costa (2005), uma pessoa excluída socialmente estará privada de pelo menos um dos sistemas sociais básicos, que o próprio define como sendo o domínio *social, económico, institucional, territorial* e o das *referências simbólicas*.

Relativamente aos/às residentes de bairros sociais, importa perceber que tipo/s de exclusão sofrem, quais as suas causas, bem como as suas consequências para, assim, ser

possível actuar e pensar conjuntamente com os/as próprios/as em estratégias eficazes que possam modificar a situação em que se encontram e, sobretudo, transformar as suas vidas.

Pensando no domínio territorial que anteriormente referi, e apesar do bairro da Estrela não se encontrar numa situação de degradação acentuada, considera-se que são territórios socialmente excluídos os “bairros de lata e outros tipos de bairros degradados [que] (...) dificilmente podem melhorar se não se tomarem medidas que promovam o progresso de todo o espaço, nos domínios da habitação, dos equipamentos sociais, das acessibilidades, e até de actividades económicas” (Costa, 2005: 16), sendo por este motivo que surgem os inúmeros projectos de intervenção e desenvolvimento local, que terminam com bons resultados, atingindo objectivos propostos, no entanto, sem a componente mais importante que é a de sustentação futura.

Na mesma esteira, “a imagem que estas zonas projectam de si mesmas (...) é a de pobreza e de marginalidade, associada a alguma insegurança provocada pelo consumo e tráfico de drogas que em certos lugares, assume níveis preocupantes” (Projecto Trampolim, 2006:8). As crianças residentes no bairro, mesmo as mais novas, já demonstram o conhecimento que têm acerca das actividades ilegais que aí se desenvolvem, caracterizando-a como algo mau. Quando se questiona os/as alunos/as sobre o que pensam sobre o bairro, destacam um aspecto negativo que é o consumo de drogas, revelando assim, o descontentamento face a esta situação:

“R –O acham do sítio onde moram?

P- **Há uma coisa má...porque há aqui muitas drogas**”. (FGD – ALPM)

Tendo em conta que a importância do contexto assume grande relevância na determinação das condições de vida dos indivíduos, importa perceber se o facto de a escola que as crianças desta intervenção frequentam se situar no centro do próprio bairro, constitui por si só motivo de exclusão, insucesso e desmotivação.

Assim, a importância do contexto é destacada, neste caso, essencialmente, por dois motivos. Em primeiro lugar, novamente as expectativas dos/as “outros/as” ganham demasiada centralidade, pois, os bairros sociais não são vistos de uma forma positiva e estão sempre associados a marginalidade e exclusão, mesmo que assim não o seja. Por esta razão, uma escola situada no centro de um bairro social irá ser igualmente alvo dos mesmos preconceitos, identificando os/as alunos/as que a frequentam como pequenos marginais, cujo futuro não fugirá muito à regra dos/as demais companheiros/as e residentes. Em segundo lugar, sendo que a escola se encontra no centro do bairro, retira algumas possibilidades de contacto com o

espaço exterior ao bairro e, assim, consequentemente, limita muito as possibilidades educativas e culturais a que estes/as alunos/as têm acesso.

Neste sentido, a falta de maiores oportunidades culturais, sociais e educativas pode ser um dos factores responsáveis pelo desencanto em relação à escola e, consequentemente, factor de insucesso escolar, uma vez que, se acredita que, ampliando a gama de opções e dando a conhecer aos/as alunos/as as ofertas existentes a nível educativo, poderá despertar o interesse e a dedicação dos/as mesmos/as a uma área que até então desconheciam. Segundo Pedro Abrantes, “ainda que minoritário, existe (...) um conjunto significativo de professores[as] e alunos[as] muito empenhados[as] em desenvolver novas iniciativas e ofertas educativas, que vão rompendo com obstáculos e imobilismos, gerando novos recursos e competências, em cooperação com agentes exteriores” (Abrantes, 2003: 112), demonstrando assim, que o desenvolvimento de novas ofertas educativas pode proporcionar a motivação e o empenho dos/as alunos/as

Da mesma forma e, segundo o mesmo autor, “as disposições [das crianças e] dos[as] jovens[as] face à escola não estão cristalizadas, nem são homogéneas perante todas as actividades, actores[as] e instituições dos quotidianos escolares [sendo] bastante mais abertas, dinâmicas e interaccionais, isto é, dependem das experiências escolares que se vão desenrolando” (Abrantes, 2003: 117), ou seja, as relações das crianças e jovens com a instituição educativa e com os/as actores/as que fazem parte deste espaço, podem ser modificadas de acordo com as experiências que forem proporcionadas aos/as mesmos/as.

Relativamente à valorização de experiências fora do contexto escolar, o contexto onde vivem assume grande importância, pois é aí onde muitas das suas experiências ocorrem e, neste sentido, a visão dos/as alunos/as relativamente ao bairro revela-se importante, pois, ainda que detectem aspectos negativos e compreendam a ocorrência de fenómenos marginais, como é o caso do consumo e tráfico de droga e da violência, é um lugar onde se sentem bem, com o qual aprenderam a lidar e no qual se sentem integrados:

“A certa altura perguntei à B. pela M., pois hoje tinha faltado às aulas. A B. disse-me que a colega tinha faltado, pois **a mãe tinha-se envolvido numa discussão e num episódio de agressão física**. Ultimamente estes **episódios têm sido mais frequentes** e imagino que tenha a ver com o facto de já **não terem a polícia no centro do bairro**. Isto começa a ser preocupante, pois, o **nível de insegurança volta a aumentar**”. (NTR30)

“Da entrevista, a ideia geral que ficou foi que **gostam muito da escola onde andam e do bairro em si**, no entanto, as **piores reclamações** dizem respeito ao **barulho, aos casos de violência e à falta de segurança**”. (NTR49)

Mais uma vez, as influências externas são determinantes na vida dos indivíduos, e neste caso específico, não só as expectativas mas também a limitação de oportunidades se constituem como obstáculos ao sucesso escolar como também reforçam a imagem negativa que se possui acerca dos bairros sociais.

CAPÍTULO 4: Projectos de Intervenção: metodologias em contextos de exclusão

Segundo Isabel Menezes (2007) a intervenção comunitária comporta em si, quatro ofícios, nomeadamente, o *ofício da relação*, o *ofício do pluralismo*, o *ofício de se tornar irrelevante* e o *ofício de se fazer política por outros meios*.

No que diz respeito ao primeiro ofício, este diz respeito ao estabelecimento de relações de confiança entre profissionais e cidadãos/ãs que decorre de uma intervenção comunitária e de se considerar que este tipo de intervenção não decorre *contra* os/as outros/as ou *em vez* deles/as, mas sim *com* os/as outros/as, num trabalho cooperativo e partilhado.

O segundo ofício relaciona-se com a capacidade de se perceber que uma intervenção comunitária envolve muitos/as intervenientes e perspectivas diferentes, manifestando, assim, o dever de as respeitar.

O *ofício de se tornar irrelevante* vai de encontro à perspectiva de que o/a profissional, a certo momento, deve retirar-se do processo e perceber que apenas funcionou como participante, facilitador/a e suporte de relações. Quando estas relações se mostram seguras, o/a profissional deve assim tornar-se irrelevante e permitir que o trabalho continue a ser realizado pelos/as próprios/as actores/as da comunidade.

Finalmente, o *ofício de fazer política por outros meios*, diz respeito à importância de não tomar partidos e de se assumir que “o trabalho da intervenção comunitária é um trabalho do bem-estar e da justiça social e, por isso, inevitavelmente político” (Menezes, 2007: 143).

Face ao exposto, a intervenção comunitária e o desenvolvimento local devem valorizar o local como um espaço heterogéneo, rico em perspectivas, significados e experiências, em que cada um/a tem o seu papel e se constitui como interveniente fundamental num processo de mudança, tendo sempre em conta que “(...) o local tanto simbólica, como materialmente não é apenas o espaço subjectivamente protector e motivador; ele é também o lugar da heterogeneidade e da diferença e, como tal, da conflitualidade, da desviância e da errância” (Matos, 2004: 143/144).

Os projectos de desenvolvimento local surgem por se considerar que é apostando na própria comunidade e nos espaços em que se movimentam, que se será capaz de criar condições para o desenvolvimento não só dos próprios sujeitos, como do local e das suas capacidades de se transformar. Assim, é então necessário ouvir aqueles/as que conhecem de perto a realidade em causa, uma vez que conhecem as dinâmicas subjacentes e poderão ajudar-nos a perceber sinais invisíveis aos olhos de estranhos/as, frustrações, vontades, desejos, ambições, projectos e expectativas futuras.

Um projecto de intervenção é aquele em que a participação e envolvimento dos/as actores/as sociais fazem sentido e onde se propõem objectivos comuns, identificando-se com o trabalho que realizam e sendo reconhecidos/as como parte integrante do mesmo. Neste sentido,

“(…) assim como a vida cooperativa, o trabalho com projectos, os vínculos da escola com as famílias e nos bairros, a parceria com o ambiente associativo, os[as] criadores[as], mundo do trabalho, são alguns dos elementos de uma estratégia global que visa a fazer com que a escola saia do esplêndido isolamento social em que foi confinada” (Pastor, 2002: 30).

Este trabalho cooperativo é muito importante, uma vez que, os/as actores/as da comunidade educativa, nomeadamente, as famílias, os/as professores/as, os/as auxiliares educativos/as e os/as técnicos/as das mais diversas áreas profissionais que trabalham com a escola, conhecem a realidade onde se movem e as crianças com as quais trabalham, podendo juntamente com estas últimas, elaborar projectos e actividades que sejam motivantes e desafiadoras para os/as alunos/as, lembrando sempre que “se só podemos aprender por nós mesmos[as], isso não significa que aprendemos sozinhos[as]. Embora a escola ainda privilegie a relação dual e vertical entre o[a] educador[a] e cada aluno[a] individual (...), as práticas de construção dos saberes não podem causar um impasse nas interações horizontais entre as próprias crianças” (Pastor, 2002: 34/35), o que significa que as aprendizagens realizadas fora da relação aluno/a-professor/a são igualmente estruturantes e potenciadoras de crescimento.

Tendo em conta que os projectos valorizam “a realização de um desejo, de um sonho, de um objectivo [a gestão] de um projecto colectivo [deve consistir] em imaginar uma nova realidade para um grupo, que pretende transformar a sua actual situação. Inovação e utilidade. Portanto, do sonho à acção, do sujeito e do projecto individuais ao sujeito e ao projecto colectivos” (Duny, 2002: 90), o que significa que o envolvimento real dos/as actores/as num projecto só acontece quando há um sonho/desejo individual e um objectivo muito pessoal de mudança de determinada realidade.

Posto isto, não devemos fugir à questão de que, hoje em dia, são pensados e levados a cabo inúmeros projectos que envolvem as crianças, sem que na maioria dos casos se questione o verdadeiro sentido que estas actividades têm para elas. Um exemplo desta situação é o que se segue, uma vez que se considera que os projectos em que as crianças se envolveram foram significativos, no entanto, não se percebe como chega a esta conclusão:

“Os diversos projectos em que a turma esteve envolvida foram também significativos no seu processo de ensino aprendizagem já que lhes proporcionou o desenvolvimento de algumas áreas nunca antes trabalhadas ou insuficientemente desenvolvidas” (BR – PM)

O sentido dos projectos educativos, formais ou não formais, não deve ser apenas o de acrescento de mais experiências na vida das crianças, pois devem em primeiro lugar, representar uma vontade e uma motivação destas últimas, para que façam, de facto, sentido.

De acordo com Médioni (2002), “nos bairros, multiplicam-se as actividades destinadas [às crianças e] aos[às] jovens fora do horário escolar, com uma grande inflação de estruturas assistenciais realizadas por associações cheias de generosidade; no entanto, a maior parte do tempo, os[as] usuários[as] dessas estruturas não têm nenhum poder sobre coisa alguma” (Médioni, 2002: 104). É, portanto, fulcral que se dê poder aos/às usuários/as destas actividades, pois só assim fazem sentido.

Nesta perspectiva, dar poder aos/às destinatários/as de uma intervenção consiste, essencialmente, em dar-lhes um papel activo em todo o processo, tomarem decisões sobre que mudanças pretendem levar a cabo, sendo por isso mais significativas e, sobretudo, como devem efectuar essas mudanças. No caso do bairro da Estrela, a intervenção que tem sido desenvolvida pela IBC, assenta na procura da resolução de problemas identificados pela população, sendo que alguns dos projectos e/ou actividades desenvolvidas são propostas pelos/as próprios/as moradores/as e este é um aspecto fundamental porque não surgem projectos descontextualizados ou que ignoram os interesses da população.

Por outro lado, o facto de existir um grande número de beneficiários/as do rendimento social de inserção (RSI), conduz a que sejam pensadas estratégias que “obriguem” os/as beneficiários/as a cumprirem o contrato que fizeram com o Estado, afastando a noção de uma lógica assistencialista e carencialista, traduzindo-se no cumprimento de algumas regras.

A título de exemplo refere-se as aulas de alfabetização para adultos/as beneficiários/as do RSI, sendo obrigatória a sua frequência. Esta foi, então, um tipo de medida que não contou com o voluntarismo dos indivíduos abrangidos e que, até obteve alguma resistência inicial, tal como é possível ver pelas seguintes notas de terreno:

“A reunião durou pouco mais de uma hora e logo no início pensei que iria ser complicado convencer aquele grupo de pessoas que a alfabetização era algo de positivo para todos/as eles/as. Um dos moradores presentes e, na minha opinião, o mais revolucionário de todos, foi colocando uma série de entraves, nomeadamente, o facto de não ter idade para estudar, de precisar de emprego e não de escola, de serem muitas horas de estudo”. (NTR11)

“Relativamente às mulheres ciganas a maior preocupação era onde deixavam os/as seus/suas filhos/as e como cumpririam as tarefas domésticas, pois também se queixavam do número de horas e de dias que tinham que dispensar para este curso”. (NTR11)

Neste caso específico, a vontade dos/as destinatários/as não foi tida em conta, não significando isto uma crítica, pois algumas medidas devem ser cumpridas, no sentido de se poder funcionar numa lógica de troca, partilha, co-responsabilização e consciencialização de regras.

No caso do projecto de intervenção desenvolvido, o poder conferido aos/às destinatários/as foi observável em termos mais simples, em pequenas decisões que por si só, compõem e dão forma a um projecto. Assim, foram sempre negociadas as actividades, os horários, a forma como decorreriam, não só com os/as alunos/as como também com as professoras e familiares. As actividades propostas não se revestiam de um carácter obrigatório e, acima de tudo, o privilégio dado às experiências de vida e ao que “eles/as” tinham para dizer marcou a importância de se escutar verdadeiramente os problemas e necessidades que cada um/a manifestava.

Uma das muitas funções da escola é a de proporcionar as condições necessárias para que os/as alunos/as se desenvolvam como cidadãos/ãs plenos/as, preocupados/as e participativos/as na sociedade em que vivem. Esta é uma função que muitas vezes é posta em prática através do desenvolvimento de projectos destinados ao exercício da cidadania, sendo esta uma vertente extremamente positiva, por estimular nos/as alunos/as a consciência do respeito pelo próximo, pelo mundo, pelas condições ambientais, sociais e culturais. No caso dos/as alunos/as da escola EB1/JI Estrela, entre as aulas destinadas ao ensino do programa curricular, são também leccionadas aulas de exercício e compreensão da cidadania, onde os/as alunos/as aprendem, sobretudo, a perceber que devem ser participativos/as na sociedade em que vivem, que a sua participação é extremamente importante e capaz de produzir transformações significativas.

Por outro lado, “não se pode abordar a questão da cidadania sem falar de educação e saber. Não há *cidadania sem acesso ao saber, nem construção do saber sem exercício da cidadania*” (Médioni, 2002: 102), o que significa que ao envolverem-se em projectos que apresentam como objectivo o conhecimento e o exercício da cidadania, os/as alunos/as estão, ao mesmo tempo, a realizar aprendizagens que, embora não o possam parecer no preciso momento, no futuro lhes será útil. Tornamo-nos cidadãos/ãs através de conquistas permanentes e de participação activa, ou dito de outra forma,

“(…) a cidadania é a capacidade construída para intervir, ou simplesmente, para ousar intervir, na cidade. Mas essa conquista permanente não possui um elemento preparatório, um pré-requisito, uma

aprendizagem prévia: a cidadania só é conquistada mediante seu exercício; para caminhar é preciso...caminhar; para se tornar cidadão[ã], é preciso agir como cidadão[ã], intervir sobre seu ambiente, transformar a situação na qual a pessoa se encontra” (Schmutz, 2002: 130).

A escola assumiu-se como capaz de capacitar as crianças e os jovens para o exercício da cidadania democrática e este tem sido um objectivo central não só nos discursos políticos como também nos discursos educativos, no entanto, segundo Rocha, Araújo, Ferreira, Magalhães e Martins (1996), “torna-se central que os mitos homogeneizantes em que se baseou a construção da cidadania sejam equacionados pela escola, porque caso contrário, só alguns dos seus membros se sentirão membros plenos da comunidade em que se situam” (Rocha, Araújo, Ferreira, Magalhães e Martins, 1996: 3/4).

A questão da cidadania foi desde sempre muito mais ligada a uma imagem masculina, considerando-se que não existe ainda uma cidadania plena para as mulheres, uma vez que, ainda se verificam desigualdades a nível do emprego e mesmo da esfera doméstica. Neste sentido, a escola deve combater estas desigualdades, envolvendo os/as alunos/as, pais/mães, professores/as, incentivando e promovendo o exercício da cidadania.

Para a autora Isabel Menezes (1999), “se o objectivo é a promoção da capacidade de adaptação e da autonomia [as crianças e] dos[as] jovens no exercício dos seus direitos e responsabilidades de cidadão[ã], incluindo tantos os tradicionais direitos legais, sociais e económicos (...) como os direitos de participação” (Menezes, 1999: 30/31), então a escola deve proporcionar condições para que os/as alunos/as reconheçam e compreendam que direitos são esses, promovendo a disposição dos/as alunos/as para a acção.

Assim, a escola, entendendo-se como contexto de desenvolvimento dos/as alunos/as servirá como veículo de transmissão de conhecimentos, não só “sobre o funcionamento dos sistemas e instituições políticas, mas também a concepções sobre a organização da vida em sociedade, a princípios orientadores da acção dos indivíduos, a capacidades mais directamente envolvidas na acção e, finalmente, às oportunidades concretas para agir” (Menezes, Mendes, Ferreira, Ribeiro, 1999: 52).

Quando se pensa em qualquer tipo de projecto de intervenção, deve-se antes de mais, pensar no contexto onde se pretende implementá-lo e, acima de tudo, quais as representações que a sociedade tem acerca do mesmo. Assim sendo, e tendo em conta que o contexto onde se realizou esta intervenção se trata de um bairro social, considerou-se de extrema importância tentar perceber, em primeiro lugar, quais as condicionantes e particularidades de um espaço como este.

Socialmente, grande parte dos bairros sociais são vistos como espaços negativos, violentos, degradantes, à margem e, sobretudo, espaços caracterizados como sendo habitados por sujeitos/as excluídos socialmente ou, pelo menos, em situação de desigualdade. Esta realidade pode ser percebida através das palavras de Fernandes e de Agra (2001), quando afirmam que “(...) [os] bairros da cidade (...) têm sido frequentemente descritos pelos meios de comunicação social como locais efectivamente perigosos, violentos e com bolsas de marginalidade” (Fernandes e Agra, 1991: 39). Os/as próprios/as alunos/as e professoras o descrevem assim:

“M - Gosto do bairro por causa da escola e **coisas más é que às vezes andam à porrada.**

S - **Mau é que andam a roubar carros»**

R – Estragam tudo.

Mic – Queimaram o pátio que tinha ali e isso é mau”. (FGD- ALPC)

“D – O que ouvia na televisão, praticamente, que **o bairro da Estrela e S. João de Deus que era muita droga** e que andavam pessoas por aqui...naquela altura **lembro-me que andaram aí atrás de um e que depois conseguiram matá-lo** aí no bairro...**devia de ser por causa da droga...era a ideia que eu tinha de tudo mal**”. (ENT – PD)

“**R** –O acham do sítio onde moram?

Zé – Não gosto deste bairro porque há muitos ciganos e porque também fazem muito barulho...

P- Sim, **não é muito seguro**

C – Ainda por cima, saiu dali a polícia

D – Pois (...) e **agora só vai haver aqui raptos**” (FGD – ALPM)

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, considera-se que quando se desenham projectos de intervenção com base no desenvolvimento local, deve ter-se sempre subjacentes dois conceitos fundamentais, nomeadamente, o conceito de *desenvolvimento sustentável* e de *desenvolvimento humano*.

No que diz respeito ao primeiro conceito e de acordo com a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento – CMMAD (1987) este pode ser definido como “[estando] nas mãos da humanidade – que satisfaça as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das futuras gerações satisfazerem as suas” (Gómez, Freitas, Callejas, 2007:56). Por outras palavras, considera-se que o desenvolvimento sustentável deve ser aquele que se mostra capaz de satisfazer as necessidades presentes das populações e que cria as condições básicas para que as próximas gerações possam usufruir do trabalho realizado pelos seus antepassados e, partir dele, para melhorar o que até então adquiriram. Nesta

perspectiva, pode afirmar-se que, “a satisfação das necessidades básicas de todos os seres humanos, de uma forma ecologicamente sustentável, é o “conteúdo mínimo” de qualquer programa emancipatório em finais do século XX” (Gómez, Freitas, Callejas, 2007: 7).

Relativamente ao conceito de *desenvolvimento humano*, este foi desenvolvido nos anos sessenta, sendo que se considerava que o desenvolvimento só seria possível se algumas das necessidades individuais, tais como as necessidades sociais, culturais e espirituais, estivessem desenvolvidas (Gómez, Freitas, Callejas, 2007). Assim, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) define o conceito como sendo “o processo de ampliação da gama de opções das pessoas, brindando-as de maiores oportunidades de educação, cuidados médicos e emprego, e abarcando o espectro total de opções humanas, desde um ambiente físico em boas condições, até às liberdades económicas e políticas” (Gómez, Freitas, Callejas, 2007: 58/59). Finalmente, defende-se que estas condições devem ser competência da sociedade civil e do Estado, que devem proporcionar à população “os serviços sociais necessários e também uma formação adequada que permita aumentar a participação da população nas decisões políticas e na construção de uma sociedade democrática” (Gómez, Freitas, Callejas, 2007: 59).

Para que o desenvolvimento sustentável e humano seja uma realidade, será essencial a participação de toda a comunidade, uma vez que são os/as protagonistas centrais da realidade em que se pretende intervir pois, o desenvolvimento local deve ser encarado “como o resultado da implicação na acção por parte dos [as] interessados [as] no processo de desenvolvimento que, assim, se constitui como uma aprendizagem colectiva em que a transformação social é concomitante com a mudança de representações (visão do mundo) e de comportamentos (modo de agir no mundo), quer ao nível individual, quer ao nível colectivo” (Canário, 1999: 64).

Neste sentido, todos os projectos de intervenção comunitária serão necessariamente distintos, uma vez que devem responder às particularidades de cada contexto/comunidade, às suas necessidades, objectivos e ambições. Paralelamente, “(...) o desenvolvimento local tem de se pensar também na sua contribuição para a recriação das comunidades, ou seja, para o estabelecimento de redes de relações densas que são qualificantes tanto dos indivíduos como das comunidades” (Correia, Caramelo, 2007:2).

No âmbito do desenvolvimento local e da intervenção comunitária, será importante identificarem-se aspectos desejáveis de mudança, aspectos que devem ser identificados pelos/as próprios/as habitantes, mas lembrando sempre que a educação é uma das grandes locomotivas de mudança e capaz de proporcionar grandes transformações e o desenvolvimento. Neste sentido, “a educação como geradora de desenvolvimento influi nas

oportunidades pessoais e colectivas, estimula a mobilidade social, melhora os investimentos económicos e promove a distribuição menos desigual da riqueza; isto é, cria as condições oportunas para o desenvolvimento, entendido como bem-estar económico e social” (Gómez, Freitas, Callejas, 2007: 179).

Tendo em conta que a educação é uma das grandes propulsoras do desenvolvimento, a aposta nesta área torna-se cada vez mais relevante e, assim sendo, encontram-se vantagens no envolvimento de todos/as os/as intervenientes da comunidade em questão, pois trazem consigo estratégias, percepções, conhecimentos e sugestões criativas, capazes de transformar realidades. Desta forma, “o reconhecimento da comunidade como um “recurso” pertinente para assegurar o êxito de uma acção educativa ocupada na qualificação dos indivíduos é, por vezes, apresentada como uma distinção dos projectos de desenvolvimento local em educação” (Correia, Caramelo, 2007:2)

A elaboração de um projecto de intervenção, deve implicar o planeamento das acções, tendo em conta a análise do contexto e dos seus problemas, bem como, os recursos existentes. Tal como nos afirma Isabel Menezes (2007), a elaboração de qualquer projecto de intervenção tem por base “um processo de planeamento que implica, em conjunto com a comunidade, analisar o contexto e os problemas aí sentidos, aprofundar a forma como esses problemas são definidos e quais os recursos existentes para os resolver” (Menezes, 2007: 66).

Todos estes processos e, sobretudo, a análise de toda a informação recolhida devem ser feitos num processo participativo, em que todos/as os/as intervenientes têm poder de decisão. É, então, a partir desta análise que se constrói um guião da acção, para finalmente se proceder à avaliação do processo e dos resultados (Menezes, 2007).

Neste sentido, na fase de planeamento e de recolha de informação procurou-se promover um processo participativo e voluntário, organizando o plano de trabalho com base nas condições que a escola ia sugerindo, adequando o trabalho às condicionantes da própria escola, seja no factor tempo ou espaço, mas a organização do trabalho foi algo discutido dando, assim, poder de decisão quanto à forma como as actividades se iriam desenvolver. No que diz respeito aos/as alunos/as, professores/as e famílias, o poder que lhes foi conferido prendeu-se com questões práticas, nomeadamente, a decisão de participação, a discussão das actividades propostas, a sugestão de estratégias, os horários de desenvolvimento das actividades, bem como, o acesso a informações sobre os/as destinatários/as que me eram concedidas pelos/as próprios/as. De salientar que nenhum destes passos foi feito sem conhecimento dos/as destinatários/as, tendo clarificado que as suas intervenções seriam sempre positivas e bem recebidas. Para além disso, a participação de cada um/a foi voluntária, deixando à consideração de cada participante o momento da sua participação.

É importante salientar que a participação activa das pessoas na vida local é um factor de desenvolvimento local e que, por essa razão, devem ser encarados/as como actores/as do próprio processo, capazes de gerar mudanças.

PARTE IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

PARTE IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A quarta parte do relatório, constitui-se como uma súmula de todo o trabalho realizado, focando a avaliação do projecto e do percurso interventivo, a mediação sócio-educativa como forma de intervenção e de desenvolvimento local, bem como, o lugar e o papel do/a mediador/a sócio-educativo/a e da formação.

Avaliação do percurso de estágio: Perspectivas e Opções

De acordo com Manuela Terrasêca (2002), a avaliação como produção de sentido acredita “na evolução e transformação” (Terrasêca, 2002:201), daí a necessidade constante de acompanhamento e de regulação interna. Sendo um tipo de avaliação que associa a avaliação às pessoas que a vivem, valorizando o individual e o pessoal, na medida em que procura a expressão e o sentido atribuído por cada um/a, pareceu ser um modelo adequado para auxiliar a cumprir os objectivos propostos, pois revela-se capaz de envolver todos/as os/as participantes e conduzir a um caminho de transformação e de melhoria.

Considerando que a avaliação é um elemento fundamental para o acompanhamento de um projecto e mesmo para o seu sucesso, é importante realçar que o que aqui se propõem não diz respeito à avaliação dos projectos delineados pelos membros do IHRU, mas sim à avaliação do projecto e percurso interventivo. Apesar da componente de avaliação/monitorização do projecto ser apresentada nesta parte final do relatório com maior reflexão e detalhe, a verdade é que este processo se manifestou como um exercício transversal a toda a dinâmica do projecto.

Lembrando que «a melhoria não é um acontecimento pontual, mas sim um longo caminho a percorrer (...) [em que] os pontos de vista devem surgir das próprias actividades, em vez de as subordinar a grandes concepções prévias» (Bolívar, 2003: 49), acredita-se que se tornou importante, no decurso do processo de intervenção, ir dialogando com os/as actores/as principais referidos/as no projecto, e tentar saber se consideram que os projectos e, mais especificamente, o projecto de intervenção desenvolvido, representaram alguma mudança na sua realidade e se essa mudança, correspondeu a uma efectiva melhoria. São os/as destinatários/as do projecto, aqueles/as que se revelam mais capazes de afirmar se a sua realidade melhorou pois, são eles/as que a conhecem, a vivem e constroem expectativas face à mesma.

Estes momentos de diálogo foram acontecendo ao longo do tempo em que decorreu a intervenção, nomeadamente, através de reuniões ou encontros mais informais com as

professoras das turmas envolvidas no projecto e/ou balanços frequentes com a orientadora local, mas foi, sobretudo, no final da intervenção, através de instrumentos construídos para o efeito, nomeadamente, inquéritos destinados aos/às alunos/as (ver anexo II) e uma sessão de *brainstorming* destinada às docentes, que foi possível realizar uma retrospectiva de todo o processo e perceber que resultados foram alcançados (ver anexo II).

Neste sentido, e por tudo o que se foi referindo, a avaliação foi aqui considerada como um elemento potenciador de mudança e de transformação do próprio projecto e modo de actuação, na medida em que colocou em questão a adequação de instrumentos e procedimentos, a postura enquanto investigadora, bem como o próprio processo em si. Esta adequação e ajustamento da acção foi também possível devido as observações decorrentes do trabalho de intervenção e à escuta atenta do terreno, permitindo assim definir um fio condutor e orientador do trabalho a realizar.

Com a avaliação do projecto pretendeu-se não apenas o conhecimento da realidade educativa, no sentido de ajudar a melhorar algumas das suas condições, nomeadamente, o desânimo dos/as alunos/as perante a escola e perante os conteúdos escolares, preparando-os/as para uma das grandes mudanças das suas vida que é a transição do primeiro para o segundo ciclo, mas também se manteve o objectivo de poder adquirir um conjunto de novos saberes que pudessem ser úteis para novas intervenções em novos contextos, ou até no mesmo contexto, mas com uma nova perspectiva sobre os pontos fortes e fracos do processo em si.

Desta forma, é necessário antes demais esclarecer por que tipo de avaliação se optou e se adaptar esta escolha às intenções do projecto, uma vez que, “um projecto de modestas intenções pode não justificar uma avaliação que será (...) dispendiosa” (Freitas, 1997: 12).

O modelo proposto para a avaliação do projecto de intervenção afasta-se do modelo tradicional predominantemente quantitativo que procura apenas a prestação de contas e o controlo. Na verdade, “data dos anos 60 o princípio de «revolta» contra esse modelo predominantemente quantitativo, que se materializou no começo da década de 70 com um «conflito» aberto entre os[as] avaliadores[as] conhecidos[as] como «tradicionais» e aqueles[as] que propunham uma «nova avaliação»” (Freitas, 1997:17), que privilegia o processo avaliativo e que procura interpretações diversas e abrangentes de uma nova realidade, traduzindo-se numa avaliação-reflexão.

Estas duas visões não devem entrar em conflito, nem devem ser consideradas como irreversivelmente opostas. Defende-se, antes, a união das duas perspectivas, uma vez que avaliar implica sempre uma apreciação e, consequentemente, uma prestação de contas. Para que seja um processo complexo e enriquecedor deve, paralelamente, procurar as significações, sentidos e interpretações dos/as actores/as envolvidos/as na realidade. Por

outras palavras, a “avaliação-controlo e a avaliação-sentido não se substituem nem se excluem, mas podem ser mobilizadas de acordo com realidades e em circunstâncias diversas, revelando-se um ou outro modo de avaliar mais ou menos adequado, conforme o caso que se apresente” (Terrasêca, 2002: 201).

Foi através desta perspectiva, a de que é possível conciliar uma avaliação-controlo e uma avaliação-sentido, que se tentou conduzir a avaliação do projecto, pois, era importante a produção de um documento que demonstrasse os resultados da intervenção e que, de certa forma, justificasse a presença no local de estágio mas, por outro lado, considerou-se que esta percepção de resultados só é possível dando especial atenção aos/às intervenientes do processo.

Assim, o papel desempenhado foi sempre o de facilitadora do processo de comunicação, até porque “a acção do[a] avaliador[a] assemelha-se à de “orquestrador[a]” que orienta o processo de negociação dos[as] vários[as] intervenientes, avaliadores[as] e avaliados[as], em que estes[as] últimos[as] são co-autores[as] da sua própria avaliação” (Leite, Fernandes, 2006: 29).

Só após se definir a intencionalidade e a perspectiva da avaliação que se pretende realizar, se torna possível definir o que se vai avaliar em concreto e como se vai fazer, nomeadamente, que instrumentos irão ser utilizados. A perspectiva em que se encara a avaliação é extremamente importante, na medida em que, é ela que orienta todo o restante processo. Assim, destacam-se três tipos de racionalidades:

- Posição objectivista ou técnica – os sujeitos são encarados como meros objectos de estudo e, por isso, são sujeitos a manipulação e controlo havendo, portanto, uma separação entre investigador/a-investigado/a, assente numa relação assimétrica. Esta postura, “parte do princípio de que a realidade social é idêntica à realidade física, estável e reversível, constituída por fenómenos que se repetem e que são independentes da vontade dos sujeitos e das suas opiniões e representações” (Rodrigues, 1994: 96);

- Posição subjectivista ou prática – o/a avaliador/a participa internamente na avaliação, uma vez que, se encaram os conhecimentos como subjectivos e os fins a atingir são sempre problematizados, negociados e consensuais, numa relação de compromisso. Nesta posição, “rejeita-se a identidade entre o mundo físico ou natural e o mundo humano e social. Postula-se em contrapartida a complexidade e irreversibilidade das situações, construídas pelos sujeitos a partir de interesses e valores diversos e em conflito, pelo que apenas compreensíveis em função das suas intenções e do modo como interpretam as situações” (Rodrigues, 1994: 98);

- Posição dialéctica e crítica – constitui-se como uma abordagem em que “os comportamentos e acções sociais não são tomados como completamente dependentes dos sujeitos e das suas intenções e representações. Os indivíduos estão inseridos socialmente e são objecto de influências e determinações sociais externas. Eles são simultaneamente sujeitos e objectos das situações sociais e as interpretações que delas fazem” (Rodrigues, 1994: 98).

Considerando as três racionalidades acima descritas, aquela em que se procurou centrar a intervenção realizada foi a posição dialéctica e crítica (que vai de encontro a uma avaliação-sentido), na medida em que, conjuga as duas primeiras perspectivas e no caso do projecto desenvolvido, os/as destinatários/as de intervenção constituíram-se como participantes da intervenção, mas não esquecendo que a cada momento foram privilegiados os interesses, valores, concepções e visões, nem sempre consensuais, cuja importância residia precisamente na sua interpretação. Esta interpretação, por sua vez, implicou uma relação de compromisso e de envolvimento enquanto interventora e avaliadora do projecto em questão.

A elaboração do projecto de intervenção foi uma tarefa de alguma complexidade e partiu de uma série de passos que serviram para o conhecimento do contexto e da realidade vivida. Assim, os documentos existentes no local de estágio sobre bairros sociais, sobre a Iniciativa Bairros Críticos (IBC) e, sobretudo o diagnóstico realizado sobre o bairro da Estrela, serviram como suporte de conhecimento, como diagnóstico, para que pudesse dar início à elaboração do projecto. Só após esta primeira fase é que se começou a definir a intenção do projecto e da intervenção, bem como as razões que o justificavam.

Na sequência dessa definição, foi-se construindo o plano de acção, identificando os/as destinatários/as, a equipa de intervenção e os/as parceiros/as envolvidos/as, para assim ser possível definir objectivos que se considera irem de encontro ao problema inicial identificado.

Toda a concepção e desenho do projecto tiveram por base uma sustentação teórica em torno de temas como o desenvolvimento local, a exclusão e a mediação, que justificavam a pertinência da intervenção.

Finalmente, foi considerado no mesmo projecto a componente avaliativa, na medida em que se considera que esta é uma das componentes capaz de dar e perceber a qualidade, exequibilidade e pertinência do projecto.

Após o término da intervenção, chega assim a altura de perceber se os objectivos propostos inicialmente foram alcançados. Assim, foi possível conhecer o percurso educativo das crianças, bem como, os seus sucessos, dificuldades, ambições e expectativas futuras.

Mais importante ainda foi perceber que a infância, como fase de vida de um indivíduo, é marcada por diversas aprendizagens, é “um momento rico para a aprendizagem social (...). É um período dinâmico, caracterizado por muitos começos de aprendizagens, mas muito

poucas aprendizagens completas no desenvolvimento de atitudes e interações sociais” (Pereira, Neto, 1997: 223), que vão acontecendo ao longo da vida e que nos tornam as pessoas que somos. Assim, por estes motivos, não podemos deixar de considerar que as crianças têm uma responsabilidade fulcral no seu desenvolvimento e nas aprendizagens que vão realizando no seu percurso de vida. Não podemos considerar que esta responsabilidade é algo que não lhes pertence e da qual nem sequer reconhecem a existência, pois, são actores/as sociais com plenos direitos e não apenas meros acessórios no mundo dos/as adultos/as.

A sociedade em geral e a Escola, em particular, instituições responsáveis por uma parte importante da educação das crianças devem compreender que estas são capazes de fazer as suas escolhas, de perceber o que se constitui como aprendizagens significativas e, sobretudo, de que são capazes de ter uma voz activa e uma participação cooperativa e responsabilizante no seio de todos os projectos ou iniciativas em que se envolvem. Por outro lado, “a escola, onde a criança aprende [algumas vezes] conteúdos desligados entre si e desinseridos das necessidades de aprendizagem reais e personalizadas, provocou reacções nos[as] investigadores[as], que avançaram com hipóteses de solução” (Pereira, Neto, 1997: 223). Mas a questão permanece. Será que nessas hipóteses de solução foram ouvidas as reais destinatárias?

No que diz respeito ao trabalho de intervenção desenvolvido, considera-se que a dificuldade que muitos/as encontram em escutar as crianças foi superada, na medida em que, antes de qualquer actividade ser realizada, era discutida com os/as alunos/as, no sentido de perceber a pertinência que tinha e, sobretudo, perceber se ia de encontro aos seus interesses. Claro que os objectivos de trabalho não eram colocados à parte, mas o esforço foi feito no sentido de conciliar estes objectivos com os interesses dos/as alunos/as ou, noutros casos, de negociar actividades, propondo umas que fossem mais de encontro com a vontade deles/as e outras que fossem de encontro aos objectivos propostos no plano de intervenção. Cada actividade era assim negociada por todos/as, de modo a conseguir uma maior adesão e envolvimento por parte das crianças.

Pensar nas crianças não significa que devemos pensar e planificar o seu futuro, uma vez que, elas são capazes de o fazer por si próprias e devem, acima de tudo, ter a capacidade e a liberdade de escolha e de experimentação. Por outras palavras, “trata-se de colocar as crianças em equidade conceptual relativamente a outros grupos ou categorias sociais, uma vez que se considera que elas são seres activos na construção e determinação das suas vidas e dos[as] que as rodeiam, adultos[as] e outras crianças” (Ferreira, 2002: 35), assumindo assim as rédeas da sua vida e a responsabilidade que lhe está inerente.

A preocupação e a consideração pelo facto de se acreditar que as crianças devem ter liberdade de escolha e de experimentação foi sempre uma condição importante no projecto de intervenção levado a cabo, pois, deixá-los/as decidir não significa “fazer-lhes as vontades”. O importante é encontrar formas que medeiem estas duas vertentes - a da liberdade a que as crianças têm direito e as tarefas que têm que ser realizadas para o desenvolvimento do projecto.

Esta foi uma questão central, pois considera-se que foi este factor que permitiu uma maior aproximação, relação de empatia e confiança com as crianças. Percebendo que são respeitadas como seres autónomos, com capacidade de decisão e de escolha, as crianças sentem-se aceites como seres individuais que são, permitindo a entrada nos seus mundos. A negociação e a partilha de opiniões no desenvolvimento das actividades foram sempre a forma privilegiada de manifestar este respeito por cada um/a dos/as participantes, para além de dar especial atenção às suas preocupações diárias, contribuindo para o estabelecimento de laços afectivos e consolidação progressiva da relação criada.

No que diz respeito às professoras, foi possível perceber algumas das suas dificuldades, as expectativas que têm acerca dos/as alunos/as, bem como, as estratégias a que recorrem ou que consideram que deveriam recorrer para motivar os/as estudantes, tendo constituído estes, os objectivos centrais do projecto. Apesar de identificarem as dificuldades e limitações dos/as estudantes, também acreditam nas suas potencialidades e capacidades de serem bem sucedidos/as:

“**R** – Perspectiva geral acerca do percurso educativo deles/as.

D - Acho que **aquilo que eles[as] mostram no momento é muito bom**, até porque muitos[as] são acompanhados[as] pelos[as] pais[mães], outros[as] não, mas tem um grupinho jeitoso de miúdos[as] que **têm muito potencial** e porque têm apoio dos[as] pais[mães] e **depois há aquele grupo que embora tenham muita força, não têm tanto apoio dos[as] pais[mães] e depois saindo daqui vai ser complicado**”. (ENT- PD)

“**R** – quais as expectativas acerca destes/as alunos/as?

D – eu acho que **a maioria vai chegar longe**. Já tive assim uma turma e aqueles[as] que eu pensava que conseguiam são aqueles[as] que realmente estão a conseguir e aqueles[as] que eu achava que não iam chegar tão longe....realmente tenho acertado nesse aspecto”. (ENT- PD)

“D – **Alguns[algumas] têm muitos obstáculos**, outros[as] não têm, mas é preciso que continuem a trabalhar e esforçar-se, mas há uns[umas] que têm...**porque têm muita dificuldade em esforçar-se, falta de apoios**, e isso já é um obstáculo...mas há outros[as] que não têm obstáculos...agora será que a partir de agora vão mudar?” (ENT- PD)

Este projecto teve como intenção proporcionar a reflexão sobre o que poderá ser feito para auxiliar os/as alunos/as, no sentido de promover o seu sucesso educativo, caminhando para uma cidadania activa. A este respeito, conclui-se a importância do incentivo ao aumento da participação das famílias no percurso educativo das crianças e a importância do papel da escola no apoio à transição dos/as alunos/as para o segundo ciclo, sendo esta também a perspectiva das professoras envolvidas na intervenção realizada:

“Uma das **formas de incentivo para que os[as] pais[mães] participem no percurso educativo dos[as] filhos[as] poderá ser a integração deles[as] nas actividades dos[as] seus[suas] educandos[as]**. Desta forma, os[as] pais[mães] poderão sentir que a sua participação na evolução escolar dos[as] filhos[as] é importante. **Dar aos[às] pais[mães] algumas tarefas para trabalharem em conjunto com os[as] filhos[as]** será uma forma de os[as] mesmos[as] não se desligarem do seu papel como educador[a] (por norma, esse papel fique entregue exclusivamente à escola). **É de extrema importância que pais[mães] e professores[as] comuniquem regularmente sobre o desenvolvimento das crianças, e que juntos reúnam estratégias para melhorar o ensino aprendizagem das crianças.**

Outras das estratégias poderá ser o **contacto com os[as] pais[mães] para lhes comunicar todas as evoluções dos[as] seus[suas] filhos[as]** e não só para lhes falar dos aspectos negativos do seu comportamento ou dos resultados escolares como por hábito acontece” (BR- PM)

“**Criação de projectos que apelem a participação das famílias** no processo ensino-aprendizagem e de uma maior visibilidade de como é imprescindível um esforço conjunto entre os dois intervenientes para que os[as] alunos[as] consigam ter sucesso educativo” (BR- PD)

“Considero que **a escola deve ter um papel fundamental e activo nesta preparação** e que deve tomar certas iniciativas para torná-la mais fácil para os[as] alunos[as], como por exemplo a ida das crianças à escola do segundo ciclo para terem contacto com o espaço físico e com algumas das pessoas (professores[as], alunos[as] e funcionários[as]) que trabalharão com eles[as] nos anos seguintes. **Cabe também ao [à] professor[a] juntamente com a restante comunidade educativa, preparar os[as] alunos[as] para essa nova realidade**” (BR- PM)

Similarmente, as professoras consideram que a cultura do diálogo, do debate e a partilha de ideias é também um elemento fundamental neste processo, pois funciona como uma forma de consciencialização de limites, potencialidades e alternativas:

“Algumas das **estratégias ou acções de acompanhamento podem ser eventuais conversas com os[as] alunos[as] sobre as diferenças que encontram numa escola EB 2/3**, tanto a nível das aulas (algumas regras que são diferentes do 1º para o 2º ciclo assim como o facto de terem mais disciplinas) como a nível dos[as] professores[as] (o facto de terem mais do que um[a] professor[a] no 2º ciclo)” (BR- PM)

“**As estratégias de acompanhamento dos[as] alunos[as] na transição para o segundo ciclo consistem em diálogos e debates para os[as] consciencializar da mudança** que vão encontrar ao ingressarem noutra ciclo de novas aprendizagens e ambiente totalmente diferente, pois passam de um local onde existe monodocência (um[a] professor[a]) para outro com muitos[as] professores[as]” (BR- PD)

Relativamente às famílias, o envolvimento das mesmas no projecto foi praticamente nulo, não permitindo, por isso, conhecer os seus percursos educativos e profissionais, nem as expectativas que possuíam em relação ao futuro escolar dos/as seus/suas educandos/as. Como estimular as famílias para que se reconheçam como peça fundamental nos projectos de desenvolvimento local e, sobretudo, relativos à educação dos/as seus/suas filhos/as?

As grandes mudanças centraram-se, sobretudo, nas crianças que não só melhoraram algumas das suas competências escolares, como também compreenderam a importância de cumprirem regras em sala de aula, necessárias ao bom entendimento e ao bom funcionamento do processo ensino-aprendizagem, tal como a seguir se pode ver:

“De todas as crianças, a T., foi aquela com quem criei maior ligação e gostei de me sentir útil. Não escreveu muitas frases, mas **fiquei muito feliz por lhe ter conseguido explicar a diferença entre o “C” e o “S” e por ela ter realmente aprendido**, pois até ao final da hora de aula, sempre que lhe soletrava uma dessas letras, ela já não questionava qual delas era e rapidamente as escrevia». (NTR14)

“Fizeram-no cada um/a na sua vez e **sempre que queriam falar colocavam o dedo no ar**. Pelo menos acho que é uma pequena regra que já começaram a aprender”. (NTR49)

“**Quando lhes perguntei o que achavam que estavam a aprender** com este jogos, **deram-me respostas tais como, aprender a trabalhar em grupo, a darem-se bem uns/umas com os/as outros/as, aprender a perder e a ganhar sem fazerem birras, aprender a esperarem pela sua vez e aprender a cumprirem regras**”. (NTR56)

“O J. continua a surpreender-me de dia para dia, **o seu comportamento tem sido cada vez melhor e faço questão de o elogiar** e de lhe fazer perceber que noto a sua mudança e valorizo a sua nova postura.

Acho que estas são as minhas grandes vitórias e, por isso, já me sinto satisfeita”. (NTR63)

Estas pequenas conquistas não são uma forma de medir o impacto que este projecto possa ter tido, pois, em tão reduzido tempo não é possível verificarem-se impactos significativos, no entanto são pequenas mudanças que manifestam a compreensão dos/as alunos/as quanto à adopção de novos comportamentos que permitam uma relação mais pacífica quer com professores/as, quer com o próprio ensino.

Algumas das respostas dadas no inquérito destinado aos/às alunos/as para que realizassem o balanço das sessões em que participaram, são o reflexo das pequenas conquistas que foram sendo alcançadas:

“As actividades em que participamos tinham objectivos e num teatro de professor[a] e alunos[as] **o objectivo era sentir como os[as] professores[as] ensinavam as coisas**” (J.)

“Sim acho que **aprendemos algumas coisas, a jogar todos[as] juntos[as], e aprendemos jogos novos**. Ouve um jogo que eu adorei, foi um jogo que tínhamos um cartão que tinha palavras e nós tínhamos de escrever por baixo se era esdrúxula ou outras” (Le.)

“Eu acho que sim. Porque nós quando fizemos o teatro **vimos o que os[as] professores[as] passam**” (J.)

“P: Acham que aquilo que fizeram nas sessões em que participaram vos pode ajudar no vosso dia-a-dia escolar?

R: Sim, porque eu quando ia às aulas da Raquel eu **vinha sempre mais descontraída**” (J.)

“P: Acham que aprenderam alguma coisa com as sessões em que participaram?

R: Sim, **aprendemos a ser bem comportados[as], a respeitarmos os[as] outros[as], a esperar pela nossa vez, falar um[a] de cada vez**, aprendemos também que a professora ao longo do dia cansa-se muito connosco” (M.)

“P: Acham que as actividades em que participaram tinham alguns objectivos?

R: Sim, por exemplo **aprender a portamo-nos bem**, o jogo das canetas a treinar matemática, o jogo da classificação das palavras, a treinar Língua Portuguesa...”(M.)

“P: Acham que aquilo que fizeram nas sessões em que participaram vos pode ajudar no vosso dia-a-dia-escolar?

R: Sim, **porque nos fez a termos raciocínio e a estar mais atento**” (Al.)

Fazendo o balanço geral sobre o percurso realizado parece essencial demonstrar as perspectivas sobre o projecto de mediação que, de alguma forma, revelam as vantagens que um projecto deste âmbito pode ter. Assim, as professoras consideram que:

“Este trabalho de mediação feito com os[as] alunos[as], famílias e docentes **de extrema importância** nomeadamente para esta realidade específica do Bairro [da Estrela]. Penso que teria sido mais vantajoso um maior número de sessões e maior número de participações por parte dos[as] pais[mães] para que pudesse ter um efeito ainda mais eficaz e efectivo, no entanto, as sessões realizadas proporcionaram aos[às] alunos[as] vivências fundamentais para desenvolverem algumas competências “esquecidas”, pouco trabalhadas e por vezes desvalorizadas.

A articulação com alunos[as], pais[mães] e docentes é, como já referi, extremamente importante para que possamos trabalhar para o melhor da criança, para o seu futuro escolar, pessoal e profissional.

Os[as] alunos[as] adoraram a experiência e apesar de alguns[algumas] deles[as] não compreenderem bem o objectivo das sessões, na maioria das vezes por distração ou por desleixo, notou-se que as mesmas tiveram efeito nas suas condutas e que retiveram as mensagens principais que se esperava que eles[as] apreendessem” (BR- PM).

“As percepções que tinha referentes ao projecto foram concretizadas. O balanço foi muito positivo, na medida em que melhorou substancialmente o comportamento e a maneira de ser e de estar na sala de aula de alguns[algumas] alunos[as]. Embora algumas sessões não produzissem o efeito desejado, mas de uma maneira mais ampla o resultado foi bom”. (BR - PD)

Como foi sendo referido, deve-se ter em consideração que qualquer projecto deve ter em conta as especificidades do contexto a que se destina, pois, cada contexto é único. As aprendizagens resultantes da concretização de determinado projecto podem, por sua vez, serem inspiradoras de um novo projecto ou intervenção, no entanto, um mesmo projecto não pode ser transplantado na íntegra para diferentes contextos, o que significa que *«(...) qualquer novo projecto é um projecto novo»* (Almeida, Boterf, Nóvoa, 1996: 121).

Nesta sequência, qualquer projecto deve partir de um diagnóstico realizado previamente onde sejam identificados os problemas vividos, os recursos existentes para os resolver para, posteriormente, se definirem os objectivos da intervenção e a gestão de todo o processo, traçando um plano de acção.

O diagnóstico é o ponto de partida para a identificação dos problemas a serem resolvidos, os recursos disponíveis e os factores condicionantes e determinantes do contexto, daí que este diagnóstico tenha que ser realizado com especial dedicação e cuidado para que tenha qualidade. Deste modo, “o resultado do trabalho de produção de um diagnóstico pode variar muito em função do conhecimento de que previamente se dispõe sobre as situações, da complexidade dessas situações, das dimensões seleccionadas para análise e das técnicas de pesquisa” (Capucha, 2008: 17) e só partindo deste conhecimento prévio e diagnóstico contextualizado é possível passar para a segunda etapa de um projecto que é o seu *design*.

A avaliação dos projectos de intervenção social deve não só realizar o balanço da experiência, mas também perspectivar acções futuras, “num processo de aprendizagem contínua e na procura de uma optimização quantitativa e qualitativa das intervenções” (Monteiro, 2000: 138).

Os/as actores/as envolvidos/as nos projectos de intervenção devem identificar os problemas, contextualizá-los para definirem processos e estratégias de acção que possam ser capazes de dar resposta a esses problemas, privilegiando, desta forma, uma avaliação realizada internamente. A avaliação realizada a partir do exterior poderá não cumprir na íntegra os “desejos, interesses e necessidades das comunidades e sujeitos em avaliação” (Leite, Rodrigues e Fernandes, 2006: 27), portanto, será desejável uma situação que envolva os/as implicados/as e que dê enfoque não só aos objectivos atingidos após a acção, aos processos a que se recorreu para os atingir, bem como, à interpretação dos contextos, procurando compreender relações e percepções dos/as actores/as envolvidos/as.

A Mediação Sócio-Educativa...Uma Estratégia de Intervenção e Desenvolvimento Local

A mediação sócio-educativa é uma intervenção que acredita na procura de soluções partilhadas, que procura perceber os pontos fracos da realidade e as soluções capazes de a melhorar, aspirando à emancipação dos sujeitos e o seu objectivo final deve ser “(...) a sua própria extinção por ausência de necessidade funcional, resultado de uma aprendizagem generalizada por parte dos [as] cidadãos [ãs] de formas mais produtivas de lidar com o conflito” (Neves, 2010: 11).

Lembrando que “(...) as relações entre o [a] professor [a] e os [as] alunos [as] não podem ser hierárquicas, nem de dominação, por um lado, nem de subordinação, por outro [e que elas] devem ter por base o esforço de mediação, que não é nem automática nem espontânea” (Oliveira, Almeida, Arnoni, 2007: 109) e tendo em conta que num contexto onde se verifica tanto desinteresse, apatia e desânimo quanto ao futuro, torna-se urgente motivar e

incentivar esta população a procurarem caminhos que promovam um desenvolvimento humano e sustentável, sem que para isso, necessitem de qualquer profissional de mediação.

De acordo com Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), “(...) a mediação não pode ser considerada um produto, pois esta noção não tem lugar na dialéctica. Ela aceita apenas a ideia de processo, que se pauta nas noções de *movimento* e de *negação*” (Oliveira, Almeida, Arnoni, 2007: 101). Encara-se a mediação como um processo que está em constante movimento, que procura encontrar consensos, criar pontes de comunicação e facilitar o processo de entendimento entre os/as diferentes intervenientes, no entanto, não deve ser encarado como algo inerente e insubstituível no seio de qualquer comunidade, uma vez que, as populações devem ser capazes de se transformar e lidar com os conflitos, sem auxílios de agentes externos/as. A mediação serve como uma espécie de rampa de lançamento, para que seja capaz de despertar consciências e diferentes formas de actuação.

É ainda importante relembrar algumas das características da mediação, nomeadamente, a confidencialidade, o voluntariado dos/as participantes e a intervenção limitada e não autoritária do/a mediador/a que apenas facilita a comunicação para que se atinja um acordo mutuamente aceite e um caminho consensualmente encontrado. O/a mediador/a é um elemento com um “(...) não-poder, porque o papel dos [as] mediadores [as] limita-se a ajudar as partes em conflito e encontrar uma solução para o seu problema” (Bonafe-Schmitt, 2010: 7).

Neste sentido, acredita-se que o/a mediador/a é capaz de ser imparcial e deve pautar o seu trabalho por esta postura, pois não deve tomar partidos, deve antes ajudar a compreender os diferentes pontos de vista e tentar conciliá-los da melhor forma possível. No que diz respeito à neutralidade, esta sim é uma característica da mediação que não é realista, uma vez que somos seres humanos e como tal, todos/as fazemos juízos de valor. Provavelmente a grande diferença encontra-se na capacidade que se tem ou não de tecer juízos de valor publicamente e de orientar atitudes por esses mesmos juízos. Ainda assim, todo o ser humano possui a sua própria perspectiva acerca de determinado problema e mesmo que inconscientemente, se sente mais inclinado para determinada posição. Desta forma, o trabalho do/a mediador/a é também um trabalho de consciencialização dos seus próprios limites, devendo ter especial cuidado com a forma como orienta todo este processo, devendo reflectir sobre os seus próprios princípios, pré-conceitos, perspectivas ou modos de actuar.

Numa intervenção comunitária a existência de um/a mediador/a pode ser relevante, no entanto, cabe a este/a último/a deixar claro que a sua função não é fornecer receitas milagrosas de sucesso nem acreditar que tem todas as respostas e todas as soluções para os

problemas identificados, deve antes, em conjunto com a comunidade, tentar encontrar os melhores caminhos. Por seu lado,

“(…) a comunidade (…) é um sujeito plural, inter-subjectivo e multi-referenciado, mais do que uma realidade natural e espacial homogénea; sujeito determinado mas também determinante do sentido e dos efeitos dessas relações, sendo por isso que ela não pode ser pensada como um sujeito/objecto colectivamente amorfo, que se deixa apreender e tratar nos termos de um projecto pensado a partir do exterior” (Matos, 2004: 141).

Tendo em conta a importância cada vez mais crescente do desenvolvimento local, assiste-se a uma inflação discursiva sobre a mediação, no entanto, este fenómeno nem sempre se verificou, sobretudo a nível do discurso político, uma vez que “(…) até meados da década de 70 as referências à mediação social estavam praticamente ausentes no discurso político” (Correia, Caramelo, 2010: 1). Só a partir da segunda metade da década de 80 é que se tornou mais visível a problemática da mediação paralelamente com a revalorização do local, contudo, no que diz respeito à produção legal, só se começou a verificar uma expansão destes discursos entre meados dos anos 90 e início do século XXI. De acordo com Correia e Caramelo (2010) podem ser delimitados temporalmente três períodos distintos relativamente à produção legal sobre a mediação, sendo esses períodos compreendidos entre a década de 80 e os dias actuais.

Relativamente ao primeiro período, que corresponde temporalmente ao período que decorre até meados dos anos 90, verifica-se uma emergência do tema da mediação nos discursos políticos. Segue-se um período de expansão dos domínios da mediação entre meados dos anos 90 e início do século XXI, sendo nesta época que ocorrem as primeiras tentativas de se definir legalmente as figuras profissionais no âmbito da mediação. Finalmente, o terceiro momento diz respeito aos dias actuais e que se caracterizam pela consolidação desta problemática, procurando-se regulamentar os modos de intervenção, os/as profissionais de mediação, bem como, as competências que devem apresentar.

De salientar que as primeiras referências relativas à mediação ocorreram no domínio jurídico, laboral e de consumo, todavia, com o decorrer dos tempos, a mediação tornou-se muito mais abrangente, alargando-se a uma multiplicidade de domínios da vida social. Mesmo tendo em conta as evoluções que se foram registando nesta área, a mediação foi desde sempre associada à gestão de conflitos e, assim, “a mediação e os modos de a praticar [adquiriram] uma multiplicidade de formas todas elas determinadas pelo conteúdo da perturbação comunicacional potencialmente geradora de conflito” (Correia, Caramelo, 2010: 10).

Mesmo considerando a mediação como uma intervenção direccionada à resolução de conflitos, considera-se que estes não devem ser encarados como factores negativos a evitar a todo o custo, antes pelo contrário, é necessário que se valorize o conflito e que se encare como um elemento potenciador de debate, de partilha de opiniões, de crescimento e fonte de desenvolvimento e transformação pessoal e social.

Com efeito, existem inúmeras perspectivas sobre uma mesma situação ou realidade e, por isso, a procura da verdade não deve ser o caminho escolhido numa intervenção comunitária, pois verdades existem muitas, depende de quem as conta. O importante neste processo é saber escutar as diferentes perspectivas e saber aproveitar as vantagens dos conflitos e das tensões, pois “(...) a intervenção deixa de estar orientada para a homeostase e passa a integrar e valorizar o conflito e a perturbação como mediadores da capacitação e do empoderamento das pessoas, grupos, instituições e comunidades” (Menezes, 2007: 42).

Na mesma perspectiva encontra-se Manuel Matos (2004) que considera que a “valorização da cultura do conflito (...) só faz sentido se se reconhecer que ela é a expressão legítima dos interesses em presença no quadro do trabalho comunitário” (Matos, 2004: 143) e, assim sendo, uma intervenção deste tipo deve envolver toda a comunidade e permitir que esta participe em todas as acções e decisões, reconhecendo a heterogeneidade de pensamentos, concepções, pontos de vista e argumentações.

O/a mediador/a sócio-educativo/a e da formação e a construção de uma profissionalidade

O trabalho em Ciências da Educação é um trabalho complexo, multifacetado, polissémico, e multireferencial. Se é verdade que “o desconhecimento e invisibilidade social da licenciatura é ainda uma realidade que marca, sobretudo, o acesso a um lugar em estruturas profissionais (...) [e] este facto faz com que sejam os/as próprios/as profissionais a construir o seu campo profissional, ou seja, a ter uma atitude pró-activa na procura de um lugar em estruturas profissionais diversas” (Costa, Coelho, Moreira, 2007: 55), também é verdade que nos últimos anos as várias experiências profissionais em diversos contextos sócio-educativos produziram uma imagem social coerente e dialogante com a formação académica e as exigências sociais.

Da mesma forma, o/a mediador/a sócio-educativo/a actua em áreas muito distintas, em diversos contextos sociais e educativos e no âmbito de diversas problemáticas, sendo versátil, crítico/a e flexível.

De acordo com o perfil de competências de mestre de Ciências da Educação¹⁴, o/a mediador/a sócio-educativo/a e da formação, através do contacto com diversas realidades educativas, com processos de investigação/acção/intervenção e a construção de reflexões que partem do trabalho realizado em realidades muito diversificadas, deve adquirir competências tais como:

- Capacidade de concepção, coordenação, planificação, gestão, mediação e avaliação de projectos, processos de intervenção e de formação;
- Capacidade de intervenção em vários domínios (saúde, educação, formação, desenvolvimento local, lazer, etc.);
- Capacidade de investigação em educação.

No que diz respeito à intervenção realizada e que deu origem a este trabalho reflexivo, encara-se como um trabalho em Ciências da Educação por recorrer a um vasto conjunto de saberes e práticas profissionais, lembrando que uma das especificidades das Ciências da Educação é o desenvolvimento de uma abordagem multireferencial; por procurar conhecer a realidade, tendo em conta as especificidades e particularidades que a rodeia, sendo importante salientar que não basta a reflexão por si só, é preciso transformar a realidade em que intervimos, mas para que essa transformação seja possível, é necessário conhecer essa mesma realidade; por procurar produzir um conhecimento, dando “voz” aos/às próprios/as actores/as, adoptando uma postura crítica e reflexiva constante; por não apresentar resultados absolutos, ou seja, não é um trabalho irrefutável e impossível de ser transformado, pois nada é definitivo e a realidade está em permanente mudança.

Nesta sequência, o trabalho desenvolvido ao longo dos últimos meses assume pertinência não só para o domínio de Desenvolvimento Local, uma vez que, permitiu a produção de reflexões que dão a conhecer uma realidade complexa, subvalorizada mas com enorme potencialidade; reforça a ideia de que a educação é uma das grandes locomotivas de mudança e de desenvolvimento local; demonstra que um trabalho de intervenção comunitária é um trabalho que só é eficaz e só produz resultados satisfatórios se motivar, incentivar e mobilizar a população a quem se destina.

Similarmente, considera-se que o que esta intervenção traz de novo diz respeito à ideia de que as crianças são influenciadas por várias entidades, sujeitos significativos e pressões externas, no entanto, são crianças com uma enorme compreensão do mundo exterior que os rodeia, com uma postura dinâmica e irreverente precisando, por isso, de se sentir em acção,

¹⁴ Ver site da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto – www.fpce.up.pt

em movimento. Envolvem-se com empenho nas actividades que lhes fazem sentido, que percebem ter um contributo a dar.

Neste sentido, os contributos dados foram de encontro à melhoria da relação com a escola que, por sua vez, se espera que produza repercussões futuras de investimento escolar e de maior ligação com as instituições educativas. Um trabalho que procurou demonstrar a importância da formação e do investimento educativo é um trabalho que, se for continuamente posto em prática, melhorando as suas lacunas e pontos fracos, poderá manifestar-se, a seu tempo, num dos muitos factores responsáveis pelo desenvolvimento de determinada comunidade e pela sua integração no restante “mundo exterior”.

Assim, para concluir, o/a mediador/a sócio-educativo/a e da formação, deve apostar na convicção de que “mudar a forma do mundo olhar para nós passa por não mudar a nossa forma de olhar o mundo» (Temundo *et al*, 2003/2004: 73), pois, é exactamente esta forma de ver o mundo que tanto nos distingue.

Tendo em conta que actualmente, a escola continua no centro de grandes debates e concepções, sobretudo, no que diz respeito a desafios com que se depara que não são apenas os mesmos de outras épocas, pois a esses se acrescentam novas preocupações e objectivos, um dos grandes desafios actuais diz respeito às exigências em termos de competências, uma vez que, já não se valoriza apenas as qualificações e, neste sentido, segundo Maria de Lurdes Rodrigues (2007), “o desafio da escola do século XXI é não só assegurar a aquisição de novas competências, mas também garantir a qualidade das aprendizagens” (Rodrigues, 2007: 19). Assim, como se garante a qualidade destas aprendizagens e como define qualidade já que este é um conceito tão subjectivo?

Pressupõe-se que a qualidade de aprendizagens seja um reflexo do aumento do leque de oportunidades que são colocadas ao dispor dos/as alunos/as, do respeito e reconhecimento da diversidade dos/as alunos/as que compõem uma escola, a valorização das experiências pessoais de cada um/a e, sobretudo, o envolvimento de todos/as num processo educativo negociado e partilhado.

Um segundo desafio da escola actual diz respeito à urgência de se equiparar com outros países mais avançados, exigência essa resultante da competitividade crescente e da globalização que homogeneiza, desvalorizando a importância das diferenças. Como diz Michel Richonnier (2007), “estamos a viver num mundo global e não podemos ignorar os nossos competidores do resto do globo” (Richonnier, 2007: 28), no entanto, para que seja possível competirmos é necessário, antes de mais, privilegiar a escola como um meio de ascensão profissional e pessoal, organizando-a “de modo a dotar todos os[as] alunos[as] do leque completo de competências essenciais; equipar os[as] jovens com as competências e

motivação necessárias para tornar a aprendizagem uma actividade a realizar ao longo da vida (...) responder às necessidades de aprendizagem individuais de cada aluno[a]” (Barroso, 2007: 165/166), preparando-os[as] para se tornarem cidadãos/ãs responsáveis e participativos/as, capazes de responder às necessidades e exigências de mudança.

A valorização das experiências pessoais e quotidianas dos/as alunos/as foi um dos aspectos considerados mais importantes durante a concepção e implementação do projecto de intervenção, uma vez que, são estas experiências que distinguem cada indivíduo do seu próximo e que o fazem ser quem é, para além de que só conhecendo os seus interesses e as experiências que os marcam, se torna possível aceder aos seus universos e projectar actividades que os motivem.

Todas estas questões que devem ser consideradas em qualquer processo educativo contribuíram para complexificar a construção da problemática, uma vez que, se um dos grandes objectivos se centrava em dar “voz” às crianças e planejar actividades que fizessem sentido para as mesmas, então, seria necessário ouvi-las, compreendê-las, conhecê-las e negociar todo o processo.

Da mesma forma, não faria sentido que o espaço de mediação fosse um prolongamento da educação formal de sala de aula, pois a educação não-formal é, igualmente positiva e desejável em termos de enriquecimento e crescimento.

Foi a partir da compreensão de que a educação formal e a educação não-formal se podem unir que se planeou algumas das actividades, tentando, por um lado, estimular e consolidar aprendizagens mais curriculares e, por outro, proporcionar momentos divertidos, lúdicos e motivantes.

Apesar da intervenção realizada ter focado especialmente a área de desenvolvimento local, as questões da formação de adultos/as surgiram sempre como uma hipótese de futuras intervenções que pudessem complementar o trabalho que foi realizado. Assim, a formação de adultos/as poderá, em futuras intervenções, ser uma vertente privilegiada através de trabalhos realizados com os/as professores/as das turmas de alunos/as que se encontrem em fase de transição entre o primeiro e o segundo ciclo, e até mesmo com os/as demais intervenientes da comunidade educativa. As sessões de formação podem ir de encontro a temas que preocupam a comunidade escolar e os/as especialistas em educação, tais como: Que estratégias/acções de acompanhamento/motivação poderiam ser levadas a cabo para auxiliar os/as alunos/as na transição do primeiro para o segundo ciclo; A que formas de incentivo podem recorrer os/as professores/as, de forma a estimular o aumento da participação das famílias no percurso educativo dos/as seus/suas educandos/as; Qual o papel que a escola deveria assumir no apoio à transição dos/as alunos/as do primeiro para o segundo ciclo; Quais os principais factores de

insucesso escolar e que estratégias seriam capazes de os solucionar e de combater o insucesso escolar?

Referências Bibliográficas

ABRANTES, Pedro (2003) *Os Sentidos da Escola: Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.

ALMEIDA, Carlos; BOTERF, Guy e NÓVOA, António (1996) *A Avaliação Participativa no Decurso de Projectos. Reflexões a Partir de Uma Experiência no Terreno (Programa Jade)*. Lisboa: Fim de Século Edições Lda.

ALVES, Natália; CABRITO, Belmiro; CANÁRIO, Rui e GOMES, Rui (1996) *A Escola e o Espaço Local. Políticas e Actores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ARAÚJO, Maria José Freitas Borde de (2004) *ATL: Actividades de Tempo Livre: Sem Tempo nem Liberdade*. Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, Especialização em Desenvolvimento Local e Mudança Social. Porto: FPCEUP.

BARBIERI, Helena (2001) *O Projecto Educativo e a Territorialização das Políticas Educativas*. Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, Especialização em Educação, Desenvolvimento Local e Mudança Social. Porto: FPCEUP.

BERNSTEIN, Basil (1980) “Entrevista”, in *Cuadernos de Pedagogia*, 19.

BERNSTEIN, Basil (1986) *Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BOLÍVAR, António (2003) *Como melhorar as escolas. Estratégias e Dinâmicas de Melhoria das Práticas Educativas. Potencialidades e Limites das Estratégias de Desenvolvimento e Mudança*. Porto: Edições Asa.

BONAFÉ-SCHMITT, Jean-Pierre (2010) “Da mediação de bairro à mediação escolar: a outra mediação social” in José Alberto Correia e Ana Maria Costa e Silva (orgs.) *Mediação: (D)os Contextos e (D)os Actores*. Porto: CIIE/Edições Afrontamento, 45-58.

- BORDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude (1970) *La Reproduction*. Paris: Éd. de Minuit.
- BARROSO, João (2007) “Questões Emergentes e Desenvolvimentos Futuros”, in Inspecção-Geral da Educação (org.) *As escolas face a novos desafios*. Lisboa: Inspecção-Geral da Educação, 161-182
- CANÁRIO, Rui (1999) *Educação de Adultos. Um Campo e Uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, Rui; ALVES, Natália e ROLO, Clara (2001) *Escola e Exclusão Social. Para Uma Análise Crítica da Política TEIP*. Lisboa: Educa Organizações.
- CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena e TRINDADE, Rui (2004) *Escola da Ponte. Defender a Escola Pública*. Porto: Profedições.
- CAPUCHA, Luís Manuel Antunes (2008) “Etapas do Planeamento (de Um Projecto) e Respective Critérios de Avaliação”, in Ministério da Educação (coord.) *Planeamento e Avaliação de Projectos. Guia prático*, 17-27.
- CAPUCHA, Luís Manuel Antunes (2008) *Planeamento e Avaliação de Projectos. Guia Prático*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- CASA-NOVA, Maria José (1999) *Etnicidade, Género e Escolaridade. Estudo Preliminar em Torno da Socialização do Género Feminino Numa Comunidade Cigana de Um Bairro Periférico da Cidade do Porto*. Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, Especialização em Educação e Diversidade Cultural. Porto: FPCEUP.
- CASA-NOVA, Maria José (2005) “(I)Migrantes, Diversidades e Desigualdades no Sistema Educativo Português: balanço e perspectivas”, *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 47, 181-216.
- CHARLOT, Bernard (2009) *A relação Com o Saber nos Meios Populares: Uma Investigação nos Liceus Profissionais de Subúrbio*. Porto: Livpsic.

CLAVEL, Gilbert (2004) *A sociedade da exclusão: compreendê-la para dela sair*. Porto: Porto Editora.

CLÍMACO, Maria do Carmo (1992) *Desenvolvimento dos Sistemas Educativos: Monitorização e Práticas de Avaliação das Escolas*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento.

CORREIA, José Alberto e CAMELO, João (2007) “Educação e Desenvolvimento Local: linhas gerais para um programa de reflexão”, *Diário de Notícias*, 1-3.

CORREIA, José Alberto e CAMELO, João (2010) “A Construção Social e Legislativa da Mediação: figuras e políticas” in José Alberto Correia e Ana Maria Costa e Silva (orgs.) *Mediação: (D)os Contextos e (D)os Actores*. Porto: CIEE/Edições Afrontamento, 13-32.

CORTESÃO, Luiza; e STOER, Stephen (2001) “Cartografando a transnacionalização do Campo Educativo: o caso português”, in Boaventura Sousa Santos (org.) *Globalização. Fatalidade ou Utopia?*. Porto: Edições Afrontamento, 369-408.

COSTA, Alfredo Bruto da (2005) *Exclusões Sociais*. Lisboa: Cadernos Democráticos.

COSTA, Alexandra Sá; COELHO, Orquídea; MOREIRA, Rui (2007) “Os Licenciados em Ciências da Educação: itinerários de inserção e configuração da profissão”, *Educação, Sociedade e Culturas*, 24, 39-65.

DAVIES, Don (1989) *As Escolas e as Famílias em Portugal. Realidade e Perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

DIOGO, Ana (1998) *Famílias e Escolaridade: Representações Parentais da Escolaridade, Classe Social e Dinâmica Familiar*. Lisboa: Edições Colibri.

DUNY, André (2002) “As Contradições do Projeto Coletivo: emancipação ou manipulação?”, in Georges Apap; Francesco Azzimonti; Yves Béal; Fawzi Benarbia; Olga Benhardon; Roger Bunales; Marie-Pierre Canard; Henri Chevalier; André Duny; Claire Fauvet; Jean Foucambert; Gérard Médioni; Maria-Alice Médioni; Philippe Meirieu; Françoise Mitterand; Claude Niarfex; Alain Pastor; Nathalie Pechu; Gérard Philippe; Jean-Yves Rochex; Nicole

Schmutz e Etienne Vellas (orgs.) *A Construção dos Saberes e da Cidadania: da Escola à Cidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 89-93

FERNANDES, José Luís (1997) *Actores e Territórios Psicotrópicos: Etnografia das Drogas Numa Periferia Urbana*. Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação para obtenção do grau de doutor. Porto: FPCEUP.

FERNANDES, Luís e AGRA, Cândido (1991) *Uma Topografia Urbana das Drogas: Estudo Exploratório no Porto*, Lisboa: Gabinete de Planeamento e Coordenação do Combate à Droga: Centro de Ciências do Comportamento Desviante.

FERRÃO, João (2008) “Colocar a Habitação no Centro do Debate Político”, *Causas Comuns*, 1, 2-8.

FERREIRA, Maria de Fátima de Moraes Bessa Rocha (1999) *O Trabalho em Equipa Multidisciplinar em Intervenção Precoce: Expectativas e Ideias de Pais e Profissionais na Avaliação*. Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação para obtenção do grau de mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança (Intervenção Precoce). Porto: FPCEUP.

FERREIRA, Manuela (2002) “Criança tem Voz Própria”, *a Página da Educação*, 117, 35-37.

FERREIRA, Manuela (2004) “«A Gente Gosta é de Brincar Com os Outros Meninos!»”, *Relações Sociais Entre Crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.

FREIRE, Paulo (1975) *Educação Política e Consciencialização*, Lisboa: Cadernos Livres.

FREITAS, Cândido Varela (1997) “Princípios Gerais para a Avaliação Projectos”, in Ana Cristina Costa (Coord.) *Gestão e Avaliação de Projectos nas Escolas*. Instituto de Inovação Educacional, 8-25.

GÓMEZ, José António Caride; FREITAS, Orlando Manuel Pereira de e CALLEJAS, Germán Vargas (2007) *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local. Perspectivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade*. Porto: Profedições.

GONÇALVES, Carlos Manuel (2008) *Pais Aflitos, Filhos com Futuro Incerto? Um Estudo Sobre a Influência das Famílias na Orientação dos Filhos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GORDON, Tulla; HOLLAND, Janet e LAHELMA, Elina (2000) *Making Spaces: Citizenship and Difference in Schools*. London: Macmillan.

GUERRA, Isabel (2008) “Um Novo Paradigma Para a Habitação em Portugal”, *Causas Comuns*, 1, 10-13.

HESPANHA, Pedro (2001) “Mal-estar e Risco Social Num Mundo Globalizado: novos desafios para a teoria social”, in Santos, Boaventura Sousa (org.) *Globalização. Fatalidade ou Utopia?*. Porto: Edições Afrontamento, 163-196.

LAPÃO, Maria José (2001) “Empowerment Psicológico num Grupo de Voluntários de Uma Organização Comunitária” in José Ornelas e Susana Maria (Ed.) *Actas 2ª Conferência - Desenvolvimento Comunitário e Saúde Mental. Diversidade e Multiculturalidade*, Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 83-90.

LEITE, Maria Cristina (2004) *Cobras e Sapos: Esses Bichos Malditos! Um Estudo Sobre a Relação entre Saberes Populares e Saberes Académicos na Educação Ambiental*. Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, Especialização em Educação e Diversidade Cultural. Porto: FPCEUP.

LEITE, Carlinda Rodrigues e FERNANDES, Preciosa (2006) “A auto-avaliação das Escolas e a Melhoria da Qualidade da Educação – Um Olhar Reflexivo a Partir de Uma Situação”, *Estudos Curriculares*, 1, 21-45.

LEITE, Carlinda, RODRIGUES, Lurdes e FERNANDES, Preciosa (2006). “A Auto-avaliação das Escolas e a Melhoria da Qualidade da Educação – Um Olhar Reflexivo a Partir de Uma Situação”, *Estudos Curriculares*, 1, 21-45.

MARQUES, Teresa et al (2006) *Lagarteiro. Uma Intervenção Alicerçada na Participação*. Porto: Instituto de Habitação e Reabilitação Urbana.

MATOS, Manuel (2004) “Desenvolvimento e Cidadania: intervenção associativa e acção comunitária”, *Inovação, Cidadania e Desenvolvimento Local*, 7, 135-149.

MÉDIONI, Maria-Alice (2002) “Saberes e Cidadania na Periferia”, in Georges Apap; Francesco Azzimonti; Yves Béal; Fawzi Benarbia; Olga Benhardon; Roger Bunales; Marie-Pierre Canard; Henri Chevalier; André Duny; Claire Fauvet; Jean Foucambert; Gérard Médioni; Maria-Alice Médioni; Philippe Meirieu; Françoise Mitterand; Claude Niarfex; Alain Pastor; Nathalie Pechu; Gérard Philippe; Jean-Yves Rochex; Nicole Schmutz e Etienne Vellas (orgs.) *A construção dos Saberes e da Cidadania: da Escola à Cidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 102-104.

MENEZES, Isabel (1999) “Educação Para a Cidadania: algumas reflexões de um ponto de vista psicológico”, *Território Educativo*, 6, 29-35.

MENEZES, Isabel (2007) *Intervenção Comunitária: Uma Perspectiva Psicológica*. Porto: Legis Editora.

MENEZES, Isabel, MENDES, Madalena, FERREIRA, Carla e RIBEIRO, Conceição (1999) “Educação Cívica: reflexões a propósito da análise do currículo implementado e conseguido no domínio da cidadania em Portugal”, *Inovação*, 1, 47-58.

MONTEIRO, Alcides (2000) “A avaliação em projectos de intervenção social: reflexões a partir de uma prática”, *Sociologia, problemas e práticas, metodologias de avaliação*, 22, 137-154.

NEVES, Tiago (2010) “Modelos de Mediação Social” in José Alberto Correia e Ana Maria Costa e Silva (orgs.) *Mediação: (D)os Contextos e (D)os Actores*. Porto: CIIE/Edições Afrontamento, 33-44.

OLIVEIRA, Edilson Moreira de; ALMEIDA, José Luís Vieira de e ARNONI, Maria Eliza Brefere (2007) *Mediação Dialéctica na Educação Escolar: Teoria e Prática*. São Paulo: Edições Loyola.

OLIVEIRA, Ana; GALEGO, Carla (2005) *A Mediação Sócio-cultural: Um Puzzle em Construção*, Lisboa: Alto-Comissariado para a Imigração e minorias étnicas (ACIME).

PASTOR, Alain (2002) *Linguagem, Construção dos Saberes e da Cidadania*, in *A construção dos Saberes e da Cidadania: da Escola à Cidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.

PEREIRA, Ana Maria (2003) *Alunos, Aprendentes e Aprendizizes. Um Estudo Etnobiográfico Sobre Percursos de Formação*. Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto para obtenção do grau de doutor em Ciências da Educação. Porto: FPCEUP.

PEREIRA, Beatriz Oliveira e NETO, Carlos (1997) “A infância e as Práticas Lúdicas. Estudo das Actividades de Tempos Livres nas Crianças dos 3 aos 10 anos”, in Manuel Jacinto Sarmento e Manuel Pinto (orgs.) *As crianças. Contextos e identidades*. Universidade do Minho: Centro de Estudos da Criança, 223-225.

PIMENTA, Manuel; FERREIRA, Leonor Vasconcelos; FERREIRA, José António (2001) *Estudo Socioeconómico da Habitação Social*. Porto: Pelouro da Habitação e Acção Social, Câmara Municipal do Porto.

PINTO, Manuel (1997) “A Infância Como Construção Social”, in Manuel Jacinto Sarmento e Manuel Pinto (orgs.) *As crianças. Contextos e Identidades*. Universidade do Minho: Centro de Estudos da Criança, 31- 74.

PIRES, Liliana Miguel (2004) *Eu Mandava Limpar o Bairro...(Contra)tempos da Participação das Crianças nos Tempos Livres*. Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, Especialização em Educação, Desenvolvimento Local e Mudança Social, Porto: Edições do Autor.

PROJECTO TRAMPOLIM (2006) *Trabalhar com Jovens com Poucas Qualificações Escolares e Profissionais e em Risco de Exclusão Social – Práticas e Reflexões – Elementos de Apoio à Organização e Promoção de Actividades de Inserção Profissional*. Coimbra: Edição Projecto Trampolim.

RAMOS, Maria de Fátima Correia de (1999) *Silenciosa Passagem: A Transição Inter-ciclos dos Jovens na Fase etária dos 11 aos 13 anos de Idade*. Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, Especialização em Educação e Diversidade Cultural. Porto: FPCEUP.

RICHONNIER, Michel (2007) “Que Escolas Para o Século XXI? A abordagem da União Europeia” in *Inspecção-Geral da Educação*” (org.) *As Escolas Face a Novos Desafios*. Lisboa: Inspecção-Geral da Educação, 27-48.

RODRIGUES, Pedro (1994). “As Três Lógicas da Avaliação de Dispositivos Educativos “, in Albano Estrela e Pedro Rodrigues (Coord.) *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Lisboa: Colibri, pp. 93-109.

RODRIGUES, Maria de Lurdes (2007) “Definir o Desafio” in *Inspecção-Geral da Educação* (org.) *As escolas Face a Novos Desafios*. Lisboa: Inspecção-Geral da Educação, 13-26.

ROCHEX, Jean-Yves; FOUCAMBERT, Jean (2002) “Gramática em Atos ou Actividades Gramaticais”, in Jean-Yves Rochex e Jean Foucambert (orgs.) *A Construção dos Saberes e da Cidadania: da Escola à Cidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 40-45.

ROCHA, Cristina, ARAÚJO, Helena Costa, FERREIRA, Manuela, MAGALHÃES, Maria José e MARTINS, Fernanda (1996) “As Representações de Estudantes – Futuros Professores sobre a Cidadania das Mulheres” in *Actas do III Congresso de Associação Portuguesa de Sociologia Práticas e Processos de Mudança Social*, 1-22.

SANTOS, Boaventura Sousa (2001) “Os Processos da Globalização”, in Santos, Boaventura Sousa (org.) *Globalização. Fatalidade ou Utopia?*. Porto: Edições Afrontamento, 31-110.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel (1997) “As Crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo”, in Manuel Jacinto Sarmento e Manuel Pinto (orgs.) *As crianças. Contextos e Identidades*. Universidade do Minho: Centro de Estudos da Criança, 15-22.

SCHMUTZ, Nicole (2002) “A Mediação Escolar – Modo de Uso”, in Georges Apap; Francesco Azzimonti; Yves Béal; Fawzi Benarbia; Olga Benhardon; Roger Bunales; Marie-

Pierre Canard; Henri Chevalier; André Duny; Claire Fauvet; Jean Foucambert; Gérard Médioni; Maria-Alice Médioni; Philippe Meirieu; Françoise Mitterand; Claude Niarfex; Alain Pastor; Nathalie Pechu; Gérard Philippe; Jean-Yves Rochex; Nicole Schmutz e Etienne Vellas (orgs.) *A Construção dos Saberes e da Cidadania: da Escola à Cidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 124- 135.

SILVA, Pedro (2003) *Escola-família, Uma Relação Armadilhada: Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.

SILVA, Carla Sofia Marques da (2004) *Figuras e Configurações da Estranheza na Escola. Uma etnografia Sobre as Estratégias e os Compromissos de Jovens entre Grandezas em Conflito*. Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, Especialização em Educação, Mudança Social e Desenvolvimento Local. Porto: FPCEUP.

SOUSA (s/d) *Currículos Alternativos: um Olhar Etnográfico*. [On-line], <http://www.uma.pt/jesusousa/Tribuna/2.pdf>, 21/05/2010.

SOUSA, Virgínia e PIMENTA, Manuel (2001) *Urban do Vale de Campanha. Relatório Final*. Porto: Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanha.

STOER, Stephen e CORTESÃO, Luiza (1999) «*Levantando a Pedra*». *Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

TEMUNDO, Eva; PEREIRA, Fátima; SILVA, Florentina; VIOLANTE, Luis; CAÇANHEIRA, Maria João; PEREIRA, Ricardo (2003/2004) *Cruzar Vozes: Que Modos de Trabalho dos Licenciados em Ciências da Educação?* Relatório de estágio do 4º ano no Pelouro da Educação da Câmara Municipal do Porto de Santa Maria da Feira, Porto: FPCEUP.

TERRASÊCA, Manuela (2002) *Avaliação de Sistemas de Formação. Contributos para a Compreensão da Avaliação Enquanto Processo de Construção de Sentido*. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação para obtenção do grau de doutor em Ciências da Educação. Porto: Edições do Autor.

VAYER, Pierre (1993) *Princípio de Autonomia e Educação*. Lisboa: Dinalivro.

Anexo I – Análise de Conteúdo

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
1- INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO	- Entrada no terreno	“Dia da primeira reunião com a chefe do projecto IBC. Cheguei um pouco antes da hora marcada e sentia-me extremamente nervosa, pois apesar de já conhecer relativamente bem o contexto e alguns/algumas dos/as seus/suas moradores/as, a verdade é que agora sou “obrigada” a olhar para tudo com um novo sentimento de responsabilidade, seriedade e compromisso. Isso assusta-me” (NTR1) “A par da sala de reuniões, todo o restante gabinete é igualmente simples, mas ao mesmo tempo acolhedor. O gabinete consiste numa das casas do Bairro da Estrela que foi remodelada e melhorada para poder receber os/as técnicos/as do projecto e se constituir como um local próximo e fixo ao qual os/as moradores/as se podem dirigir para resolver algum problema, esclarecer dúvidas ou simplesmente dar sugestões de acções que considerem pertinentes e importantes para melhorar as condições de vida e a relação com o contexto onde vivem”. (NTR1) “Sinto que todos/as olham para mim como sendo alguém que representa uma lufada de ar fresco e que posso realmente dar alguma contribuições para o projecto”. (NTR2)	- Relação de proximidade vs. Distanciamento - Caracterização do espaço de trabalho. Proximidade com os/as actores/as locais - Receptividade. Ambiente acolhedor

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
1- INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO	- Entrada no terreno	“Fui acompanhada pela C. e pelo H. que, felizmente, segue todos os meus passos. Esta situação faz-me sentir um pouco dividida pois, por um lado, o H. transforma-se na minha grande fonte de apoio e aprendizagem mas, por outro lado, tenho receio de me tornar demasiado dependente da sua presença. De qualquer forma, reconheço que lhe devo muito e que é graças à ajuda dele que tenho conseguido me integrar tão facilmente”. (NTR2) “Desta vez não fomos de carro, decidimos ir a pé pelo bairro para que eu pudesse conhecer melhor os espaços, as pessoas e os/as técnicos/as do terreno”. (NTR4) “Apesar de já frequentar este bairro há muitos anos (por motivos pessoais), sinto-me um elemento estranho, sinto que todos/as olham para mim com curiosidade e estranheza. Imagino que devam pensar “oh, mais um/a técnico/a”. Mas é por ter esta consciência que me faz querer me esforçar ainda mais para fazer um bom trabalho e para marcar a diferença de uma forma positiva”. (NTR4)	- Integração. Agente facilitador da entrada no terreno. - Intrusão no terreno - Estranheza inquietante. Ilusão de familiaridade. Relação de proximidade/distanciamento

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
1- INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO	- Entrada no terreno	“O que me preocupa é o que farei depois disso, pois receio sentir-me inútil. Só para a próxima semana deverei começar o acompanhamento da oficina de música e do atelier de jornalismo, por isso, até lá ainda não sei muito bem com o que vou ocupar o meu tempo. Por vezes dou por mim a desejar que me atribuam uma tarefa mais complicada, mas isso nunca acontece”. (NTR8). “(…) depois do almoço fui directamente para a escola sem passar no gabinete. Cheguei lá e esperei que algum/alguma funcionário/a viesse abrir o portão e, finalmente, já não precisei de me apresentar. Ao longe os/as funcionários/as já me reconhecem, já não me sinto um ser estranho e percebi que também já adquiri uma posição e respeito por aqueles/as com quem vou contactando. Quando me vêem chamam-me Sra. Dra., e apesar de os/as ter colocado à vontade dizendo que não têm que me tratar assim, a verdade é que não deixo de achar alguma piada ao facto de não ser vista como uma mera estagiária, mas sim como alguém com alguma autoridade para tomar decisões e para tentar ser um elemento importante na mudança da qualidade de vida dos/as moradores/as do bairro”. (NTR13)	- Desconforto. Necessidade de justificar a minha presença e utilidade. - Construção de relações. Familiaridade com o terreno. Reconhecimento. Intrusão. Lugar do/a investigador/a/interventor/a.

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
1- INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO	- Entrada no terreno	“Continuo a achar que vai ser um pouco difícil sugerir algo novo e que faça sentido para aquela população, pois a IBC tem demonstrado ser uma iniciativa multidisciplinar e bastante abrangente, chegando a todos/as de maneiras muito diferentes”. (NTR15) “No meio de tudo isto, um pequeno episódio mexeu comigo e, pela primeira vez, deixou-me sem reacção. A meio da festa, estava eu sentada numa das mesas quando de repente um dos alunos veio sentar-se ao meu lado e a primeira coisa que me disse foi que não estava a gostar do dia de anos dele (fazia anos e tínhamos cantado os parabéns e repartido um pequeno bolo entre todos/as durante a primeira hora do atelier). Quando lhe perguntei porque não estava a gostar, disse-me que estava triste. Enquanto isso, fui lhe dizendo que não deveria estar assim, pois era um dia especial e que até lhe tínhamos feito uma festa só para ele, por isso não entendia porque se sentia assim. Quando lhe perguntei o que lhe faltava para ter um dia feliz, apenas me disse “faltam-me amigos[as]”. Naquele momento senti que me faltava o chão, que não estava preparada para ouvir uma coisa daquelas, vindo de uma criança que sempre foi amorosa, educada e gentil” (NTR23)	- A minha presença. Que utilidade? Insegurança e Desconforto. - Relação com os sujeitos-objecto de estudo. Relação de partilha e confiança.

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
1- INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO	- Entrada no terreno	“Por outro lado, haviam outros/as meninos/as que estavam ainda a começar o seu texto, nomeadamente, o M. que vai escrever sobre animais abandonados. Tive a ajudá-lo, sugerindo algumas ideias do que poderia escrever, mas constantemente era chamada pela B. e pela M. que apesar de serem as mais adiantadas, exigiam constantemente a minha presença”. (NTR26) “Um dia inteiro no gabinete. Estes dias começam a ser frustrantes, apesar de ter consciência de que me são úteis a nível prático, pois dá-me oportunidade de ir adquirindo informações privilegiadas e, ao mesmo tempo, ir informatizando os dados que vou recolhendo e registando”. (NTR28) “Finalmente um factor que me deixou espantada, mas ao mesmo tempo contente, foi o facto de o G. me ter pedido para o ajudar caso achasse que algo estava a funcionar mal, uma vez que, ele estava a sentir-se pouco seguro. Foi bom perceber que me consideram importante e capaz de ajudar”. (NTR29)	- O lugar do investigador/a/interventor/a. Relação com os sujeitos-objecto de estudo. Relação de ajuda. Necessidade da minha presença. - Informações privilegiadas. Sentido da minha presença. - Expectativas quanto ao meu trabalho e presença no terreno

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
1- INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO	- Entrada no terreno	“Quando lhe perguntei no que é que ela tinha mais dificuldades (leitura ou escrita), disse-me que era na leitura que se sentia menos segura. Enquanto estivemos juntas, fui escrevendo algumas frases e pedia que ela lesse, com calma, palavra a palavra. Sempre que sentia dificuldades, eu tentava incentivá-la, dizendo-lhe que não tivesse medo de errar e que fosse sempre tentando”. (NTR30) “Esta segunda sessão de acompanhamento, para mim, foi muito positiva. Sentia-me muito pouco segura quanto ao meu projecto de intervenção, no entanto, a professora S. tranquilizou-me e disse-me que o facto de querer complexificar o trabalho poderia tornar o meu trabalho menos claro e, assim, não tornar o meu trabalho melhor. A complexificação nem sempre é um aspecto positivo e nisso e também concordo, pois, um dos meus receios era tentar fazer demais e acabar por me repetir”.(NTR32)	- Motivação. Sensação de utilidade - Receios e Insegurança. Medo de fracasso

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
1- INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO	- Orientações de trabalho	“Após as primeiras informações e compromissos mais formais, a C. e o H. puseram-me a par de alguns casos mais problemáticos do bairro e de algumas realidades mais “submersas” e não visíveis para todos/as. Questões como pobreza, desencanto e descrença nas ajudas exteriores, insucesso escolar, desinteresse a abandono dos estudos são questões que preocupam e que se torna urgente encontrar soluções”. (NTR2) “Assim, a parte da manhã foi passada como os últimos dias, ou seja, a analisar os documentos que me foram entregues, comecei a pensar quando seria a altura ideal para realizar a entrevista com o chefe do projecto, mas considero que me seria mais útil adquirir um pouco mais de informação para, assim, poder preparar a entrevista de forma mais consciente e informada”. (NTR5) “No entanto, cada vez tenho mais consciência da amplitude desta iniciativa e da enorme quantidade de acções planeadas, o que se revela um factor extremamente positivo”. (NTR5)	- Principais preocupações e áreas de trabalho. Aprofundamento do conhecimento acerca do contexto. - Decisões quanto à orientação do trabalho de investigação - Dimensões da IBC.

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
1- INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO	- Orientações de trabalho	“A professora S. perguntou-me o porquê de ter escolhido estas duas actividades e este grupo específico de crianças. A resposta não podia ser mais simples, pois a verdade é que a escolha baseou-se no facto de serem duas actividades que já estavam em funcionamento, que tinham um grupo fixo de participantes, um local e um horário estabelecido e por serem destinados a crianças, que são o grupo com quem pretendo trabalhar”. (NTR17) “A conclusão a que chegamos foi um pouco no seguimento da ideia que eu e a professora S. tínhamos tido na primeira reunião, mas um pouco mais elaborada e abrangente. O que ficou estabelecido foi criar um espaço de mediação que pudesse fazer a triangulação entre a escola, as famílias e o atelier de jornalismo (pensando que este é um meio de potenciar as capacidades dos/as alunos/as). Percebemos que seria interessante perceber o percurso escolar dos/as alunos/as e também dos seus/suas familiares, no sentido de os/as ajudar a fazer a passagem para o segundo ciclo e ajudar os/as pais/mães a saberem ajudar os/as seus/suas filhos/filhas. Este trabalho não pode ser feito sem a articulação constante com os/as professores/as e, por isso, estes seriam também um elemento fundamental”. (NTR19)	- Primeiras opções de inclusão no terreno e contacto com a população em estudo. - Orientação do trabalho de intervenção. Clarificação de objectivos.

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
1- INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO	- Orientações de trabalho	“A professora S.sugeriu uma hipótese, que consistia em aproveitar o trabalho realizado no atelier de jornalismo, aproveitando a sua potencialidade em termos de desenvolvimento de capacidades e competências das crianças, articulando saberes escolares e a aprendizagem mais formal, de conteúdos curriculares, que as crianças devem demonstrar”. (NTR17) “Seria um espaço destinado às crianças das turmas de 4º ano e suas famílias com o intuito de os auxiliar no seu percurso escolar e na prevenção do abandono escolar”. (NTR19) “Chegamos a conclusão de que esta deveria ser a vertente mais importante do meu trabalho, uma vez que, até hoje poucos trabalhos têm sido realizados tendo como destinatários as famílias”. (NTR32) “Aos poucos, os/as colegas iam dizendo-lhe que se calasse pois queriam ouvir o que eu tinha para dizer e até os rapazes do grupinho irrequieto lhe iam dizendo o mesmo porque, de facto, estavam curiosos quanto à minha presença”. (NTR44)	- Orientações para o trabalho de intervenção. - Clarificação dos/as destinatários/as da intervenção. - Definição e clarificação de objectivos de trabalho - Curiosidade sobre a minha presença. Expectativas face ao meu trabalho.

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
1- INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO	- Actividades e Tarefas	“Tendo em conta esta preocupação, a C. sugeriu-me que acompanhasse todas as actividades que se estão a desenvolver ou que se vão iniciar muito brevemente, de forma a poder fornecer um olhar exterior e uma perspectiva um pouco diferente da que têm tido até então”. (NTR2) “Para hoje, a minha tarefa principal consistia em “acompanhar” o H.e tentar perceber um pouco daquilo que já havia sido feito em termos de actividades. Há medida que ia vendo as fotografias que registavam os momentos das actividades, o H. ia explicando em que consistiam, a aderência que tinham tido e alguns dos objectivos das iniciativas. De uma forma geral, foram-me apresentadas sensivelmente dez actividades, entre elas, actividades desportivas, artísticas, culturais, entre outras”. (NTR3) “Pouco depois chegou a C., a chefe do projecto, falamos um pouco sobre o que seria mais útil para eu fazer nestes primeiros tempos. Concordamos que deveria começar por realizar a análise documental dos arquivos referentes à iniciativa, pois dessa forma seria mais fácil compreender as particularidades do projecto, as suas estratégias, bem como, as perspectivas e paradigmas em que assenta”. (NTR3)	- Lugar do Investigador/a/Interventor/a - Acompanhamento. Conhecimento de actividades. Intrusão no terreno - Pesquisa e absorção de informações sobre a IBC. Intrusão no terreno.

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
1- INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO	- Actividades e Tarefas	“Finalmente expliquei ao G. quais as minhas intenções de estágio e que gostaria de acompanhar a oficina de música. Imediatamente ele pensou que eu iria avaliar o desempenho dele e percebi a sua preocupação, mas rapidamente o sosseguei e esclareci que não era essa a minha pretensão, mas que ainda assim se fosse necessário poderia sugerir algumas pistas para o melhor funcionamento da oficina”. (NTR4) “O que fiz foi basicamente auxiliar o H. em pequenas tarefas, como por exemplo, impressão de documentos, confirmação de moradas e nomes de indivíduos que vão integrar o processo de alfabetização e outras pequenas tarefas de igual dimensão e importância”. (NTR9) “De manhã estive na escola a preparar uma sala destinada à primeira reunião com o grupo de alfabetização que estava marcada para as 10h30. Após a preparação da sala, o H. disse-me que seria útil eu assistir à reunião, uma vez que, tinham pensado em pedir a minha ajuda para o acompanhamento dessas aulas, de forma a ver como corriam, a orientar a professora no que fosse necessário e a sugerir estratégias de melhoria desta iniciativa”. (NTR11)	- Acompanhamento de actividades. Relação com os/as técnicos/as. Percepção de monitorização. Sensação de desconforto. - Tarefas realizadas. Trabalho multidimensional. - Tarefas realizadas. Acompanhamento e Organização. Trabalho multidimensional

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
1- INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO	- Actividades e Tarefas	“Hoje é o primeiro dia das aulas de alfabetização, por isso, antes de começar era necessário fazer as listas com os nomes dos/as participantes, as fichas de presença, os horários de funcionamento das aulas, bem como, os cartões de identificação para serem entregues aos/às alunos/as. Apesar de parecerem tarefas relativamente rápidas e simples, a verdade é que tudo é feito com tanto detalhe e perfeição, que demora geralmente o dobro do tempo necessário”. (NTR12) “Quando a M.J. foi embora, estive mais algum tempo a conversar com o H. e depois de muito pensar questioneei-o sobre a possibilidade de se fazerem alterações nos grupos, uma vez que, em termos de comportamento e competências escolares eram totalmente distintos. Acho que se houvesse uma nova organização, os/as alunos/as entre si poderiam se apoiar e equilibrar cada um dos grupos, com as potencialidades e capacidades que cada um/a revela. O H. disse-me que talvez fosse uma boa ideia e que a deveria transmitir a M.J. para ver também o que ela achava. É o que farei na próxima sessão”. (NTR 14)	- Tarefas realizadas. Tarefas administrativas. - Tarefas realizadas. Aconselhamento. Sugestões.

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
1- INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO	- Actividades e Tarefas	“Hoje fui incluída numa das reuniões que sempre ocorrem no gabinete. A reunião de hoje foi com a professora de alfabetização que veio dar-nos um ponto de situação relativamente ao curso e à forma como tem decorrido”. (NTR 16) “No que diz respeito à parte da tarde, vim um pouco mais cedo pois estava agendada uma reunião com o A. (membro da Associação Pele) para serem discutidos pormenores acerca do concerto que se vai realizar no dia 28 de Novembro. O H. pediu-me que acompanhasse a reunião uma vez que ele irá de férias e, assim, se fosse necessário alguma coisa, eu estaria a par de todas as decisões que haviam sido tomadas até então”. (NTR18) “Para além disso e a pedido do H., organizei uma capa de arquivo com todas as informações disponíveis acerca do curso de alfabetização, de modo a ficar tudo documentado e devidamente arquivado”. (NTR18)	- Tarefas realizadas. Participação em reuniões. - Tarefas realizadas. Participação em reuniões. Acompanhamento de actividades. - Tarefas realizadas. Organização e arquivação.

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
1- INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO	- Actividades e Tarefas	“Antes de ir embora falei com ele no sentido de tentarmos arranjar uma solução para que os/as alunos/as não faltassem, pois isto implicava perda de tempo e de recursos. Chegamos à conclusão de que a melhor solução seria arranjar um sistema de faltas (com um número máximo de faltas permitidas) para que eles/as cumprissem. Caso não o façam correm o risco de não poderem continuar a participar na oficina e, assim, darem lugar a novos/as alunos/as que todas as semanas vão surgindo”. (NTR20) “Depois de acabar a aula, voltei para o gabinete pois o H. tinha-me pedido para ficar até mais tarde para acompanhar uma reunião com o A. sobre o concerto do dia 28 deste mês (...) Este encontro só acabou às 18h40 e trataram-se de pormenores como pedidos de orçamentos, confirmação de espaços, materiais, recursos humanos, etc.Senti que não precisavam de mim para nada, pois em nenhum momento abri a boca, apenas ia anotando informações para o caso de vir a ser necessário”. (NTR23)	- Sugestões de melhoria de actividades. Boa receptividade. - Tarefas realizadas. Acompanhamento de reuniões

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
1- INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO	- Actividades e Tarefas	“Tive uma manhã preenchidíssima, pois estive a ajudar o H. com algumas tarefas resultantes da reunião do dia de ontem. Estivemos a enviar emails, fazer telefonemas e a realizar uma série de diligências de modo a deixar tudo adiantado e decidido antes de o H. ir de férias”. (NTR24) “Além disso tivemos uma pequena reunião com a L. (elemento do programa Escolhas) para discutirmos alguns pormenores acerca de um festival de hip-hop que pretendem realizar. Mais uma vez se discutiu questões como os orçamentos, materiais, espaço e recursos humanos necessários. Foi uma reunião rápida e assim passou a manhã”. (NTR24) “Às 15h20 fui ter com o G. à escola. Para além de ir assistir à oficina de música, tinha que lhe dar uma série de recados, pois mais uma vez, as coisas não estavam a correr bem. Não gosto deste papel de fiscalizadora, mas decidi assumi-lo sem culpas e encará-lo apenas como mais uma simples tarefa”. (NTR24)	- Tarefas realizadas. Tarefas administrativas. - Tarefas realizadas. Acompanhamento de reuniões. - Tarefas realizadas. Fiscalização. Orientação.

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
1- INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO	- Actividades e Tarefas	“Estive juntamente com a S.a elaborar a nova lista de alunos/as, dispostos/as nas novas turmas consoante o nível em que se encontram (inicial, médio ou avançado). Para além destas listas, arqueei na capa do curso de alfabetização as folhas de presença da semana passada e, finalmente, redigi uma lista de alunos/as que desde o início do curso ainda não tinham aparecido. Deixei esta lista na mesa da F., para depois ela dar início aos processos de averiguação”. (NTR25) “A C. tinha-me dado um conjunto de fichas de beneficiário, que deviam ser preenchidas com os dados de cada aluno/a que participasse nas actividades promovidas pela IBC. Cada ficha era constituída por alguns dados, tais como, o nome, a morada, o número de telefone, nível de escolaridade, agregado familiar, tipologia da casa em que habitam, participação em outras actividades da IBC, entre outras pequenas informações”. (NTR26) “Hoje fiquei sozinha no gabinete, pois todos os elementos da equipa se encontravam ocupados. Entregaram-me a chave do gabinete e o código de desactivação do alarme, o que me fez sentir responsável e, mais uma vez, como uma pessoa importante na equipa”. (NTR36)	- Tarefas realizadas. Tarefas administrativas. Responsabilização. Autonomia. - Tarefas realizadas. Identificação de participantes das actividades. Preenchimento de fichas de identificação. - Tarefas realizadas. Responsabilização. Atendimento de moradores/as

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
1- INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO	- Actividades e Tarefas	“Já sugeri ao G. que cancelasse as inscrições daqueles/as alunos/as que não comparecem para, desta forma, dar lugar a outras crianças que queiram se inscrever, mas até hoje o G. ainda não tomou nenhuma atitude e também não sei o que pretende fazer. Até tomar alguma atitude, não estou muito confiante de que esta oficina obtenha o sucesso que inicialmente se esperava e, assim, continuo a questionar a minha presença lá”. (NTR27) “Passei a manhã a enviar emails para a M.J. com as fotos que fui tirando no atelier de jornalismo. Para além disso o H. pediu-me que também enviasse algumas fotos da oficina de música comunitária, de modo a ela colocar uma breve informação no jornal que os/as alunos/as do atelier estão a produzir”. (NTR39) “Fiquei novamente sozinha no gabinete, pois, todos/as os/as técnicos/as foram para Lisboa. Fiquei responsável pela abertura do gabinete”. (NTR42)	- Tarefas realizadas. Sugestões de trabalho. Expectativas face às actividades realizadas. - Tarefas realizadas. Tarefas administrativas - Tarefas realizadas. Responsabilização. Atendimento ao público

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
1- INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO	- Construção de relações.	“Por volta das 17h00 o H. pediu-me para o acompanhar à escola, no sentido de me apresentar a mais algumas pessoas e ajudar a preparar uma sala que serviria de local para a reunião de amanhã do IFP”. (NTR3) “A certa altura, a T. (menina cigana) veio ter comigo, pois queria escrever o tema do Natal em papel e não em computador. Pediu a minha ajuda para escrever as frases e assim o fiz. Foi-me explicando como era o Natal da generalidade dos/as ciganos/as e assim que me ia contando, pedia-me para lhe soletrar as letras, de modo a conseguir formar as frases que ia dizendo”. (NTR14) “Quando chegou a hora de irem embora, as duas meninas vieram ter comigo e com a M. J. para nos entregarem o que tinham estado a fazer. Eram dois cartazes que diziam “Adoro-te professora M.J.” e “Adoro-te professora R.”, “Vocês são muito fixes”. Uma coisa tão simples mas que me fez sentir muito feliz, pois revelou que fui aceite e que a minha presença não é vista como algo incómodo, mas sim como uma boa novidade”. (NTR14)	- Relação com os/as actores/as locais - Relação com os/as alunos/as. Relação de ajuda - Receptividade à minha presença

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
1- INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO	- Construção de relações.	“No primeiro grupo, como sempre a B.exigiu a minha atenção e constante presença. Sempre que algum/alguma outro/a aluno/a me chamava ela ficava zangada e exigia que voltasse rapidamente para o lado dela. Aos poucos ia tentando sair de perto dela e ir ajudando os/as outros/as meninos/as, mas de um modo geral passei a sessão inteira com ela”. (NTR30) “Como também já é habitual fiquei ao lado da T., porque é também uma das alunas que mais exige a minha presença. Enquanto a ajudava, pediu-me uma coisa. Que a ajudasse a aprender a ler. Fiquei muito feliz com este pedido, primeiro porque me deu a entender que confia em mim e porque manifesta a vontade de aprender, ao contrário do que a maioria das pessoas pensa sobre os/as ciganos/as, a verdade é que eles/as têm tanta vontade de aprender como qualquer outro/a”. (NTR30) “Estive quase todo o tempo com o D. que me pediu para ficar ao lado dele. Esta foi, para mim, a novidade do dia, pois, não esperava que o D. pedisse a minha companhia. O trabalho dele para o dia de hoje consistia em escrever um texto sobre a actividade em que tinha participado de manhã”. (NTR38)	- Relação com os sujeitos-objecto de estudo. Necessidade da minha presença. Relação de ajuda - Desconstrução de pré-conceitos. Relação de confiança. Relação com os sujeitos-objecto de estudo. - Conquistas. Relação com os sujeitos-objecto de estudo

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
1- INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO	- Construção de relações.	“Por mais simples que tenha sido, a verdade é que para mim esta foi uma das experiências mais marcantes, pois tive a oportunidade de ver a alegria espelhada na cara de cada um/a deles/as e o quanto gostam de nós, pelas reacções que manifestavam. O D. e o Q. não se cansavam de saltar para os nossos colos e nos abraçar com tanta força que pensei que nos iam sufocar. A B. escreveu no quadro o quanto nos adorava e desejou-nos um feliz natal. São manifestações de afecto que me deixam emocionada e muito feliz”. (NTR42) “Quando abrimos a porta foi uma sensação fantástica observar cada rosto feliz com a surpresa. Imediatamente se dirigiram para as prendas, sempre a perguntarem se eram verdadeiras. A M. e a M.J. pediram que se sentassem para explicarem o que ia acontecer. Eles/as ouviram atentamente mas sempre com grande ansiedade. Começamos por servir as bebidas e a comida enquanto íamos conversando sobre a semana deles/as”. (NTR42) “Fazendo um balanço deste primeiro dia, posso concluir que correu bastante bem, a empatia que os/as alunos/as mostraram em relação a mim foi imediata e para mim essa é a condição essencial para que tudo corra bem”. (NTR44)	- Relação com os sujeitos-objecto de estudo. Relação de afecto. - Relação com os sujeitos-objecto de estudo. Relação de afecto. - Relação com os sujeitos-objecto de estudo. Relação de empatia

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
1- INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO	- Construção de relações.	“No final das sessões, quando estava a passar pelos corredores, encontrei os/as alunos/as da professora D.com quem trabalhei ontem. Fiquei muito feliz porque todos/as eles/as vieram ter comigo numa grande correria para me darem um beijo. É estranho e ao mesmo tempo engraçado este tipo de reacções, porque a verdade é que não os/as conhecia até ontem e, ainda assim, só estive cerca de uma hora com ele/ass. Esta sensação de ter sido aceite e de sentir que gostam de mim é mesmo muito boa e espero sinceramente que sirva para que as sessões corram sempre da melhor forma possível”. (NTR45) “Quando entrei na sala, os/as alunos/as vieram imediatamente ter comigo para me cumprimentarem e fiquei admirada com o entusiasmo deles/as relativamente a passarem esta hora semanal comigo. A professora M. disse-me que desde manhã eles/as não paravam de falar no mesmo e que ela própria se tinha esquecido, mas que todos/as eles/as insistiam que tinham razão, uma vez que, no dia anterior eu lhes tinha confirmado o nosso encontro e me tinha despedido com um até manhã”. (NTR45)	- Receptividade à minha presença. Relação de familiaridade e de afecto. Reacções à minha presença. - Entusiasmo perante o meu trabalho. Reacção dos/as alunos/as quanto à minha presença.

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
1- INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO	- Construção de relações. - Dilemas	“Aliás, uma das alunas, a C. disse-me que estava a gostar tanto que nem queria ir embora. Acho que foi a melhor coisa que poderia ter ouvido naquele momento, porque fez-me sentir que tenho conseguido chegar até eles/as e tenho conseguido motivá-los/as”. (NTR46) “O D. portou-se lindamente e a cada cinco minutos me perguntava se estava a portar-se bem. Fartou-se de me abraçar e apesar do seu jeito meio bruto, facilmente se percebe que esta é a sua particular forma de demonstrar carinho e apreço”. (NTR54) “Esperei 40 minutos e o professor ainda não tinha vindo. Entretanto uma das funcionárias disse-me que se àquela hora o professor ainda não tinha chegado, então o mais provável seria não vir. Decidi ir embora e voltar para o gabinete. Quando lá cheguei, fiquei um pouco na dúvida se contava à C. o que tinha acontecido ou se seria melhor manter-me calada, pois não quero que o G. pense que estou ali para avaliar o seu trabalho e desempenho. A minha intenção não é de forma alguma essa, contudo tenho consciência de que o meu trabalho depende, de certa forma, do trabalho dele. Por este motivo decidi contar o que se tinha passado”. (NTR15)	- Motivação. Aceitação pelos/as alunos/as. - Relação com os sujeitos-objecto de estudo. Diferenças de manifestações afectivas. - Lugar do/a investigador/a. Que papel? Monitorização e avaliação dos efeitos das actividades.

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
1- INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO	- Dilemas	“Como era de prever a C. ficou muito aborrecida com a situação e ligou imediatamente ao H. (que no momento não se encontrava no gabinete) a pedir-lhe que marcasse urgentemente uma reunião com o G. e com a R. (coordenadora da Norte Vida) porque a oficina não estava a correr conforme planeado e que muito em parte seria culpa do G., que se revelava irresponsável e muito pouco dedicado. Fiquei nervosa com a situação, pois não pretendia causar problemas. De qualquer forma, percebi que o que estava feito não teria volta atrás e que, no fundo, não era culpada de nada. Além disso, acima de tudo deve-se pensar primeiro no trabalho que está a ser realizado e não apenas pessoas que o realizem”. (NTR15)	- Lugar do/a investigador/a. Que papel? Monitorização e avaliação dos efeitos das actividades. Desconforto.

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
2 - ESPAÇO	- Escola	“Depois da pequena paragem dirigimo-nos à escola, cujos portões se encontravam fechados à chave. Uma funcionária veio abrir-nos os portões e, assim, permitir-nos a entrada e acesso à escola”. (NTR4) “De um modo geral, a ideia que ficou foi a de que gostam da escola onde estão, mas a maioria mudaria para os locais onde já moraram e para a respectiva escola do local. Em relação a esta escola queixam-se dos espaços e da falta de segurança, mas ainda assim, manifestam o gosto pela sala de aula e por tudo aquilo que aprendem”. (NTR47) “Relativamente à escola reclamam das condições do espaço, desejam estruturas mais diversificadas para brincarem, criticam o desrespeito pelo ambiente e da falta de respeito pelos/as professores/as e colegas”. (NTR49)	- Segurança. Guarda das crianças. Acesso concedido - Percepções sobre a escola - Percepções sobre a escola

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
2 - ESPAÇO	- Escola	“Voltei a ter problemas com os espaços da escola. A sala que costumo usar às segundas-feiras estava a ser ocupada pela directora da escola para dar a poio a uma aluna. Isto deixa-me incomodada por vários motivos mas, sobretudo, porque por apenas duas pessoas se ocupa uma sala e porque desta forma põe em causa todos os objectivos do meu projecto. Se não tiver espaço disponível não posso trabalhar com os/as alunos/as e isto é algo que já devia estar mais do que claro, uma vez que, o projecto já decorre à mais de um mês”. (NTR56) “R - Em relação à escola... vocês gostam desta escola? B - É fixe, mas a escola do Tarrafal era melhor porque tinha mais seguranças. S - A nossa escola também tinha um muro muito maior do que este, não era como aqui. Q - As grades estão sempre todas abertas B - Sim...de noite até vêm para aqui pessoas fumar, fumar droga também S – A comida ser melhor. P – Falta os muros mais altos, segurança. P - E nos dias de frio, os[as] meninos[as] lá de cima apanham muito frio”. (FGD – ALPM)	- Dificuldades de trabalho. Ausência de espaços - Percepções sobre a Escola que frequentam

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
2- ESPAÇO	- Escola	“Na primeira semana ainda houve um aluno que me empurrou, porque eu perguntei-lhe qualquer coisa e ele chamou-me burra e eu tive uma reacção qualquer e ele levantou-se e empurrou-me contra o painel”. (ENT – PM) “R - Mas digam-me uma coisa. Vocês acham que esta escola é diferente de outras escolas? B – Porque não tem o bufete nem tem segurança aqui. Z – A dona L. só está a fazer o seu papel, mas ela quando sai do portão não consegue ver os/as que saem da escola. Ela não consegue ver todos/as. S – mas aqui também não tem nada para brincar”. (FGD – ALPM) “D – Sei que estas crianças embora muito carentes têm muito que dar, são amigas das pessoas, e é bom estarmos com eles[as] e ensinarmos as coisas, mas depois há a parte dos[as] pais[mães] (...) porque eles[as] acham que as professoras só são professoras das suas turmas e se chamarmos a atenção a algum[alguma] miúdo[a] que esteja a fazer asneiras no recreio e estão ali os[as] pais[mães] e ouvem, tem-se gerando confusões muito grandes de eles[as] saltarem os muros e virem bater aos[às] professores[as]”. (ENT-PD)	- Problemas na escola - Percepções sobre a escola que frequentam - Percepções sobre a escola

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
2- ESPAÇO	- Escola	“R – Gostam da vossa escola? P – Eu gosto porque tenho a minha professora para me ajudar as coisas que eu não sei D – Eu gosto porque antes não sabia nada. M – Eu gosto porque tenho aqui os[as] meus[minhas] amigos[as] e gosto de aprender coisas novas”. (FGD – ALPD) “R – Se pudessem o que mudariam na escola? Ar – Gostava que acabasse a porrada toda e que arranjassem a escola toda T – Gostavam que pusessem algumas regras e que arranjassem o recreio para não caírem”. (FGD- ALPD) “R – Agora, acham que a vossa escola é diferente das outras e se sim, em que é que é diferente? Ti – é igual T – em algumas coisas é diferente, mas noutras é iguais, porque há porrada e há miúdos[as] que têm a mania que são os[as] maiores. P – Eu acho esta escola diferente porque todas têm uma diferença”. (FGD- ALPD)	- Percepções sobre a escola que frequentam - Percepções sobre a escola que frequentam - Percepções sobre a escola que frequentam

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
2- ESPAÇO	- Escola	“R – Queria perguntar-vos aspectos positivos e negativos da escola, no geral. O que é que vocês acham? P – A melhor coisa é que nos ensina tudo e porque temos muitos[as] amigos[as] para nos ensinarem e ajudarem. D – É boa porque nos ensina muito F – Eu gosto porque me ensina e se não houvesse escola e não houvesse o mundo, não tínhamos a natureza e não sabíamos ler e escrever T - Ajuda-nos a conviver uns[umas] com os[as] outros[as] e coisas novas que ainda não sabemos. T – Deve ensinar coisas novas J – Ensina-nos muito, brincamos P – Eu gosto que nos ensine tudo sobre o mundo, a poluição e sobre a saúde humana”. (FGD-ALPD) “R - Agora, vocês acham que a vossa escola é diferente das outras? E se sim, porquê? Le – Eu acho que não. I – Também não porque todas as escolas têm meninos[as]. Jo – Eu acho que sim porque todas as escolas têm uma coisa a mais do que as outras”. (FGD- ALPD)	- Percepções sobre a escola. Papel da escola - Percepções sobre a escola que frequentam

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
2- ESPAÇO	- Escola	“R - Gostam da vossa escola? Di – Gosto porque há muito espaço para brincar e também há salas para estudar e fazer trabalhos. Le – Eu gosto de estar na escola porque aprendo, brinco e gosto de fazer educação física e gosto das actividades. I – Gosto desta escola porque tem espaço para os[as] meninos[as] brincarem, e as actividades extra-curriculares são divertidas porque fazem jogos para nós e porque aprendemos muito. Jo – Eu gosto muito da escola porque tenho muitos[as] amigos[as] e porque agora já aprendi o que fazer e como se deve estar na escola e também não gosto quando andam à porrada”. (FGD-ALPD) “R – Se vocês pudessem o que mudavam nesta escola? M – Metia uma escola nova, as salas todas novas, tudo novo, o pátio, metia uma piscina para quando tivesse calor e passávamos aqui as férias S – Ajeitava a escola toda”. (FGD-ALPC)	- Percepções sobre a escola que frequentam - Percepções sobre a escola que frequentam

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
2- ESPAÇO	- Bairro	“O aspecto mais negativo desta noite foi quase no final do desfile, dois rapazes do bairro da Estrela se terem envolvido numa discussão que rapidamente se transformou em agressão física. Tudo se passou tão rápido que praticamente ninguém percebeu o motivo daquela confusão”. (NTR7) “O apresentador tentou desanuviar o ambiente, enquanto tentavam retirar esses dois rapazes do recinto. Até os/as próprios/as moradores/as reclamavam que aquela situação era ridícula e desnecessária e claramente se via a desilusão que sentiam face a acontecimentos como este. Ao longe ouviam-se frases como “isto é sempre a mesma coisa”, “não se pode fazer nada por vocês, porque vocês estragam sempre tudo”, “nem dá vontade de fazer mais nada””. (NTR7) “Outro caso problemático relaciona-se com uma das alunas que ou não comparece às aulas, ou quando o faz leva consigo um dos filhos, perturbando, assim, o normal funcionamento das aulas. A solução para este problema passa por arranjar alguém ou alguma instituição que tome conta da criança durante o tempo de aulas”. (NTR16)	- Relações de violência. Relação com o contexto? - Descontentamento da população quanto a comportamentos violentos. Descontentamento com o ambiente vivido. - Problemas no bairro: ausência de apoios

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
2- ESPAÇO	- Bairro	“A certa altura perguntei à B. pela M., pois hoje tinha faltado às aulas. A B. disse-me que a colega tinha faltado, pois a mãe tinha-se envolvido numa discussão e num episódio de agressão física. Ultimamente estes episódios têm sido mais frequentes e imagino que tenha a ver com o facto de já não terem a polícia no centro do bairro. Isto começa a ser preocupante, pois, o nível de insegurança volta a aumentar”. (NTR30) “Como será possível cativar alguém que se sente tão desanimado e desesperançado quanto ao futuro?”. (NTR43) “Da entrevista, a ideia geral que ficou foi que gostam muito da escola onde andam e do bairro em si, no entanto, as piores reclamações dizem respeito ao barulho, aos casos de violência e à falta de segurança”. (NTR49) “R –O acham do sítio onde moram? P- Mas também há uma coisa má...porque há aqui muitas drogas P- Sim, não é muito seguro C – Ainda por cima, saiu dali a polícia D – Pois (...) e agora só vai haver aqui raptos” (FGD –ALPM)	- Problemas no bairro: violência e insegurança - Problemas no bairro: Desmotivação e desânimo - Percepções sobre o bairro - Percepções sobre o bairro. Insegurança

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
2- ESPAÇO	- Bairro	“R – Informações prévias sobre o bairro e sobre a escola. Antes de vir para aqui que informações tinha sobre este bairro? D – O que ouvia na televisão, praticamente, que o bairro do L. e S. J. D. que era muita droga e que andavam pessoas por aqui...naquela altura lembro-me que andaram aí atrás de um e que depois conseguiram matá-lo aí no bairro...devia de ser por causa da droga...era a ideia que eu tinha de tudo mal”. (ENT- PD) “R - o que é que vocês acham do sitio em que vocês moram? T – Eu gosto porque é sossegado. Eu também não gosto quando fazem confusões ali na rua. eu também gosto porque estou no mesmo quarto que a minha irmã e temos as nossas coisas. F – Eu gosto porque às vezes é sossegado. Mas houve um dia que os meus vizinhos, o marido e a mulher chatearam-se e deitaram tudo abaixo. Ar – Eu gosto porque é onde moram os[as] meus[minhas] amigos[as] todos e gosto de estar com eles[as]. Mas também não gosto porque às vezes estão aqui pessoas com motas A4 e fazem sempre muito barulho e ainda por cima é sempre à noite. D – Aqui tem muitas pessoas felizes, e eu gosto”. (FGD- ALPD)	- Percepções. Expectativas e receios - Percepções sobre o bairro

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
2- ESPAÇO	- Bairro	“R – outra pergunta, em relação ao bairro o que é que vocês acham que há de coisas boas e coisas más? I – coisas boas tem o ATL para quando os[as] meninos[as] saírem da escola e os[as] pais[mães] não estão em casa, ficam com eles[as] para fazerem os deveres e coisas más é andarem a grafitar as paredes A – Uma coisa no bairro que eu gosto é não se meterem com ninguém e uma coisa que eu não gosto é andaram aí com motas e carros de alta potência a derrapar Jo - Gosto muito da escola e as coisas mas é andarem por aqui e não respeitarem a segurança”. (FGD – ALPD) “R - Mesmo quem não mora aqui no bairro, quero que me digam o que vocês acham deste bairro. Coisas boas e coisas más. Ca - Coisas boas é a escola e dos[as] meus[minhas] amigos[as]. Coisa má é que é um bairro feio. M - Gosto do bairro por causa da escola e coisas más é que às vezes andam à porrada. S - Mau é que andam a roubar carros, a coisa boa é os[as] amigos[as]. R – Estragam tudo. Mic -Queimaram o pátio que tinha ali e isso é mau”. (FGD- ALPC)	- Percepções sobre o bairro. Aspectos positivos e negativos. - Percepções sobre o bairro

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
3 - ALUNOS	- Interesses	“Um dos temas, o suicídio, surgiu na sequência de uma fatalidade recente que envolveu uma rapariga de doze anos residente no bairro. Uns dias atrás surgiu a notícia de que esta criança cometeu suicídio, embora se desconheçam os motivos que levaram a este acto desesperado. Foi por este motivo que uma das crianças que frequenta o atelier de jornalismo sugeriu o tema em questão. Talvez esta seja uma forma de conseguir lidar com a dor, já que era amiga da rapariga que se suicidou. Apesar das situações dramáticas pelas quais estas crianças passam ou estão sujeitas, a verdade é que não deixa de ser positiva a predisposição que revelam em debater assuntos tão sérios, dolorosos e profundos”. (NTR5) “Repeti a sessão do jogo de memória com os/as alunos/as da professora D. Tal como aconteceu com a outra turma, a sessão correu bastante bem. É fácil perceber que os trabalhos manuais, extremamente apelativos para estes/as alunos/as. Envolvem-se nestas tarefas muito facilmente e o seu comportamento passa a ser quase exemplar”. (NTR63)	- Interesses dos/as alunos/as. Consciencialização de problemas. Motivação perante as fatalidades da vida. - Actividades motivantes

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
3 - ALUNOS	- Diferenças	“A M.J. já me tinha falado deste menino e supõe-se que seja uma criança com problemas em casa. Por outro lado, acho que procura desesperadamente por atenção e, por isso, tenta fazê-lo da melhor forma que sabe, ou seja, criando distúrbios em todos os locais onde se encontra”. (NTR14) “Fiquei admirada com aquele menino, pois revelou ser muitíssimo inteligente, com um vocabulário riquíssimo para a idade que tem. A verdade é que quando comparado aos/às restantes meninos/as, destacava-se imenso e era sem sombra de dúvida o mais bem preparado a nível escolar. Agora pergunto-me. Será porque veio de um local diferente e por não ser um “verdadeiro morador do bairro?” (NTR14) “Para ambas, o mais importante foi o facto da T. ter demonstrado vontade em aprender e considerámos a hipótese de, por ser rapariga cigana e por questões de cultura, não ser permitido às meninas continuarem os estudos após o primeiro ciclo, talvez esta menina entenda esta oportunidade como sendo a sua última de aprender e de se sentir competente”. (NTR32)	- Diferenças entre alunos/as. Necessidade de atenção. - Diferenças entre alunos/as. Relação com o local onde vivem? - Diferenças culturais

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
3 - ALUNOS	- Diferenças	“(…) não pude deixar de ficar admirada, pois, não é muito comum, as famílias de etnia cigana incentivaram as filhas mulheres a continuarem os estudos. Isto prova que algumas coisas têm mudado e que alguns dos hábitos culturais começam a fundir-se com os nossos. Perguntei-lhe, então, o que pretendia fazer já que os seus pais também a apoiavam e ela disse-me que gostava muito de tirar um curso mas, que não sabia onde procurar”. (NTR39) “Um dado que também fez alguma diferença foi o facto de, no momento em que fui buscar os/as alunos/as à sala da professora D., ela informou-me que o J., o aluno que referi anteriormente, não queria participar nas sessões e mesmo à frente dele disse que ele era o que mais precisava, pois não sabia comportar-se. Isto não me pareceu positivo, uma vez que, se a própria professora tem esta perspectiva sobre este aluno e não esconde dele o que pensa, o efeito mais óbvio será este aluno corresponder à imagem que têm dele, ou seja, se pensam que ele não tem solução, ele próprio achará que será sempre assim e que deve ser assim para corresponder ao que pensam sobre ele”. (NTR44)	- Diferenças culturais. Aproximação de culturas. Quebra de pré-conceitos. Mudanças. - Diferenças de grupos de alunos/as. Dificuldades de trabalho

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
3 - ALUNOS	- Diferenças	“Este segundo grupo era mais pequeno, constituído apenas por seis alunos/as e era um grupo bem mais calmo, por isso, a sessão decorreu sem sobressaltos ou interrupções”. (NTR44) “O P foi o mais detalhado de todos/as e, na minha opinião, este facto deve-se ao seu nível de conhecimentos. O P é o melhor aluno da turma, veio de um contexto completamente diferente e com apenas uma conversa se percebe a grande diferença entre ele e os/as restantes colegas, não só a nível de conhecimentos, mas também de vocabulário e postura”. (NTR54) “Não pude deixar de reparar na diferença entre estes/as alunos/as e os/as outros/as com quem tenho trabalhado. As comparações são inevitáveis, porque são alunos/as bem comportados/as, de um modo geral obedientes, respeitadores/as e sossegados/as. Fiquei a pensar qual seria o motivo para tão grande diferença e a conclusão a que cheguei é que se deve única e exclusivamente à forma como a docente conduz as suas aulas e a sua própria relação com os/as alunos/as” (NTR58).	- Diferenças entre grupos - Diferenças entre alunos/as. Relação com o contexto em que vivem? - Diferenças entre alunos/as. Relação professora/alunos/as

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
3 - ALUNOS	- Competências escolares - Quotidianos	“Em termos de níveis escolares, este grupo está bastante mais evoluído, pois escrevem facilmente ainda que com alguns erros, lêem igualmente bem e usam o computador ainda melhor”. (NTR14) “R - mudando de pergunta...e em relação a disciplinas? - Respostas: Matemática e Língua Portuguesa revelam-se as disciplinas favoritas” (FGD – ALPM) “R - Que disciplinas é que vocês gostam mais? - Respostas: Matemática e Língua Portuguesa revelam-se as disciplinas favoritas” (FGD – ALPC) “Eles aceitaram a nova proposta e este jogo correu bem melhor. As profissões representadas foram as mais variadas, desde cabeleireira, cozinheira, bombeiro, polícia, feirante, advogado, professora, artista, entre outros. É engraçado perceber que a maioria das profissões representadas foram profissões que fazem parte do quotidiano destes/as alunos/as ou então são manifestações daquilo que querem ser quando forem mais velhos/as”. (NTR50)	- Competências escolares - Relação com as disciplinas - Relação com as disciplinas - Reprodução social. Quotidianos. Profissões ambicionadas

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
3 - ALUNOS	- Ambições	“Quanto a receios, não os manifestam. Sonham em progredir, aprender mais, referindo o desejo de chegarem até à universidade, no entanto, metade dos/as alunos/as decidiu ficar apenas até ao 12º ano”. (NTR50) “Q – Eu queria passar e saber ler muito e saber escrever e quando for grande quero ser advogado. P – Ó professora eu não gosto muito do Ramalho, não gosto de escolas muito grandes. Mas estou ansioso para ir para outra escola. Mas se eu for para lá a minha irmã vai comigo. B – Eu também estou ansiosa, nada me assusta. Tenho lá os meus irmãos. D – Eu quero ir para outra escola, eu não tenho medo de nada, conheço lá toda a gente”. (FGD- ALPM) “R - E até onde vocês querem chegar a nível escolar? Q – Eu gostava de ir até ao máximo que se pode. P – Eu queria muito ir para a universidade B - Eu só quero até ao 12º ano. M - Eu só quero até ao 9º ano, não gosto de estudar. Z – Eu só quero ir até ao sexto, quero chegar ao quinto e parar”. (FGD – ALPM)	- Expectativas escolares. Ambições. Relação com a escola - Ambições escolares. Transições. Ansiedade pela mudança de escola. - Ambições escolares

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
3- ALUNOS	- Ambições	“R – Até onde pretendem chegar a nível escolar? A – Eu sou vou até ao 12º J – Só queria ir até ao 9º ano M - Queria ir até à faculdade T – Só até ao quinto ano. Eu vou experimentar e se aquilo for muito chatinho eu saio”. (FGD- ALD) “R – E vocês querem chegar até que ano? Fl, C – 12º ano. Ca – 9º ano J – Universidade Mi – 5º ano, porque não gosto nada de estar na escola”. (FGD- ALPC)	- Ambições escolares
	- Necessidades	“De tudo isto, o mais importante foi o facto de esta aluna manifestar a vontade de aprender, por isso, quero poder ser uma fonte de apoio para esta criança e quero, sobretudo, poder contribuir para o seu sucesso”. (NTR30) “A Sandra estava muito contente com o que estávamos a conseguir fazer, sobretudo, quando mostrava à M.J. e ela elogia e dizia o quanto estava bom”. (NTR36)	- Mudanças. Relação de apoio. Evolução - Necessidade de apreciação, de elogio e de valorização dos trabalhos realizados.

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
3 - ALUNOS	- Necessidades	“Antes de começarmos, um dos meninos perguntou-me porque é que na semana anterior o outro grupo tinha feito mais jogos que eles. Expliquei-lhes que como não houveram tantas interrupções deu para fazer mais um jogo e que se a sessão deles/as também corresse da mesma forma, teríamos oportunidade de fazermos mais coisas. Aceitaram sem reclamar”. (NTR49) “A última sugestão de jogo foi o “passa a palavra”. Faltavam cerca de 20 minutos e como o jogo da mímica já estava a cansar os/as alunos/as, decidi mudar. Todos/as gostaram da sugestão e todos/as quiseram participar. Pelo menos esta última opção foi uma boa escolha e agradou a todos/as”. (NTR52) “No geral, todos/as encaram a mudança de escola como um aspecto positivo, revelam-se ansiosos/as e excitados/as por esta mudança. A maioria irá para o Ramalho e os seus objectivos escolares não vão para além do secundário”. (NTR58)	- Exigências dos/as alunos/as. “Urgência em se envolverem em mais actividades. Dinamismo. Necessidade de participação. - Necessidade constante de mudança e motivação. - Necessidade de mudança e motivação

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
3 - ALUNOS	- Receios/Preocupações	“À medida que íamos completando a nossa tarefa, a S. ia dizendo que não estava a gostar e que o trabalho que tinha feito não estava bom. Quando me disse isto, chamei-a à atenção e disse-lhe que nunca devia desvalorizar o seu próprio trabalho e que só quando acabasse é que poderia avaliar o que fez. Assim, foi continuando o trabalho e já quase no fim disse-me que afinal já estava a gostar do que tinha feito e que agora achava que estava bonito. Dei-lhe os parabéns e disse-lhe que tudo o que fazemos tem muito valor, sobretudo para nós próprios”. (NTR39) “Quanto ao papel da escola, consideram que deve ser o ensinar coisas novas, ensinar a respeitarem-se uns/umas aos/às outros/as, a valorizar a amizade e alguns/algumas referiram o respeito pelo ambiente e a necessidade de acabarem com a poluição, talvez manifestando um reflexo daquilo que vão aprendendo em formação cívica”. (NTR49) “A T. também leu o seu percurso, no entanto, preferiu dizer-me ao ouvido a última coisa que escreveu, que tinha a ver com o facto de querer que alguém cuidasse dela na velhice”. (NTR55)	- Alunos/as não acreditam nas suas próprias capacidades. Desmotivação. Falta de confiança. Receios. - Preocupações dos/as alunos/as. Papel da escola - Preocupações e sensibilidades

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
3 - ALUNOS	- Relações	“Fiquei a admirar ainda mais a M.J., pois achei que era extremamente competente, sensível e atenta a cada um/a dos/as seus/suas alunos/as. Gostei do facto de ter começado a aula por perguntar a todos/as como tinha corrido a semana deles/as e por perguntar ao P. o que se passava com ele, uma vez que parecia mais triste”. (NTR14) “A relação com a professora é descrita como sendo uma relação de amizade, afectuosa e de respeito. Valorizam o facto de ser alguém que lhes ensina coisas novas, revelam o gosto por aprender mais e por prosseguirem os estudos”. (NTR49) “R – Esta pergunta que vos vou fazer também é muito importante e tem a ver com o que vocês acham dos vossos colegas de turma? D – Eu gosto dos[as] meus[minhas] amigos[as]. MA – Eu dou-me bem com toda a gente. Tem que haver respeito, acho eu”. (FGD – ALPM)	- Relação entre técnicas e alunos/as. Relação de afecto - Relação alunos/as-professoras - Relação alunos/as-alunos/as

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
3 - ALUNOS	- Relações	“R – E da vossa professora, o que é que vocês acham? A – Eu gosto porque sempre que nós não sabemos alguma coisa, a professora tenta nos explicar para nós aprendermos e ajuda-nos em ocasiões em que nós não saibamos as coisas. Ar – Gosto dela porque nos ensina muitas coisas, e porque é muito fixe para nós. P – Eu gosto da minha professora porque ela é a minha melhor amiga e porque me ajuda em tudo”. (FGD- ALPD) P – Eu gosto dos[as] meus[minhas] amigos[as], mas às vezes fico desiludida com eles[as] porque eles[as] às vezes deixam-me sozinha de vez em quando. Eu gostava que os[as] meninos[as] da escola toda tivessem cuidado para não magoarem ninguém”. (FGD- ALPD) “R – e da vossa professora, o que acham? Je- Eu gosto dos[as] meus[minhas] professores[as] porque me ensinam, porque nos deixam ir brincar e não nos obrigam a estar na sala, ensinam-nos inglês e contas de multiplicar. Le – Eu gosto muito da minha professora porque ela me ensina muitas coisas e explica tudo muito bem e ficamos a perceber”. (FGD- ALPD)	- Relação alunos/as-docente - Relação alunos/as-docente

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
3 - ALUNOS	- Relações - Percepções	“R - E dos/as professores/as? Ou melhor, da vossa professora, vocês gostam? Sim. B- Mais ou menos F- às vezes não gosto muito da minha professora porque ela dá-nos na tola, e manda muitos trabalhos de casa e às vezes também me dá cachaços”. (FGD- ALPC) “Contou-me que se surpreendeu com a abertura destas crianças, uma vez que a tinham informado que eram crianças normalmente pouco participativas e interessadas”. (NTR5) “(…) no momento em que fui buscar os/as alunos/as à sala da professora D., ela informou-me que o J. não queria participar nas sessões e mesmo à frente dele disse que ele era o que mais precisava, pois não sabia comportar-se. Isto não me pareceu positivo, uma vez que, se a própria professora tem esta perspectiva sobre este aluno e não esconde dele o que pensa, o efeito mais óbvio será este aluno corresponder à imagem que têm dele”. (NTR44)	- Relação alunos/as-docente - Percepções e expectativas sobre os/as alunos/as - Expectativas sobre os/as alunos/as. Correspondência de atitudes face a expectativas.

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
3 - ALUNOS	- Percepções	“R – A última pergunta é: na vossa opinião, o que é que vocês acham que a escola deve fazer? P – Ensinar que não devemos sair da escola. Ensinar a segurança. B – Quando andássemos a porrada, eles deviam falar connosco e explicar que não se deve... D – Pois, a escola devia ensinar que devíamos fazer amigos[as], porque se não formos amigos[as], depois não temos ninguém”. (FGD- ALPM) “R- A última pergunta é: o que é que a escola no geral tem de bom e de mau e qual deve ser o papel dela, ou seja, o que deve fazer por vocês? Di – Podia haver mais ensino, explicar melhor as coisas. É bom porque nos ensinam bem e porque na escola ganhamos responsabilidade. Je – Ela devia fazer por mim, não me torturar e não me atirar com coisas. A coisa de bom é que como tudo o que quero e tem os jogos, o Magalhães. Jo – Eu acho que a escola devia de fazer mais por mim e que ela tem de mal é que não respeitam a segurança e que nós gostássemos todos das aulas”. (FGD- ALPD)	- Percepções sobre a escola. O papel da escola - Percepções sobre a escola. O papel da escola

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
3 - ALUNOS	- Estratégias	“Ambas consideramos que talvez a participação no atelier o tenha ajudado nesta mudança o que, de certa forma, nos deixa muito felizes e nos indica como esta actividade está a correr bem e está a atingir os devidos objectivos”. (NTR30) “Falamos também no facto de termos percebido mudanças no comportamento dos/as alunos/as, sobretudo no D. que, inicialmente, se mostrava sempre agitado, perturbador e desanimado com tudo o que lhe propunham fazer. Agora está quase sempre calmo e quase nunca perturba o funcionamento das sessões”. (NTR30) “No final da sessão, a M.J. veio ter comigo e perguntou-me o que estava a achar do atelier. Disse-lhe que achava que estava a correr lindamente porque para além de incentivar os/as alunos/as a melhorarem capacidades de escrita e leitura, possibilita-lhes, também, o desenvolvimento de competências como o saber-estar, o saber falar e a valorização das suas potencialidades, bem como, a capacidade de entreaajuda”. (NTR30)	- Efeitos de actividades. Mudança de atitudes e comportamentos. - Efeitos de actividades. Mudança de atitudes e comportamentos. - Efeitos de actividades. Desenvolvimento de competências

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
3 - ALUNOS	- Escolhas profissionais/ Perspectivas futuras	“R – O que querem ser quando forem maiores? C – Professora M – Bombeiro ou agente especial, da PJ D – Futebolista B – Tratadora de Golfinhos M – Modelo P – Eu queria ser juiz Q – Advogado ou Futebolista”. (FGD- ALPM) “R- Última pergunta, o que vocês pensam sobre quando se vai para a faculdade? Se vocês fossem? B - Eu gostava muito de entrar para a faculdade. Se eu entrar para a faculdade quero aprender e tirar o curso de desporto P – Ó professora eu gostava muito até porque nós podemos tirar um curso e depois sair e depois voltar e tirar outros cursos não é? Q – Eu gostava de entrar na faculdade para aprender inglês, francês, isso assim...e ser advogado também C - Eu queria tirar um curso de educadora de infância”. (FGD-ALPM)	- Profissões ambicionadas - Percepções sobre a faculdade

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
3 - ALUNOS	- Escolhas profissionais/ Perspectivas futuras	“R – Última pergunta. O que pensam sobre a faculdade? Ar – Acho que é muito fixe T – Acho que é muito educativa. A – É para aprendermos melhor coisas que nós queremos ser. B – Para tirar um curso, para aprendermos e quando for grande para já saber como se trabalha J – Vai ser muito difícil Je – Vai ser uma oportunidade para tirar um curso I – Eu acho que é o passo mais difícil da nossa vida”. (FGD-ALPD) “R – O que é que vocês querem ser profissionalmente? Fl, Cat – Veterinária C, I- Quero ser cabeleireira Ca – Carpinteiro” (FGD- ALC) “R – O que é que vocês querem ser profissionalmente?” F, D, Mi – Futebolista J- Também, mas se não der quero ser jet-set R – Quero ser rico B – Militar ou motorista S – Polícia”. (FGD- ALPC)	- Percepções sobre a faculdade - Profissões ambicionadas - Profissões ambicionadas

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
3- ALUNOS	- Transições	“R – Que expectativas têm quanto a mudarem para outra escola. - Todos se sentem ansiosos, ninguém sente receio, pois têm pessoas conhecidas na nova escola, têm curiosidade para saber como é e vontade de aprender cada vez mais”. (FGD- ALPD) “R – Como é que vocês se sentem a ir para uma escola diferente? B - Eu sinto-me bem porque conheço alguns amigos, mudo de escola, tenho novas regras, tenho mais horários para cumprir, novos professores, novas disciplinas. FI – É bom porque vamos conhecer novas pessoas, e é bom mudar de escola porque ainda por cima é perto de minha casa, e tenho lá uma amiga minha, novas regras e novas disciplinas”. (FGD- ALPC)	- Ansiedade pela mudança de escola - Mudanças e expectativas quanto a nova escola.

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
4 - POPULAÇÃO	- Participação	“A reunião durou pouco mais de uma hora e logo no início pensei que iria ser complicado convencer aquele grupo de pessoas que a alfabetização era algo de positivo para todos eles/as. Um dos moradores presentes e, na minha opinião, o mais revolucionário de todos, foi colocando uma série de entraves, nomeadamente, o facto de não ter idade para estudar, de precisar de emprego e não de escola, de serem muitas horas de estudo”. (NTR11) “Relativamente às mulheres ciganas a maior preocupação era onde deixavam os[as] seus[suas] filhos[as] e como cumpririam as tarefas domésticas, pois também se queixavam do número de horas e de dias que tinham que dispensar para este curso”. (NTR11) “Um dos moradores, a certa altura, disse algo que arrancou de todos uma salva de palmas. Disse que se estava ali para aprender, então não queria escolher um horário, pois por ele iria a ambos. É destas pessoas que este bairro precisa, pois valorizam cada aprendizagem, cada experiencia nova e anseiam por um futuro melhor”. (NTR11)	- Resistência à mudança. Desinteresse pelas actividades propostas - Resistência à mudança. Desinteresse pelas actividades propostas - Vontade de mudar. Espírito de iniciativa. Participação voluntária.

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
4 - POPULAÇÃO	- Participação	“Custa-me a entender algumas coisas, pois não percebo porque há tanta resistência à mudança e às iniciativas que são propostas para melhorar as condições de vida destas pessoas. Correndo o risco de ser injusta, quase que acredito que estas pessoas não se importam de não terem uma ocupação escolar ou profissional e que, simplesmente, se acomodaram a uma situação de inactividade, sendo que continuam a receber o apoio económico do Estado”. (NTR11)	- Resistência à mudança. Apatia. Dependência a um determinado tipo de vida.
5 - FAMÍLIAS	- Percepções	“No final das entrevistas, fiquei com a percepção que estas mães têm boas expectativas quanto ao percurso escolar e desempenho dos/as filhos/as. O que mais as preocupa são as mudanças que ocorrem na transição do primeiro para o segundo ciclo e, sobretudo, o desconhecimento face a espaços e apoios a que possam recorrer na nova escola dos/as filhos/as”. (NTR47) “O percurso educativo desta mãe foi relativamente curto, tendo ido trabalhar mais cedo do que o previsto por motivos pessoais. Quanto ao seu educando, refere que espera o melhor dele, que confia nas suas capacidades apesar de achar que é demasiado distraído”. (NTR50)	- Expectativas sobre os/as educandos/as. Preocupações. Desconhecimentos. - Percepções e expectativas sobre os/as educandos/as

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
5 - FAMÍLIAS	- Percepções	“Não durou mais de dez minutos, mas a ideia geral foi a mesma, ou seja, a vontade que a filha chegue longe e tenha tudo o que os pais não tiveram. Tem uma boa perspectiva acerca do desempenho escolar da filha e boas expectativas quanto às suas capacidades e potencialidades para chegar longe”. (NTR51) “R – Relativamente ao bairro e à escola, o que pensa sobre o contexto do bairro? Quais os aspectos positivos e negativos que encontra? F – É igual. Não é por ser um bairro, para mim é igual a qualquer outro lado. Eu lembro-me de quando meti a I. aqui na escola, as pessoas me diziam...ahhh...vais meter a I. na Estrela? E eu dizia...qual é o problema? Eu andei lá e não tive problemas nenhuns e o pai também (...) eu quando entrei no bairro respirei fundo...primeiro que eu entrasse, mas as pessoas foram super simpáticas...havia de tudo. Não depende do local mas sim das pessoas”. (ENT- FAM) “R - E em relação à professora da sua filha? O que pensa? F – É espectacular, muito humana, só não faz mais pelos/as meninos/as porque não pode. Está sempre muito atenta”. (ENT- FAM)	- Perspectivas e expectativas sobre os/as educandos/as - Percepção sobre o bairro - Percepção sobre a docente

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
5- FAMÍLIAS	- Percepções	“R – E sobre esta escola? O que pensa sobre ela? F – É assim, esta escola... eu sinceramente gosto da escola, tem pessoas muito boas, tem uma associação de pais assim um bocadito estranha, segundo aquilo que eu sei e é assim, eu acho que se a associação de pais, lutasse mais pela positiva em vez de ser pela negativa acho que talvez ganhassem mais, porque o que a gente quer é por a escola para cima e não por a escola para baixo, mas de resto acho que funciona bem, muito bem”. (ENT- FAM) “F – Posso dizer que a I. porta-se bem, é muito responsável, até é responsável demais para a idade dela e se ela com esta idade já se põe a pensar... será que posso fazer isto, será que posso fazer aquilo, etc. ...é muito organizada, até demais (...) A nível curricular tudo bem também, tem um problema porque dá muitos erros, talvez por falta de atenção porque ela em cima escreve palhaço e em baixo já escreve palácio. Aquilo também é distração”. (ENT- FAM)	- Percepção sobre a escola - Percepção sobre o desempenho escolar dos/as educandos/as

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
5- FAMÍLIAS	- Percepções	“R - Quanto a este bairro e a esta escola? Em relação a este contexto quais os aspectos positivos e negativos que encontra? S – É muita cara nova agora, porque...da minha geração que eu não sou velha, mas da minha geração...hummm...adoro! Agora para a canalha não acho positivo, é impossível...eu digo muitas vezes ao meu filho porque antigamente tínhamos a liberdade para brincar, estar até a noite a brincar na rua e não havia maldade e nem pensávamos sequer em fumar drogas, nem nada disso e agora é muito complicado...esse é o aspecto negativo, o mau ambiente. O aspecto positivo é que tem boa gente, nunca vi problemas, moro aqui há 30 anos e nunca tive um barulho com nenhum[nenhuma] vizinho[a] além daquelas coisas pequeninas como mandar o lixo pela janela, mas nunca tive problemas nem eu nem os meus, com ninguém de vizinhos[as]”. (ENT- FAM) “R - E quanto a escola o que acha? S - A escola, eu andei, os meus irmãos também...mas podia ter melhores condições (...) E eu era do agregado familiar e pertenci também a associação de pais e a gente tentou fazer alguma coisa...colocamos algumas lombas lá fora, coisas que foram feitas no meu tempo, da associação de pais, mas podiam ter melhores condições”. (ENT- FAM)	- Percepções sobre o bairro - Percepções sobre a escola

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
5- FAMÍLIAS	- Percepções	“R - E sobre a professora o que pensa? S - È um espectáculo. Adoro. Sou uma mãe presente, estou sempre em cima do acontecimento, falo muito com a professora! Ele reclama em relação aos deveres mas tem que ser”. (ENT- FAM) “R - E qual a percepção que tem sobre o desempenho escolar do seu filho no presente? S - È assim, o D., lá está...ele, na fase de distração é um trabalho sem dúvida alguma, mas tenho que andar sempre em cima do acontecimento, mas acho que tem boas capacidades, só que ele é como a professora diz, ele foi para o apoio, não por não saber...até ela já o convoca mais vezes ao quadro, porque o D., a distração dele é o pior dele”. (ENT- FAM) “R – Relativamente ao bairro e a escola, o que é que acha sobre ele, aspectos positivos e negativos. T - Negativos, eu acho que o bairro e a escola estão esbadalhadas. O ambiente é bom, já não trocava este bairro por nenhum, agora condições, as casas são muito frias”. (ENT- FAM)	- Percepções sobre a docente - Percepção sobre o desempenho escolar dos/as educandos/as - Percepções sobre o bairro

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
5- FAMÍLIAS	- Percepções	“R - E sobre a escola? T – É as condições, nós temos aqui terreno para fazer uma grande escola. Por exemplo os[as] miúdos[as] fazem física e nem têm casas de banho para tomarem banho, o recreio e as chuvas eles[as] têm que andar cá fora à chuva”. (ENT- FAM) “R - E quanto à professora dos/as seus/suas filhos/as, o que acha? T - A M. é impecável...já a dona J. não gostava tanto, apesar de ser boa professora. Eles estão a evoluir muito com esta professora”. (ENT- FAM) “R - E quais acha que são as maiores dificuldades dos[as] seus[suas] filhos[as]? T - Não sei...em termos de aprendizagem eles estão um bocadinho atrapalhados, eles já andam a estudar desde os seis anos e por isso alguma coisa se passou, então se eles em três meses já aprenderam quase tanto quanto aprenderam desde os seis anos, alguma coisa se passou. Mas tem havido uma grande evolução, eles agora até já lêem as legendas na televisão”. (ENT- FAM)	- Percepções sobre a escola - Percepções sobre a docente - Percepção sobre as dificuldades dos/as educandos/as

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
5- FAMÍLIAS	- Percepções	“R – Bom, e em relação à percepção acerca do desempenho escolar dos/as seus/suas filhos/as no presente, o que acha sobre isso? Como acha que está a correr? T - Eles estão muito optimistas, já choram se não vierem à escola. Já chegam a casa e até querem fazer os deveres”. (ENT- FAM) “C - Eu não penso nada de especial, o bairro e como qualquer outro lado, há gente boa, há gente má, é como em todo lado. Não vejo nada de negativo, vejo o que vejo em todos os lados”. (ENT- FAM) “R – E quanto a esta escola. O que é que acha? C – A escola em si é boa, apesar de haver aspectos que podem ser melhorados, o recreio que ta uma lástima, mas de resto não tenho o que dizer”. (ENT- FAM) “R - E a professora? C - A professora não tenho nada o que dizer, até apoia muito. Acho que é uma boa professora”. (ENT- FAM)	- Percepção sobre o desempenho escolar dos/as educandos/as - Percepções sobre o bairro - Percepções sobre a escola - Percepções sobre a docente

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
5- FAMÍLIAS	- Percepções	“M – Penso que o local em que vivo é bastante bom, pois tem bons transportes e onde há quase tudo aquilo que é mais necessário, como escola, polícia, farmácia, centro de saúde, mini-mercado, cafés, etc. Como aspecto negativo tem o bairro social muito perto da escola, arrastando para o recinto escolar várias situações desagradáveis que afectam o ambiente escolar”. (ENT- FAM) “R – O que pensa sobre a escola que o/a seu/sua educando/a frequenta? M - A escola até tem uma boa estrutura, só é pena que não seja melhor aproveitada e dotada de apoios e actividades que cativem mais as crianças”. (ENT- FAM) “R - O que pensa sobre a docente do seu educando? M – A docente do meu educando é uma boa professora, muito interessada pelo bom desempenho dos[as] seus[suas] alunos[as] e que procura cativar a atenção de todos[as] durante as aulas”. (ENT- FAM)	- Percepções sobre o bairro - Percepções sobre a escola - Percepções sobre a docente

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
5- FAMÍLIAS	- Ambições	“Nenhum dos/as pais/mães fez questões, apenas um deles disse que se era para ajudar os/as filhos/as, então faria o que fosse necessário, porque queria para eles/as melhor do que ele próprio teve”. (NTR47) “R - E quanto a sonhos profissionais? F - Eu sempre sonhei com fardas, era hospedeira...sei lá...tudo o que tivesse a ver com fardas... mas também gostei sempre de miúdos[as], por isso o que estou a fazer acaba por ser um sonho realizado... também já estou ali há tantos anos que até já perdi o fio a meada, mas o sonho concretizou-se”. (ENT- FAM) “F – Quero que a minha filha seja doutora, eu quero claro, mas só se ela tiver capacidades para isso. Se ela tiver capacidades para isso há esses cursos de formação ou qualquer coisa. É como ela quiser”. (ENT- FAM) “R - Quanto a sonhos profissionais? O que é que desejava ser? S – Sonhos nós temos muitos! Mas agora vou fazer um RVCC para acabar a escolaridade e vou entrar no curso de auxiliar de educação porque adoro crianças...isso e ser veterinária”. (ENT- FAM)	- Ambições - Sonhos profissionais - Sonhos profissionais

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
5- FAMÍLIAS	- Ambições	“R - E como é que encara a continuação do percurso escolar dele? S – O D. querendo continuar é apoiá-lo porque era um dos meus sonhos, acabar a escolaridade e ir mais além, porque os meus irmãos todos eles ficaram pela segunda classe e eu fui a única que continuei e gostava muito da escola por isso o D. até onde quiser chegar eu apoio”. (ENT- FAM) “R - E em relação a ambições. Até onde quer que ele chegue? S - Até onde eu não cheguei, faculdade. As minhas colegas, vi-as a chegar lá e...embora a gente não tenha aquele ordenado que devia, mas gostava muito”. (ENT- FAM) “R - E relativamente a sonhos profissionais. O que sonhava ser? T - Tinha sonhos como qualquer pessoa não é? Gostava de ser um juiz ou deputado”. (ENT- FAM) “R - E o que ambiciona para os/as seus/suas filhos/as? T - O melhor claro, como qualquer pai, quero dar o que não tive, quero o melhor para eles”. (ENT- FAM)	- Sonhos profissionais

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
5- FAMÍLIAS	- Ambições	“R – Como encara a continuação do percurso escolar dos/as seus/suas filhos/as? T - Por mim eles continuam na escola até quando eles quiserem, eu não me oponho a nada. As meninas é mais complicado, por causa da nossa tradição, mas o miúdo não, mas mesmo em relação à C. se ela quiser ir para o Cerco pode ir que eu não me importo nada”. (ENT- FAM) “R - Pensa em faculdade por exemplo? T – Se ele quiser sim, mas a C. já é um pouco mais complicado, mas acho que eles têm os dois capacidades para isso. Para mim é positivo porque ele quer ser juiz ou advogado e eu já o avisei que tem que estudar muito, mas ele está muito empenhado, está muito contente”. (ENT- FAM) “R – Sonhos profissionais? M – O meu sonho profissional é recuperar o estabelecimento de café que tínhamos e que foi entregue à exploração devido à doença que acometeu a minha mãe e que também por causa do meu trabalho por turnos neste momento não me é possível concretizar”. (ENT- FAM)	- Diferenças culturais e de género - Diferenças culturais e de género - Sonhos profissionais

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
5- FAMÍLIAS	- Ambições	“R – Sonhos profissionais? M – O meu sonho profissional é recuperar o estabelecimento de café que tínhamos e que foi entregue à exploração devido à doença que acometeu a minha mãe e que também por causa do meu trabalho por turnos neste momento não me é possível concretizar”. (ENT- FAM) “R – Ambições para o futuro do/a seu/sua educando/a? M – A minha ambição é que continue assim ou ainda melhor se possível e que a mudança do ambiente escolar não altere o seu desenvolvimento escolar”. (ENT- FAM)	- Sonhos profissionais
	- Percurso escolar	“R – Em relação ao seu percurso educativo, que percepção tem acerca do mesmo? F – Eu acho que foi bom, eu gostei, mas tive que desistir a meio por causa de problemas familiares, porque senão de certeza que seguia...” (ENT- FAM)	- Dificuldades

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
5- FAMÍLIAS	- Percurso escolar	“S- Eu tive que deixar de estudar porque o meu pai na altura abandonou a minha mãe e eu tive que abandonar os estudos para poder ajudar lá em casa e adorava a escola mas...correu tudo bem”. (ENT- FAM) “R - Relativamente à sua experiência académica e profissional, ou seja, que percepção é que tem acerca do seu próprio percurso escolar? Foi bom, foi mau? Como vê isso? T - Ahh, foi bom, eu já fiz o sexto há muito tempo, gostava de ter continuado é óbvio mas tive que ir trabalhar cedo”. (ENT- FAM) “R –Que percepção tem acerca do seu percurso educativo? C - Foi bom, gostava de ter ido mais além, mas na altura não deu. Tive dificuldades no 9º ano e como reprovei nesse ano, os meus pais, puseram-me de castigo a trabalhar e por isso desisti da escola”. (ENT- FAM) “M – O meu percurso escolar foi dividido em duas partes, mais ou menos distintas, o antes e o depois da morte do meu pai. Eu tinha 16 anos e frequentava o 9º ano, passando a estudar à noite para ajudar a minha mãe durante o dia”. (ENT- FAM)	- Dificuldades - Dificuldades - Dificuldades - Dificuldades

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
5- FAMÍLIAS	- Percorso escolar - Percorso profissional	“M – Houve no meu percurso educativo duas pessoas que deixaram a sua marca. A minha professora do ensino primário, pela sua severidade e rigidez de processos educativos e um professor de educação física pela disciplina e responsabilidade que nos incutiu e que ainda hoje recordo com alguma saudade”. (ENT- FAM) “F – Sim, comecei aos 16 anos, no início fui empregada de limpeza no sítio onde estou porque era a única vaga que havia e como eu era muito novinha depois acabaram por me mandar para a beira dos/as miúdos/as, foi a minha sorte e depois acabei por subir e ser o que sou hoje, mas subir... acho que não...educadora nem pensar porque não estou para estudar mais”. (ENT – FAM) “S – É assim eu mal deixei os estudos fui logo para confecções, foi de um dia para o outro...deixei a escola a meio do segundo período... trabalhei três anos em confecções e depois foi em cafés e restaurantes”. (ENT- FAM) “R – E experiências profissionais, ou seja, quando começou a trabalhar e em que? T – Trabalhei 14 anos nas feiras, foi sempre o que fiz”. (ENT- FAM)	- Experiências marcantes - Profissões desempenhadas não exigem graduações académicas - Profissões desempenhadas não exigem graduações académicas - Profissões desempenhadas não exigem graduações académicas

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
5- FAMÍLIAS	- Percorso profissional - Participação	“R – Relativamente a experiências profissionais e ao início da sua vida profissional, quando começou e em que é que começou? C – Sempre trabalhei como empregada de balcão, desde sempre, desde que deixei a escola no 9º ano”. (ENT- FAM) “R – Experiências profissionais/ início da vida profissional? M – Tive o meu início de vida profissional desde muito cedo, pois como os meus pais tinham uma mercearia eu sempre que saía da escola ia para lá ajudar. Depois tive várias outras experiências, tais como: aprendiz de ourives, polidor de móveis, ajudante de construção civil, jardineiro, empregado de balcão, auxiliar de acção-médica e auxiliar de apoio e vigilância, tendo todas servido para a minha formação profissional”. (ENT- FAM) “R- E no que diz respeito à sua participação na vida escolar da sua filha? Como é que acontece essa participação? R- Eu faço sempre o que posso e tento estar sempre presente. Eu até participei aqui num projecto sobre material de reciclagem. E ela fica sempre muito preocupada, quer que eu participe sempre...”. (ENT- FAM)	- Profissões desempenhadas não exigem graduações académicas - Profissões desempenhadas não exigem graduações académicas. Diversidade. Polivalência

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
5- FAMÍLIAS	- Participação	“F - Eu estou sempre presente, mais não posso fazer... seja aqui na escola, seja na catequese. Em relação a trabalhos de casa é que eu não me meto, porque os[as] professores[as] têm o seu próprio método de ensino (...) Mas a ideia é essa, é estar presente, mas não ensinar e não interferir no método de ensino da professora”. (ENT-FAM) “R - O último tema tem a ver com a participação escolar na vida dos/as alunos/as, ou seja, como é que vê a sua própria participação na vida escolar do/a seu/sua filho/a? S – Mesmo a professora não me procurando, sou eu que a procuro e em casa, tento estar sempre a beira dele a fazer os deveres, comigo lá e primeiro é os deveres e depois é a brincadeira”. (ENT-FAM) “R - Bom, o último tema tem a ver com a participação das famílias na vida dos/as alunos/as, ou seja, como é a sua participação na vida escolar dos/as seus/suas filhos/as? T – Eu ajudo o possível, dentro do possível, venho sempre às reuniões e em casa acompanho sempre os deveres”. (ENT- FAM)	- Acompanhamento da vida escolar dos/as educandos/as - Acompanhamento da vida escolar dos/as educandos/as - Acompanhamento da vida escolar dos/as educandos/as

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
5- FAMÍLIAS	- Participação	“R – Como vê a sua participação no percurso escolar do/a seu/sua educando/a? M – Espero conseguir dar-lhe todo o apoio que ele necessite nos trabalhos de casa ajudando, assim, no seu desempenho escolar”. (ENT- FAM) “M – Eu penso que se os pais querem que os[as] filhos[as] tenham boas notas, devem procurar ajudá-los[as] dentro do possível e também demonstrar que estão ao seu lado em todos os momentos, sejam eles bons ou menos bons”. (ENT- FAM)	- Acompanhamento da vida escolar dos/as educandos/as - Acompanhamento da vida escolar dos/as educandos/as

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
6 - PROFESSORAS	- Deveres	“A certa altura disse-me que a professora M. não a ajudava o suficiente. Percebi que este pode ser um primeiro passo para o meu trabalho mas, por outro lado, entendo que a professora não possa dar especial atenção a uma única criança, uma vez que, mantém sobre ela o peso da obrigação de transmitir conteúdos curriculares”. (NTR30) “(…) porque também temos horários, programas e provas de aferição para cumprir e não há espaço para estas coisas, mas eu sempre que posso tento”. (ENT – PM) “D - Tenho que preparar porque tenho um horário...dou matemática...às vezes posso ficar mais um pouquinho porque não tenho aquela rigidez de sair, mas cumpro o horário, porque somos obrigados[as] a ter o horário e a cumpri-lo mais ou menos nomeadamente, tentamos cumprir...pelo menos eu tento fazer isso...antigamente não. Começava-se e dávamos a mesma disciplina o tempo que fosse necessário e agora já não” (ENT – PD)	- Peso do cumprimento do programa curricular. Pedagogia diferenciada?

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
6 - PROFESSORAS	- Relação pedagógica	“Pude perceber ao longo da conversa que, esta professora é muito sensível, amiga dos/as alunos/as mas também educadora, pois quando sente necessidade de impôr regras, não se coíbe de o fazer. É uma professora que aposta numa relação afectiva, mas ao mesmo tempo negociada com os/as seus/suas alunos/as, pois compreendeu que para ter é necessário dar”. (NTR47) “Do pouco que já assisti, nas aulas da professora C. não se ouve um único som e os/as alunos/as só falam quando são chamados/as a intervir. Se por algum motivo, algum/alguma aluno/a se distrai ou perturba um pouco a aula, ouvem-se de imediato os berros da docente. Os/as alunos/as durante a sessão contaram-me que algumas vezes a professora lhes bate, às vezes com a régua, outras vezes com as próprias mãos. Na minha opinião aqui está a explicação para o comportamento destes/as alunos/as”. (NTR58) “(…)considero que este comportamento é baseado no medo e não acredito que uma relação entre docente-aluno/a baseada no conflito e no medo, seja completamente benéfica. Pelo menos não considero que o seja para ambas as partes”. (NTR58)	- Relação professoras-alunos/as - Relação professoras-alunos/as. Autoridade vs. Autoritarismo. Disciplinação do corpo. Medo - Relação docente-alunos/as. Autoridade vs. Autoritarismo. Relação de medo e conflito.

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
6 - PROFESSORAS	- Relação pedagógica	“(…) eu tento sempre ter uma relação de amiga, que podem contar comigo, podem fazer perguntas de tudo que eu de acordo com a idade tento responder e acho que criei uma amizade”. (ENT – PM) “M - Uma relação afectiva, acima de tudo...claro que eu também inicialmente...se calhar a parte da negociada...quando uma pessoa dá uma recompensa, um reforço positivo...mas não sei se é exactamente isso que estou a fazer (...)” (ENT –PM) “(…) é um bocado de negociação e se calhar isso me ajudou...essa parte das recompensas...olha que hoje tens vermelho, já tens vermelho e eles[as] já tem mais cuidado...mas eu também não quero que eles[as] estejam só por causa disso, então tento não dar assim tanta importância, de vez em quando, quando não tenho mais estratégias, agarro nisso...mas de resto tento conversar com eles[as]... digo-lhes sempre...vamos conversar um bocadinho?” (ENT - PM)	- Relação de afecto e de proximidade - Relação afectiva e negociada - Relação afectiva e negociada. Diálogo

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
6 - PROFESSORAS	- Relação pedagógica	“(…) eu acho que são momentos que eles[as] gostam...mas depois tento fazer aquele balanço...já falamos um bocadinho, agora também temos que trabalhar porque a escola não é só trabalhar e eles[as] percebem muito bem, por isso acho que é uma relação sobretudo de amizade, mas tem que haver aquela distância, porque eu sou a professora e lá está, às vezes esta relação complica-se porque acham sempre que a professora é tão fixe que depois não há aquele stop...mas nunca me faltaram ao respeito (...)” (ENT –PM) “(…) e comigo eu aprendi a não berrar...eu chamo e vamos falar um bocadinho e digo...e se fosse o teu[tua] irmão[ã], e se fosse contigo? Gostavas? Então o[a] outro[a] também não gostou e tal... e eles[as] realmente...professora tens razão...tento dar exemplos do quotidiano com coisas deles[as], mas com calma, numa base afectiva, tratá-los[as] por iguais, não ter aquela coisa de eu sou professora e vocês fazem o que eu quero, Às vezes claro...tem que ser...afinal quem manda aqui? Mas é raro, percebes? Não gosto de ter essa postura, não gosto de ter aquela diferença enorme entre mim e eles[as]...aquela distância”. (ENT – PM)	- Relação de amizade. Proximidade vs. Distanciamento - Estratégias. Diálogo. Relação de Proximidade vs. Distanciamento

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
6 - PROFESSORAS	- Relação pedagógica - Motivações	“R - A última questão tem a ver com a relação com os/as alunos/as. Como é que é esta relação...se é afectiva...negociada... D – Eu tento ser afectiva e negociada, mas as vezes também zangada, porque às vezes tem mesmo que ser, mas eu gosto muito de negociar com eles[as] que é para eles[as] perceberem que não é para eles[as] terem medo de mim, mas sim respeito e que percebam que na escola há sempre uma professora ou professor que está ali para os[as] ajudar, não só para os[as] ensinar, mas também para os[as] educar e ajudar, e por isso tem que haver uma relação de afectividade, mas claro que às vezes zango-me porque eles[as] dão-nos cabo da cabeça, mas eu gosto de ser da parte afectiva e negociada”. (ENT- PD) “M – (...)eu adoro, é a profissão da minha vida, eu adoro ensinar sei lá,...saber que estou a dar informações que eles[as] não conhecem e saber que posso acrescentar mais qualquer coisa ao que eles [as]já sabem”. (ENT – PM) “Quando estou em casa estou sempre a pensar o que posso fazer, o que não posso fazer...tem que haver uma parte mais chata (...) mas depois tento por sempre uma actividade para juntar aquilo e é isso que me motiva”. (ENT – PM)	- Relação afectiva, de ajuda e negociada. Relação de respeito em oposição ao medo.

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
6- PROFESSORAS	- Percepções	“(…)mas esta turma é muito complicada, porque não ouvem, porque nunca estão calados[as] e tenho que repetir muitas vezes(…)” (ENT – PM) “R – Perspectiva geral acerca do percurso educativo deles[as]. D - Acho que aquilo que eles[as] mostram no momento é muito bom, até porque muitos[as] são acompanhados pelos[as] pais[mães], outros[as] não, mas tem um grupinho jeitoso de miúdos[as] que têm muito potencial e porque têm apoio dos[as] pais[mães] e depois há aquele grupo que embora tenham muita força, não têm tanto apoio dos[as] pais[mães] e depois saindo daqui vai ser complicado”. (ENT- PD) “R – quais as expectativas acerca destes[as] alunos[as]? D – eu acho que a maioria vai chegar longe. Já tive assim uma turma e aqueles[as] que eu pensava que conseguiam são aqueles[as] que realmente estão a conseguir e aqueles[as] que eu achava que não iam chegar tão longe....realmente tenho acertado nesse aspecto”. (ENT- PD)	- Percepções sobre os/as alunos/as - Percepções sobre os/as alunos/as - Expectativas sobre os/as alunos/as

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
6- PROFESSORAS	- Percepções	“D – a transição não vai ser fácil porque basta terem apenas um[a] professor[a], embora eles[as] agora tenham as AEC’S e já estejam mais habituados[as], mas lá são muitos[as], maiores que estes[as]. E depois há muitas salas, de hora a hora estão a mudar, e depois têm muitos[as] professores[as] cada um[a] com a sua maneira de lidar com as situações e de ensinar e eles[as] chegam lá e ficam perdidos[as] e depois tem acontecido que eles[as] vão daqui para lá e acontece que os[as] professores[as] se têm queixado dos[as] alunos[as] que para lá vão. É porque é tudo diferente e vai mexer com eles[as], até um[a] adulto[a] que tenha que se adaptar a algo novo, também mexe com ele[a] e eu acho que isto vai mexer com eles[as]”. (ENT- PD) “D – Alguns[algumas] têm muitos obstáculos, outros[as] não têm, mas é preciso que continuem a trabalhar e esforçar-se, mas há uns[umas] que têm...porque têm muita dificuldade em esforçar-se, falta de apoios, e isso já é um obstáculo...mas há outros[as] que não têm obstáculos...agora será que a partir de agora vão mudar?” (ENT- PD)	- Expectativas sobre os/as alunos/as - Obstáculos ao sucesso educativo

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
6- PROFESSORAS	- Percepções	“R – E quanto à participação das famílias? D – Deviam participar mais, porque a família é importante, mas alguns[algumas] às vezes deviam estar mais atentos[as] e vir mais à escola porque só vêm para vir buscar as notas (...) devia haver mais participação de alguns[algumas] pais[mães], porque normalmente os[as] que não precisam, são aqueles[as] que fazem mais perguntas (...) os[as] outros[as] que eu acho que deviam fazer mais perguntas são os[as] que não fazem”. (ENT-PD) “Considero que a escola deve ter um papel fundamental e activo nesta preparação e que deve tomar certas iniciativas para torná-la mais fácil para os[as] alunos[as], como por exemplo a ida das crianças à escola do segundo ciclo para terem contacto com o espaço físico e com algumas das pessoas (professores[as], alunos[as] e funcionários[as]) que trabalharão com eles/as nos anos seguintes. Cabe também ao[à] professor[a] juntamente com a restante comunidade educativa, preparar os[as] alunos[as] para essa nova realidade” (BR –PM).	- Participação e envolvimento das famílias. - Percepções sobre o papel da escola.

~

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
6- PROFESSORAS	- Percepções	“Os principais factores de insucesso escolar são: falta ou pouca participação da família no percurso escolar do[a] aluno[a], falta de empenho do[a] aluno[a], falta de atenção e concentração” (BR – PD). “Uma das causas para o insucesso escolar, nomeadamente nestas realidades, é a falta de apoio por parte das famílias. A maioria dos[as] alunos[as] não tem métodos nem hábitos de estudo, não têm horas certas para as refeições, para se deitar, para brincar... desta forma, vão fazendo as suas tarefas escolares de acordo com a importância que lhe dão e não por serem motivados[as] de alguma forma a fazê-las. Por outro lado, a falta de escolaridade dos[as] pais[mães] e a passividade com que gerem as suas vidas faz com que os[as] filhos[as] reproduzam um pouco essas mesmas atitudes, ou seja, as crianças não têm grandes objectivos a nível escolar, profissional e para a sua vida em geral. A falta de assiduidade e pontualidade também dificultam as evoluções escolares, na medida em que “perdem muitas vezes o fio à meada”. Este problema provém igualmente da falta de acompanhamento dos[as] pais[as]” (BR – PM)	- Percepções sobre as causas de insucesso escolar - Percepções sobre as causas de insucesso escolar

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
6- PROFESSORAS	- Quotidianos	“R – Como é que é o quotidiano profissional, o seu dia-a-dia? M – Entro às 9h00, às 10h30 faço intervalo que na verdade nunca faço porque estou sempre aqui com os[as] miúdos[as], fico aqui a jogar qualquer coisa ou a tomar conta deles[as], aproveito para corrigir ou pesquisar qualquer coisa...e quando tenho tempo em casa, tento pesquisar fichas ou power-points ou coisas que possam visualizar no quadro trago na pen, senão, no intervalo tento fazer isso, até acho interessante ter uma imagem ou qualquer coisa assim mais lúdica...aproveito para isso, ou para escrever sumários. Depois entramos às 11h e saímos novamente ao meio-dia, levo-os[as] à cantina porque se não for eles[as] não comem. Entramos à 13h30 outra vez, até às 15h30 e à terça saio às 16h15 porque só entro às 14h15 e à quarta a mesma coisa”. (ENT- PM)	

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
6- PROFESSORAS	- Quotidiano	“R - Relativamente ao quotidiano profissional...como é que é o seu dia-a-dia? D - O meu dia-a-dia é, casa... em casa faço o trabalho da escola como sempre...a gente parece que nunca tem nada que fazer, mas temos sempre muito trabalho e depois é vir para a escola e tentar dar sempre o meu melhor. Gosto de vir para a escola e gosto muito de estar com crianças...gosto muito de trabalhar com os[as] miúdos[as] (...) Começam às 9h30 e vão até ao 12h30 e depois voltam às 13h30 e acabam às 15h30...outros dias é até às 16h15 depende das actividades que têm (...) (ENT – PD) “(...) tenho que fazer adaptações porque tenho aqui dois anos, uma de terceira e outra de quarta e depois tenho dois que na maior parte das vezes não fazem as coisas iguais aos[às] outros[as] e em casa faço o sumário...não é sumário...é um planeamento, às vezes faço mensal mas quando não tenho tempo tento fazer de um dia para o outro. Às vezes cumpre-se outras vezes não, porque nós temos a possibilidade de mudar”. (ENT- PD)	- Estratégias e adaptações

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
6- PROFESSORAS	- Impressões	“Quando vim aqui apresentar-me chorei horas, não consiga falar nem dizer nada. Cheguei aqui, as mães agarradas às grades, porque me vim apresentar na hora do intervalo e dava aquele aspecto que nunca tinha visto na minha vida...depois os[as] miúdos[as] a correr, a perguntar se era eu, com um sotaque do pior...inventaram logo uma música com o meu nome e com tambores e não sei o que...depois entrei e as minhas colegas disseram-me logo...nós não vamos estar com meias medidas para ti, tu tens a pior turma da escola, que foi feita especialmente para ti porque nós sabíamos que quem vinha tapar o buraco era um contratado e um contratado tem que aceitar tudo”. (ENT- PM) “D – A vinda para aqui...não queria vir, já falavam muito mal do bairro, já se sabia que era muita confusão, e depois quando fui colocada aqui, aquela situação...a directora naquela altura disse-me logo..ó colega tem que ir pegar na turma de primeiro ano porque estão lá fora as mães todas a gritar e eu claro cheia de medo...já vinha cheia de medo porque o bairro era complicado e depois chegar aqui e ter aquelas mães todas lá fora”. (ENT – PD)	- Impressões negativas. Baixas expectativas - Pré-conceitos. Expectativas negativas

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
6- PROFESSORAS	- Impressões - Conquistas	“Os diversos projectos em que a turma esteve envolvida foram também significativos no seu processo de ensino aprendizagem já que lhes proporcionou o desenvolvimento de algumas áreas nunca antes trabalhadas ou insuficientemente desenvolvidas” (BR – PM) “M - O facto de haver aqui dois[duas] ou três que me diziam...ahh...eles[as] nunca te vão aparecer e o facto de terem aparecido para mim é uma conquista. Claro que não fui eu sozinha...o facto de eu ver até miúdos[as] como a S., que era uma miúda que nunca vinha a escola e agora que até doente já vem” (ENT – PM) “R - E até hoje quais foram as suas maiores conquistas? D – A nível principalmente de um miúdo que eu pensei que ele nem sequer consiga aprender a ler e conseguiu, claro que não é como os[as] outros[as], porque tem necessidades educativas especiais, (...) claro que tem outras coisas mais complicadas, mas isso é uma coisa... e também todos[as] lerem, porque eu nunca tive uma turma que chegasse ao fim do quarto ano e mesmo aqueles[as] que ficam mais para trás, porque eu tenho aqui alunos[as] que ainda estão no terceiro, mas pelo menos conseguem todos[as] ler” (ENT – PD)	- Vantagens dos projectos em que os/as alunos/as se envolvem. - Expectativas negativas superadas

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
6- PROFESSORAS	- Dificuldades	“R – Quais as maiores dificuldades que denota neles/as? D – A nível de comportamento é o saber estar sentados[as], não é bem mau comportamento mas parece que não sabem...tenho que andar sempre a insistir para se sentarem direito e para falarem cada um na sua vez. Muitos deles[as] ainda não conseguem fazer isso, faz-se a pergunta e eles[as] não põem o dedo no ar, estão logo a responder. Depois a nível de aprendizagem há uns[umas] com dificuldade a matemática, outros[as] a língua portuguesa, mas a maior dificuldade é a matemática, nos problemas e no raciocínio, porque só gostam de coisas práticas para ver, mas depois pensar muito não querem”. (ENT- PD)	- Comportamentos e regras
	- Estratégias	“Criação de projectos que apelem a participação das famílias no processo ensino-aprendizagem e de uma maior visibilidade de como é imprescindível um esforço conjunto entre os dois intervenientes para que os[as] alunos[as] consigam ter sucesso educativo” (BR – PD)	- Estratégias para aumentar a participação das famílias

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
6- PROFESSORAS	- Estratégias	“De forma muito sucinta, o que tentei e tento fazer com esta turma é atender todo o tipo de crianças com que trabalho, adaptando os trabalhos e fichas, no fundo as aulas em geral, de forma a proporcionar a todos[as] o sucesso escolar. Ao longo do ano tentei manter um relacionamento muito próximo com os[as] Encarregados[as] de Educação para que fosse possível trabalhar em conjunto e, apesar de considerar que foram feitas muitas evoluções nesse aspecto, o resultado ainda ficou aquém do esperado. Há ainda muitas mudanças que devem ser feitas a este nível. Por outro lado, o reconhecimento dos seus trabalhos através de reforços positivos e recompensas foram de extrema importância para as suas prestações na sala de aula” (BR – PM). “Algumas das estratégias ou acções de acompanhamento podem ser eventuais conversas com os[as] alunos[as] sobre as diferenças que encontram numa escola EB2/3 [Escola Básica segundo e terceiro ciclo], tanto a nível das aulas (algumas regras que são diferentes do 1º para o 2º ciclo assim como o facto de terem mais disciplinas) como a nível dos[as] professores[as] (o facto de terem mais do que um[a] professor[a] no 2º ciclo)” (BR – PM).	- Estratégias utilizadas com os/as alunos/as - Estratégias de acompanhamento dos/as alunos/as na transição do primeiro para o segundo ciclo

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
6- PROFESSORAS	- Estratégias	“Uma das formas de incentivo para que os[as] pais[as] participem no percurso educativo dos[as] filhos[as] poderá ser a integração deles[as] nas actividades dos[as] seus[suas] educandos[as]. Desta forma, os[as] pais[mães] poderão sentir que a sua participação na evolução escolar dos[as] filhos[as] é importante. Dar aos[as] pais[mães] algumas tarefas para trabalharem em conjunto com os[as] filhos[as] será uma forma de os[as] mesmos[as] não se desligarem do seu papel como educador[a] (por norma, esse papel fica entregue exclusivamente à escola). É de extrema importância que pais[mães] e professores[as] comuniquem regularmente sobre o desenvolvimento das crianças, e que juntos[as] reúnam estratégias para melhorar o ensino aprendizagem das crianças. Outras das estratégias poderá ser o contacto com os[as] pais[mães] para lhes comunicar todas as evoluções dos[as] seus[suas] filhos[as] e não só para lhes falar dos aspectos negativos do seu comportamento ou dos resultados escolares como por hábito acontece” (BR – PM)	- Estratégias para o aumentar a participação das famílias

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
6- PROFESSORAS	- Estratégias	“As estratégias de acompanhamento dos[as] alunos[as] na transição para o segundo ciclo consistem em diálogos e debates para os[as] consciencializar da mudança que vão encontrar ao ingressarem noutra ciclo de novas aprendizagens e ambiente totalmente diferente, pois passam de um local onde existe monodocência (um[a] professor[a]) para outro com muitos[as] professores[as]” (BR – PD).	- Estratégias de acompanhamento dos/as alunos/as na transição do primeiro para o segundo ciclo

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
7 - ESPAÇO MEDIAÇÃO	- Sucessos	“De todas as crianças, a T. foi aquela com quem criei maior ligação e gostei de me sentir útil. Não escreveu muitas frases, mas fiquei muito feliz por lhe ter conseguido explicar a diferença entre o “C” e o “S” e por ela ter realmente aprendido, pois até ao final da hora de aula, sempre que lhe soletrava uma dessas letras, ela já não questionava qual delas era e rapidamente as escrevia”. (NTR14) “Foi muito bom perceber que todos/as eles/as têm vontade de estar comigo, até o D. estava animado, e para mim é já à partida uma vitória, pois sempre achei que ele era o mais difícil de cativar”. (NTR46) “Fizeram-no cada um/a na sua vez e sempre que queriam falar colocavam o dedo no ar. Pelo menos acho que é uma pequena regra que já começaram a aprender”. (NTR49) “Em termos de comportamentos tenho verificado algumas mudanças pela positiva, pois, os/as alunos já cumprem certas regras que nas primeiras sessões eram impensáveis. Quando chegam à sala não preciso de lhes pedir para se sentarem, pois de imediato o fazem. Sentam-se todos/as à volta das mesas e esperam pelo que tenho para lhes dizer”. (NTR52)	- Pequenas conquistas - Pequenas conquistas - Noção de regras - Efeitos das actividades. Compreensão de regras. Pequenas vitórias

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
7 - ESPAÇO MEDIAÇÃO	- Sucessos	“De um modo geral, ambos os grupos me disseram que estavam a gostar muito das sessões, pois achavam que estavam a aprender muito, tinham oportunidade de aprender novos jogos, divertir-se, trabalharem em grupo e ajudarem-me em relação ao meu curso”. (NTR56) “Achei interessante outra questão, que teve a ver com o facto de todos/as eles/as perceberem que os jogos que fazem têm objectivos subjacentes. Não foi preciso eu dizer nada, eles/as próprios/as têm esta consciência, o que me deixou bastante admirada. Quando lhes perguntei o que achavam que estavam a aprender com este jogos, deram-me respostas tais como, aprender a trabalhar em grupo, a darem-se bem uns/umas com os/as outros/as, aprender a perder e a ganhar sem fazerem birras, aprender a esperarem pela sua vez e aprender a cumprirem regras”. (NTR56) “Este para mim foi um aspecto muito positivo, porque de certa forma revela que as minhas sessões estão a cumprir os objectivos iniciais e que, pelo menos, têm tido a capacidade de despertar a consciência dos/as alunos/as”. (NTR56)	- Reacções ao meu trabalho. Avaliação. - Consciência de objectivos dos trabalhos e actividades em que os/as alunos/as se envolveram -Percepções do meu trabalho. Avaliação.

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
7 - ESPAÇO MEDIAÇÃO	- Sucessos	“No final da sessão pedi a cada um/a dos/as alunos/as que destacasse os comportamentos errados que tinham sido representados durante o role-play. Sugeriram várias indicações de comportamentos que eles/as próprios/as consideravam serem atitudes que tinham nas suas aulas. Penso que conseguiram compreender os erros que diariamente cometem e revelaram algum arrependimento”. (NTR59) “Mesmo tendo corrido mal esta semana com esta turma, tive uma alegria e uma conquista. O J. que para mim era o aluno mais problemático, tem vindo a melhorar de dia para dia. O seu comportamento tem sofrido grandes transformações e agora é ele próprio a pedir aos/às colegas para não falarem e não interromperem a sessão. Fiz questão de lhe dizer isto em frente aos/às colegas e de lhe dizer que estava muito contente com ele. O J. perguntou-me se eu ia dizer à professora D. o que lhe tinha dito e eu perguntei-lhe se ele queria que eu dissesse. Disse-me que sim”. (NTR60)	- Consciencialização de comportamentos errados em sala de aula. Pequenas conquistas. - Necessidade de se sentirem elogiados/as e valorizados/as. Pequenas vitórias

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
7 - ESPAÇO MEDIAÇÃO	- Sucessos	“Quando cheguei à sala da professora D., disse-lhe o que pensava sobre o J. e ela ficou muito contente. Pediu a todos/as que batessem palmas ao J. porque ele as merecia. A sensação que tive ao ver o sorriso do J. e o seu ar de felicidade foi inexplicável, mas acima de tudo muito recompensadora”. (NTR60) “O J. continua a surpreender-me de dia para dia, o seu comportamento tem sido cada vez melhor e faço questão de o elogiar e de lhe fazer perceber que noto a sua mudança e valorizo a sua nova postura. Acho que estas são as minhas grandes vitórias e, por isso, já me sinto satisfeita. Penso que o J. fica contente com os meus elogios, sobretudo porque os faço em frente aos/às colegas. Acho que é por isso que tem mantido esta nova postura, porque sente necessidade de ser elogiado e apreciado”. (NTR63)	- Necessidade de se sentirem elogiados/as e valorizados/as. Reconhecimento das melhorias e mudanças de atitudes. Pequenas vitórias - Necessidade de se sentirem elogiados/as e valorizados/as. Reconhecimento perante os/as “outros/as” das melhorias e mudanças de atitudes.
	- Actividades	“Hoje a aula foi caótica, pois ao mesmo tempo que decorria a aula, estavam na mesma sala, jovens mais velhos moradores do bairro e estavam mais duas funcionárias do projecto Escolhas, a L. e a R. A certa altura estavam todos a falar e instalou-se uma imensa confusão. Mais uma vez, acho que a sessão correu mal”. (NTR31)	- Inexperiência. Desorganização

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
7 - ESPAÇO MEDIAÇÃO	- Avanços e Recuos	“As apresentações correram muito bem e todos/as, até o J., foram falando um pouco de si. Não consegui realizar a primeira dinâmica que tinha planeado, uma vez que, a conversa inicial se alongou um pouco mais e as constantes interrupções do J. me roubaram algum tempo”. (NTR44) “Preciso, no entanto, de aprender a lidar com algumas situações que são imprevistas e neste caso, facilmente se percebe a minha falta de experiência. Ainda assim, considero que todos os dias aprendemos um pouco e é com estas aprendizagens que vamos aperfeiçoando o nosso trabalho e o nosso modo de actuar perante os imprevistos”. (NTR44) “Hoje foi um dia em que honestamente me apeteceu desistir de tudo. Estou desanimada e sinto que nada corre bem. Tinha reunião marcada com os familiares às 9h00 e ao contrário do que pensava, alguns/algumas pais/mães apareceram. No total foram cinco mães. Apesar de terem aparecido, ainda assim fiquei desanimada porque num total de vinte encarregados/as de educação, nem metade compareceram”. (NTR47)	- Imprevisibilidades. Dificuldades - Imprevisibilidades. Dificuldades. Inexperiência - Frustrações. Dificuldades. Dilemas

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
7 - ESPAÇO MEDIAÇÃO	- Avanços e Recuos	“No final da reunião fui para casa ver como tinham ficado gravadas as entrevistas e foi aqui que o meu desânimo se acentuou, pois nenhuma delas tinha ficado decentemente gravada, o que me levou ao seguinte dilema: pedir às mães para repetirem novamente o que haviam feito hoje e deixar que fossem as próprias a decidir se estavam dispostas a repetir ou não”. (NTR47) “Depois de um dia com tantos altos e baixos, não me sinto animada, não sinto as boas expectativas que tinha inicialmente e isto, por vezes, deixa-me com vontade de simplesmente desistir”. (NTR47) “Quando acabei esta mini reunião, dirigi-me à professora C., que é a única com a qual ainda não consegui falar. Já ontem tinha tentado iniciar uma pequena conversa, mas das duas vezes, a resposta que tive foi “agora não tenho tempo” ou “agora vai tocar” ou ainda “podemos deixar para amanhã?””. (NTR48) “A manhã não correu muito bem, de três reuniões marcadas apenas compareceu uma mãe. A entrevista que realizei com esta mãe foi demasiado rápida mas, de um modo geral, esclarecedora”. (NTR50)	- Imprevisibilidades. Dificuldades. Dilemas - Frustrações. Dilemas. Frustrações - Resistência em relação ao projecto. Dificuldades - Dificuldades

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
7 - ESPAÇO MEDIAÇÃO	- Avanços e Recuos	“Começo a perceber que não é possível realizar com esta turma, jogos que sejam muito dinâmicos, pois acabam todos/as por se magoar ou por se zangarem uns/umas com os/as outros/as. Uma das situações mais complicadas que tive, foi o de duas meninas que ao fazerem a dinâmica se chatearam porque a M bateu na C. A C começou a chorar e tive que pedir à M. que lhe pedisse desculpa”. (NTR50) “Começo a ficar mesmo desanimada com o trabalho que tenho tentado realizar com os/as pais/mães dos/as alunos/as, pois metade deles/as não tem comparecido às reuniões marcadas. Simplesmente não aparecem ou mandam avisar que não podem aparecer e que mais tarde marcarão nova reunião”. (NTR51) “Esta semana foi uma semana muito mal planeada. São momentos como estes que me fazem perceber a minha falta de experiência”. (NTR52) “Não me senti nada bem. Senti-me zangada, frustrada e com a sensação de que não serei capaz de fazer muita coisa com esta turma. Com o tempo, o mais provável será trabalhar com as outras duas turmas e infelizmente desistir desta”. (NTR53)	- Dificuldades. Mudança de estratégia - Dificuldades. Desinteresse e resistência por parte das famílias - Inexperiência - Dilemas

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
7 - ESPAÇO MEDIAÇÃO	- Avanços e Recuos	“Optei por recorrer à mesma estratégia que recorri na última sessão desta semana, ou seja, propus o jogo de mímica onde deveriam representar diferentes profissões. A dinâmica correu bem e mais de metade do tempo foi ocupado. Apesar de ter corrido bem, alguns/algumas alunos/as recusaram-se a participar porque não acharam graça à dinâmica. Isto deixa-me triste pois sinto que não estou a cativar os/as alunos/as, pelo menos não a todos/as”. (NTR52) “Apesar de achar que já sou reconhecida na escola pelos/as demais profissionais, sinto que não me dão muito crédito e que o meu trabalho não é valorizado e levado a sério. Penso que se dessem mais valor ao meu trabalho, o problema dos espaços não se colocaria e eu não teria que andar constantemente a lutar por um lugar meu. Não sei se devo impor-me e exigir mais seriedade ou se devo ir tentando contornar as situações como tenho feito até hoje”. (NTR57)	- Imprevisibilidades. Dificuldades - Dilemas. Credibilidade do meu trabalho.

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
7 - ESPAÇO MEDIAÇÃO	- Avanços e Recuos	“Sempre que iniciávamos uma nova tentativa, passado poucos minutos já estavam todos/as de pé, fora dos seus lugares, a falarem alto e ninguém se entendia. Tentamos e falhamos. Decidi desistir e conversar com eles/as sobre o que havia acontecido”. (NTR60) “Expliquei-lhes qual era o meu objectivo inicial com esta tarefa, disse-lhes que achava que não tinha atingido nenhum dos meus objectivos e que eles não tinham percebido o sentido da actividade. Os/as alunos/as perceberam que tinha ficado desiludida e triste com o comportamento deles/as. Como sempre pediram-me desculpa”. (NTR60) “A professora mandou-me esperar pelos/as restantes alunos/as e deixou-me claro que a minha primeira sessão de apresentação não seria só com eles/as e nem seria conforme o combinado. Ao contrário do que estava acordado, a sessão durou apenas dez minutos, tendo ocorrido na própria sala da docente, com a sua presença”. (NTR53)	- Dificuldades. Estratégias de resolução de problemas - Dificuldades. Estratégias de resolução de problemas - Resistência ao meu trabalho. Dificuldades

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
7 - ESPAÇO MEDIAÇÃO	- Estratégias	“Finalmente tive uma boa sessão e senti que fiz um bom planeamento. Hoje propus aos/às alunos/as da professora M. que fizessem uma dinâmica utilizando papel de cenário. O objectivo desta sessão consistia em cada um/a dos/as alunos/as traçar o seu próprio percurso de vida, imaginando e antecipando aquilo que desejam para o seu futuro”. (NTR54) “Foi também a primeira vez que dividi esta turma em duas metades e a verdade é que correu muito melhor do que quando faço as sessões em grande grupo”. (NTR54) “No final discutimos o que gostariam de fazer nas próximas sessões. Uns/umas diziam que queriam voltar aos jogos, outros/as manifestavam o seu desagrado quanto à continuação dos mesmos. Resolvi pedir-lhes que durante a semana fossem apontando ideias sobre o que gostariam de fazer e, assim, quando voltássemos a nos encontrar discutiríamos cada sugestão”. (NTR54) “Em ambos os grupos expliquei o objectivo da dinâmica e quando perceberam que esta actividade seria feita no chão, ficaram mais animados por ser algo pouco comum no seu dia-a-dia”. (NTR55)	- Estratégias positivas de motivação - Estratégias positivas de motivação - Estratégias de trabalho. Dar “voz” aos/as alunos/as - Mudanças de rotinas e quotidianos

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
7 - ESPAÇO MEDIAÇÃO	- Estratégias	“Tenho também sempre o cuidado de lhes explicar que as nossas sessões não serão sempre constituídas por jogos e que haverá alturas em que eles/as terão que trabalhar. De uma maneira geral, acabam todos/as por perceber os meus argumentos e aceitar as minhas propostas. O mais interessante é que depois de começarem as actividades propostas acabam sempre por se envolver e dedicarem-se ao seu trabalho”. (NTR55) “Ao contrário do que pensei inicialmente, a verdade é que todos/as os/as alunos/as, sem excepção gostaram do jogo e animavam-se com o nervosismo dos cálculos mentais e com a possibilidade da outra equipa ganhar, algo que desejavam evitar a todo custo”. (NTR56) “Inicialmente sugeriram a violência como forma de controlar os/as alunos/as mal comportados/as, mas depois de pensarem um pouco melhor, chegaram à conclusão de que a melhor opção seria convocarem os/as pais/mães e em conjunto encontrarem soluções. A solução consensual passava por aplicarem castigos aos/às alunos/as, castigos esses que consistiam em retirar os tempos livres dos/as educandos/as e acompanhá-los/as diariamente marcados pela docente”. (NTR59)	- Trabalhar ansiedade e frustrações. Saber ouvir e aceitar. - Estratégias de ensino. Motivação - Resolução de problemas em sala de aula. Castigos vs. Diálogo

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
7 - ESPAÇO MEDIAÇÃO	- Estratégias	“Tendo em conta o número de alunos/as presentes, achei que a melhor opção seria formar apenas um grupo e realizar uma única sessão. A professora M. concordou, mas alguns/algumas dos/as alunos/as reclamaram. Com alguma insistência lá expliquei as vantagens de fazermos a sessão em grande grupo, nomeadamente, o facto de poderem ficar mais tempo do que o usual. Consegui convencê-los/as”. (NTR62)	- Diálogo. Negociação com os/as alunos/as
	- Mediação	“Sei que tenho que me consciencializar de que um trabalho deste tipo demora o seu tempo e que qualquer mudança para ser verdadeira e é uma mudança lenta, uma conquista que se vai fazendo dia após dia, sem pressas e sem pressões”. (NTR57)	- Particularidades do trabalho de mediação
		“A sessão de role-play foi sem dúvida a mais gratificante de todas até ao momento. Mais uma vez ia com a sensação de que não estava suficientemente preparada para esta actividade e pensei que não ia correr bem, mas como já tem sido habitual, as minhas perspectivas nunca são confirmadas e este facto não deixa de ser interessante, uma vez que, revela que o trabalho de mediação e, sobretudo, com as crianças, nunca é um trabalho previsível”. (NTR59)	- Particularidades e imprevisibilidades do trabalho de mediação

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
7 - ESPAÇO MEDIAÇÃO	- Balanços	“Considero este trabalho de mediação feito com os[as] alunos[as], famílias e professoras de extrema importância nomeadamente para esta realidade específica do Bairro da Estrela. Penso que teria sido mais vantajoso um maior número de sessões e maior número de participações por parte dos[as] pais[mães] para que pudesse ter um efeito ainda mais eficaz e efectivo, no entanto, as sessões realizadas proporcionaram aos[as] alunos[as] vivências fundamentais para desenvolverem algumas competências “esquecidas”, pouco trabalhadas e por vezes desvalorizadas. A articulação com alunos[as], pais[as] e professoras é, como já referi, extremamente importante para que possamos trabalhar para o melhor da criança, para o seu futuro escolar, pessoal e profissional. Os[as] alunos[as] adoraram a experiência e apesar de alguns[algumas] deles[as] não compreenderem bem o objectivo das sessões, na maioria das vezes por distração ou por desleixo, notou-se que as mesmas tiveram efeito nas suas condutas e que retiveram as mensagens principais que se esperava que eles[as] apreendessem” (BR – PM).	- Balanço final sobre o espaço de mediação

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
7 - ESPAÇO MEDIAÇÃO	- Balanços	“As percepções que tinha referentes ao projecto foram concretizadas. O balanço foi muito positivo, na medida em que melhorou substancialmente o comportamento e a maneira de ser e de estar na sala de aula de alguns[algumas] alunos[as]. Embora algumas sessões não produzissem o efeito desejado, mas de uma maneira mais ampla o resultado foi bom” (BR – PD). “As actividades em que participamos tinham objectivos e num teatro de professor[a] e alunos[as] o objectivo era sentir como os[as] professores[as] ensinavam as coisas” (J.) “Sim acho que aprendemos algumas coisas, a jogar todos[as] juntos[as], e aprendemos jogos novos. Ouve um jogo que eu adorei, foi um jogo que tínhamos um cartão que tinha palavras e nós tínhamos de escrever por baixo se era esdrúxula ou outras” (Le.) “Eu acho que sim. Porque nós quando fizemos o teatro vimos o que os[as] professores[as] passam” (J.)	- Percepções acerca da intervenção realizada – visão das professoras - Percepções acerca da intervenção realizada – visão dos/as alunos/as

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
7 - ESPAÇO MEDIAÇÃO	- Balanços	“P: Acham que aquilo que fizeram nas sessões em que participaram vos pode ajudar no vosso dia-a-dia escolar?” R: Sim, porque eu quando ia às aulas da Raquel eu vinha sempre mais descontraída” (J.) “P: Acham que aprenderam alguma coisa com as sessões em que participaram?” R: Sim, aprendemos a ser bem comportados[as], a respeitarmos os[as] outros[as], a esperar pela nossa vez, falar um[a] de cada vez, aprendemos também que a professora ao longo do dia cansa-se muito connosco” (M.) “P: Acham que as actividades em que participaram tinham alguns objectivos?” R: Sim, por exemplo aprender a portamo-nos bem, o jogo das canetas a treinar matemática, o jogo da classificação das palavras, a treinar Língua Portuguesa...”(M.) “P: Acham que aquilo que fizeram nas sessões em que participaram vos pode ajudar no vosso dia-a-dia-escolar?” R: Sim, porque nos fez a termos raciocínio e a estar mais atento” (Al.)	- Percepções acerca da intervenção realizada – visão dos/as alunos/as

Anexo II – Guiões de Técnicas Utilizadas

GUIÃO PARA ENTREVISTA

(Famílias)

- **Identificação**

1. Nome
2. Idade
3. Formação Académica
4. Profissão

- **Experiência Académica/Profissional**

1. Percepções sobre o seu percurso educativo
2. Experiências marcantes a nível educativo
3. Sonhos profissionais
4. Experiências profissionais/ início da vida profissional

- **Bairro e Escola**

5. O que pensa sobre o contexto em que vive: aspectos positivos e negativos
6. O que pensa sobre a escola que o/a seu/sua educando/a frequenta?
7. O que pensa sobre a docente do/a seu/sua educando/a?
8. Quais as maiores dificuldades que denota no/a seu/sua educando/a?
9. Como encara a continuação do percurso escolar do/a seu/sua educando/a?

- **Expectativas quanto ao futuro dos/as educandos/as**

10. Percepções acerca do desempenho escolar dos/as educandos/as
11. Ambições para o futuro dos/as educandos/as
12. Expectativas acerca do futuro escolar dos/as educandos/as

- **Participação na vida escolar dos/as educandos/as**

13. Como vê a sua participação no percurso escolar do/a seu/sua educando/a?
14. Sugestões para melhorarem este acompanhamento e se sentirem mais eficazes e importantes para o sucesso educativo dos/as educandos/as
15. Conhecimento sobre a existência de apoios e de espaços que ajudem na transição dos/as alunos/as do primeiro para o segundo ciclo

GUIÃO PARA ENTREVISTA

(Docentes)

- **Identificação**

1. Nome
2. Formação Académica
3. Instituição de ensino superior que frequentou

- **Experiência profissional**

4. Tempo de serviço
5. Início da vida profissional
6. Locais onde trabalhou
7. Quotidiano profissional: o dia-a-dia enquanto docente
8. O que mais lhe agrada na sua profissão

- **Experiência no bairro /escola do Lagarteiro**

9. Ida para o bairro/escola
10. Aspectos positivos e negativos da escola
11. Informações prévias sobre o bairro/escola.
12. Pré-conceitos sobre o contexto e sobre os/as alunos/as da escola

- **Percepções acerca dos/as alunos/as**

13. Perspectiva geral acerca do percurso educativo dos/as alunos/as
14. Maiores dificuldades
15. Potencialidades dos/as alunos/as
16. Experiências marcantes/relevantes
17. Maiores conquistas dos/as alunos/as enquanto estudantes

- **Expectativas sobre os/as alunos/as**

18. Expectativas acerca dos/as alunos/as
19. Transição do primeiro para o segundo ciclo
20. Obstáculos para o seu sucesso educativo

- **Prática pedagógica e profissional**

21. Método de ensino
22. Organização e planificação do trabalho: objectivos, estratégias, formas de avaliação
23. Adaptações curriculares e de avaliação (mudanças a nível curricular, de trabalho de sala de aula, etc.
24. Participação das famílias
25. Sugestões para um melhor apoio e acompanhamento dos/as alunos/as para o seu sucesso educativo
26. Considerações sobre a existência de apoios e de espaços que ajudem na transição dos/as alunos/as do primeiro para o segundo ciclo

- **O processo e os resultados**

27. Balanço da experiência: ao nível da satisfação pessoal, ao nível do sucesso e progresso alcançados pelos/as alunos/as
28. Relação com os/as alunos/as (conflituosa, negociada, afectiva...)
29. Expectativas iniciais estão a ser concretizadas de modo satisfatório?

FOCUS GROUP DISCUSSION

(Alunos/as)

O objectivo para o dia de hoje consiste num pequeno debate/discussão sobre alguns temas. Antes de começarmos vamos fazer um jogo. Cada um de vocês vai ter uma folha de papel colada nas costas e depois, os/as restantes colegas, devem escrever em cada folha de papel o que pensam sobre a pessoa em questão.

Bairro / Escola – (1º Tema – Relação com a Escola e com o Meio)

1. O que acham do sítio onde moram?
2. Quais os aspectos positivos e negativos do bairro?
3. Se pudessem escolher, continuariam a viver no bairro?
4. Gostam da vossa escola?
5. Gostam dos/as professores/as?
6. Que disciplinas gostam mais?
7. O que acham dos/as vossos/as colegas de turma?
8. Se pudessem, o que mudariam na escola?
9. Acham que a vossa escola é diferente das outras? Se sim, em que difere?
10. Aspectos positivos e negativos sobre a escola como instituição.
11. Quais os espaços que vocês mais gostam dentro da escola?
12. Na vossa opinião, qual deve ser o papel da escola?

FOCUS GROUP DISCUSSION

(Alunos/as)

“Como eu, Como tu” (Quebra-Gelo) – Dinâmica que introduz o conceito das diferenças e das semelhanças. Encoraja o respeito mútuo.

Cada indivíduo tem de encontrar um par e encontrar algo em comum e algo em que difiram. Dá-se o tempo de 5 minutos e depois cada par deve apresentar-se um/a ao/à outro/a com base na diferença e na semelhança encontrada.

Perspectivas Futuras (2º Tema – Futuro)

1. Para que escola vão no próximo ano?
2. Expectativas acerca da transição para o segundo ciclo?
3. Receios/Ansiedades acerca da mudança de escola
4. Do que vão sentir mais falta?
5. Ambições a nível escolar
6. O que pretendem ser profissionalmente?
7. Apoios no percurso escolar (família, docentes, amigos/as, etc.)
8. O que pensam sobre o ingresso no ensino superior

BRAINSTORMING

(Docentes)

1. Estratégias/Ações de acompanhamento dos/as alunos/as na transição para o segundo ciclo.
2. Formas de incentivo para o aumento da participação das famílias no percurso educativo das crianças.
3. Papel da escola no apoio à transição dos/as alunos/as para o segundo ciclo.
4. Estratégias de motivação dos/as alunos/as.
5. Principais factores de insucesso escolar.
6. Formas capazes de solucionar estes factores e de combater o insucesso escolar.
7. Percepções e balanço geral sobre o projecto de mediação.

DINÂMICAS DE GRUPO

(Alunos/as)

Temas:

- Auto-valorização (Auto-estima)
- Concentração
- Auto-conhecimento
- Solidariedade
- Capacidade de memória
- Capacidade de entreaajuda
- Capacidade de livre expressão
- Motivação

INQUÉRITO ALUNOS/AS

Balanço Final do projecto de mediação

1. Quais os aspectos positivos e negativos das sessões em que participaram?
2. Se pudessem, o que fariam de diferente, o que mudariam no funcionamento das sessões?
3. Acham que aprenderam alguma coisa com as sessões em que participaram?
4. Acham que aquilo que fizeram nas sessões em que participaram vos pode ajudar no vosso dia-a-dia escolar?
5. Do que vão sentir mais falta após o final deste projecto?
6. Acham que as actividades em que participaram tinham alguns objectivos?
7. Como vêem neste momento o vosso futuro escolar?
8. Como vêem a passagem para o segundo ciclo?

Anexo III – Planeamiento de Actividades

Planeamento Mensal - Alunos/as
Janeiro

Semanas	Temas	Objectivos	Estratégias	Materiais
1ª Semana (de 11 a 15.01.2010)	Apresentação	. Conhecer os/as alunos/as. . Apresentar o projecto.	. Dinâmica de Apresentação. . Dinâmica de Descontracção.	. Resumo do projecto
2ª Semana (de 18 a 22.01.2010)	Relação com a Escola	. Perceber a relação que os/as alunos/as têm com a escola; . Perceber como se relacionam com os espaços da escola; . Compreender o papel que atribuem à escola; . Compreender como se relacionam com as diferentes figuras da escola.	. Focus Group Discussion (breve entrevista de grupo constituída por questões relacionadas com a escola e com o meio em que vivem); . Dinâmica de Descontração	. Guião de questões para Focus Group Discussion; . Gravador
3ª Semana (de 25 a 29.01.2010)	Perspectivas quanto ao Futuro	. Compreender os receios, ambições e expectativas dos/as alunos/as; . Perceber como encaram o futuro e quais os seus principais objectivos; . Perceber como perspectivam o futuro quer a nível individual, quer a nível global.	. Focus Group Discussion (breve entrevista de grupo constituída por questões relacionadas com a escola e com as perspectivas dos/as alunos/as quanto ao seu futuro); . Dinâmica de Descontração	. Guião de questões para Focus Group Discussion; . Gravador

Planeamento Mensal - Alunos/as
Fevereiro

Semanas	Temas	Objectivos	Estratégias	Materiais
1ª Semana (de 01 a 05.02.2010)	Percursos	. Conhecer o percurso educativo das crianças; Perceber como perspectivam o seu percurso de vida nos diferentes espaços temporais.	. Dinâmica de grupo, utilizando papel de cenário para que tracem o seu próprio percurso; Dinâmica de Descontração.	. Papel de cenário; Canetas
2ª Semana (de 08 a 12.02.2010)	Percursos	. Conhecer o percurso educativo das crianças; Perceber como perspectivam o seu percurso de vida nos diferentes espaços temporais.	. Dinâmica de grupo, utilizando papel de cenário para que tracem o seu próprio percurso; Dinâmica de Descontração.	. Papel de cenário; Canetas
3ª Semana (de 22 a 26.02.2010)	Saber-Estar vivendo num Mundo de regras	. Consciencialização de regras e normas de sala de aula; Preparação para a exigência do segundo ciclo; . Conhecer limites e o lugar do "outro"	. Dinâmica de grupo com o objectivo de consciencializar para as regras e normas de comportamento em sala de aula; . Role Play; Dinâmica de Descontração.	. Guião orientador para a realização de Role-Play; Gravador

Planeamento Mensal - Docentes
Janeiro

Semanas	Temas	Objectivos	Estratégias	Materiais
1ª Semana (de 11 a 15.01.2010)	Apresentação	- Conhecer as docentes das turmas participantes; - Apresentar o projecto	- Resumo do projecto; - Conversa informal	Resumo do projecto
2ª Semana (de 18 a 22.01.2010)	Ser Professor - Percepções, Expectativas Ambições	- Conhecer as expectativas, percepções e ambições das docentes em relação aos/as alunos/as; - Conhecer os quotidianos e experiências marcantes do dia-a-dia enquanto docente; - Perceber as estratégias e método de ensino-aprendizagem utilizado pelas docentes; - Perceber o balanço que fazem até ao momento, da sua experiência com as turmas actuais.	Entrevista Semi-Directiva com os seguintes temas: Identificação; Experiência profissional; Experiência no bairro / escola do Lagarteiro; Percepções acerca dos/as alunos/as; Prática pedagógica e profissional; O processo e os resultados.	- Guião de entrevista semi-directiva; - Gravador

Planeamento Mensal - Docentes

Fevereiro

Semanas	Temas	Objectivos	Estratégias	Materiais
1ª Semana (de 01 a 05.02.2010)	Transição e mudanças nos percursos de vida	. Debater estratégias de acompanhamento e de motivação na transição do primeiro para o segundo ciclo; . Conhecer as perspectivas das docentes quanto ao papel da escola na transição entre o 1º e 2º ciclo; . Debater formas de incentivar o aumento da participação das famílias no percurso educativo dos/as alunos/as.	. Brainstorming com o objectivo principal de discutir o futuro educativo das crianças do quarto ano da escola EB1/JI do Lagarteiro e quais os melhores caminhos para as ajudar e incentivar a dar continuidade ao seu percurso educativo.	. Guião de questões para Brainstorming; . Gravador
2ª Semana (de 08 a 12.02.2010)		. Perceber quais as áreas a necessitarem de intervenção; . Perceber o feed-back do projecto; . Perceber a pertinência do projecto.	. Conversa informal; . Ponto de situação; . Discussão de orientação do projecto	
3ª Semana (de 22 a 26.02.2010)	Avaliação	. Avaliação do projecto; . Balanço sobre o projecto.	. Instrumento de avaliação (ainda a definir)	. Instrumento de Avaliação (ainda a definir)

Planeamento Mensal - Famílias
Janeiro

Semanas	Temas	Objectivos	Estratégias	Materiais
1ª Semana (de 18 a 22.01.2010)	Apresentação	- Conhecer os familiares dos/as alunos/as; - Apresentar o projecto.	- Resumo do projecto; - Conversa informal	Flyer do resumo do projecto
2ª Semana (de 25 a 29.01.2010)	Famílias - Percepções, Expectativas e Ambições	- Conhecer o percurso educativo de cada membro participante; - Perceber as expectativas, percepções e ambições dos familiares quanto ao futuro escolar dos/as educandos/as; - Perceber de que formas é feito o acompanhamento dos/as alunos/as pelas suas famílias.	- Entrevista semi-directiva com os seguintes temas: - Identificação; Experiência académica/profissional; - Bairro e a escola; - Expectativas quanto ao futuro dos/as educandos/as; - Participação na vida escolar dos/as educandos/as.	- Guião de entrevista semi-directiva; - Gravador

Planeamento Mensal - Famílias
Fevereiro

Semanas	Temas	Objectivos	Estratégias	Materiais
1ª Semana (de 01 a 05.02.2010)	Famílias Percepções, Expectativas Ambições	- Conhecer o percurso educativo de cada membro participante; - Perceber as expectativas, percepções e ambições dos familiares quanto ao futuro escolar dos/as educandos/as; - Perceber de que formas é feito o acompanhamento dos/as alunos/as pelas suas famílias.	Entrevista semi-directiva com os seguintes temas: Identificação; Experiência académica/profissional; Bairro e a escola; Expectativas quanto ao futuro dos/as educandos/as; Participação na vida escolar dos/as educandos/as.	- Guião de entrevista semi-directiva; - Gravador
2ª Semana (de 08 a 12.02.2010)	Transição e mudanças nos percursos de vida	- Perceber factores de insucesso; - Conhecer as perspectivas das famílias quanto ao papel da escola na transição do 1º para o 2º ciclo; - Debater estratégias de aumento da participação das famílias no percurso escolar das crianças; - Debater formas de solucionar os factores de insucesso escolar.	Brainstorming com o objectivo principal de discutir o futuro educativo das crianças do 4º ano da escola EB1/JI do Lagarteiro e quais os melhores caminhos para as ajudar e incentivar a dar continuidade ao seu percurso educativo.	- Guião de entrevista semi-directiva; - Gravador

Planeamento Mensal - Famílias
Fevereiro

Semanas	Temas	Objectivos	Estratégias	Materiais
3ª Semana (de 22 a 26.02.2010)	Avaliação	. Avaliação do projecto; Balanço sobre o projecto	. Instrumento de avaliação (ainda a definir)	. Instrumento de avaliação (ainda a definir)

Planeamento Mensal - Alunos/as
Março

Semanas	Temas	Objectivos	Estratégias	Materiais
1ª Semana (de 01.03.2010 a 05.03.2010)	Conteúdos e Regras	- Trabalhar a atenção, concentração, memória e ansiedade; - Desenvolvimento da criatividade; - Compreensão de regras e limites; - Trabalhar conteúdos programáticos	Jogo Didáctico - Jogo da Memória - utilizado para desenvolvimento de competências	- Cartolinas; - Réguas; - Tesouras; - Lápis; - Canetas
2ª Semana (de 08.03.2010 a 12.03.2010) 3ª Semana (de 15.03.2010 a 19.03.2010)	Conteúdos e Regras	- Trabalhar a atenção, concentração, memória e ansiedade; - Desenvolvimento da criatividade; - Compreensão de regras e limites; - Trabalhar conteúdos programáticos	Jogo Didáctico - Jogo Ortográfico - utilizado para desenvolvimento de competências	- Cartolinas; - Cola; - Tesouras; - Lápis; - Canetas; - Dado
4ª Semana (de 22.03.2010 a 26.03.2010)	Conteúdos e Regras	- Trabalhar a atenção, concentração, memória e ansiedade; - Desenvolvimento da criatividade; - Compreensão de regras e limites; - Trabalhar conteúdos programáticos	Jogo Didáctico - Jogo do Dominó - utilizado para desenvolvimento de competências	- Cartolinas; - Tesouras; - Canetas; - Réguas

Planeamento Mensal - Alunos/as
Abril

Semanas	Temas	Objectivos	Estratégias	Materiais
1ª Semana (de 12.04.2010 a 16.04.2010)	Conteúdos e Regras	. Trabalhar a atenção, concentração, memória e ansiedade; . Desenvolvimento da criatividade; . Compreensão de regras e limites; . Trabalhar conteúdos programáticos	. Jogo Didáctico - Jogo do Loto - utilizado para desenvolvimento de competências	. Cartolinas; . Tesouras; . Lápis preto; . Canetas; . Réguas
2ª Semana (de 19.04.2010 a 23.04.2010)	Lazer	. Ocupação de tempos livres; . Descontracção	. Dinâmicas de Descontracção	
3ª Semana (de 26.04.2010 a 30.04.2010)	Mudanças	. Preparação da transição entre primeiro e segundo ciclo; . Informar sobre as mudanças pelas quais os/as alunos/as irão passar.	. Dinâmica do Brasão; . Pesquisa informática sobre as novas escolas	. Cartolinas; . Lápis; . Canetas; . Tesouras

Planeamento Mensal - Docentes

Março

Semanas	Temas	Objectivos	Estratégias	Materiais
1ª Semana (de 01.03.2010 a 05.03.2010)	Transição e mudanças nos percursos de vida	. Debater estratégias de acompanhamento e de motivação na transição do primeiro para o segundo ciclo; . Conhecer as perspectivas das docentes quanto ao papel da escola na transição entre o 1º e 2º ciclo; . Debater formas de incentivar o aumento da participação das famílias no percurso educativo dos/as alunos/as.	. Brainstorming com o objectivo principal de discutir o futuro educativo das crianças do quarto ano da escola EB1/JI do Lagarteiro e quais os melhores caminhos para as ajudar e incentivar a dar continuidade ao seu percurso educativo.	. Guião de questões para Brainstorming; . Gravador
2ª Semana (de 15.03.2010 a 19.03.2010)	Avaliação e Balanço do Projecto	. Conversa informal; . Ponto de situação; . Discussão do projecto; . Instrumento de avaliação (ainda a definir)	. Instrumento de avaliação (ainda a definir)	. Instrumento de Avaliação (ainda a definir)

Planeamento Mensal - Famílias

Março

Semanas	Temas	Objectivos	Estratégias	Materiais
1ª Semana (de 08.03.2010 a 12.03.2010)	Famílias Percepções, Expectativas Ambições	1. Conhecer o percurso educativo de cada membro participante; 2. Perceber as expectativas, percepções e ambições dos familiares quanto ao futuro escolar dos/as educandos/as; 3. Perceber de que formas é feito o acompanhamento dos/as alunos/as pelas suas famílias.	1. Entrevista semi-directiva com os seguintes temas: Identificação; Experiência académica/profissional; Bairro e a escola; Expectativas quanto ao futuro dos/as educandos/as; Participação na vida escolar dos/as educandos/as.	1. Guião de entrevista semi-directiva; 2. Gravador
2ª Semana (de 15.03.2010 a 19.03.2010)	Famílias Percepções, Expectativas Ambições	1. Conhecer o percurso educativo de cada membro participante; 2. Perceber as expectativas, percepções e ambições dos familiares quanto ao futuro escolar dos/as educandos/as; 3. Perceber de que formas é feito o acompanhamento dos/as alunos/as pelas suas famílias.	1. Entrevista semi-directiva com os seguintes temas: Identificação; Experiência académica/profissional; Bairro e a escola; Expectativas quanto ao futuro dos/as educandos/as; Participação na vida escolar dos/as educandos/as.	1. Guião de entrevista semi-directiva; 2. Gravador

Planeamento Mensal - Famílias

Março

Semanas	Temas	Objectivos	Estratégias	Materiais
3ª Semana (de 22.03.2010 a 26.03.2010)	Transição e mudanças nos percursos de vida	. Perceber factores de insucesso; Conhecer as perspectivas das famílias quanto ao papel da escola na transição do 1º para o 2º ciclo; . Debater estratégias de aumento da participação das famílias no percurso escolar das crianças; . Debater formas de solucionar os factores de insucesso escolar.	. Brainstorming com o objectivo principal de discutir o futuro educativo das crianças do 4º ano da escola EB1/JI do Lagarteiro. e quais os melhores caminhos para as ajudar e incentivar a dar continuidade ao seu percurso educativo.	. Guião de brainstorming . Gravador