



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

PV - ESEV 2022

Relatório do Estágio num Agrupamento de Escolas

Rita Mangana Rodrigues

Relatório do Estágio num Agrupamento de Escolas

Rita Mangana Rodrigues

Novembro, 2022



Relatório do Estágio num Agrupamento de Escolas

Rita Mangana Rodrigues

Monografia

Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco

Trabalho efectuado sob a orientação de
Professora Doutora Paula Xavier

Novembro, 2022

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Rita Mangana Rodrigues n.º 19930 do curso de Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco declara sob compromisso de honra, que a dissertação/trabalho de projeto/relatório final de estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 12 de Novembro de 2022

O aluno, Rita Mangana Rodrigues

RESUMO

No sistema de promoção e proteção português, a Escola é uma das Entidades com Competência em Matéria de Infância e Juventude que está situada numa primeira linha de intervenção. Esta deve estar atenta e identificar os fatores de risco, de forma a facilitar a aplicação das medidas necessárias com o objetivo de os reduzir ou eliminar. O presente Relatório de Estágio sistematiza informação relativa à elaboração, implementação e avaliação do plano de ação/ de estágio desenvolvido num Agrupamento de Escolas durante o ano letivo 2021/2022. Esse plano teve por base a caracterização do contexto e das necessidades dos/as alunos/as. A partir da concretização ou não dos objetivos propostos, também se procurou perceber se atividades que promovam competências socioemocionais e abordem o/a aluno/a de forma ecossistémica, em contexto escolar, podem ou não contribuir para prevenir fatores de risco. Nesse sentido, os dados da avaliação de processo e final foram explorados através da análise quantitativa e de conteúdo. Verificou-se que, dos cinco objetivos gerais do plano de estágio, três foram alcançados. Os/as alunos/as mostraram-se recetivos/as às atividades, bem como os/as Professores/as e os/as Encarregados/as de Educação que preencheram os questionários para recolha de perceções sobre o trabalho implementado. No cômputo geral, os resultados sugerem que foram introduzidas modificações sobretudo em algumas competências individuais que poderão ser importantes na prevenção do aparecimento e/ou atenuação de fatores de risco para o desenvolvimento dos/as alunos/as. Deve haver continuidade do presente plano de ação/ de estágio, para além de ser necessário apostar na implementação, avaliação e validação de projetos de intervenção escolar preventiva.

Palavras-chave: Escola, Crianças/Jovens, Família, Direitos, Prevenção, Competências socioemocionais

ABSTRACT

In the Portuguese promotion and protection system, the School is one of the Entities with Competence in Childhood and Youth Matters that is situated in a first line of intervention. This must be attentive and identify the risk factors, in order to facilitate the application of the necessary measures in order to reduce or eliminate them. This Internship Report systematizes information regarding the preparation, implementation and evaluation of the action plan developed in a Group of Schools during the 2021-2022 academic year. This plan was based on the characterization of the context and the needs of the students. From the achievement or not of the proposed objectives, it was also sought to understand whether activities that promote socio-emotional skills and approach the student in an ecosystemic way, in a school context, may or may not contribute to preventing risk factors. In this sense, the process and final evaluation data were explored through quantitative and content analysis. It was found that, of the four general objectives of the internship plan, three were achieved. The students were receptive to the activities, as well as the Teachers and Education Officers who filled in the questionnaires to collect perceptions about the work implemented. Overall, the results suggest that changes were introduced mainly in some individual skills that may be important in preventing the emergence and/or mitigation of risk factors for the development of students. There must be continuity of the present action/internship plan, in addition to the need to focus on the implementation, evaluation and validation of preventive school intervention projects.

Keywords: School, Children/Youth, Family, Rights, Prevention, Socio-emotional skills

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Doutora Paula Xavier, orientadora deste trabalho, pela paciência, acompanhamento, motivação e apoio ao longo da elaboração de todo o relatório de estágio e prática no contexto.

A todos os/as meus/minhas professores/professoras do Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, da Escola Superior de Educação de Viseu pela partilha de conhecimento.

Grata pela confiança depositada no meu plano de ação/ de estágio pela psicóloga escolar do AEPC, Marisa Borrego, supervisora de estágio e pelo incentivo, acompanhamento e suporte ao longo da minha prática no contexto de estágio.

Ao AEPC, docentes, não docentes, discentes e EE por terem aceite e aderido ao meu plano de ação/ de estágio, com tanta abertura, suporte e cooperação.

Às técnicas da Beira Serra- Associação de Desenvolvimento Local, Ana Neves e Ana Paradela, por me terem aceite com tanta empatia e apoio no projeto Trajetos E8G de modo a enriquecer o meu estágio. Às crianças e jovens do projeto que me receberam de uma forma calorosa.

Às colegas do Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, que foram importantes no decorrer deste longo percurso, pela partilha de experiências e desafios que enfrentámos, pelos contínuos incentivos e forças e pela amizade.

Um agradecimento especial aos meus pais Marta e Jorge, e à minha irmã Leonor, que serviram e servem de alicerce para as minhas conquistas e os meus desafios. Que este relatório seja uma das imensas provas de que os vossos esforços por mim valeram e valerão a pena.

LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS

AEPC – Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã

CASEL – *Collaborative for Academic Social and Emotional Learning*

CDC – Convenção sobre os Direitos das Crianças

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CNPDPJ - Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens

CPCJ – Comissão de Proteção das Crianças e Jovens

DGE – Direção Geral da Educação

DGS – Direção Geral da Saúde

ECMIJ – Entidade com Competência em Matéria de Infância e Juventude

EDH - Educação para os Direitos Humanos

EE – Encarregados/as de Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OPP – Ordem dos Psicólogos Portugueses

PAPES – Programa de Apoio à Promoção e Educação para a Saúde

PE – Projeto Educativo

Séc. – Século

S.W.O.T. - *Strenghts, Weaknesses, Opportunities, Threats*

UNESCO – *United Nations Educational. Scientific and Cultural Organization*

UNICEF - *United Nations International Children's Emergency Fund*

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE TABELAS	xi
ÍNDICE DE FIGURAS	xiii
INTRODUÇÃO	1
I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
CAPÍTULO I: CRIANÇAS EM RISCO	4
1.1. Conceito de criança.....	4
1.2. Do risco ao perigo, passando pela vulnerabilidade e resiliência	5
1.2.1. Fatores de Risco e Fatores de Proteção.....	8
1.3. Criança em risco vs. criança em perigo	9
1.4. O risco a partir da abordagem ecossistémica	11
1.4.1. Fatores de risco nas Famílias.....	13
1.4.2. Fatores de risco no Meio Envolverte.....	15
CAPÍTULO II: O PAPEL DA ESCOLA NAS SITUAÇÕES DE RISCO.....	16
2.1. Escola como Entidade com Competência em Matéria de Infância e Juventude	16
2.2. A escola como primeira linha de intervenção.....	17
2.3. A prevenção como forma de intervenção	18
2.3.1. A prevenção primária: eixos de intervenção na prática do contexto escolar.....	19
2.3.1.1. Autorregulação da aprendizagem.....	20
2.3.1.2. Aprendizagem de competências socioemocionais.....	22
2.3.1.3. Educação Inclusiva.....	25
2.3.1.3.1. Aprendizagem intercultural.....	26
2.3.1.4. Proteção das crianças.....	28
2.3.1.5. Articulação entre a escola e entidades da comunidade.....	30
CAPÍTULO III: INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL COM CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO, EM CONTEXTO ESCOLAR.....	31
II. ENQUADRAMENTO DO CONTEXTO	34
2.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã (AEPC)	34
2.1.1. Contexto Geográfico do AEPC	34
2.1.2. Figura do Patrono.....	35
2.1.3. Missão do AEPC	35
2.1.4. Selo Escola Saudável.....	36
2.1.5. Escolas do AEPC	37

2.1.6. Caracterização da População Discente	37
2.1.6.1. População/Problemáticas atendidas.....	40
2.1.7. Caracterização do Pessoal Docente e Técnico.....	40
2.1.8. Caracterização do Pessoal não Docente	40
III. PRÁTICA DO ESTÁGIO NO CONTEXTO	41
3.1. DIAGNÓSTICO.....	41
3.1.1. Diagnóstico do contexto	41
3.1.1.1. Análise S.W.O.T. - Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats.....	41
3.1.2. Diagnóstico do público-alvo.....	44
3.1.2.1. Nuvem de Problemas.....	44
3.1.2.2. Árvore de Problemas.....	45
3.2 PLANEAMENTO.....	46
3.2.1 Plano de Ação/ de Estágio	47
3.3. IMPLEMENTAÇÃO	58
3.3.1. Atividades planeadas e implementadas para dar resposta aos problemas identificados	63
3.3.1.1. Eixo 1: Hábitos de Trabalho e Métodos de Estudo.....	63
3.3.1.1.1. Atividade: Métodos de Estudo, com os/as alunos/as do 2.º CEB.....	63
3.3.1.2. Eixo 2: Valores de cidadania.....	65
3.3.1.2.1. Atividade: Trabalho de Grupo, com os/as alunos/as do 2.º CEB.....	65
3.3.1.2.2. Atividade: Combate à Discriminação Racial, com os/as alunos/as do 2.º CEB.....	67
3.3.1.2.3. Atividade: Combate ao Bullying, com os/as alunos/as do 2.º CEB.....	68
3.3.1.3. Eixo 3: Gestão das Emoções.....	69
3.3.1.3.1. Atividade: Gestão das Emoções, com os/as alunos/as do 1.º CEB.....	69
3.3.1.4. Eixo 4: Direitos das Crianças.....	70
3.3.1.4.1. Atividade: Mês de Abril – Prevenção dos Maus-Tratos Infantis, com os/as alunos/as do 1.º CEB.....	70
3.3.1.4.2. Atividade: Direitos das Crianças, com os/as alunos/as do 1.º CEB.....	71
3.3.1.4.3. Espaço Família – sessões de grupo com os/as encarregados/as de educação da comunidade cigana.....	72

3.3.2. Atividades planeadas e não realizadas.....	74
3.3.2.1. Eixo 1: Hábitos de Trabalho e Métodos de Estudo.....	74
3.3.2.1.1. Atividade: Receita para ser um/a bom/boa aluno/a, com os/as alunos/as do 1.º CEB.....	74
3.3.2.1.2. Atividade: Clube de Estudo: apoio tutorial preventivo, em grupo, com os/as alunos/as do 2.º CEB.....	75
3.3.2.2. Eixo 2: Valores de Cidadania.....	75
3.3.2.2.1. Atividade: Trabalho em Grupo (Tangram), com os/as alunos/as do 1.º CEB.....	75
3.3.2.2.2. Atividade: Combate à Discriminação Racial, com os/as alunos/as do 1.º CEB.....	75
3.3.2.2.3. Atividade: Refugiados entre nós, com os/as alunos/as do 2.º CEB.....	75
3.3.2.2.4. Atividade: Combate ao Bullying, com os/as alunos/as do 1.º CEB.....	75
3.3.2.3. Eixo 3: Gestão das Emoções.....	76
3.3.2.3.1. Atividade: Gestão das Emoções, com os/as alunos/as do 2.º CEB.....	76
3.3.2.4. Eixo 4: Direitos das Crianças.....	76
3.3.2.4.1. Atividade: Mês de Abril – Prevenção dos Maus-Tratos Infantis, com os/as alunos/as do 2.º CEB.....	76
3.3.2.4.2. Atividade: A minha família, com os/as alunos/as do 1.º CEB.....	76
3.4. AVALIAÇÃO	76
3.4.1. Técnicas e instrumentos de avaliação	80
3.4.1.1. Justificação da seleção das técnicas e instrumentos.....	80
3.4.1.1.1. Inquérito por questionário.....	82
3.4.1.1.2. Entrevista.....	86
3.4.1.1.3. Grelhas de observação e avaliação das atividades.....	87
3.4.2. Procedimentos	93
3.4.3. Análise e Tratamento de dados.....	93
3.4.4. Apresentação e discussão de resultados	94
3.4.4.1. Avaliação diagnóstica.....	94
3.4.4.2. Avaliação de processo e final.....	95

3.4.4.2.1. Eixo 1: Hábitos de Trabalho e Métodos de Estudo.....	95
3.4.4.2.2. Eixo 2: Valores de cidadania.....	100
3.4.4.2.3. Eixo 3: Gestão das Emoções.....	108
3.4.4.2.4. Eixo 4: Direitos das Crianças.....	113
3.4.5. Limitações e Recomendações.....	125
CONCLUSÃO.....	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
ANEXOS	150
Anexo A: Guião de entrevista utilizado para a entrevista com as duas psicólogas do Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã.....	151
Anexo B: Folhas de Presença.....	154
Anexo C: Horário do Estágio Curricular.....	164
Anexo D: Apresentação em PowerPoint utilizada na atividade com a temática “Métodos de Estudo” integrada no Eixo 1 "Hábitos de Trabalho e Métodos de Estudo", para as turmas do 2.º CEB.....	165
Anexo E: Protótipo do horário de estudo dado aos/às alunos/as do 2.º CEB, utilizado na atividade com a temática “Métodos de Estudo” integrada no Eixo 1 "Hábitos de Trabalho e Métodos de Estudo"	173
Anexo F: Apresentação em PowerPoint utilizada na atividade com a temática “Trabalho em Grupo” integrada no Eixo 2 "Valores de Cidadania", para as turmas de 2.º CEB.....	174
Anexo G: Papéis para a dramatização utilizados na atividade com a temática “Combate à Discriminação Racial” integrada no Eixo 2 "Valores de Cidadania", das turmas do 2.º CEB.....	176
Anexo H: Exemplo do exercício papel amarrotado, utilizado na atividade com a temática “Combate ao Bullying” integrada no Eixo 2 "Valores de Cidadania", das turmas do 2.º CEB.....	179
Anexo I: Protótipo dos binóculos das emoções, utilizado na atividade com a temática “Gestão das Emoções” integrada no Eixo 3 "Gestão das Emoções", das turmas do 1.º CEB.....	180
Anexo J: Apresentação em PowerPoint utilizada na atividade com a temática “Serei o que me deres...que seja amor” integrada no Eixo 4 "Direitos das Crianças", das turmas do 1.º CEB.....	181
Anexo K: Exemplo do desenho do Laço Azul, utilizado na atividade com a temática “Serei o que me deres...que seja amor” integrada no Eixo 4 "Direitos das Crianças", das turmas do 1.º CEB.....	187
Anexo L: Apresentação em PowerPoint utilizada na atividade com a temática “Direitos das Crianças” integrada no Eixo 4 "Direitos das Crianças", nas turmas do 1.º CEB.....	188

Anexo M: Jogo de tabuleiro “O Jogo dos Direitos”, elaborado pela EAPN Portugal/ Núcleo Distrital de Braga (2018), utilizado na atividade com a temática “Direitos das Crianças” integrada no Eixo 4 “Direitos das Crianças”, para as turmas do 3.º e 4.º ano.....	191
Anexo N: Descrição da atividade com a temática “Receita para ser um/a bom/boa aluno/a” integrada no Eixo 1 “Hábitos de Trabalho e Métodos de Estudo”, para ser utilizada, com as turmas de 1.º CEB.....	192
Anexo O: Descrição da atividade com a temática “Trabalho em grupo” integrada no Eixo 2 “Valores de Cidadania”, com a apresentação em PowerPoint para ser utilizada com as turmas de 1.º CEB.....	193
Anexo P: Peças de tangram para serem utilizadas na atividade com a temática “Trabalho em Grupo” integrada no Eixo 2 “Valores de Cidadania”, para as turmas de 1.º CEB.....	197
Anexo Q: Descrição da atividade com a temática “Combate à Discriminação Racial” integrada no Eixo 2 “Valores de Cidadania” com a capa do livro “As cores da cidade cinzenta”, de Rita Garcia Fernandes (2016), para ser utilizado nas turmas do 1.º CEB.....	198
Anexo R: Descrição da atividade com a temática “Refugiados entre nós” integrada no Eixo 2 “Valores de Cidadania” com exemplos de formulários em ucraniano, para serem utilizados nas turmas do 2.º CEB.....	200
Anexo S: Apresentação em PowerPoint para ser utilizada na atividade com a temática “Combate ao Bullying” integrada no Eixo 2 “Valores de Cidadania”, para as turmas de 1.º CEB.....	202
Anexo T: Descrição da atividade com a temática “Gestão das Emoções” integrada no Eixo 3 “Gestão das Emoções” com respetiva apresentação em PowerPoint para ser utilizada nas turmas do 2.º CEB.....	206
Anexo U: Ficha “Desenha e Pinta as emoções” da atividade com a temática “Gestão das Emoções” integrada no Eixo 3 “Gestão das Emoções”, para ser utilizada nas turmas do 2.º CEB.....	210
Anexo V: Ficha “Pinta as expressões no corpo” da atividade com a temática “Gestão das Emoções” integrada no Eixo 3 “Gestão das Emoções”, para ser utilizada nas turmas do 2.º CEB.....	211
Anexo W: Descrição da atividade com a temática “Serei o que me deres...que seja amor” integrada no Eixo 4 “Direitos das Crianças”, das turmas do 2.º CEB.....	212
Anexo X: Apresentação em PowerPoint para ser utilizada na atividade com a temática “A minha Família” integrada no Eixo 4 “Direitos das Crianças”, nas turmas do 1.º CEB.....	213
Anexo Y: Protótipo da máquina fotográfica para ser utilizado na atividade com a temática “A minha Família” integrada no Eixo 4 “Direitos das Crianças”, nas turmas do 1.º CEB.....	218

Anexo Z: Protótipo do jornal da família para ser utilizado na atividade com a temática “A minha Família” integrada no Eixo 4 “Direitos das Crianças”, nas turmas do 1.º CEB.....	219
Anexo AA: Instrumentos de opinião/ de satisfação dos/as alunos/as do 2.º CEB, acerca das sessões: Métodos de Estudo, Trabalho de Grupo, Combate à Discriminação Racial e Combate ao <i>Bullying</i>	221
Anexo AB: Instrumentos de opinião/ de satisfação dos/as alunos/as do 1.º CEB, acerca das sessões: Gestão das Emoções, Serei o que me deres...que seja amor e Direitos das Crianças.....	222
Anexo AC: Questionário sobre a perceção dos/as encarregados/as de educação sobre as atividades escolares (momento temporal 11 e 25 de abril de 2022).....	223
Anexo AD: Questionário sobre a perceção dos/as professores/as de 1.º ciclo de ensino básico (CEB) sobre as atividades escolares (momento temporal 11 e 25 de abril de 2022).....	227
Anexo AE: Questionário sobre a perceção dos/as professores/as de 2.º ciclo de ensino básico (CEB) sobre as atividades escolares (momento temporal 11 e 25 de abril de 2022).....	230
Anexo AF: Questionário sobre a perceção dos/as professores/as de 2.º ciclo de ensino básico (CEB) sobre as atividades escolares (momento temporal 6 e 20 de junho de 2022).....	233
Anexo AG: Questionário sobre a perceção dos/as encarregados/as de educação de alunos/as do 2.º ciclo de ensino básico (CEB) sobre as atividades escolares (momento temporal 6 e 20 de junho de 2022).....	236
Anexo AH: Questionário sobre a perceção dos/as professores/as de 1.º ciclo de ensino básico (CEB) sobre as atividades escolares (momento temporal 6 e 20 de junho de 2022).....	239
Anexo AI: Questionário sobre a perceção dos/as encarregados/as de educação de alunos/as do 1.º ciclo de ensino básico (CEB) sobre as atividades escolares (momento temporal 6 e 20 de junho de 2022).....	242
Anexo AJ: Guião de entrevista utilizado para a entrevista com a técnica da Beira Serra- Associação de Desenvolvimento.....	245
Anexo AK: Grelha de avaliação utilizada na sessão 1 com a temática “Métodos de Estudo” integrada no Eixo 1 “Hábitos de Trabalho e Métodos de Estudo”, com os/as alunos/as do 2.º CEB.....	248
Anexo AL: Grelha de avaliação utilizada na sessão 2 com a temática “Métodos de Estudo” integrada no Eixo 1 “Hábitos de Trabalho e Métodos de Estudo”, com os/as alunos/as do 2.º CEB.....	249
Anexo AM: Grelha de avaliação utilizada na sessão com a temática “Trabalho de Grupo” integrada no Eixo 2 “Valores de Cidadania”, com os/as alunos/as do 2.º CEB.....	250
Anexo AN: Grelha de avaliação utilizada na sessão com a temática “Gestão das Emoções” integrada no Eixo 3 “Gestão das Emoções”, com os/as alunos/as do 1.º CEB.....	251

Anexo AO: Grelha de avaliação alterada utilizada na sessão com a temática “Gestão das Emoções” integrada no Eixo 3 "Gestão das Emoções", com os/as alunos/as do 1.º CEB.....	252
Anexo AP: Grelha de avaliação utilizada na sessão com a temática “Combate à Discriminação Racial” integrada no Eixo 2 "Valores de Cidadania", com os/as alunos/as do 2.º CEB.....	253
Anexo AQ: Grelha de avaliação utilizada na sessão com a temática “Serei o que me deres...que seja amor” integrada no Eixo 4 "Direitos das Crianças", com os/as alunos/as do 1.º CEB.....	254
Anexo AR: Grelha de avaliação utilizada na sessão com a temática “Combate ao Bullying” integrada no Eixo 2 "Valores de Cidadania", com os/as alunos/as do 2.º CEB.....	255
Anexo AS: Grelha de avaliação utilizada na sessão com a temática “Direitos das Crianças” integrada no Eixo 4 "Direitos das Crianças", com os/as alunos/as do 1.º CEB.....	256

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. - <i>Análise S.W.O.T. do AEPC</i>	42
Tabela 2. - <i>Plano de Ação/ de Estágio executado no AEPC</i>	49
Tabela 3. - <i>Diagrama de Gantt – Cronograma previsto inicialmente para o estágio curricular no AEPC</i>	60
Tabela 4. - <i>Síntese da avaliação do Plano de ação/ de estágio no AEPC</i>	78
Tabela 5. - <i>Cronograma da avaliação de processo e final do estágio</i>	80
Tabela 6. - <i>Indicadores e instrumentos de avaliação do Plano de ação/ de estágio no AEPC</i>	90
Tabela 7. - <i>Categorias e subcategorias das respostas dos/as EE (Questionário 1) e dos/as professores/as do 2.º CEB (Questionário 3) sobre as alterações comportamentais dos/as seus/suas educandos/as e dos/as seus/suas alunos/as, relativamente aos hábitos de trabalho e métodos de estudo</i>	97
Tabela 8. - <i>Médias e desvios-padrão de cada indicador correspondente às sessões 1 e 2 do Eixo 1 “Hábitos de trabalho e Métodos de Estudo”, por turma</i>	98
Tabela 9. - <i>Médias e desvios-padrão dos indicadores presentes no questionário de satisfação respondido pelos/as alunos/as acerca das sessões integradas no Eixo 1 “Hábitos de trabalho e Métodos de Estudo”, por turma</i>	99
Tabela 10. - <i>Médias e desvios-padrão de cada indicador da atividade “Trabalho em Grupo” integrada no Eixo 2 “Valores de Cidadania”, por turma</i>	101
Tabela 11. - <i>Médias e desvio-padrão dos indicadores presentes no questionário de satisfação respondido pelos/as alunos/as acerca da atividade “Trabalho em Grupo” integrada no Eixo 2 “Valores de Cidadania”, por turma</i>	101
Tabela 12. - <i>Médias e desvios-padrão de cada indicador da atividade “Combate à Discriminação Racial” integrada no Eixo 2 “Valores de Cidadania”, por turma</i>	103
Tabela 13. - <i>Médias e desvios-padrão dos indicadores presentes no questionário de satisfação respondido pelos/as alunos/as acerca da atividade “Combate à Discriminação Racial” integrada no Eixo 2 “Valores de cidadania”, por turma</i>	103
Tabela 14. - <i>Respostas dos/as EE (questionário 5) e dos/as professores/as do 2.º CEB (questionário 4) sobre as alterações comportamentais dos/as seus/suas educandos/as e dos/as seus/suas alunos/as, relativamente à temática do bullying</i>	105
Tabela 15. - <i>Médias e desvios-padrão de cada indicador da atividade “Combate ao Bullying” integrada no Eixo 2 “Valores de Cidadania”, por turma</i>	106

Tabela 16. - Médias e desvios-padrão dos indicadores presentes no questionário de satisfação respondido pelos/as alunos/as acerca da atividade “Combate ao Bullying” integrada no Eixo 2 “Valores de cidadania”, por turma	107
Tabela 17. - Médias e desvios-padrão de cada indicador da atividade “Gestão das Emoções” integrada no Eixo 3 “Gestão das Emoções”, por turma.....	109
Tabela 18. - Médias e desvios-padrão dos indicadores presentes no questionário de satisfação respondido pelos/as alunos/as acerca da atividade “Gestão das Emoções” integrada no Eixo 3 “Gestão das Emoções”, por turma	112
Tabela 19. - Respostas dos/as professores/as de 1.º CEB (questionário 6) e dos/as EE (questionário 7) sobre as alterações comportamentais dos/as seus/suas alunos/as e dos/as seus/suas educandos/as, relativamente à temática dos Maus-Tratos Infantis.	114
Tabela 20. - Médias e desvios-padrão de cada indicador da atividade “Serei o que me deres...que seja amor” integrada no Eixo 4 “Direitos das Crianças”, por turma.....	115
Tabela 21. - Médias e desvios-padrão dos indicadores presentes no questionário de satisfação respondido pelos/as alunos/as acerca da atividade “Serei o que me deres...que seja amor” integrada no Eixo 4 “Direitos das Crianças”, por turma.....	116
Tabela 22. - Respostas dos/as professores/as de 1.º CEB (questionário 6) e dos/as EE (questionário 7) sobre as alterações comportamentais dos/as seus/suas alunos/as e dos/as seus/suas educandos/as, relativamente à temática dos Direitos das Crianças	118
Tabela 23. - Médias e desvios-padrão de cada indicador da atividade “Direitos das Crianças” integrada no Eixo 4 “Direitos das Crianças”, por turma.....	119
Tabela 24. - Médias e desvios-padrão dos indicadores presentes no questionário de satisfação respondido pelos/as alunos/as acerca da atividade “Direitos das Crianças” integrada no Eixo 4 “Direitos das Crianças”, por turma.....	121
Tabela 25. - Categorias e subcategorias das respostas da técnica da Beira Serra – Associação de Desenvolvimento Local sobre as sessões de grupo desenvolvidas com os/as EE da comunidade cigana e o seu eventual contributo para o trabalho que está a ser desenvolvido pela associação com vista à redução do absentismo escolar dos/as alunos/as da comunidade cigana, integrada no Eixo 4 “Direitos das Crianças”.	122

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. – <i>Habilitações académicas dos/as encarregados/as de educação dos/as alunos/as pertencentes ao AEPC, em 2020</i>	38
Figura 2. – <i>Avaliação 2020/2021 relativamente ao sucesso e insucesso escolar dos/as alunos/as do AEPC</i>	39
Figura 3. – <i>Taxa de sucesso plenos dos/as alunos/as do 2.º CEB do AEPC</i>	39
Figura 4. – <i>Taxa de sucesso pleno dos/as alunos/as do 1.º CEB do AEPC</i>	39
Figura 5. – <i>Taxa de aprovação/não aprovação dos/as alunos/as do 1.º CEB e 2.º CEB do AEPC</i>	40
Figura 6. – <i>Nuvem de problemas relacionada com o contexto sociofamiliar dos/as alunos/as do AEPC</i>	44
Figura 7. – <i>Nuvem de problemas relacionada com os/as alunos/as do AEPC</i>	45
Figura 8. – <i>Árvore de problemas do diagnóstico do público-alvo do AEPC</i>	46
Figura 9. – <i>Árvore de objetivos do diagnóstico do público-alvo do AEPC</i>	47
Figura 10. – <i>Nuvem-baú de problemas</i>	58

INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui o Relatório Final de Estágio, realizado no âmbito do 2.º e último ano do Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu.

O Estágio foi realizado no Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã (AEPC), na Covilhã, no ano letivo de 2021/2022 tendo como principal objetivo a integração e generalização dos conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer dos 1.º e 2.º semestres do 1.º ano do curso de Mestrado, através de uma prática em situação real e orientada e com potencial para aportar valor acrescentado à resolução de problemas/necessidades existentes no contexto. Nesse sentido, o Estágio consubstancia-se numa intervenção direcionada, de forma preponderante, para os/as alunos/as com a finalidade de contribuir para o seu bem-estar, apostando na prevenção e, em particular, potenciando os fatores protetores e reduzindo os fatores de risco.

A escolha deste contexto deveu-se a vários fatores, como a sua localização, o seu bom e inclusivo ambiente escolar e a sua reputação ao nível de Ensino.

O objetivo principal dos estágios curriculares é permitir o contacto com as práticas profissionais e formas de intervenção ligadas às competências teóricas e práticas desenvolvidas no mestrado e potenciar competências de natureza pessoal e social transferíveis e indispensáveis ao desempenho profissional (Escola Superior de Educação de Viseu, 2018).

A nível pessoal, os meus objetivos passavam por enriquecer a minha formação e adquirir competências práticas através da aplicação de conhecimentos conseguidos durante o percurso académico. De forma natural, outro objetivo pessoal foi a obtenção do grau de Mestre em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, proporcionando-me habilitações imprescindíveis para o exercício profissional na área.

O relatório final tem como principal objetivo, descrever, analisar e refletir sobre o trabalho realizado como Estagiária durante o ano letivo, ou seja, realizar um balanço de modo que seja feita uma autoanálise do que foi desenvolvido, enumerando as diferentes atividades realizadas e elaborando uma reflexão auto-avaliativa das mesmas.

Este relatório divide-se em três partes. A Parte 1, que faz um enquadramento teórico no sentido de justificar e sustentar todo o trabalho desenvolvido no estágio curricular. Inicialmente aborda-se o conceito “criança em risco”, através do percurso histórico do conceito “criança”, da diferença entre criança em risco e criança em perigo e os fatores individuais, familiares e do meio envolvente ligados ao risco, a partir de uma abordagem ecossistémica.

De seguida enaltece-se o papel da escola nas situações de risco, tendo em conta que é uma entidade com competência em matéria de infância e juventude. Como esta entidade está na primeira linha de intervenção, o presente relatório descreve a prevenção como linha de intervenção e, posteriormente, os eixos de intervenção de prevenção primária em contexto escolar: autorregulação da aprendizagem; aprendizagem de competências socioemocionais; educação inclusiva e aprendizagem intercultural; proteção das crianças; e articulação entre a escola e entidades da comunidade.

No final desta primeira parte, problematiza-se a ideia de um perfil profissional em construção na área da intervenção psicossocial com crianças e jovens em risco. Não havendo um perfil de competências definido, apresenta-se um conjunto de características pertencentes a outras áreas profissionais próximas, tal como Psicologia, Serviço Social e Educação Social. No fim, ressalta-se a necessidade de um serviço de ação social escolar nas escolas com técnicos com este perfil, de forma a intervir adequadamente nos problemas encontrados e, conseqüentemente, desenvolver estratégias também de intervenção que promovam o bem-estar da/do criança/jovem.

A Parte 2 é dedicada ao enquadramento do contexto de estágio. Sendo importante desenvolver uma prática fundamentada nas características da instituição/contexto em que esta decorre, esta parte descreve o contexto e a missão do AEPC, o espaço físico, os recursos humanos, as populações/problemáticas atendidas, assim como os serviços prestados e as atividades desenvolvidas.

A Parte 3 ilustra a prática do estágio no contexto propriamente dita. São identificadas e descritas as diferentes fases por que passou o plano de ação/ de estágio e as técnicas e ferramentas utilizadas, a saber: diagnóstico (e.g., análise S.W.O.T, nuvem de problemas e árvore dos problemas); a planificação (e.g., árvore de objetivos e plano de ação/ de estágio); a implementação (e.g., atividades planeadas); e a avaliação (e.g., inquérito por questionário e entrevista). No diagnóstico são identificadas as necessidades/fragilidades, os recursos/forças, as oportunidades e as ameaças da instituição/contexto e do público-alvo. No planeamento é apresentado o plano de ação/ de estágio, de modo a sistematizar os problemas encontrados na fase de diagnóstico e os objetivos formulados na fase de planeamento, respetivamente, assim como os eixos de intervenção e respetivas atividades, cronograma, recursos e meios de avaliação. Na secção relativa à fase da implementação são descritas todas as atividades planeadas, sendo realizadas ou não. Por fim, a fase da avaliação contempla a identificação, fundamentação e descrição das técnicas/metodologias/abordagens utilizadas e sua adequação para dar resposta aos problemas encontrados e alcançar os objetivos definidos. É feita uma apresentação, análise

e discussão dos resultados obtidos na avaliação do plano com o intuito de perceber se os objetivos propostos foram ou não atingidos. Ainda neste capítulo, com base nas ações executadas e nos resultados obtidos, são feitas algumas reflexões de autoavaliação sobre o planejamento e implementação do plano de ação/ de estágio, assim como recomendações metodológicas e práticas para a entidade de acolhimento e referidas algumas limitações encontradas.

Por fim, apresentam-se as conclusões do estágio.

Para além das referências bibliográficas, o presente relatório inclui ainda uma secção de Anexos onde se encontram agregadas evidências do trabalho realizado.

I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I: CRIANÇAS EM RISCO

1.1. Conceito de criança

Segundo Ariès (1960, as cited in Rocha, 2002) “o conceito da infância foi sendo historicamente construído” (p.53) e, por muito tempo, do século (séc.) XII ao XVII a criança era vista como um adulto em miniatura: a partir dos sete anos de idade era inserida na vida adulta e tornava-se útil na economia familiar; vestia-se como um adulto e participava em reuniões e festas; e participava em jogos sexuais, porque os adultos não acreditavam na possibilidade da existência de uma inocência pueril.

Sá (2008) vai ao encontro das ideias do autor anterior, referindo que desde a Antiguidade à Idade Média, não existia a consciência da infância, as crianças eram retratadas com o corpo deformado e vistas como património dos pais, que tinham sobre elas o poder da vida, da morte, podendo trocá-las, vendê-las ou alugá-las. O infanticídio era bastante comum e praticado por razões tais como o controlo da natalidade ou a eliminação de filhos ilegítimos. O abuso sexual de crianças por adultos também era recorrente.

No decurso do Renascimento, a criança passa a apresentar um vestuário próprio para a sua idade. Em consequência das transformações do conceito de criança, Thomas Phayre escreveu, em 1545, o primeiro livro de pediatria (Sá, 2008). A partir do séc. XVII a criança aparece-nos perfeitamente definida e começa a haver mudanças em relação ao cuidado com a mesma, muito devido à preocupação da Igreja em não aceitar o infanticídio (Rocha, 2002). Nesta altura, a família deixou de ser vista apenas como uma realidade social que visava formar adultos capazes de criarem famílias, juntando a essa a função de moral e espiritual, assistindo-se a um movimento de fecho em relação ao exterior e consequente formação de um espaço mais íntimo em torno de um novo sentimento, o amor pelos filhos (Ariès, 1981, as cited in Rocha, 2002; Sá, 2008). Contudo, o estilo parental e as atitudes para com a criança continuaram a ser autocráticas e cruéis.

No séc. XVIII, Rousseau enfatiza o interesse pelo processo de crescimento ao mesmo tempo que tenta baixar a taxa de mortalidade: as mães foram chamadas a investir nos cuidados maternos, renunciando aos seus prazeres individuais e sociais e os pais foram chamados a participarem na educação das crianças (Rocha, 2002; Sá, 2008). Também é neste século que as “rodas dos expostos” começam a ser utilizadas como alternativa à redução do infanticídio. As rodas dos expostos eram mecanismos giratórios, junto aos

conventos, para serem colocados os recém-nascidos (Sá, 2008). No final do séc. XVIII, a higiene das crianças passou a ser uma preocupação.

No séc. XIX, além da higiene, começou a haver uma preocupação com a satisfação das necessidades básicas e com a proteção infantil. Por exemplo, descobriu-se, que as ameaças e as punições corporais eram inúteis. Já no início do séc. XX, a diminuição progressiva da morte perinatal, associada ao *baby-boom* do pós-guerra, introduziu transformações na família: emancipação da mãe no trabalho e regresso do pai há família (Rocha, 2002; Sá, 2008).

Mais recentemente, a 20 de novembro de 1989, surgiu a Convenção sobre os Direitos das Crianças, uma forma de proteção dos seus direitos que foi assumida pelos países que a subscreveram, sendo ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990 (Comité português para a *United Nations International Children's Emergency Fund* [UNICEF], 2019).

Segundo a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) (Comité português para a UNICEF, 2019), “a criança é definida como todo o ser humano com menos de dezoito anos, exceto se a lei nacional confere a maioridade mais cedo” (p.8). Nesta convenção foram acordados 54 artigos que se referem aos direitos e proteções a que as crianças têm direito. O preâmbulo da convenção (Comité português para a UNICEF, 2019, p.5)

reafirma o facto de as crianças, devido à sua vulnerabilidade, necessitarem de uma proteção e de uma atenção especiais, e sublinha de forma particular a responsabilidade fundamental da família no que diz respeito aos cuidados e proteção. Reafirma, ainda, a necessidade de proteção jurídica e não jurídica da criança antes e após o nascimento, a importância do respeito pelos valores culturais da comunidade da criança, e o papel vital da cooperação internacional para que os direitos da criança sejam uma realidade.

1.2. Do risco ao perigo, passando pela vulnerabilidade e resiliência

Atualmente, ainda existe uma diversidade de definições acerca do que é ou não é “risco”. Inicialmente este conceito estava associado ao modelo biomédico, sendo frequentemente relacionado ao termo mortalidade (Grünspun, 2003, as cited in Sapienza & Pedromônico, 2005). A partir da década de 1980, o conceito foi associado aos estudos sobre o desenvolvimento humano (Horowitz, 1992, as cited in Sapienza & Pedromônico, 2005). Nessa época, os estudos procuravam definir e identificar os fatores de risco, a fim de avaliar a sua influência no desenvolvimento de crianças e adolescentes, de modo a estruturar intervenções voltadas à redução de problemas de comportamento nessa população.

Para Salgueiro (1999, as cited in Reis, 2009), o risco pode ser dividido em: risco precoce e risco tardio. O risco precoce está associado ao estabelecimento qualitativo/quantitativo de vinculações insuficientes, nos primeiros anos de vida, entre a criança e os seus pais. Este risco pode advir de múltiplas situações de vida: por exemplo, a relação perturbada entre os pais e as crianças que nasceram prematuras ou com deficiência; a relação entre os pais e as “crianças não – desejadas”, que na sua grande maioria são oriundas de pais imaturos ou de pais sem competências parentais ou de mães gravemente deprimidas; e crianças que crescem em famílias sem capacidade para lhes assegurarem um ambiente acolhedor, protetor e nutriente e onde, muitas vezes, a criança é confrontada com maus-tratos e negligência.

O mesmo autor associa o risco tardio à insegurança vinculatória, nomeadamente quando as crianças em idade escolar apresentam dificuldades de integração e ao nível das relações interpessoais. A origem destes “riscos” advém quase sempre de matrizes familiares desorganizadas e onde também quase sempre se encontra algum défice de qualidade ao nível social.

Com isto, percebe-se que o risco não inclui só fatores que atentam ao desenvolvimento, como também a escassez ou ausência de fatores de desenvolvimento tidos como “normais” (Reis, 2009).

O conceito de risco torna-se mais claro quando comparado com o de perigo, sendo o primeiro mais amplo que o segundo. No entanto, na literatura internacional, não se encontram diferenciadas as situações de risco das situações de perigo tal e qual como se diferencia em Portugal. Em Portugal, quando nos referimos à proteção das crianças e jovens, temos de enquadrar esta problemática a dois níveis: um primeiro nível, o do risco, e um segundo nível, o de perigo.

Para Fonseca (2004, as cited in Reis, 2009, p.137), “o sujeito em risco é aquele que ainda não atingiu ou desenvolveu uma condição indesejada, mas apresenta mais probabilidade de atingir, de futuro, quando comparado com o grupo a que pertence”. Por outro lado, e segundo Reis (2009, p. 137), “o sujeito em perigo está na iminência de concretização de uma ameaça, que o coloca em situação limite de toda a sua integridade humana”. Estamos a falar então de um continuum, que permite perceber a partir de que limiar o indivíduo passa do risco para o perigo.

A Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens [CNPDPJ] (CNPDPJ, s.d.) define risco como uma “situação de vulnerabilidade tal que, se não for superada, pode vir a determinar futuro perigo ou dano para a educação, segurança, saúde, formação ou desenvolvimento integral da criança/jovem”. A mesma entidade define

perigo como uma “probabilidade séria de dano (...) ou já a ocorrência desse dano, quando situação é determinada por ação ou omissão dos pais ou representantes legais ou quando a criança/jovem se expõe a esse perigo, sem que pais ou representantes legais se oponham” (CNPDPJCJ, s.d.).

Resumidamente, definiu-se dois conceitos que se encontram num continuum: o risco e o perigo. O risco está associado à probabilidade de futuro perigo ou dano e o perigo está associado à ocorrência do perigo ou dano.

Prosseguindo, quer o conceito de risco, quer o conceito de perigo estão associados a outros dois: resiliência e vulnerabilidade.

Segundo Taboada et al. (2006), a resiliência está associada às capacidades de adaptação da criança e às suas faculdades para encontrar em si mesmo os meios de se adaptar. Deslandes e Junqueira (2003) acrescentam que além desta capacidade, a criança consegue transformar-se positivamente. Grünspun (2008) complementa que ser resiliente é o resultado do conhecimento dos riscos, de sua intensidade e duração, e dos fatores de proteção individuais, familiares e contextuais. Slap (2001) refere que a resiliência não é o oposto a risco e não pode ser vista como um fator de proteção específico, mas sim um "banco de recursos" para proteger o sujeito de danos e lhe possibilita bem-estar.

Grünspun (2003, as cited in Sapienza & Pedromônico, 2005) e Bee (2003, as cited in Sapienza & Pedromônico, 2005) acreditam que as crianças resilientes apresentam características específicas, tais como: uma criança flexível, sensível e atenciosa, que possui capacidade para demonstrar as suas emoções, que comunica bem e, quando em dificuldades, é capaz de usar o bom humor; é capaz de pensar de forma crítica e elaborar alternativas, procurando soluções para as suas necessidades; tem um forte senso de identidade e autoestima positiva, mostra independência e autocontrole; propõe-se a metas realistas, tem aspirações educacionais elevadas, é persistente, esforçada, otimista, vê o futuro com oportunidades e sucesso; e quanto ao seu contexto, conta com práticas parentais competentes, vantagens socioeconômicas e suporte de rede formal e informal.

Por outro lado, a vulnerabilidade é como que uma “barreira” protetora contra os estímulos, com uma espessura muito fina, em que a criança apresenta um excesso de sensibilidade, o que, conseqüentemente, dificulta a maneira de a mesma se proteger contra as inevitáveis intrusões ou embaraços do ambiente (Sapienza & Pedromônico, 2005). Fonseca (2004, as cited in Reis, 2009, p. 153) define vulnerabilidade como “a suscetibilidade intrínseca ou psicossocial para uma evolução negativa ou problemática do indivíduo”.

Na revisão da literatura da área encontramos vários exemplos de vulnerabilidade (Molinari et al, 2005; Reis, 2009; Sapienza & Pedromônico, 2005): os rapazes (género) têm

maior dificuldade de lidar com o stress familiar; o temperamento difícil da criança traduz-se numa maior dificuldade em cuidar, por parte dos pais; falta de vinculação positiva com os pais; ausência de experiências positivas na escola; e as competências sociais pobres.

Resumindo, foram definidos dois conceitos complementares (Molinari et al., 2005): a resiliência e a vulnerabilidade, que se relacionam com as consequências da resposta da criança à situação de risco, e são, portanto, os polos negativo e positivo do mesmo conceito. Rutter (as cited in Molinari et al., 2005) afirma que o efeito de ambas é indireto e dependente de algum tipo de interação, evidenciando-se somente em combinação com o fator de risco.

1.2.1. Fatores de Risco e Fatores de Proteção

Como identificámos anteriormente, o risco e o perigo encontram-se num continuum que nos permite identificar se a situação de risco poderá ou não conduzir a uma situação de perigo. Este limiar está dependente dos fatores de risco e/ou fatores de proteção que a criança detenha no momento em questão (CNPDPJC, s.d.). Mas, nem sempre a situação de perigo advém de fatores de risco, como acontece, por exemplo, quando a criança/jovem se encontra numa situação de crise inesperada, como a morte de um familiar (CNPDPJC, s.d.).

O *Rochester Risk Program*, desenvolvido por Sameroff et al. (1987, as cited in Sapienza & Pedromônico, 2005) acrescenta que mais importante do que a presença de um fator de risco isolado é o efeito cumulativo de múltiplos fatores de risco que, consequentemente, aumentam a probabilidade do desenvolvimento da criança ficar comprometido.

Um fator de risco é uma variável individual, familiar, social, ou escolar que pode comprometer ou perturbar o desenvolvimento da criança, incluindo a saúde, o bem-estar ou o desempenho social (CNPDPJC, 2020). Existem diferentes tipos de fatores de risco (Delvan et al., 2010; Farrington & Welsh, 2012; Farrington, 2006; Maya & Williams, 2005; Reis, 2009; Ribeiro & Sani, 2009; Yunes et al., 2007):

- Fatores de risco individuais, ou que dizem respeito à criança. Como exemplos, apresenta-se: prematuridade; bases genéticas de certas perturbações; perturbações neurológicas; baixo nível intelectual; baixa autoestima; baixa tolerância à frustração; baixa competência social; instabilidade emocional; entre outros;
- Fatores de risco familiares. A título de exemplo, apresenta-se: postura parental desadequada; dependências, alcoolismo; perturbações psicológicas parentais; divórcio; monoparentalidade; entre outros;

- Fatores de risco sociais, que englobam os contextos extrafamiliares e comunitários. Como exemplos, apresenta-se: pobreza; marginalização social, cultural e económica (subculturas); situação migrante; violência na comunidade; ausência de uma rede de apoio; entre outros.

Apesar de não ser consensual na literatura, ainda podem ser acrescentados os fatores de risco escolares, como por exemplo, o absentismo, o abandono, o insucesso escolar, as dificuldades de aprendizagem, a rejeição pelos pares e a falta de recursos escolares (Farrington, 2006; Maia & Williams, 2005).

A identificação de um conjunto de fatores de risco pode levar ao estabelecimento de perfis de risco com um valor preditivo. Estes perfis podem funcionar como “instrumentos” de verificação da presença (ou não) de um determinado conjunto de fatores de risco que permitem determinar a intensidade do risco no desenvolvimento da criança (Sapienza & Pedromônico, 2005).

Passando agora aos fatores de proteção, são variáveis individuais, familiares, sociais ou escolares que modificam, melhoram ou alteram a resposta das crianças a ambientes hostis, facilitando o seu adequado desenvolvimento (CNPDPJCJ, 2020). Tal como os fatores de risco, os fatores de proteção podem dividir-se em (Farrington, 2006; Maia & Williams, 2005; Reis, 2009; Ribeiro & Sani, 2009):

- Fatores de proteção individuais: inteligência acima da média; boas competências sociais, académicas, atléticas e artísticas valorizadas por si e pelos outros; alta autoestima; senso de eficácia; autocontrolo; entre outros;
- Fatores de proteção familiares, tais como: práticas parentais efetivas; um bom funcionamento familiar; a existência de vínculo afetivo; o apoio e supervisão parental; entre outros;
- Fatores de proteção sociais, como por exemplo, uma boa relação com os pares e instituições que frequenta; suporte social dentro da rede familiar extensa; entre outros.

A nível dos fatores escolares são principalmente mencionados o sucesso escolar e o envolvimento em atividades escolares (Ribeiro & Sani, 2009).

1.3. Criança em risco vs. criança em perigo

A abordagem ao conceito “criança em risco” começou apenas há poucas décadas, devido às repercussões individuais e sociais que acarreta e ao crescente reconhecimento dos Direitos da Criança (Reis, 2009).

A heterogeneidade do conceito “criança em risco” é notória (Reis, 2009): desde grande probabilidade do sujeito se envolver em transgressões de normas sociais, passando por grupos de crianças cujas famílias apresentam determinadas características negativas (e.g., crianças abandonadas ou a viver em casas de acolhimento residencial, crianças filhas de reclusos, etc.), acabando em grupos de crianças expostas a circunstâncias socioeconómicas adversas (e.g., crianças a residir em zonas degradadas) ou vítimas de exclusão social (e.g., crianças com famílias sem abrigo ou crianças filhas de famílias de minorias migrantes).

Para Reis (2009), a definição do conceito de “criança em risco” (p.123)

está associada aos défices e omissões na satisfação das necessidades básicas, quer sejam de natureza física (alimentação, abrigo, segurança, saúde, higiene, ...) ou de natureza socioemocional (interação, afeto, atenção, estimulação, contacto, aceitação, ...). Não só se deve considerar estas necessidades, como também os estádios de desenvolvimento da criança e a capacidade dos vários contextos de desenvolvimento (e.g., a família e a escola) satisfazerem essas mesmas necessidades.

Cummings et al. (2000, as cited in Melo & Alarcão, 2011) simplificam esta noção considerando a criança em risco como aquela em cujo percurso desenvolvimental é possível identificar um conjunto de fatores relacionados com a criança, com as suas circunstâncias familiares, sociais e ambientais que estão associados a uma maior probabilidade de desajustamento futuro.

Tal como acontece com o conceito de risco e o conceito de perigo, é mais fácil entender o amplo conceito “criança em risco” se for comparado com o conceito “criança em perigo”.

Nesse sentido, a Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, atualizada, mais recentemente, pela Lei n.º 26/2018, de 05/07, e que “(...) tem por objeto a promoção dos direitos e a proteção das crianças e dos jovens em perigo, por forma a garantir o seu bem-estar e desenvolvimento integral” (art.º 1.º), clarifica no art.º 3.º o que são situações de perigo:

- a) está abandonada ou entregue a si própria;
- b) sofre maus-tratos físicos e/ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais;
- c) não recebe os cuidados ou a afeição adequada à sua idade e situação pessoal;
- d) Está aos cuidados de terceiros, durante período de tempo em que se observou o estabelecimento com estes de forte relação de vinculação e em simultâneo com o não exercício pelos pais das suas funções parentais;
- e) É obrigada a atividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento;

- f) Está sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional;
- g) Assume comportamentos ou se entrega a atividades ou consumos que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação;
- h) Tem nacionalidade estrangeira e está acolhida em instituição pública, cooperativa, social ou privada com acordo de cooperação com o Estado, sem autorização de residência em território nacional.

Define ainda a mesma lei, pelo princípio da subsidiariedade (art.º 66.º), que a proteção das crianças e jovens deve estar sujeita a uma atuação ordenada e que a mesma deva ser feita sucessivamente (Lei n.º 147/99, de 1 de setembro; CNPCJ, 2020): pelas Entidades com Competência em Matéria de Infância e Juventude (ECMIJ) (nomeadamente: hospitais, escolas, juntas de freguesia, entre outras), quando a criança/jovem se encontra em situação de risco de modo a superá-lo; seguindo-se, num segundo nível, a atuação das Comissões de Proteção das Crianças e Jovens (CPCJ) e, em última instância, pelos tribunais, quando a criança/jovem se encontra numa situação de perigo e as ECMIJ, no âmbito exclusivo das suas funções, não conseguem assegurar a proteção de que a criança/jovem precisa. As CPCJ aplicam medidas de promoção e de proteção, baseadas num acordo de promoção e proteção, que têm o objetivo de promover a prevenção de recidivas e a reparação e superação das consequências de certas situações.

1.4. O risco a partir da abordagem ecossistémica

A análise e sistematização dos conteúdos anteriores permite entender que as situações de risco/perigo, surgem como resultado da conjugação de diversos fatores, sejam eles individuais, familiares e/ou sociais que interagem entre si. Esta abordagem à criança em risco/perigo baseia-se no modelo ecossistémico que integra duas perspetivas: a ecológica e a sistémica.

A perspetiva ecológica, influenciada pelo Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (Delgado, 2009; Ferreira, 2011) inclui o processo desenvolvimental da criança numa rede de sistemas interativos que influenciam, direta ou indiretamente, a vida diária da criança.

Esta rede interativa é composta por quatro sistemas que interagem e geram condições positivas ou negativas para o desenvolvimento da criança (Delgado, 2009):

- **Microssistema:** sistema que envolve a criança desde os primeiros anos de vida e as interações existentes em espaços como casa/família, com os pais e os irmãos, a escola, o parque infantil, o bairro, entre outros;
- **Mesosistema:** sistema que integra as relações que cada um dos microssistemas estabelece entre si, tal como relação entre escola/família, ou família/amigos, sendo mais poderoso e rico para o desenvolvimento da criança quanto mais diversos e fortes são os vínculos entre os meios, em especial o que liga a família à escola;
- **Exossistema:** sistema no qual a criança não participa, mas a influencia indiretamente, tal como a comunidade envolvente em que a família se insere e o seu mundo do trabalho;
- **Macrossistema:** sistema que se relaciona com a cultura social, os valores, as crenças e os modos de agir de uma determinada sociedade, e a forma como ela se organiza, desde o espaço mais privado (microssistema) à esfera nacional.

A perspetiva sistémica integra a complexidade do modelo ecológico, onde o sistema familiar estabelece interações num sistema mais alargado, por exemplo, a comunidade, e onde essas interações influenciam o agregado familiar. Com isto, esta perspetiva avalia e atua nas dinâmicas dentro do agregado familiar, permitindo trabalhar essas dinâmicas e perceber a influência dos fatores dos sistemas em redor (Marcelino, 2014).

Esta perspetiva entende a família como um sistema aberto entre sistemas e dinâmico, formado por subsistemas (individual, conjugal, parental e fraternal) em constante interação, interna e externa (Dias, 2011). Os membros de cada subsistema criam padrões de interações, estabelecem regras, normas e crenças que determinam o tipo de comunicação, interna e externa, e de expressão de afetividade, com padrões intergeracionais que lhes conferem uma identidade única e permitem distinguir o seu sistema familiar de todas as outras – unicidade familiar – e, conseqüentemente, oferecer-lhes uma estrutura e organização únicas (Dias, 2011). Esta estrutura e organização permitem que a família enfrente com sucesso, nas diversas etapas do ciclo vital, desde transformações derivadas do crescimento dos membros da família a ajustes a situações de stress e influências de meso, exo e macrossistemas (Almeida et al., 2016). De facto, o modelo do ciclo vital permite entender as tarefas que a família tem de concretizar para proporcionar um contexto que satisfaça as necessidades da criança e, conseqüentemente, promova o seu desenvolvimento (Almeida et al., 2016). Porém, algumas famílias não conseguem completar essas tarefas devido a fatores de risco internos,

como por exemplo, má relação conjugal e falta de comunicação familiar, e/ou fatores de risco externos, como por exemplo, o desemprego e a falta de apoio informal e formal (Dias, 2011).

Em suma, o modelo ecossistémico integra os princípios das duas perspetivas até aqui apresentadas. Trata-se de um modelo que capta a influência dos fatores que comprometem o desenvolvimento da criança, nos diversos sistemas em que esta participa, principalmente o familiar, o institucional e o social. A relação entre os membros que compõem o sistema familiar e entre este e os diferentes ambientes sociais, que o envolvem, constituem o cerne deste modelo (Sousa & Figueiredo, 2004).

No seguimento do anteriormente exposto, antevê-se que as situações de risco e/ ou perigo que afetam crianças devem ser compreendidas tendo em consideração as dinâmicas produzidas no interior da família em estreita articulação com os processos sociais que a produzem. A abordagem ecossistémica permite, assim, uma identificação das necessidades, forças e dificuldades da criança e dos pais, dos recursos comunitários e dos fatores de risco/proteção da criança e suas famílias (CNPDPJC, 2020).

1.4.1. Fatores de risco nas Famílias

A família enquanto contexto de socialização primária representa, para as crianças, o ambiente primordial de influência na acomodação à sociedade na qual está inserida, garantindo a continuidade da sua cultura, valores, crenças, normas e comportamentos socialmente aceites e adequados (Musitu & Cava, 2003). Além disso, também facilita e promove o desenvolvimento da criança e é o meio mais adequado para satisfazer as principais necessidades evolutivas e educativas ao longo do ciclo de vida (Lorence et al., 2013).

Apesar do seu carácter normativo, nem todas as famílias são iguais. Quando se fala de “famílias de risco” referimo-nos àquelas que, pelas suas características pessoais e/ou sociais, não conseguem concretizar as suas funções e papéis e apresentam maiores probabilidades de as crianças a seu cargo não receberem a atenção e os cuidados físicos e psíquicos adequados (Rodrigo et al., 2006). As famílias em situação de risco constituem um grupo social específico caracterizado por níveis de stress elevado como consequência das suas trajetórias e circunstâncias adversas de vida, quer a nível pessoal, quer ao nível do contexto em que estão inseridas (Lorence et al., 2013).

Os fatores de risco e de proteção também emergem como fundamentais na definição de famílias em situação de risco (López, 2006, as cited in Nunes & Nunes, 2015).

A presença de condições de vida negativas, como por exemplo, a pobreza, associadas a características individuais parentais, como o baixo nível educativo, estratégias inadequadas para a resolução de problemas, impulsividade, falta de autocontrolo e baixa autoestima,

podem desencadear práticas parentais de risco, dando origem a famílias que se encontram em risco (Munoz, 1998). Nunes et al. (2011) acrescentam que a acumulação de múltiplos acontecimentos de vida stressantes e de risco, a exposição a diversas fontes de stress, como a perda de emprego, a insegurança económica, o isolamento social (Gómez et al., 2007), o ambiente social empobrecido, desestruturado e inúmeros problemas sociais, como insucesso escolar, violência familiar, consumo de substâncias aditivas (Martín et al., 2004), acompanhados de separação, divórcio, conflito e violência conjugal (Sousa, 2005) dificultam o exercício efetivo das práticas parentais.

A vulnerabilidade nas famílias “é concetualizada como a suscetibilidade da família face a fatores de risco e a probabilidade da mesma de aumentar os seus resultados negativos” (McCubbin et al., 1997, as cited in Martins, 2014, p.12). A vulnerabilidade nas famílias em situação de risco ocorre principalmente em agregados familiares com elevada exposição a acontecimentos de vida stressantes e de risco diversos (e.g., dificuldades económicas, sobrecarga de tarefas e relações conflituosas), que nem sempre dispõem de recursos pessoais para lidar de forma adequada com estas situações (e.g., baixo nível educativo e carência de redes de apoio social) (Rodrigo et al., 2007). Kalil (2003, as cited in Gómez & Kotliarenco, 2010) acrescenta como possível vulnerabilidade uma história familiar de depressão e falta de coesão familiar.

Segue-se a apresentação de uma categorização de famílias consideradas de risco (Penha, 1996, p.13):

- Famílias funcionalmente deficitárias, mães ou pais adolescentes, psicologicamente imaturos, pais toxicodependentes, presença de doenças mentais;
- Famílias expostas a elevados fatores de stress, pela presença no grupo familiar de perturbações mentais doenças crónicas, como a SIDA, pessoas com deficiências ou com comportamentos desviantes, tais como o alcoolismo, a toxicodependência, prostituição e cadastrados;
- Famílias isoladas, com fraca inserção em redes sociais de apoio, desligadas do passado, afastadas das gerações anteriores e da sua terra de origem, desenraizadas da sua cultura, tais como famílias imigrantes, famílias estigmatizadas com falta de suporte social, especialmente quando monoparentais;
- Famílias numerosas, com baixos rendimentos, baixos níveis de instrução, condições habitacionais precárias, com a presença de abandono escolar precoce ou trabalho infantil.

No que respeita agora à resiliência familiar, esta remete para os processos que possibilitam às famílias que têm de lidar com situações de crise e de stresse crónico, sair fortalecidas dessas situações (Walsh, 2003, as cited in Schlithler et al., 2010). A literatura indica que os processos de resiliência familiar que permitem um melhor funcionamento familiar são (Gómez & Kotliarenco, 2010; Martins, 2014; Schlithler et al., 2010; Walsh, 2016):

- Sistemas de crenças familiares: remetem para a normalização e contextualização da adversidade e redefinição da mesma como um desafio passível de ser resolvido. Implica também ter uma perspetiva positiva e otimista na superação da adversidade;
- Padrões organizacionais familiares: permitem que a família adote padrões capazes de resistir à adversidade, mas ao mesmo tempo aceitar uma certa variação, proporcionando segurança e adaptação. Ainda nestes padrões salienta-se a coesão familiar, onde há apoio mútuo, colaboração e compromisso para enfrentar as dificuldades em conjunto, sendo, ao mesmo tempo, necessário respeitar as necessidades, os limites e as diferenças individuais. Também é importante a relação com a família alargada e com as redes sociais, para oferecer auxílio prático, emocional e económico;
- Processos de comunicação familiares: remetem para a mensagem. Esta deve ser transmitida de forma clara, congruente com os comportamentos, e respeitando sempre os sentimentos, as necessidades e as diferenças do outro, de modo que haja um clima que encoraja e reforça a partilha das emoções. É necessário que a família consiga gerir os conflitos de forma adequada que implica uma boa capacidade de negociação, com imparcialidade e reciprocidade ao longo do tempo.

1.4.2. Fatores de risco no Meio Envolve

O meio envolvente em que se encontra a família tem um papel importante na maneira como esta funciona e pode operar como uma perturbação quando o nível de perturbação é elevado e a família carece de recursos para lidar com a situação.

Assim, pode-se identificar como fatores de risco socioculturais (CNPDPJ, 2020; Lemos, 2010; Ribeiro & Sani, 2009):

- sistemas de valores e falsas crenças causadoras de perturbação, como aprovação da violência para a resolução de um conflito e valores e atitudes negativas à mulher, à infância e à paternidade;

- isolamento social, dando origem a que a família careça de fontes de apoio e pontos de referência na área afetiva, económica e de informação;
- defesa excessiva da privacidade da família;
- violência na comunidade onde se inserem;
- ausência de uma rede de apoio;
- ligação a pares desviantes;
- vizinhança desorganizada e pobre;
- pobreza.

No sentido oposto, a ausência desses problemas e/ou a disponibilidade de apoios e redes de suporte, informal e formal, funcionarão como potenciais fatores de proteção.

CAPÍTULO II: O PAPEL DA ESCOLA NAS SITUAÇÕES DE RISCO

2.1. Escola como Entidade com Competência em Matéria de Infância e Juventude

De acordo com lei n.º 147/99, de 01 de setembro, e respeitando o princípio da subsidiariedade (art.º 4.º, alínea k), “a intervenção deve ser efetuada sucessivamente pelas entidades com competência em matéria da infância e juventude, pelas comissões de proteção de crianças e jovens e, em última instância, pelos tribunais”. A escola é umas das ECMIJ, estando assim situada numa primeira linha de intervenção. Segundo o n.º 4 do art.º 7.º da mesma lei, cabe a estas entidades:

- a) Avaliar, diagnosticar e intervir em situações de risco e perigo;
- b) Implementar estratégias de intervenção necessárias e adequadas à diminuição ou erradicação dos fatores de risco;
- c) Acompanhar a criança, jovem e respetiva família em execução de plano de intervenção definido pela própria entidade, ou em colaboração com outras entidades congéneres;
- d) Executar os atos materiais inerentes às medidas de promoção e proteção aplicadas pela comissão de proteção ou pelo tribunal, de que sejam incumbidas, nos termos do acordo de promoção e proteção ou da decisão judicial.

Respeitando o n.º 1 do art.º 9.º da Lei n.º 147/99, de 01 de setembro, a sua atuação carece “do consentimento expresso e prestado por escrito dos pais, do representante legal ou da pessoa que tenha a guarda de facto, consoante o caso”.

2.2. A escola como primeira linha de intervenção

Um dos problemas atuais no âmbito da intervenção com crianças em risco reside na escassez de mecanismos de prevenção minimamente estruturados e qualificados que permitam aos serviços de primeira linha a deteção e intervenção precoce nas situações de risco.

A escola tem um lugar de destaque na proteção, prevenção e intervenção em situações de risco, uma vez que é o local onde as crianças passam grande parte do seu tempo, e assim sendo, as situações que surgem são transportadas para a escola.

Esta entidade não deve responsabilizar-se só pela difusão cultural e de conhecimentos, mas também por participar nas transformações sociais (Nascimento et al., 2016). Verifica-se, por exemplo, que a partir do Relatório Anual da Avaliação das Atividades das CPCJ 2020, a escola é a segunda entidade comunicante das situações, com 8283 comunicações – tendência verificada desde 2018 (CNPDPJCJ, 2021).

A escola deve estar atenta e identificar os fatores de risco, de forma a facilitar a aplicação das medidas necessárias com o objetivo de os reduzir ou eliminar, não descurando a promoção das competências do/a próprio/a aluno/a que agem como fatores de proteção contra as dificuldades. Esta entidade pode ainda oferecer serviços especializados às famílias proporcionando-lhes a oportunidade de usufruírem de intervenções promotoras ou remediativas.

Sendo a escola um lugar privilegiado para identificar/intervir precocemente em situações de risco, não pode haver lugar ao despreparo e à escassez de conhecimentos por parte dos seus profissionais. Contudo, Nascimento et al. (2016) referem que existe uma deficiente e até inexistente formação profissional e equipas multidisciplinares. Os profissionais e as entidades devem ter capacidades técnicas e obrigações específicas face à problemática das crianças em risco e conhecerem o processo de encaminhamento para as devidas estruturas de proteção (Nascimento et al., 2016). É, pois, importante a formação especializada nos profissionais, assim como a frequência de seminários, formação contínua e preparação intensa.

Para colocar em prática estas respostas a comunidade educativa necessita de implementar uma filosofia de compreensão dos/as alunos/as, que leve em consideração todas as dimensões que o envolvem, nomeadamente a biológico, a psicológico e a social.

As ECMIJ têm um papel importante no desenvolvimento de ações que apresentem uma (CNPDPJCJ, 2020, p.55)

perceção positiva da criança e das suas necessidades e promovam os seus direitos (prevenção primária), no desenvolvimento de programas preventivos, junto de grupos

identificados relativamente a diferentes problemáticas (prevenção secundária) e na identificação e intervenção atempada de situações de perigo (prevenção terciária).

2.3. A prevenção como forma de intervenção

Nas situações de risco, a legitimidade da intervenção concentra-se na tentativa para a superação do mesmo, tendo em vista evitar o perigo. Para isso, são necessárias políticas, estratégias e ações de prevenção integradas e dirigidas à população em geral, ou específicas para crianças e jovens (CNPDPCJ, 2020). Segundo Alonso (2001, as cited in CNPDPCJ, 2020, p.53) “prevenir não é só evitar algo, é intervir atempadamente é apostar num futuro melhor, individual e coletivo, de forma a melhorar o bem-estar e a qualidade de vida de muitas outras pessoas”. Os trabalhos de Caplan (1964, as cited in CNPDPCJ, 2020) contribuíram, neste âmbito, para a difusão e criação de um modelo de prevenção de configuração tripartida: prevenção primária; prevenção secundária; e prevenção terciária. A atuação da escola enquadra-se em grande escala na prevenção primária.

A prevenção primária tem como objetivo diminuir a incidência do risco, ou seja, reduzir um conjunto de fatores individuais, sociais, familiares, entre outros, que parecem ter uma forte influência no aparecimento de situações de risco evitando assim o aparecimento do perigo (Caplan, 1964, as cited in CNPDPCJ, 2020).

Quanto à prevenção secundária é qualquer programa ou atuação implementado para um indivíduo ou grupo de indivíduos que tenham sido identificados como pertencentes a ambientes de alto risco, com o objetivo de evitar que surjam circunstâncias psicossociais, familiares e/ou individuais que conduzam a que determinadas crianças não se desenvolvam plenamente. Esta prevenção pode ser feita pela escola e/ou em cooperação com outras entidades dirigidas às crianças (CNPDPCJ, 2020).

A prevenção terciária consiste em ações de carácter reparador/reabilitador que se destinam a crianças em perigo, que visam reduzir o impacto da situação vivida pela criança impedindo a recidiva e o seu prolongamento no tempo, com consequências negativas. São exemplos de ações de prevenção terciária a realizar em contexto escolar: apoio psicológico, integração de crianças em abandono escolar em Percursos Curriculares Alternativos, entre outros (CNPDPCJ, 2020).

Todos estes níveis de prevenção requerem que o problema seja devidamente identificado para poder ser eliminado. Todas as estratégias preventivas, têm como base a realidade de cada criança.

Tendo por base o modelo ecossistémico, Maia e Azevedo (2006) dizem que uma prevenção eficaz implica a aplicação de medidas específicas para cada um dos sistemas

(microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema), procurando para cada um deles a diminuição dos fatores de risco e o fortalecimento dos fatores protetores. Durlak (1997, as cited in Rodrigues et al., 2008) acrescenta que “a eficácia das intervenções preventivas conjuga estratégias desenvolvidas no âmbito dos sistemas sociais e institucionais onde os indivíduos estão inseridos, e aquelas centradas nos próprios indivíduos” (p.69). O primeiro conjunto de estratégias tem por objetivo eliminar as causas e os fatores agravantes dos problemas por meio de mudanças realizadas no ambiente. O segundo conjunto envolve estratégias que permitam, por exemplo, o aumento das competências interpessoais e comunicativas e o fortalecimento da autoestima (Rodrigues et al., 2008).

2.3.1. A prevenção primária: eixos de intervenção na prática do contexto escolar

As práticas escolares incluem intervenções dirigidas à Escola como um todo, compreendendo o ambiente físico e social, as relações interpessoais e a mudança de comportamentos (Direção-Geral da Saúde [DGS] et al., 2016).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986, atualizada pela Lei n.º 85/2009, de 27/08) atribui à Escola a responsabilidade de garantir “permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (art.º 1.º, n.º 2) e “proporcionar aos/as alunos/as experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante” (art.º 7.º, alínea h).

A prevenção primária tem como objetivo promover o bem-estar das crianças e suas famílias, através da educação e da transformação social e está dirigida tanto a famílias em condições de alto risco, como à comunidade em geral. Esta abordagem preventiva além de evitar situações de maus-tratos também permite a promoção de uma parentalidade positiva, de relações familiares promotoras dos direitos da criança e da promoção de competências necessárias que favorecem o bem-estar e o comportamento pró-social das crianças (CNPDPJC, 2020).

Durlak e Wells (1997) realizaram uma revisão de artigos sobre a utilização de estratégias de prevenção primária e concluíram que a maioria destas consegue efeitos positivos significativos, reduzindo significativamente os problemas, aumentando significativamente competências e influenciando o funcionamento em muitos domínios, como por exemplo, a melhoria do desempenho académico. Wilson e Lipsey (2007), com base numa análise de estudos sobre intervenções preventivas em contexto escolar, relataram resultados parecidos:

impacto nos níveis de agressão e violência e melhorias nas competências sociais, atenção, resultados académicos e autoestima. Também acrescentam que a abordagem mais comum e eficaz destas intervenções ocorre na sala de aula com todos/as os/as alunos/as.

A escola oferece vantagens na implementação de ações de carácter preventivo, tais como: é o local onde as crianças passam a maior parte do seu tempo e, conseqüentemente, onde existe maior acesso às mesmas; existência de pessoal com formação adequada; a idade das crianças ser propícia a mudança de atitude e aquisição de novos valores e hábitos; maior eficiência a longo prazo na redução do impacto das situações de perigo; e menor estigmatização das crianças e das famílias que participam em programas (CNPDPJCJ, 2020).

Neste seguimento, nos pontos que se seguem serão tratados domínios e eixos a considerar na prevenção e intervenção em contexto escolar.

2.3.1.1. Autorregulação da aprendizagem

A autorregulação da aprendizagem permite que o/a aluno/a adote conhecimentos, estratégias e comportamentos essenciais que favorecem uma aprendizagem de maior qualidade, apresentando um maior domínio do conteúdo e rendimento académico. O conceito de autorregulação incorpora quatro dimensões da aprendizagem: a cognitiva/metacognitiva, a motivacional, a emocional e a social (Boruchovitch, 2014; Wolters & Benzon, 2013). A dimensão cognitiva/metacognitiva envolve a utilização de estratégias de aprendizagem, que se podem dividir em cognitivas e metacognitivas (Perassinoto et al., 2013). As primeiras são usadas para facilitar o armazenamento da informação, como por exemplo, sublinhar, fazer resumos, elaborar perguntas/respostas sobre o tema, entre outras. Já as metacognitivas são voltadas para o planeamento, monitorização e regulação do ato de aprender, como organizar o ambiente de estudo, fazer um horário de estudo semanal, analisar se está a compreender o assunto etc.

O uso de estratégias de aprendizagem está diretamente relacionado à motivação e às crenças dos/as alunos/as acerca de sua capacidade para aprender (Weiner, 2010; Wolters & Benzon, 2013). A motivação, definida como aquilo que faz iniciar e manter os esforços de uma pessoa à ação (Ryan & Deci, 2000, as cited in Ganda & Boruchovitch, 2018), pode ser intrínseca, quando há um interesse pessoal e prazer em aprender um assunto ou realizar uma atividade, ou extrínseca, na qual o/a aluno/a estuda um conteúdo ou realiza uma atividade com o intuito de receber recompensas externas, como por exemplo, uma boa nota. A motivação é influenciada pela autoeficácia, atribuições causais e teorias implícitas de inteligência. A autoeficácia entende-se como a percepção do/a aluno/a sobre a sua capacidade para aprender ou realizar algo (Bandura, 2003, as cited in Ganda & Boruchovitch, 2018). A

atribuição de causalidade refere-se às causas internas ou externas que são encontradas pelo/a aluno/a diante das situações de sucesso e de fracasso escolar (Weiner, 2010). As teorias implícitas de inteligência dizem respeito às crenças do/a aluno/a acerca da origem da capacidade intelectual, se é biologicamente inata e imutável ou desenvolvimental, podendo ser modificável ao longo da vida (Marini & Boruchovitch, 2014, as cited in Ganda & Boruchovitch, 2018). Aluno/as que demonstram maiores níveis de autoeficácia, atribuições causais internas e crenças numa inteligência desenvolvimental, tendem a ter maior motivação em contexto escolar, pois acreditam que são capazes de aprender e de se tornar mais inteligentes a partir do seu esforço e acreditam que são os principais responsáveis pela sua aprendizagem (Rodríguez et al., 2014; Wolters, 2011).

Passando agora à dimensão emocional, esta manifesta-se antes, durante e após a realização de uma atividade (Gross et al., 2006, as cited in Ganda & Boruchovitch, 2018). A regulação das emoções refere-se ao processo de identificação, de monitorização, de avaliação e de alteração das respostas emocionais. Relacionada com a dimensão emocional temos a ansiedade face aos testes, que pode contrariar o efeito do processo autorregulatório de aprendizagem. Spielberger (1980, as cited in Rosário et al., 2004) “diferenciou a ansiedade traço da ansiedade estado referindo que a primeira se traduz numa disposição estável do traço de personalidade da pessoa e, a segunda, num estado emocional transitório de reação a situações percebidas pela pessoa como ameaçadoras” (p.16). Spielberger e Vagg (1995, as cited in Matos, 2012) definem a ansiedade face aos testes como uma “disposição individual para reagir com estados de ansiedade de forma mais intensa e frequente, com cognições de preocupações, pensamentos irrelevantes que interferem com a atenção, concentração e realização de testes” (p.65). Assim, a situação teste pode ser percebida como ameaçadora em função das diferenças individuais (e.g., personalidade) e situacionais (e.g., falta de estudo, escolha de estratégias de aprendizagem pouco eficazes, problemas de memória, etc.).

Por último, a dimensão social abarca o apoio recebido por parte dos/as professores/as/as, pais e colegas que podem influenciar a aprendizagem do/a aluno/a. Segundo Appleton et al. (2006), os/as professores/as definem expectativas e objetivos para os/as alunos/as e quando estes se sentem conectados/as e acarinhados/as desenvolvem expectativas e comportamentos positivos de envolvimento escolar. Com a partilha de expectativas e valores escolares entre colegas, os/as alunos/as apoiam-se mutuamente, dividem esforços e desmistificam crenças escolares. Já o suporte recebido pelos familiares permite o apoio escolar e motivacional para a aprendizagem, a definição e gestão das

expectativas e objetivos dos/as alunos/as, a monitorização e supervisão da ação e ainda disponibiliza recursos que auxiliam as aprendizagens ao longo do percurso académico.

2.3.1.2. Aprendizagem de competências socioemocionais

Segundo Canha e Neves (2008, as cited in DGS et al., 2016, p. 18), o conceito competência social refere-se a

dois conjuntos abrangentes de competências e processos: os que dizem respeito ao comportamento interpessoal, tal como a empatia e a assertividade, a gestão da ansiedade e da raiva, e as competências de conversação; e os que dizem respeito ao desenvolvimento e manutenção de relações íntimas, envolvendo a comunicação, resolução de conflitos e competências de intimidade.

A competência emocional (Denham, 2007, as cited in DGS et al., 2016, p. 18) implica a aquisição de capacidades subjacentes à expressão de emoções, regulação socialmente adequada e conhecimento emocional. É considerada uma competência central na capacidade de crianças e jovens interagirem, autorregularem-se e estabelecerem relações gratificantes com os outros, na gestão do afeto no início e na continuidade do envolvimento evolutivo com os pares.

Não existe uma taxonomia ou teoria para as emoções que seja geral ou aceite de forma universal, no entanto, a literatura revela concordância na existência de quatro componentes da emoção: sensação subjetiva (ocorre através da experiência individual, só sentida pelo próprio indivíduo na circunstância da situação), manifestação fisiológica (respeitante as alterações no comportamento corporal do indivíduo, que poderão ser ou não percebidas pelo próprio e raramente pelos outros, tal como alterações hormonais, viscerais, musculares, neuromusculares, alterações do Sistema Nervoso Central e Sistema Nervoso vegetativo), manifestação comportamental observável (e.g., a ação motora, a expressão e a mímica facial e corporal, a postura corporal, o comportamento, etc.), e propensão para a ação/objetivo (Queirós, 1997, as cited in Veiga-Branco, 2004).

Segundo Damásio (1994, as cited in Pacheco, 2016), as emoções são responsáveis por diferentes funções: reações básicas do indivíduo, mediante uma determinada situação; a regulação do estado interno do organismo, que permite que o corpo esteja preparado para a reação a adotar em cada situação; prever e planear ações futuras. Com estas funções, as emoções permitem atribuir significado às situações (Damásio, 1994, as cited in Pacheco, 2016) e, ainda, ajudam o indivíduo no processo de tomada de decisão (Oliveira, 2008, as cited in Pacheco, 2016). De acordo com Santos (2009, as cited in Pacheco, 2016), no que concerne ao campo fisiológico, as emoções são responsáveis pela organização das respostas de vários

sistemas, como a expressão facial, a voz, o tónus muscular, as atividades do sistema nervoso e do sistema endócrino.

As emoções podem ser básicas ou secundárias. Alvarenga (2007, as cited in Mendes, 2021) afirma que as emoções básicas são inatas e que servem de fundamento para as emoções secundárias, que são aprendidas e advém das básicas. As emoções básicas aparecem a partir dos seis meses de idade e são a alegria, a tristeza, o medo, o nojo e a raiva. O mesmo autor refere que cada emoção é expressa de uma maneira típica, manifestando-se através de comportamentos expressivos, como expressões faciais, vocalizações e linguagem corporal; indicadores fisiológicos, como a respiração, a frequência cardíaca e pressão sanguínea; e indicadores neurológicos, como potenciais evocados.

O processo de entender e gerir as emoções também é fundamental para o processo educativo, considerando-se um preditor socioemocional, por exemplo, para os problemas/dificuldades escolares e de conduta com os pais/professores/as e colegas, para o sucesso relacional e para o desempenho educativo (Brackett et al., 2011, as cited in Martins, 2021). Por isso, há necessidade de ensinar estratégias para que as crianças saibam entendê-las e geri-las.

Neste seguimento, importa referir o conceito de inteligência emocional, popularizado por Goleman (1997, as cited in Pereira, 2011), que a definiu como

a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma a persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjogue a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança (p.48).

Goleman (1995, as cited in Veiga-Branco, 2004) fragmenta o conceito em cinco competências emocionais específicas:

1. Autoconsciência/ Autoconhecimento emocional, ou seja, conhecer as próprias emoções e pensamentos e perceber o que está a acontecer com o próprio corpo. Por exemplo, tomar consciência de uma emoção negativa proporciona um grau de maior liberdade: a opção de não agir arrastado pela emoção ou a opção adicional de livrar-se dela;
2. Autorregulação emocional, ou seja, ter um sentido de autodomínio na vertente subjetiva-experimental (alterações neurovegetativas) e comportamental (consequência observável quase inconsciente). Por exemplo, a emoção raiva pode ser dominada logo no estado inicial, com o processo de empatia (“o que se passa com ele?”). Quanto mais tempo se alimentar a raiva, ruminando, mais boas razões autojustificadas se encontram para favorecer o efeito bola de neve

que leva a comportamentos devastadores e impensáveis. Existem outras estratégias de gestão emocional desde um passeio ao exercício físico até a métodos de relaxamento (muscular, respiratório ou terapêutico), para se afastar mentalmente do problema. Mas, de uma forma geral, a melhor forma de lidar com qualquer emoção - desde a euforia transbordante da alegria até à repugnância expressa do nojo - é experienciá-las conscientemente, num estado controlado de alerta para decidir, não só o quanto se deseja partilhar com os outros, mas também como se quer tratar as expressões e os acontecimentos que os desencadeiam.

3. Automotivação, traduz a destreza de modificar padrões comportamentais e atitudinais de modo a sermos mais eficientes. As emoções negativas constituem bloqueios, que desviam a atenção para os estímulos que as provocam e interferem no esforço em realizar um determinado objetivo, desencadeando uma motivação negativa. A motivação positiva, traduz-se na prática, em mais motivação, mais persistência e mais eficácia na consecução de determinados objetivos. Outro elemento da automotivação é conseguir resistir ao impulso e escolher adiar a recompensa;
4. Reconhecer as emoções nos outros, ou seja, empatia. A empatia nasce da autoconsciência das nossas próprias ações e quanto mais autoconscientes tivermos melhor seremos em ler, sobretudo, os canais não-verbais: tom de voz, o gesto, a expressão facial, a expressão corporal, etc. as emoções dos outros;
5. Gestão de relacionamentos em grupos: é a capacidade para dominar as próprias emoções após tê-las reconhecido e depois, com a necessária serenidade, desenvolver a capacidade empática que a situação ou a circunstância do outro exija de modo a influenciá-lo.

Deste modo, compreende-se que a inteligência emocional caracteriza-se por um conjunto de competências emocionais que podem ser desenvolvidas pelo ser humano. O desenvolvimento de competências emocionais proporcionará mais felicidade e bem-estar pessoal e social, de forma a contribuir para o sucesso de cada indivíduo e contribuirá para uma diminuição de comportamentos negativos e de atitudes agressivas (Queirós, 2014, as cited in Goes, 2020). Goleman (1995, as cited in Veiga-Branco, 2004) refere que as competências emocionais podem ser aprendidas se os/as professores/ase educadores/as as estiverem dispostos a ensinar.

Segundo a Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) (2013, as cited in DGS et al., 2016, p. 19), a Aprendizagem Socioemocional

consiste no processo de desenvolvimento de competências sociais e emocionais pelas crianças, jovens e adultos, correspondendo aos conhecimentos, atitudes e competências que cada um/a precisa consolidar para fazer escolhas coerentes consigo próprio/a, ter relações interpessoais gratificantes e um comportamento socialmente responsável e ético.

A sala de aula é o ambiente propício para o cultivo do ensino das emoções, incrementando o sentido do autoconhecimento das próprias emoções e a expressão das mesmas, de forma equilibrada, em relação aos outros, funcionando como estratégia de sucesso intelectual e emocional (Leite, 2019). Segundo Goleman, (1995, as cited in Leite, 2019) a aprendizagem socioemocional na sala de aula permitirá a tolerância à frustração e à raiva, havendo menos ofensas, brigas e indisciplina na sala.

2.3.1.3. Educação Inclusiva

A sociedade portuguesa tem vindo a transformar-se numa sociedade multicultural, o que obrigou várias instituições, como é o caso da escola, a uma maior sensibilização da inclusão das múltiplas diferenças. A inclusão é uma questão de direitos e, ao mesmo tempo, um desafio (Silva, 2011, as cited in Silva, 2012) que nos obriga a ter consciência da diversidade e das respostas a que ela nos obriga. A inclusão, em termos educativos, transforma-se em educação inclusiva.

A educação inclusiva “garante a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um/a dos/as alunos/as, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (art.º 1.º, n.º 1, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro). Este tipo de educação só é possível se aceitarmos que a diferença não é impeditiva de aprendizagem e que todos aprendemos uns com os outros (Silva, 2011).

Na Educação Inclusiva, o objetivo é transformar a educação no acesso de cada um aos seus direitos: direito à educação e à igualdade de oportunidades e de participação. A escola é e deve ser capaz de se deixar desafiar para bem acolher e garantir o sucesso de todos/as os/as seus/as alunos/as, independentemente da sua cor, nacionalidade, etnia, situação de deficiência e/ou incapacidade ou sobredotação e ainda aqueles/as que não encontram sentido ou consideram irrelevantes as aprendizagens que a escola lhes proporciona (Sanches, 2011).

Legislativamente, a Educação Inclusiva está apoiada pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro, que “identifica as medidas de

suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação” (art.º 1.º, n.º 2).

2.3.1.3.1. Aprendizagem intercultural

Dentro ainda da visão inclusiva da educação, temos a vertente da educação intercultural que pretende “incrementar uma perspetiva dinâmica da diversidade/heterogeneidade aparecendo como um instrumento que procura enaltecer a reflexão de variáveis interculturais e adota um enfoque diferencial na “desconstrução” das visões essencialistas da identidade e cultura na “etnização” forçada” (Ribeiro et al., 2010, p.3).

Segundo a Direção Geral da Educação [DGE] (s.d.),

a educação intercultural pretende promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como oportunidade e como fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade das sociedades atuais, bem como desenvolver a capacidade de comunicar e incentivar a interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade.

A importância da educação intercultural vai ao encontro de um dos princípios organizativos da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14/10 atualizada pela Lei n.º 85/2009, de 27/08), nomeadamente assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas (art.º 3.º, alínea d).

A escola atual, inserida numa sociedade que caminha no combate às desigualdades em todos os sentidos, vê-se frente a grandes desafios para que possa realizar, de facto, uma Educação Intercultural e cumprir seu papel social que é, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986, atualizada pela Lei n.º 85/2009, de 27/08), responder às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho (art.º 2.º, alínea 4).

Portugal tem vindo a implementar progressivamente medidas destinadas a abordar a diversidade entre os/as alunos/as e a apoiar a comunidade educativa para desenvolver e melhorar a sua prática profissional. No entanto, subsistem desafios, como a formação inicial inadequada dos/as professores/as e a visão estreita da diversidade, em grande parte focada em alunos/as com necessidades educativas especiais (NEE). Como resultado da falta de

equipas multidisciplinares de apoio, os/as alunos/as de origem imigrante ou de minorias étnicas podem ser tratados/as com menos prioridade e sofrer de falta de apoio devido a uma certa resistência e despreparo no sistema educativo (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE], 2022).

Em Portugal, todos os documentos de política educativa fazem referência à educação inclusiva e à não discriminação, refletindo princípios e normas que procuram garantir a inclusão como um processo que visa responder à diversidade de necessidades e promover o potencial de cada aluno/a, aumentando a participação no processo de aprendizagem e na vida das comunidades educativas (OCDE, 2022).

A comunidade educativa reconhece a necessidade de desenvolver em cada pessoa uma atitude de respeito e não discriminatória e criar um ambiente de aprendizagem que beneficie da diversidade. Toda a comunidade educativa deve tomar consciência dos seus próprios comportamentos discriminatórios e dos outros.

Nesse sentido, a Educação Intercultural é o processo de aprendizagem sobre a diversidade que visa promover uma relação positiva entre grupos de diferentes origens culturais e o respeito mútuo e a solidariedade (Ramberg, 2009, as cited in *Council of Europe*, s.d.). Esta aprendizagem deve basear-se em quatro pilares (Delors, 1996, as cited in *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* [UNESCO], 2006):

1. Aprender a conhecer, através da combinação de conhecimentos gerais, do contacto com outras línguas ou áreas de conhecimento;
2. Aprender a fazer, para adquirir competências nas áreas da resolução de conflitos e do trabalho em equipa;
3. Aprender a viver juntos, “desenvolvendo a compreensão do outro e a valorização da interdependência (...) num espírito de respeito pelos valores do pluralismo, compreensão mútua... paz e cultura diversidade” (Delors, 1996, as cited in UNESCO, 2006, p.20);
4. Aprender a ser, desenvolvendo a própria personalidade e agindo com maior autonomia, julgamento e responsabilidade pessoal.

Este tipo de aprendizagem tem o objetivo de desenvolver competências interculturais que são (*Council of Europe*, 2014, pp.16-17)

uma combinação de atitudes, conhecimentos, compreensão e competências aplicadas através da ação que permite, individualmente ou em conjunto com outros:

- Compreender e respeitar as pessoas que são percebidas como tendo afiliações culturais diferentes das suas;

- Responder de forma adequada, eficaz e respeitosa ao interagir e se comunicar com essas pessoas;
- Estabelecer relações positivas e construtivas com essas pessoas;
- Compreender a si mesmo e suas múltiplas afiliações culturais por meio de encontros com a “diferença” cultural.

Segundo o *Council of Europe* (2014), as atitudes envolvidas podem incluir, por exemplo, o respeito pelas pessoas que têm afiliações culturais diferentes das da cultura majoritária ou estar aberto, curioso e disposto a aprender com e sobre pessoas que têm diferentes orientações culturais e perspectivas da nossa. O conhecimento e a compreensão pode passar pela adoção de uma comunicação consciente, visto que a linguagem de outras pessoas pode expressar ideias compartilhadas de uma forma única ou expressar ideias de difícil acesso através da/s própria/s língua/s, para além do facto de que as pessoas de outras afiliações culturais podem seguir diferentes convenções comunicativas verbais e não verbais que são significativas na sua perspectiva. Já ao nível das competências podemos incluir a capacidade de se descentralizar a partir de sua própria perspectiva e levar em consideração as perspectivas de outras pessoas - a multiperspetividade, e a capacidade de compreender e responder aos pensamentos, crenças, valores e sentimentos de outras pessoas – empatia.

O desenvolvimento da competência intercultural por meio da educação é uma ferramenta poderosa para alcançar a compreensão, a apreciação e o respeito interculturais.

2.3.1.4. *Proteção das crianças*

A proteção das crianças é, como já vimos, uma preocupação crescente em todos os países do mundo, tendo sido criados mecanismos e instrumentos jurídicos de promoção e proteção dos direitos das crianças, a nível nacional (e.g., Lei n.º 147/99 de 01/09) e internacional (e.g., CDC).

A Lei n.º 147/99, de 01/09, atualizada pela Lei n.º 26/2018, de 05/07, tem por objeto a promoção dos direitos e a proteção das crianças e dos jovens em perigo, por forma a garantir o seu bem-estar e desenvolvimento integral (art.º 1.º) e prevê a intervenção quando o representante legal ou quem tenha a guarda de facto da criança ponham em perigo a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento (art.º 3.º).

A CDC (Comité Português para a UNICEF, 2019) constitui o instrumento primordial da promoção dos direitos e proteção da criança, reafirmando o facto de as crianças, devido à sua vulnerabilidade, necessitarem de uma proteção e de uma atenção especiais, sublinhando, a responsabilidade da família no que diz respeito aos cuidados e proteção. Como para qualquer outro direito presente na CDC, destaca-se o papel de todos, e naturalmente, também, da

Escola, na promoção do direito à proteção contra todas as formas de maus-tratos. Segundo Magalhães (2002, as cited in Montano, s.d., p.31)

os maus-tratos podem ser definidos como qualquer forma de tratamento físico e (ou) emocional, não acidental e inadequado, resultante de disfunções e (ou) carências nas relações entre crianças ou jovens e pessoas mais velhas, num contexto de uma relação de responsabilidade, confiança e(ou) poder. Podem manifestar-se através de comportamentos ativos (maus-tratos físicos, maus-tratos emocionais ou abusos sexuais) ou passivos (omissão ou negligência nos cuidados e (ou) afetos). Pela maneira reiterada como geralmente acontecem, privam a criança dos seus direitos e liberdades, afetando, de forma concreta ou potencial, a sua saúde, desenvolvimento (físico, psicológico e social) e (ou) dignidade.

A UNICEF “assume a definição de sistema de proteção das crianças como sendo o conjunto de estruturas formais e informais, funções e capacidades que foram reunidas para prevenir e responder à violência, abuso, negligência e exploração da criança” (CNPDPJC, 2021, p. 24). Para isto, é essencial uma visão holística da intervenção preventiva e protetiva das crianças, através da complementaridade do trabalho desenvolvido pelas redes informais e pelas redes formais de proteção, como é o caso da Escola.

Segundo o Relatório Anual de Avaliação da Atividade das CPCJ 2020, foram comunicadas às CPCJ 41.337 situações de perigo, menos 2.459 do que em 2019, mas, um número superior ao registado em 2018, onde foram comunicadas 39.053 situações de perigo. A Violência Doméstica (aproximadamente 97% do total de situações de perigo comunicadas), logo seguida da Negligência (aproximadamente 46%), constituem as categorias de perigo mais comunicadas às CPCJ, mantendo a tendência do ano 2019. As situações de perigo comunicadas referem-se, sobretudo, a crianças nas faixas etárias entre os 6 e os 17 anos de idade (idade escolar). Relativamente às entidades comunicantes, mantém-se a tendência verificada desde 2018, em que as Forças de Segurança se destacam, com 14.797 comunicações, seguindo-se as escolas, com 8283 comunicações, sendo o Ministério Público a terceira entidade comunicante.

Tendo em conta o contexto de estágio em causa, é de realçar que a Escola, enquanto ECMIJ deve, como já foi referido anteriormente, colaborar na deteção e intervenção em situações de risco e perigo, desenvolver estratégias de intervenção necessárias e adequadas à diminuição ou erradicação dos fatores de risco e apoiar a criança/jovem e respetiva família, sempre que necessário e, quando adequado, em colaboração com outras ECMIJ (entre outras funções) (art.º 7.º, alínea 4, da Lei n.º 147/99, de 01/09).

Além destas responsabilidades enquanto ECMIJ, a Escola constitui, para as crianças e jovens, um espaço importante de socialização, onde criam relações significativas com os/as colegas e com adultos. Salieta-se que muitas crianças/jovens sobrevivem a situações traumáticas graças ao apoio emocional recebido de um/a colega, professor/a ou outro/a profissional do contexto escolar (Montano, s.d.).

2.3.1.5. Articulação entre a escola e entidades da comunidade

Segundo Alves e Varela (2012, p.38) “a escola deve ser encarada como uma organização social que se insere numa determinada comunidade, a qual tem de ser tida em conta na enunciação dos seus objetivos e perante a qual tem de se responsabilizar em termos de resultados”. Esta afirmação assenta-se no art.º 3.º, alíneas g e h, da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986, atualizada pela Lei n.º 85/2009, de 27/08), onde se define que o sistema de ensino deverá

descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes; contribuir para a correção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do País a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência.

A escola pode assumir-se como uma instituição ligada ao contexto e promotora de desenvolvimento local, passível de minimizar as limitações presentes no meio, nomeadamente ao nível da desigualdade de oportunidades educativas. Para Zay (1996, as cited in Alves & Varela, 2012), no sentido de ultrapassar constrangimentos como a entrada de crianças provenientes de culturas não dominantes e com problemas sociais pelos quais se tende a imputar a responsabilidade à escola, como seja o insucesso escolar, faz-se um apelo à parceria entre a escola e instituições das comunidades locais, de modo a combater problemas complexos que não podem ser resolvidos só pela escola.

Para Dias (2003, as cited in Alves & Varela, 2012) esta parceria é uma forma de aproximação entre a cultura escolar e as culturas dos/as alunos/as e suas famílias. Branco (2007, as cited in Alves & Varela, 2012) acrescenta que importa olhar a escola a partir de uma perspetiva sistémica, considerando-a como um sistema aberto, o que pode resultar numa dissolução das fronteiras entre a escola e a comunidade envolvente.

Com esta parceria, as famílias e os/as alunos/as podem ser informados acerca dos recursos existentes na comunidade bem como acerca de atividades recreativas e de ocupação de tempos livres, acontecimentos culturais, serviços de saúde e serviços sociais

(Ordem dos Psicólogos Portugueses [OPP], s.d.). Segundo Leite (2003, as cited in Monteiro et al., 2014), há cada vez uma maior articulação entre as escolas e as instituições locais que envolvem a utilização e cedência de espaços, a troca de serviços, sessões de esclarecimentos, campanhas sociais e de esclarecimentos, projetos e atividades extracurriculares. De entre as perspetivas que abordam a relação escola/ comunidade, destaca-se a teoria de sobreposição das esferas de influência de Epstein (2009), em que a escola, as famílias e as comunidades são três esferas que afetam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Se as interações forem mais frequentes entre todas, as crianças irão receber, de várias formas e várias pessoas, a mensagem da importância da escola, do esforço, do pensamento criativo, da empatia e o gosto e continuação na escola. Estas interações podem ocorrer tanto a um nível institucional (envolvendo todos/as os/as alunos/as, professores/as, famílias e comunidade) como individual, envolvendo apenas alguns dos atores.

A escola, ao procurar auxílio na comunidade para resolver dificuldades, através do estabelecimento de parcerias, também consegue que os/as alunos/as sejam cada vez mais capazes de compreender e refletir sobre o mundo que os cerca, desenvolvendo-se como cidadãos/cidadãs ativos/as na sua transformação e melhoria (Monteiro, 2011). É enriquecedora a comunicação e articulação entre a comunidade escolar e a comunidade envolvente, pois a implementação de práticas de natureza educativa e/ou de natureza socioeducativa em contexto de informalidade ajudará na promoção da criatividade e de competências diversas (de conhecimento, de raciocínio, de comunicação, de atitudes), protetoras do desenvolvimento e conducentes à inovação e à formação para a cidadania (Barros & Monteiro, 2014). “Este cenário de “crescente valorização do trabalho em rede” (...) torna favorável “o aparecimento de novas práticas sociais, promotoras de coesão social” (Silva et al., 2010, as cited in Monteiro et al., 2014, p.5).

CAPÍTULO III: INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL COM CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO, EM CONTEXTO ESCOLAR

A frequência do Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco suscitou a problematização e reflexão em torno de um eventual perfil profissional em construção na área da intervenção psicossocial com crianças e jovens em risco. Diante das necessidades, ao nível psicossocial, de práticas direcionadas para a intervenção com este público e os seus contextos de vida, a ação nesta área além de dever estar fundamentada a nível científico, precisa de ser posta em prática de modo a se poder dar significado àquilo que é estudado.

Afigura-se, deste modo, pertinente sistematizar o âmbito de atuação profissional da intervenção psicossocial com crianças e jovens em risco através da reflexão - e investigação - sobre a ação profissional, no terreno. Esta análise deverá atribuir principal relevância à multidimensionalidade do saber profissional dos/as técnicos/as superiores (Shulman, 1987), considerando que para a sua construção é necessário que se estabeleça o diálogo entre a dimensão científica, a dimensão experiencial e uma dimensão investigativa e reflexiva, indispensável à deliberação e ação em situação de forma fundamentada.

Segundo Le Boterf (1997, as cited in Mesquita, 2010) as competências para um/a bom/boa profissional são:

- Saber agir com pertinência, ou seja, ser capaz de tomar iniciativas, decidir, fazer escolhas, saber interpretar, atuar de forma pertinente na resolução de problemas, etc.;
- Saber mobilizar os saberes e os conhecimentos dentro de um contexto profissional;
- Saber integrar ou combinar os saberes múltiplos e heterogêneos, ou seja, saber relacionar os elementos e os recursos que possui, organizá-los e utilizá-los para realizar uma atividade, resolver um problema ou realizar um projeto;
- Saber transferir e saber utilizar, num novo meio, os conhecimentos ou os saberes-fazer e pô-los em prática em contextos distintos;
- Saber aprender e aprender a aprender, ou seja, aprender com a experiência;
- Saber comprometer-se ou empenhar-se, isto é, assumir a responsabilidade de todos os atos e pensar em função do seu eu pessoal e profissional.

A multiplicidade de competências e áreas de atuação neste domínio traduz-se necessariamente em valências polifuncionais do exercício profissional que permitam aos/às técnicos/as atuar como agentes de mudança. Não havendo um perfil de competências definido, mas englobando um conjunto de características pertencentes a outros perfis profissionais próximos (Associação dos Profissionais do Serviço Social, 2018; Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social, s.d.; Gueifão et al., 2021; Escola Superior de Educação de Viseu, 2018; OPP, 2017), segue-se um esboço de perfil, também baseado nas experiências e reflexões desenvolvidas ao longo do Estágio:

- Conhecimento científico na área da intervenção psicossocial, como domínio de estratégias e metodologias de mediação e intervenção psicossocial, e competências na mesma área, como desenvolver processos de ajuda, capacitação e acompanhamento, individualizado ou coletivo, social e suporte sociopedagógico;

- Conhecimento científico na área das crianças e jovens em risco, como conhecer indicadores de maus-tratos na infância e juventude, perturbações de desenvolvimento/comportamento associadas aos maus-tratos, fatores de risco e proteção, diplomas legais em vigor que enquadram o sistema de promoção e proteção de crianças e jovens, etc.;
- Competências de natureza relacional, como estabelecer e criar relações de respeito, confiança, empatia e cooperação para as mudanças necessárias, incluindo a construção de redes e parcerias, além da motivação e a capacidade de trabalhar em equipa;
- Criatividade e pensamento crítico, capacidade de reflexão sobre as realidades e seus problemas, de modo a mediar, diagnosticar, planejar, executar e avaliar, atividades e projetos ;
- Conceber, desenvolver e avaliar projetos e metodologias específicas de intervenção para a concretização das medidas de prevenção e proteção das crianças e jovens em situação de risco de maus-tratos;
- Competências pessoais como integridade, responsabilidade, responsabilidade social, preocupação com o outro, empatia e valores como solidariedade, respeito pela diversidade, dignidade, liberdade e justiça social;
- Competências de aprendizagem e desenvolvimento que sustentem o aperfeiçoamento profissional;
- Competências de investigação.

No que concerne à intervenção em contexto escolar, o trabalho nesta área deve ser sustentado por uma abordagem ecossistémica, intervindo com o/a aluno/a, com os/as professores/as, com os/as funcionário/as e com as famílias (Maia & Williams, 2005). Essa intervenção ocorrerá ao nível da conceção, desenvolvimento e avaliação de atividades, projetos e metodologias específicas de intervenção direcionadas para prevenção, promoção de direitos e proteção de crianças e jovens em situação de risco, bem como com comportamentos de risco, quer através do acompanhamento individualizado prestado junto dos/as alunos/as e famílias, quer pelo desenvolvimento de ações de sensibilização e informação (e.g., para prevenir/combater o absentismo e abandono escolar, exclusão, *bullying* e violência) e/ou promoção de competências socioemocionais (e.g., autoconhecimento e autogestão emocional, consciência social e competências interpessoais) na escola e na comunidade, em articulação com os diferentes serviços no âmbito da promoção e proteção de menores, ação social, emprego e saúde, realização de visitas domiciliárias, participação em grupos de trabalho, entre outros (OPP, 2017; Vieira & Vieira, 2010).

A necessidade de uma intervenção preferencialmente preventiva em contexto escolar implica que estes profissionais adotem uma postura e modelo de intervenção que lhes permita atuar no microsistema dos indivíduos e nos restantes contextos e interações que o influenciem (OPP, 2017).

A intervenção psicossocial com crianças e jovens em risco poderá ajudar a criar condições para que os/as alunos/as sejam mais responsáveis pelo seu desenvolvimento, para que adquiram aprendizagens e capacitação para responderem às exigências do contexto, o que pode implicar a introdução de modificações nas dinâmicas individuais, familiares e sociais que previnam o aparecimento ou atenuem fatores de risco para o desenvolvimento dos/as alunos/as. A intervenção dirigida à modificação das dinâmicas familiares tem ainda em vista o apoio familiar, de modo a promover dinâmicas e relações familiares positivas e de suporte (e.g., através da formação sobre gestão do comportamento e disciplina, métodos de estudo e compreensão das regras e procedimentos escolares, gestão doméstica e financeira), bem como reforçar o estabelecimento da relação entre família e escola (OPP, 2017).

É importante referir que todas as escolas deveriam ter equipas multidisciplinares, pois a partilha de saberes e ideias entre os diferentes membros pode trazer melhorias significativas. Esta equipa também deve realizar um trabalho em rede com entidades do meio local, de forma a aumentar os recursos e desenvolver investigação. Marcelino (2014, as cited in Nascimento, 2015) salienta a necessidade de um serviço de ação social nas escolas, como por exemplo, a criação de Gabinetes de Apoio à Criança e à Família, de forma a intervir adequadamente nos problemas encontrados e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento saudável e o bem-estar da criança/jovem.

II. ENQUADRAMENTO DO CONTEXTO

2.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã (AEPC)

2.1.1. Contexto Geográfico do AEPC

O Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã, constituído no ano letivo 2003-2004, situa-se no Concelho da Covilhã e abrange quatro freguesias: São Martinho, São Pedro, Santa Maria e Conceição e União das Freguesias da Covilhã e Canhoso (Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã [AEPC], 2021).

A Cidade da Covilhã, Distrito de Castelo-Branco, situada na vertente oriental da serra da Estrela a aproximadamente 700 metros de altitude, é a sede de Concelho constituída por 21 freguesias, numa área total de mais 550 Km² e com uma população que está estimada em

46.771 habitantes (PORDATA, 2020). Tradicionalmente, um concelho de forte implantação da Indústria Têxtil de Lanifícios e da agricultura, a Covilhã tem vindo a transitar de um sistema económico baseado na mono-indústria para uma economia baseada no setor terciário (AEPC, 2021).

2.1.2. Figura do Patrono

Pêro da Covilhã, diplomata e explorador português do séc. XV, crê-se que tenha nascido na Covilhã, não se sabendo ao certo as datas do seu nascimento e da sua morte. Foi um emissário do Rei D. João II encarregado de, por terra, fazer o reconhecimento das costas do Médio Oriente, em 1487. Viajante experiente, enviou a D. João II relatórios sobre a navegação nas costas do Índico, contribuindo deste modo para o sucesso da viagem de Vasco da Gama, em 1498, até Calecut, na Índia. Sofala, Goa e Ormuz são algumas das terras que explorou e viveu na Etiópia até ao fim da vida (Lacerda, s.d.).

2.1.3. Missão do AEPC

Os 11 estabelecimentos de ensino integrados no AEPC inspiram-se na Constituição da República Portuguesa e nos princípios e valores nela consagrados, na Declaração Universal dos Direitos do Homem e da Criança, bem como nos princípios e valores da atual Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986, atualizada pela Lei n.º 85/2009, de 27/08) e demais orientações emanadas pelo Governo da República e Ministério da Educação, nomeadamente o Perfil dos/as alunos/as à saída da Escolaridade Obrigatória, Aprendizagens Essenciais e Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. A filosofia de educação do Agrupamento assenta necessariamente no Personalismo, que postula a formação integral da pessoa humana presente em cada criança: física, psicológica, cognitiva e ética (AEPC, 2021).

Estas inspirações e orientações são concretizadas na elaboração de um Projeto Educativo (PE), neste caso, no PE 2021/2025. O PE consagra a autonomia, reconhecida à escola (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, com a segunda alteração pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho e Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto), de modo a estabelecer a identidade do Agrupamento adequando o quadro legal em vigor à sua situação em particular. Apresenta um modelo geral de organização com vista a atingir os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, define as linhas orientadoras na coerência da ação educativa.

De acordo com o PE, nestes quatro anos letivos, o lema é “Projetar...ou a Utopia... O que pretendemos” (AEPC, 2021, p.14). Apresenta como finalidades “promover a formação

integral do/a aluno/a; proporcionar uma educação e um ensino de qualidade; promover os valores da convivência, do diálogo, da participação e da responsabilidade” (AEPC, 2021, p.14), e como objetivos gerais “alcançar elevados índices de sucesso e de qualidade educativa nos seguintes domínios, nos quais se constituem as Opções Prioritárias da ação educativa: A – Domínio das Aprendizagens Essenciais; B – Domínio das Atitudes e Valores” (AEPC, 2021, p.15).

Para atingir os objetivos pretendidos, o Agrupamento conta com uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, Centro de Apoio à Aprendizagem, docentes de Educação Especial, Serviços de Psicologia e Orientação, docentes de apoio à Intervenção Precoce na Infância, Terapeuta da Fala, Ação Social Escolar, Apoio Tutorial Específico e Bibliotecas Escolares. Para além disso, oferece Atividades de Enriquecimento Curricular (Atividade Desportiva e Atividade Dramática/Musical) e assegura Atividades de Animação e de Apoio à Família e Componente de Apoio à Família, no pré-escolar e 1.º CEB, respetivamente. Relativamente a projetos, o Agrupamento trabalha em diversos, tais como Programa Mentoria, Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, Desporto Escolar, Educação para a Saúde, Complemento à Educação Artística, Parlamento dos Jovens, Plano Nacional de Leitura, Plano de Leitura Vai e Vem, Projeto UBBU e Projeto Eco-Escolas (AEPC, 2021). Por fim, quanto às parcerias, o agrupamento colabora com as Associações e Comissões de Pais/Encarregados de Educação, as Câmaras Municipais dos arredores, Bombeiros Municipais da Covilhã, Guarda Nacional Republicana/ Escola Segura, Polícia de Segurança Pública, Centro de Saúde da Covilhã, Hospital Pêro da Covilhã, Universidade da Beira Interior, Biblioteca Municipal da Covilhã, Colabora CRL - Intervenção Social, entre outras (AEPC, 2021).

2.1.4. Selo Escola Saudável

Tendo em conta o foco na prevenção, associado ao Projeto/Plano orientador do Estágio, parece importante que seja destacado este selo. O AEPC foi um dos premiados com a distinção máxima, nível avançado – Selo Escola Saudável.

Esta distinção foi criada, pela DGE, no âmbito do Programa de Apoio à Promoção e Educação para a Saúde (PAPES). Este programa incentiva as escolas “a (i) incrementar a literacia em saúde, (ii) promover atitudes e valores que suportem comportamentos saudáveis, (iii) valorizar comportamentos de estilos de vida saudáveis e (iv) criar condições ambientais para uma escola promotora de saúde” (DGE, 2014, p.8).

Este selo (com três níveis: inicial, intermédio e avançado) é concedido às Escolas/Agrupamento de Escolas que através das suas práticas contribuíram para: “o bem-

estar da comunidade educativa; as relações interpessoais saudáveis; o envolvimento de toda a comunidade educativa; os resultados de aprendizagem; a imagem positiva da escola; e a avaliação da pertinência e eficácia das atividades” (DGE, 2022, p.3). Este reconhecimento é válido por um período de dois anos.

2.1.5. Escolas do AEPC

A escola-sede do Agrupamento é a Escola Básica Pêro da Covilhã (freguesia de Santa Maria), com o 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e integra os seguintes estabelecimentos (AEPC, 2021):

- Jardim de infância (JI) do Rodrigo (freguesia da Conceição);
- Jardim de infância de Peraboa (freguesia de Peraboa);
- Escola básica com jardim de infância de São Silvestre (freguesia de Santa Maria);
- Escola básica com jardim de infância do Refúgio (freguesia de São Martinho);
- Escola básica com jardim de infância de Santo António (freguesia de São Martinho);
- Escola básica com jardim de infância da Lã e a Neve (freguesia de São Martinho);
- Escola básica com jardim de infância da Boidobra (freguesia da Boidobra);
- Escola básica do Rodrigo (freguesia da Conceição);
- Escola básica Jardim (freguesia do Ferro);
- Escola básica D. M^a Amália de Vasconcelos (freguesia de Peraboa).

Tendo em conta a localização dos 11 estabelecimentos de ensino que integram o Agrupamento, sete localizam-se no tecido urbano e quatro nas freguesias rurais (AEPC, 2017).

Os estabelecimentos que compõem o AEPC apresentam condições físicas adequadas, oferecendo um conjunto de equipamentos, definidos pelo Projeto Educativo 2021/2025 (AEPC, 2021) como a existência de biblioteca, instalações próprias para a realização de atividades de educação física e desportiva e equipamento informático, e serviços, como por exemplo, bar, serviço de refeitório, reprografia, papelaria e serviços administrativos, que constituem uma mais-valia no processo educativo.

2.1.6. Caracterização da População Discente

No final do ano letivo de 2020/2021, o Agrupamento acolheu 1207 alunos/as: 177 crianças da educação pré-escolar (8 grupos), 610 alunos/as do 1.º CEB (32 turmas) e 400 do

2.º CEB (20 turmas). Frequentam ainda cursos de educação e formação de adultos (Tipo 1 e 2), 20 formandos/as.

Dos/as 1207 alunos/as, 3.6% ($n=44$) pertencem à comunidade cigana e 8.5% ($n=102$) alunos/as imigrantes.

Ao nível do Agrupamento, existem 82 alunos/as com Necessidades Educativas Especiais (4 no pré-escolar, 42 no 1.º CEB e 36 no 2.º CEB) e 75 crianças a ser apoiadas na Intervenção Precoce na Infância.

Quanto às habilitações académicas dos/as encarregados/as de educação (EE) dos/as alunos/as (Figura 1), ressalta-se com 50.56% o ensino superior seguindo-se o ensino secundário (29.15%). A percentagem mais baixa corresponde ao 1.º CEB com 1.97%.

Figura 1.

Habilitações académicas dos/as EE dos/as alunos/as pertencentes aos AEPC, em 2020.

HABILITAÇÕES ACADÉMICAS DOS PAIS	%
Outras	4,58%
1.º Ciclo do Ensino Básico	1,97%
2.º Ciclo do Ensino Básico	3,63%
3.º Ciclo do Ensino Básico	10,11%
Ensino Secundário	29,15%
Ensino Superior	50,56%

Fonte: Base de Dados do Agrupamento

No ano letivo 2020/2021, o AEPC teve uma avaliação positiva quanto a dados relativos ao sucesso e insucesso escolar dos/as alunos/as do Agrupamento (Figura 2). Em todos os anos de escolaridade a percentagem de progressão situa-se entre os 90% a 100%, e a retenção entre 0% a 5%.

Quanto à taxa de sucesso (Figura 3), o 2.º CEB apresenta uma taxa de 85.22% ($n=173$) para o 5.º ano e 88.32% ($n=174$) para o 6.º ano. O 1.º CEB apresenta em todos os anos (1/2/3/4ºano) uma taxa de sucesso pleno superior a 90% (Figura 4).

No mesmo ano letivo, a taxa de aprovação atingiu resultados bastante elevados, tanto para o 1.º CEB como para o 2.º CEB (Figura 5).

Figura 2.

Avaliação 2020/2021 relativamente ao sucesso e insucesso escolar dos/as alunos/as do AEPC.

ANO DE ESCOLARIDADE	INSCRITOS	ALUNOS AVALIADOS						ALUNOS NÃO AVALIADOS	
		Total de avaliados		Progressões		Retenções		T	%
		T	%	T	%	T	%		
Pré-Escolar	177	174	98,30%	---	---	---	---	3	1,69%
1.º	140	140	100%	140	100%	0	0	0	0
2.º	142	142	100%	135	95,07%	7	4,93%	0	0
3.º	173	173	100%	169	97,69%	4	2,32%	0	0
4.º	155	155	100%	154	99,35%	1	0,65%	0	0
5.º	203	203	100%	197	97,04%	6	2,95%	0	0
6.º	197	197	100%	197	100%	0	0	0	0

Fonte: Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã

Figura 3.

Taxa de sucesso pleno dos/as alunos/as do 2.º CEB do AEPC.

TAXA DE SUCESSO PLENO – 2.º CICLO					
5.º ano			6.º ano		
N.º Alunos (Total)	Sucesso Pleno (N.º Alunos)	%	N.º Alunos (Total)	Sucesso Pleno (N.º Alunos)	%
203	173	85,22%	197	174	88,32%

Fonte: Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã

Figura 4.

Taxa de sucesso pleno dos/as alunos/as do 1.º CEB do AEPC.

TAXA DE SUCESSO PLENO – 1.º CICLO											
1.º ano			2.º ano			3.º ano			4.º ano		
N.º Alunos (Total)	Sucesso Pleno (N.º Alunos)	%	N.º Alunos (Total)	Sucesso Pleno (N.º Alunos)	%	N.º Alunos (Total)	Sucesso Pleno (N.º Alunos)	%	N.º Alunos (Total)	Sucesso Pleno (N.º Alunos)	%
140	139	99,29	142	130	91,55	173	160	93,02	155	151	97,42

Fonte: Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã

Figura 5.

Taxa de aprovação/ não aprovação dos/as alunos/as do 1.º CEB e 2.º CEB do AEPC.

TAXA APROVAÇÃO/NÃO APROVAÇÃO					
1.º Ciclo			2.º Ciclo		
Total Alunos	Alunos Aprovados	Alunos Não Aprovados	Total Alunos	Alunos Aprovados	Alunos Não Aprovados
610	588	12	400	394	6
%	98,03%	1,97%	%	98,50%	1,50%

Fonte: Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã

2.1.6.1. População/Problemáticas atendidas

Como se entende a partir do tópico “Contexto Geográfico do AEPC”, o Agrupamento está situado num concelho em que o setor primário e em particular a agricultura tem ainda um peso considerável na economia do concelho. Sublinha-se também que o desemprego tem afetado a população residente e sobretudo o setor industrial. É uma realidade que traz problemas sociais que se refletem no percurso escolar dos/as alunos/as. O Agrupamento está atento a este fenómeno e trabalha de forma consciente e deliberada com outras estruturas e serviços da comunidade, nomeadamente na prevenção de fenómenos como a exclusão social, o trabalho infantil, o abandono escolar, problemas alimentares e problemas familiares (AEPC, 2021).

2.1.7. Caracterização do Pessoal Docente e Técnico

O corpo docente compreende oito Educadoras de Infância, 50 docentes com turma, oito docentes da Educação Especial, quatro docentes da Intervenção Precoce na Infância e duas Técnicas Superiores do Serviço de Psicologia e Orientação. Presta ainda serviço no Agrupamento uma Terapeuta da Fala.

2.1.8. Caracterização do Pessoal não Docente

O pessoal não docente ao serviço do Agrupamento é constituído por: seis assistentes técnicos, 52 assistentes operacionais e um encarregado dos assistentes operacionais.

Segue-se a descrição do Estágio que decorreu em articulação estreita com o Serviço de Psicologia e Orientação.

III. PRÁTICA DO ESTÁGIO NO CONTEXTO

3.1. DIAGNÓSTICO

3.1.1. Diagnóstico do contexto

Foi realizado um diagnóstico qualitativo sobre as necessidades/fragilidades, os recursos/forças, as oportunidades e as ameaças da instituição/contexto e sobre as necessidades e potencialidades do público-alvo. Para a elaboração deste diagnóstico foi feita uma análise documental de informação pré-existente sobre o contexto, nomeadamente o PE 2017/2021, o Plano anual de atividades – AEPC 2021-2022 e uma observação participante no contexto da Escola Sede. Estava também prevista a realização de uma entrevista (Anexo A) com as duas psicólogas do agrupamento de escolas, contudo esta não foi realizada porque na fase inicial da integração e observação da estagiária foram ocorrendo conversas informais (15, 16 e 17/12/2021), sem nenhum guião orientador, com as duas psicólogas onde se obteve as informações pretendidas.

3.1.1.1. Análise S.W.O.T. - *Strenghts, Weaknesses, Opportunities, Threats*

A opção metodológica assumida e que conduziu à sistematização dos dados do diagnóstico do contexto, teve por base a utilização da análise S.W.O.T. Esta análise incide em quatro dimensões, nomeadamente (Núcleo da Rede Social, 2002):

- *Strenghts* – forças internas do AEPC;
- *Weaknesses*- fraquezas internas do AEPC;
- *Opportunities*– oportunidades externas, atuais e futuras, ao AEPC;
- *Threats*– ameaças externas, atuais e futuras, capazes de comprometer o potencial do AEPC.

O objetivo último da análise S.W.O.T. é, assim, definir os pontos fortes, pontos fracos e as oportunidades e ameaças da situação atual do contexto, dados a considerar na planificação e implementação de projetos de intervenção psicossocial.

A Tabela 1 sistematiza o diagnóstico do contexto resultante das informações recolhidas para a caracterização do AEPC, nomeadamente do cruzamento entre os vários documentos ligados ao Agrupamento, da observação participante no contexto da escola e das conversas informais tidas com as duas psicólogas.

Tabela 1.

Análise S.W.O.T. do AEPC.

	Forças	Fraquezas
Fatores Endógenos	<ul style="list-style-type: none">• Instalações escolares, no geral, agradáveis e cuidadas;• Nível razoável de bibliotecas Escolares/Centros de Recursos Educativos, com boas condições, bons equipamentos e bom plano de atividades;• Nível razoável de quantidade de equipamento tecnológico (informática /TIC);• Qualidade científico-pedagógica do corpo docente;• Estabilidade do corpo docente;• Qualidade do serviço prestado pelos/as docentes e técnicos/as da área Educação Especial, Intervenção Precoce na Infância e Técnicas Especializadas (Psicologia e Terapia da Fala);• Adequado apoio dos serviços administrativos e assistentes operacionais;• Promoção da inclusão social através de várias atividades como o desenvolvimento de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão;• Qualidade de serviço de apoios educativos, através de, por exemplo, o Programa Mentoria e Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva;• Qualidade e rapidez da deteção de situações de risco e célere intervenção da escola;• Colaboração com Associações de Pais e Encarregados/as de Educação e/ou Comissões de Pais;• Diversidade e consistência de atividades dinamizadas no âmbito do Plano de Atividades;• Desenvolvimento e introdução da Estratégia Nacional de educação para a Cidadania (ENEC);• Diversidade da oferta educativa, tal como Ensino Artístico especializado com curso básico de dança e curso básico de música;	<ul style="list-style-type: none">• Número insuficiente de técnicos/as especializados/as, por exemplo psicólogas;• Não existem Bibliotecas Escolares/Centros de Recursos Educativos em todas as escolas do agrupamento;• Dispersão das escolas do Agrupamento;• Fraca monitorização do comportamento dos/as alunos/as com maior objetividade e explicitação, no sentido da tipificação das situações/ocorrências e sua prevenção/acompanhamento;• Fraca participação dos/as EE no processo educativo dos seus/suas educandos/as;• Características culturais não dominantes de alguma parte da população escolar, como por exemplo, a cultura e os costumes da comunidade cigana;• Absentismo escolar;• Risco de abandono escolar.

- Criação de projetos escolares, como por exemplo, Projeto Eco-Escolas e Projeto UBBU;
- Atividades de enriquecimento curricular, como por exemplo, Atividade Desportiva e Atividade Dramática/Musical;
- Diversificação de atividades no domínio ambiental;
- Premiados com a distinção máxima (nível avançado) – Selo Escola Saudável;
- Certificado de participação no projeto de reciclagem de máscaras usadas - TO-BE-GREEN, no ano 2021;
- Alto índice de sucesso escolar dos/as alunos/as;
- Alto índice de transição de ciclo.

Oportunidades

Ameaças

Fatores Exógenos

- | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Existência de oferta formativa e sensibilização do pessoal docente e não docente, no meio envolvente; • Aposta governamental em políticas educativas inclusivas; • Envolvimento das famílias na formação cívica dos/as seus/suas educandos/as; • Existência de ofertas direcionadas para a promoção de competências socioeducativas dos pais, no meio envolvente; • Possibilidade de parceria/ envolvimento em novos projetos, como o Projeto ESCOLHAS; • Possibilidade de criação de novas parcerias com entidades com intervenção no desenvolvimento da comunidade, como por exemplo, a associação Beira-Serra e associação Coolabora; • Existência de parcerias com a comunidade para a criação de planos integrados de acompanhamento e de intervenção com as crianças, famílias e instituições locais; • Partilha da informação quer a nível interno quer a nível externo com a nova página eletrónica do Agrupamento. | <ul style="list-style-type: none"> • Peso que o desemprego assume no setor de forte implantação no território (Indústria Têxtil de Lanifícios); • Precariedade da situação socioeconómica das famílias; • Desemprego; • Número de horas de trabalho dos/as EE pouco compatível com o acompanhamento do processo educativo dos/as educandos/as. |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

3.1.2. Diagnóstico do público-alvo

O plano de ação/ de estágio está dirigido aos/as alunos/as do 1.º CEB e do 2.º CEB e aos/às seus/suas EE. Sendo que, para questões de avaliação, além desta população juntou-se os/as professores/as titulares do 1.º CEB e os/as diretores/as de turma do 2.º CEB.

Para o diagnóstico do público-alvo, a opção metodológica teve por base a utilização da nuvem de problemas e da árvore dos problemas, construídas com base nas informações recolhidas através dos meios descritos anteriormente.

3.1.2.1. Nuvem de Problemas

Segundo o Núcleo da Rede Social (2002, p.84) “a nuvem de problemas é uma técnica de visualização utilizada para a realização de diagnósticos que tem como uma das suas vantagens separar os problemas identificados”. Com base nas conversas informais com as psicólogas e na análise dos documentos já acima mencionados, as Figuras 6 e 7 retratam os problemas relacionadas com o contexto sociofamiliar dos/as alunos/as e com os/as alunos/as, respetivamente.

Figura 6.

Nuvem de problemas relacionada com o contexto sociofamiliar dos/as alunos/as do AEPC.

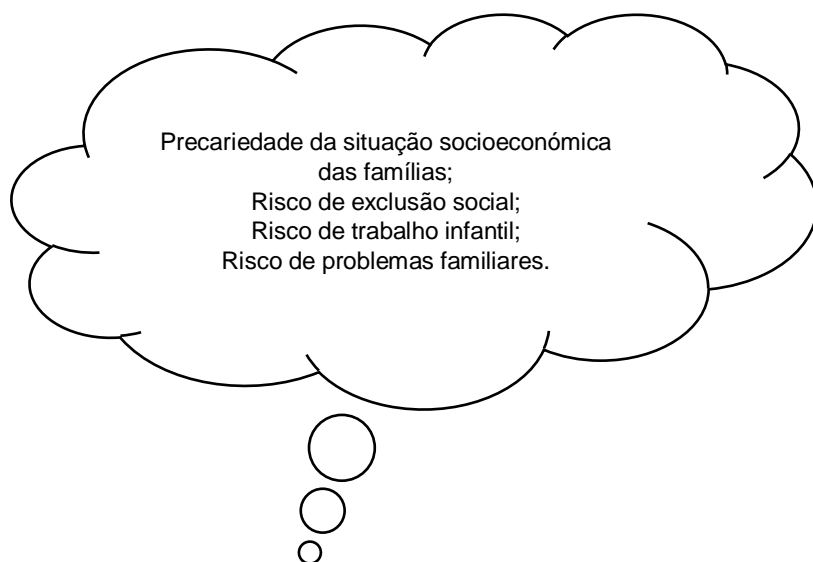
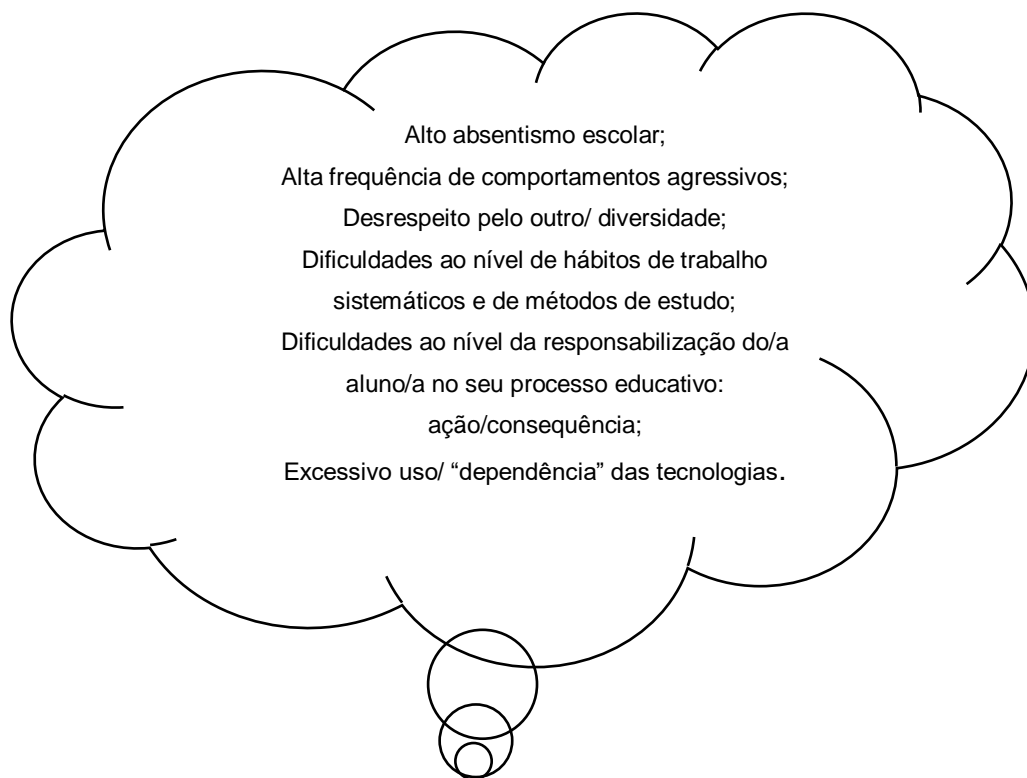


Figura 7.

Nuvem de problemas relacionada com os/as alunos/as do AEPC.



3.1.2.2. *Árvore de Problemas*

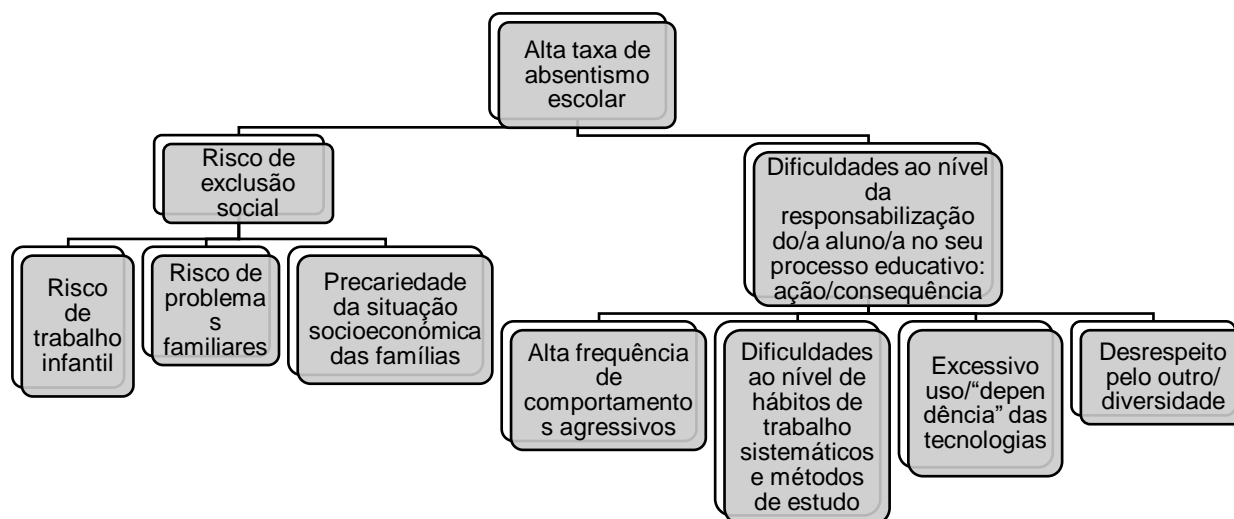
A árvore de problemas é feita a partir do levantamento e listagem de problemas e tem como objetivo "encontrar um problema central em torno do qual se vão organizando os outros [com uma] relação de causa ou efeito que esses estabelecem relativamente ao problema central" (Núcleo da Rede Social, 2002, p.88; Pena, 2005).

A Figura 8 apresenta a representação da árvore de problemas e permite entender que o problema central é a taxa significativa de absentismo escolar e os dois problemas de 1.º nível que contribuem para a existência deste são o risco de exclusão social e as dificuldades de responsabilização do/a aluno/a no seu processo educativo. Problemas de 2.º nível / terminais como o risco de trabalho infantil, o risco de problemas familiares e a precariedade da situação económica das famílias contribuem para o risco de exclusão social. Já o desrespeito pelo outro/ diversidade, a alta frequência de comportamentos agressivos, as dificuldades na recetividade a hábitos de trabalho sistemáticos e métodos de estudos e o excessivo uso/ "dependência" das novas tecnologias também funcionam como problemas de

2.º nível / terminais que contribuem para as dificuldades de responsabilização do/a aluno/a no seu processo educativo.

Figura 8.

Árvore de problemas do diagnóstico do público-alvo do AEPC.



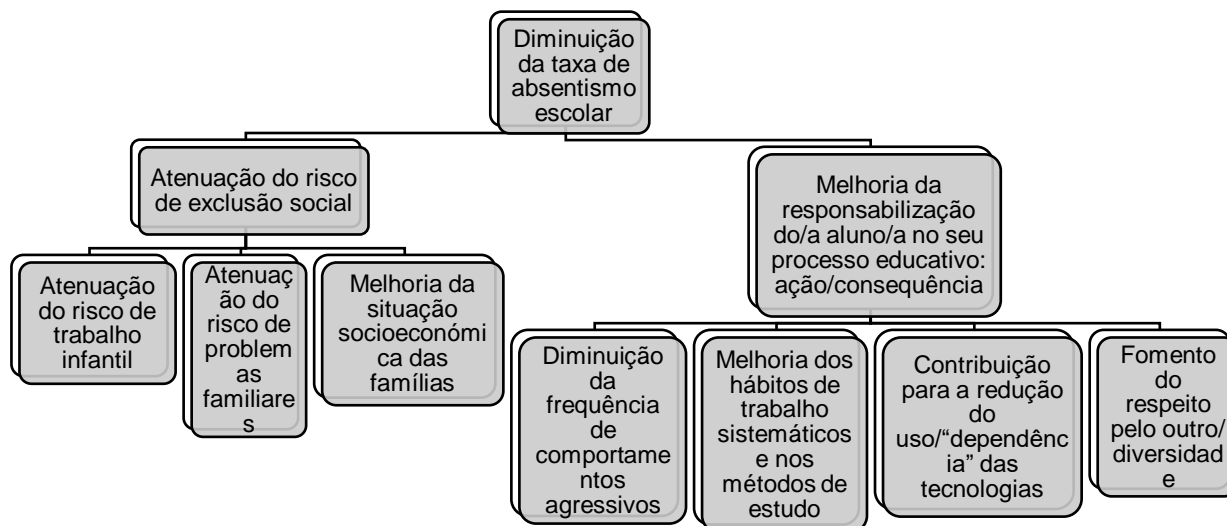
3.2. PLANEAMENTO

Após a realização do diagnóstico “passa-se de um nível de conhecimento para um nível de decisão em que são feitas opções, em que se desenham orientações e cenários de transformação da realidade social, partindo dos problemas e prioridades assinaladas” (Núcleo da Rede Social, 2002, p.39).

Para esta fase da planificação foi utilizada a ferramenta árvore de objetivos (Figura 9), desenvolvida a partir da árvore de problemas. “Esta ferramenta tem por finalidade passar de uma linguagem de diagnóstico para uma linguagem de intervenção” (Núcleo da Rede Social, 2002, p.92).

Figura 9.

Árvore de objetivos do diagnóstico do público-alvo do AEPC.



3.2.1. Plano de Ação/ de Estágio

Nesta sequência foi elaborado um plano de ação/de estágio, de modo a sistematizar os problemas encontrados na fase de diagnóstico e os objetivos formulados na fase de planeamento, respetivamente, assim como os eixos de intervenção e respetivas atividades, cronograma, recursos e meios de avaliação.

Com o Plano de Ação/ de Estágio passa-se de um nível de conhecimento para um nível de decisão, resultando na possibilidade de “inventar soluções” e gerar recursos, partindo dos problemas assinalados no diagnóstico (Núcleo da Rede Social, 2002). Este plano deve ter em conta: as potencialidades do contexto (no caso, de estágio), da comunidade e do público-alvo; deve ser realista, propondo-se apenas objetivos concretizáveis; não se deve basear no conformismo, pois deve ser elaborado com base em expectativas realistas; e deve ser participado com todos os agentes envolvidos no contexto (de estágio) e comunidade. De uma forma muito simplificada, o plano deve exprimir de forma coerente os problemas e as respostas.

O plano de ação/ de estágio (Tabela 2) contempla quatro eixos de intervenção, Eixo 1 - Hábitos de trabalho e métodos de estudo, Eixo 2 - Valores de cidadania, Eixo 3 - Gestão das emoções e Eixo 4 - Direitos das crianças.

Cada eixo engloba um problema identificado na fase de diagnóstico e o respetivo objetivo. Assim, o Eixo 1 vai ao encontro da resolução do problema “dificuldades ao nível de hábitos de trabalho sistemáticos e métodos de estudo” tendo como dois objetivos a “melhoria dos hábitos de trabalho sistemáticos e nos métodos de estudo” e a “promoção da utilização de processos de autorregulação dos/as alunos/as face às aprendizagens escolares”; o Eixo 2 expõe como necessidade de intervenção identificada o “desrespeito pelo outro/ diversidade” e pretende a “fomento do respeito pelo outro/ diversidade”; o Eixo 3 associa-se ao problema “alta frequência de comportamentos agressivos” e tem como objetivo a “diminuição da frequência de comportamentos agressivos”; e o Eixo 4 identifica o “risco de problemas familiares” e portanto pretende a “atenuação do risco de problemas familiares”.

Cada Eixo é constituído por um conjunto de atividades (descritas no tópico Implementação) cujos destinatários são os/as alunos/as do 1.º CEB e do 2.º CEB do AEPC e, numa atividade, os/as EE da comunidade cigana. A responsável pela implementação foi a Estagiária. Cada atividade apresenta ainda um calendário para a sua execução. De uma forma alargada, o período temporal da execução das atividades decorreu entre o início do 2.º período e o dia 06 de junho, no 3.º período. No Plano são ainda elencados os recursos humanos, materiais e orçamentos (sem custos) e os instrumentos de avaliação para cada atividade (descritos mais detalhadamente no tópico da Avaliação).

Tabela 2.

Plano de Ação/ de Estágio executado no AEPC.

Eixo 1: Hábitos de Trabalho e Métodos de Estudo									
Problema	Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Destinatários	Responsáveis	Atividades	Recursos	Orçamento/Custos	Calendarização	Avaliação
Dificuldades ao nível de hábitos de trabalho sistemáticos e métodos de estudo.	Melhoria dos hábitos de trabalho sistemáticos e nos métodos de estudo.	Identificação de métodos de estudo.	Alunos/as do 2.º CEB.	Estagiária.	Apresentação de um PowerPoint “Bora’ experimentar ser bom/boa aluno/a?”	Recursos humanos: estagiária	Sem custos.	Ao longo do 2.º período.	Grelha de avaliação da sessão. Inquérito de satisfação do/a aluno/a sobre a atividade.
		Organização do tempo.			Elaboração de um horário de estudo semanal.	Recursos materiais: sala de aula, material audiovisual (projektor e computador) e folhas impressas			
		Conhecimento acerca da ansiedade face aos testes.			Técnicas de respiração, para ansiedade face aos testes.				
		Identificação e planificação de objetivos a curto/médio e longo-prazo.			Realização da atividade “Os meus objetivos”.				
		Identificação de “regras” para se ser um/a	Alunos/as do 1.º CEB.	Estagiária.	Realização da atividade para ser um/a bom/boa aluno/a”.	Recursos humanos: estagiária Recursos materiais:	Sem custos.	Ao longo do 2.º período.	Grelha de avaliação da sessão.

	bom/boa aluno/a.				sala de aula, folhas impressas, quadro branco e massa adesiva.			Inquérito de satisfação do/a aluno/a sobre a atividade.
Promoção da utilização de processos de autorregulação dos/as alunos/as face às aprendizagens escolares.	Consideração dos diferentes tipos de necessidades dos/as alunos/as. Desenvolvimento de competências de autorregulação do processo de aprendizagem.	Alunos/as do 2.º CEB com dificuldades ao nível da autorregulação de aprendizagem (encaminhados pelos/as diretores/as de turma).	Estagiária.	Clube de Estudo: apoio tutorial preventivo, em grupo. Apoio ao nível dos trabalhos de casa e do estudo para os testes.	Recursos humanos: estagiária. Recursos materiais: sala de aula.	Sem custos.	Ao longo do 2.º e 3.º períodos.	Folha de registo do n.º de alunos/as por cada sessão.

Obs.: De uma forma geral, para este eixo foram incluídos os seguintes instrumentos de avaliação: inquérito por questionário ao/à encarregado/a de educação realizado no final de cada período letivo, inquérito por questionário ao/à diretor/a de turma realizado no final de cada período letivo e inquérito por questionário ao/à professor/a titular realizado no final de cada período letivo.

Eixo 2: Valores de cidadania

Problema	Objetivo Geral	Objetivos específicos	Destinatários	Responsáveis	Atividades	Recursos	Orçamento/Custos	Calendarização	Avaliação
Desrespeito pelo outro/ diversidade.	Fomento do respeito pelo outro/ diversidade.	Promoção do trabalho de grupo.	Alunos/as do 2.º CEB.	Estagiária.	Apresentação de um PowerPoint “Trabalho em grupo”.	Recursos humanos: estagiária.	Sem custos.	Ao longo do 2.º período.	Grelha de avaliação da sessão.
					Realização de um trabalho de grupo.	Recursos materiais: sala de aula e material audiovisual (projeto e computador).			
		Alunos/as do 1.º CEB.	Apresentação de um PowerPoint “Trabalho em grupo”.		Recursos humanos: estagiária.				
		Realização da atividade “Tangram”.	Recursos materiais: sala de aula, material audiovisual (projektor e computador) e peças de Tangram (em cartolina).						
		Sensibilização e desenvolvimento do respeito pela diversidade.	Alunos/as do 2.º CEB.		Realização da atividade dramática: “Tribunal da turma”.	Recursos humanos: estagiária.			Inquérito de satisfação do/a aluno/a sobre a atividade.
					Debate sobre a temática da discriminação.	Recursos materiais: sala de aula e folha de papel (para colocar cada personagem).			

	Alunos/as do 1.º CEB.	Estagiária.	Leitura do livro “As cores da cidade cinzenta”, de Rita Garcia Fernandes (2016). Realização da atividade “Turma Colorida”.	Recursos humanos: estagiária. Recursos materiais: sala de aula e cartolinas.	Sem custos.	Semana 21-27 de março: Semana de combate ao racismo e à discriminação racial.	Grelha de avaliação da sessão. Inquérito de satisfação do/a aluno/a sobre a atividade.
Sensibilização e desenvolvimento do respeito para a temática atual dos refugiados.	Alunos/as do 2.º CEB.	Estagiária.	Preenchimento de um formulário em língua ucraniana. Debate sobre a atividade em associação à temática dos refugiados. Exploração do site RTP Ensina – Português para Ucrânianos.	Recursos humanos: estagiária. Recursos materiais: sala de aula de informática, material audiovisual (projektor e computador) e folhas de papel.	Sem custos.	Ao longo do 3.º período.	Grelha de avaliação da sessão. Inquérito de satisfação do/a aluno/a sobre a atividade.
Sensibilização para o fenómeno do bullying	Alunos/as do 2.º CEB.	Estagiária.	Debate inicial com a questão norteadora “O que é o bullying?” Visualização de um vídeo “Peste da	Recursos humanos: estagiária. Recursos materiais: sala de aula e material audiovisual			Grelha de avaliação da sessão. Inquérito de satisfação

	Janice”, de Rafael Figueiredo.	(projektor e computador).	Sem custos.	Ao longo do 3º período.	do/a aluno/a sobre a atividade.
	Reflexão e debate sobre o vídeo “Peste da Janice”.				
Alunos/as do 1.º CEB.	Apresentação em PowerPoint do Livro “Ernesto”, de Blandina Franco.	Recursos humanos: estagiária.			Grelha de avaliação da sessão.
	Reflexão e debate sobre o livro e a temática do bullying.	Recursos materiais: sala de aula e material audiovisual (projektor e computador).			Inquérito de satisfação do/a aluno/a sobre a atividade.
	Atividade “Gosto de ti”.				

Obs.: De uma forma geral, para este eixo foram incluídos os seguintes instrumentos de avaliação: inquérito por questionário ao/à encarregado/a de educação realizado no final de cada período letivo, inquérito por questionário ao/à diretor/a de turma realizado no final de cada período letivo e inquérito por questionário ao/à professor/a titular realizado no final de cada período letivo.

Eixo 3: Gestão das Emoções

Problema	Objetivos	Objetivos específicos	Destinatários	Responsáveis	Atividades	Recursos	Orçamento/Custos	Calendarização	Avaliação
			Alunos/as do 2.º CEB.		Apresentação de um PowerPoint “As emoções”.	Recursos humanos: estagiária.			Grelha de avaliação da sessão.
				Estagiária.	Realização das atividades: “Desenha e Pinta as expressões”; “Pinta as expressões no corpo” e “Bowling das Emoções”.	Recursos materiais: sala de aula, material audiovisual (projektor e computador) e folhas de papel.			Inquérito de satisfação do/a aluno/a sobre a atividade.
Alta frequência de comportamentos agressivos.	Diminuição da frequência de comportamentos agressivos.	Identificação, expressão e controlo das emoções.	Alunos/as do 1.º CEB.		Visualização do filme “Divertidamente”, de Pete Docter.	Recursos humanos: estagiária.	Sem custos.	Ao longo do 2.º período.	Grelha de avaliação da sessão.
					Debate sobre a temática e a história do filme.	Recursos materiais: sala de aula, material audiovisual (projektor e computador),			Inquérito de satisfação do/a aluno/a sobre a atividade.
					Realização da atividade “Binóculos das Emoções”.	rolos de papel higiénico e folhas de papel.			

Obs.: De uma forma geral, para este eixo foram incluídos os seguintes instrumentos de avaliação: inquérito por questionário ao/à encarregado/a de educação realizado no final de cada período letivo, inquérito por questionário ao/à diretor/a de turma realizado no final de cada período letivo e inquérito por questionário ao/à professor/a titular realizado no final de cada período letivo.

Eixo 4: Direitos das Crianças

Problema	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Destinatários	Responsáveis	Atividades	Recursos	Orçamento/Custos	Calendarização	Avaliação
			Alunos/as do 2.º CEB.		Visualização do filme “A Minha Vida de Courgette”, de Claude Barras. Relato da história do “Laço Azul”.	Recursos humanos: estagiária. Recursos materiais: sala de aula, material audiovisual (projektor e computador) e folhas de papel.			Grelha de avaliação da sessão. Inquérito de satisfação do/a aluno/a sobre a atividade.
Risco de problemas familiares.	Atenuação do risco de problemas familiares.	Sensibilização para a temática dos Maus-Tratos Infantis.	Alunos/as do 1.º CEB.	Estagiária.	Desenho do “Laço Azul”. Debate sobre a temática do amor/ o que é cuidarem de mim. Leitura do Livro: “Cuida bem de mim”, de Maria Inês de Almeida. Relato da história do “Laço Azul”. Desenho do “Laço Azul”.	Recursos humanos: estagiária. Recursos materiais: sala de aula, material audiovisual (projektor e computador) e folhas de papel.		Mês da Prevenção dos Maus-Tratos na Infância: abril.	Grelha de avaliação da sessão. Inquérito de satisfação do/a aluno/a sobre a atividade.
							Sem custos.		

Sensibilização para a importância da família e suas diferentes formas.	Alunos/as do 1.º CEB.	<p>Apresentação de um PowerPoint “Famílias”.</p> <p>Realização de uma máquina fotográfica com momentos familiares (1º e 2º ano).</p> <p>Realização do “Jornal da Família” (3º e 4º ano).</p>	<p>Recursos humanos: estagiária.</p> <p>Recursos materiais: sala de aula, material audiovisual (projektor e computador) e folhas de papel.</p>	Semanas entre 16 a 27 de maio.	<p>Grelha de avaliação da sessão.</p> <p>Inquérito de satisfação do/a aluno/a sobre a atividade.</p>	
Sensibilização para os artigos presentes na Convenção sobre os Direitos da Criança.	Alunos/as do 1.º CEB.	Estagiária.	<p>Debate inicial: “o que são os direitos das crianças?”</p> <p>Explicação e apresentação dos direitos das crianças.</p> <p>Realização do jogo “Jogos dos Direitos”, criado pela EAPN – Rede Europeia Anti-Pobreza/ Portugal.</p>	<p>Recursos humanos: estagiária.</p> <p>Recursos materiais: sala de aula, material audiovisual (projektor e computador) e jogo.</p>	Sem custos.	<p>Ao longo do 3.º período.</p> <p>Grelha de avaliação da sessão.</p> <p>Inquérito de satisfação do/a aluno/a sobre a atividade.</p>

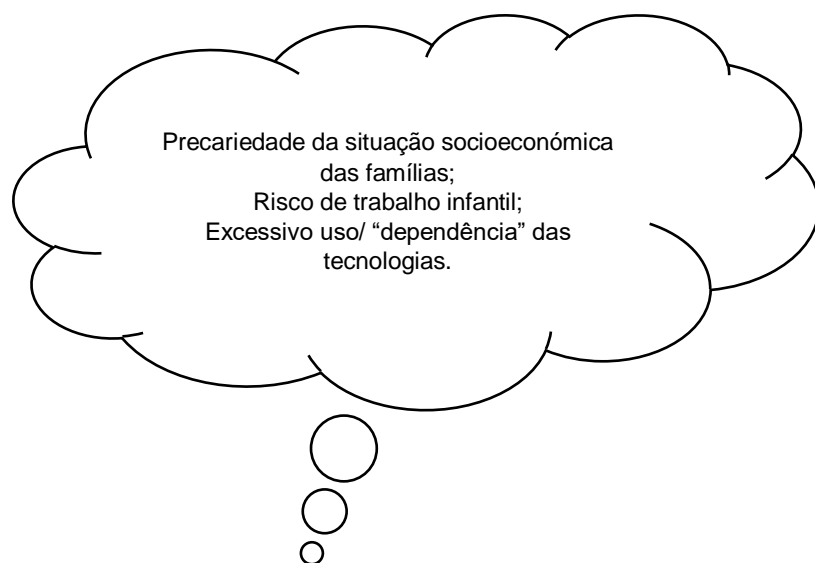
Diminuição da taxa de absentismo escolar, dos/as alunos/as da comunidade cigana.	Encarregados de educação de etnia cigana.	Estagiária.	Espaço de Família: sessões de grupo.	Beira Serra – Associação de Desenvolvimento.	Sem custos.	março, abril, maio.	Entrevista semiestruturada com a Técnica.
----------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------	-------------	--------------------------------------	----------------------------------------------	-------------	---------------------	-------------------------------------------

Obs.: À exceção da atividade “Espaço Família: sessões de grupo”, de uma forma geral, para este eixo foram incluídos os seguintes instrumentos de avaliação: inquérito por questionário ao/à encarregado/a de educação realizado no final de cada período letivo, inquérito por questionário ao/à diretor/a de turma realizado no final de cada período letivo e inquérito por questionário ao/à professor/a titular realizado no final de cada período letivo.

Ao fazer-se uma comparação entre a árvore de problemas (Figura 8) com o plano de ação/de estágio (Tabela 2) percebe-se que existem problemas terminais / do último nível que não surgem no plano, tais como os problemas “risco de trabalho infantil”, “precariedade da situação socioeconómica das famílias” e “excessivo uso/ “dependência” das tecnologias”. Estes problemas não foram trabalhados principalmente por questões de prioridades definidas pelo contexto (aquando das conversas informais com as psicólogas do Agrupamento) e por limitações inerentes aos recursos – apenas uma estagiária. De modo a não serem “esquecidos” e para evitar dúvidas na análise do plano, abaixo encontra-se a Figura 10 que representa a nuvem - baú de problemas, com todos os problemas terminais / do último nível que não surgem no plano.

Figura 10.

Nuvem - baú de problemas.



3.3. IMPLEMENTAÇÃO

De forma a melhor organizar as atividades ocorridas durante o estágio, bem como da realização do relatório do mesmo, foi elaborado, no decorrer do estágio, um Diagrama de Gantt (Tabela 3) que compila um total de 600 horas de estágio (no anexo B encontram-se as folhas de presença e no anexo C o horário de trabalho) e 615 horas de preparação do trabalho e do relatório de estágio. O diagrama em questão permitiu fazer uma melhor gestão da execução do plano de estágio, pois “põe em perspetiva, no tempo, as diferentes ações do projeto” (Maders, 2001, as cited in Pena, 2005, p.51).

O Estágio Curricular iniciou-se a 15 de dezembro de 2021 e terminou a 6 de junho de 2022, num total de 24 semanas, realizando-se cinco vezes por semana, com a duração máxima de 30 horas semanais.

Atividade "Trabalho em Grupo (Tangram)"	X	X	X	X	X															
Atividade "Combate à Discriminação Racial"										X	X									
Atividade "Combate à Discriminação Racial", com o 1.º CEB										X	X	X	X							
Atividade "Refugiados entre nós"										X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Atividade "Combate ao <i>Bullying</i> "																X	X	X	X	
Atividade "Combate ao <i>Bullying</i> ", com o 1.º CEB																X	X	X	X	X
Eixo 3:																				
Atividade "Gestão das Emoções", com o 1.º CEB										X	X	X	X	X						
Atividade "Gestão das Emoções", com o 2.º CEB										X	X	X	X	X	X					
Eixo 4:																				
Atividade "Mês de Abril – Prevenção dos Maus- Tratos Infantis", com o 1.º CEB																X	X	X		

3.3.1. Atividades planejadas e implementadas para dar resposta aos problemas identificados

Com base nos problemas identificados na fase de diagnóstico e nos objetivos estabelecidos na fase de planejamento, elaborou-se um conjunto de atividades de modo a concretizar os objetivos estabelecidos. Segue-se a sua apresentação e fundamentação, tomando como referência os Eixos de intervenção.

3.3.1.1. Eixo 1: Hábitos de Trabalho e Métodos de Estudo

3.3.1.1.1. Atividade: Métodos de Estudo, com os/as alunos/as do 2.º CEB

Percebendo que a autorregulação é um processo importante na aprendizagem pois promove estratégias, competências e sucesso e, ainda, mantém os/as alunos/as motivados/as e tendo em conta o problema encontrado na fase de diagnóstico – “dificuldades ao nível de hábitos de trabalho sistemáticos e métodos de estudo”, elaborou-se uma atividade com a temática dos “Métodos de Estudo”.

Esta atividade teve também assente que os estudantes podem ser ensinados a transformarem-se em aluno/as autorregulados através da aquisição de estratégias eficazes (Zimmerman, 1989, as cited in Ganda & Boruchovitch, 2018).

A atividade “Métodos de estudo”, realizada nas turmas do 2.º CEB, teve como objetivo principal melhorar as competências dos/as alunos/as ao nível de hábitos de trabalho sistemáticos e nos métodos de estudo. Esta atividade dividiu-se em duas sessões. A primeira sessão teve como base as dimensões cognitiva/metacognitiva e motivacional da autorregulação da aprendizagem. Foi apresentado um PowerPoint (anexo D) com dicas para facilitar o estudo como a importância da atenção nas aulas, realçando a importância da organização do caderno diário e dos apontamentos e a identificação de estratégias de aprendizagem adequadas (dimensão cognitiva), em que se recorreu ao método de estudo P.L.E.M.A. e à pirâmide de William Glasser (1989).

O método de estudo P.L.E.M.A. apresenta uma série de técnicas de estudo que facilitam a assimilação dos conteúdos com maior rendimento e menor fadiga. Este método é composto pelas seguintes etapas (Reis, 2009): 1) *pré-leitura*: leitura rápida, pouco profunda e global para perceber o assunto e as partes do texto. Para isso, deve-se atender ao primeiro parágrafo, sumários, conclusões, títulos e subtítulos, itálicos, sublinhados e palavras-chave; 2) *leitura*: leitura detalhada e atenta do texto, sublinhando as ideias principais; 3) *esquematização*: realização de um esquema ou resumo da matéria, a utilizar aquando da revisão final dos conteúdos a avaliar; 4) *memorização*: divisão do esquema ou resumo pelos tópicos ou ideias principais de forma a facilitar a retenção dos conteúdos; 5) *autoavaliação*:

escrever ou dizer em voz alta, por palavras próprias as ideias principais retidas do esquema ou resumo.

Também foi apresentada a pirâmide de William Glasser (1989), que tem como objetivo facilitar a assimilação dos conteúdos com maior rendimento (Letrud & Hernes, 2016). Com esta pirâmide, Glasser propõe que o/a aluno/a se torne mais ativo/a no seu processo de aprendizagem (Letrud & Hernes, 2016, 2018). A pirâmide de aprendizagem apresenta uma comparação entre os resultados obtidos na assimilação da matéria, de acordo com a forma de estudar (Letrud & Hernes, 2016, 2018): 1) na leitura, aprendemos 10% da matéria; a escutar alguém, aprendemos 20%, tendo em conta se deve adotar uma escuta ativa; a assistir a um vídeo ou observar algo/alguém, aprendemos 30%; a escutar e observar ao mesmo tempo, 50%; a conversar ou debater sobre um tema, 70%; a praticar, quer seja na realização de exercícios, resumos, esquemas etc., 80%; e a ensinar a alguém, 95%.

Quanto à dimensão metacognitiva trabalhou-se a elaboração de um horário de estudo (anexo E) com a indicação de algumas dicas (OPP, s.d.; Zenhas et al., 2005), como por exemplo, um horário de estudo realista e flexível, estudar durante períodos que não excedam os 30 ou 45 minutos, etc. e trabalhou-se na organização do local de estudo (e.g., escolher um lugar fixo e tranquilo, sem distrações, com material escolar por perto, etc.)

Ainda na primeira sessão, com base no livro auxiliar de Zenhas et al. (2005), trabalhou-se a dimensão motivacional, onde se tentou perceber qual a opinião dos/as alunos/as acerca do que seria um bom aluno/a e se sentiam que tinham capacidades para o serem. Foram dadas algumas dicas como estabelecimento de objetivos escolares “quem queres ser?”.

A segunda sessão direcionou-se para a dimensão emocional do conceito de autorregulação da aprendizagem, principalmente, para a gestão da ansiedade face aos testes. Com base nas recomendações do site Escola Saudavelmente, da Ordem dos Psicólogos Portugueses (s.d.), descreveu-se o conceito de ansiedade face aos testes e foram dadas algumas dicas para controlar este tipo de ansiedade e alguns exemplos de técnicas de respiração divertidas (e.g., técnica “flor-vela”, técnica da serpente e técnica da tromba de elefante) que enviam mensagens ao cérebro para começar a acalmar o corpo.

Descrevendo, a técnica “flor-vela” é realizada da seguinte maneira: os/as alunos/as imaginam que têm uma flor na mão direita e uma vela na mão esquerda. Inspiram o perfume da flor e apagam (expiram) a vela. Na técnica da serpente, os/as alunos/as devem pôr as suas mãos no abdómen e inspirar profundamente pelo nariz durante 4 segundos e notar, ao mesmo tempo, como o abdómen se expande. Depois, devem expirar enquanto fazem o som da serpente. Para a técnica da tromba de elefante, os/as alunos/as devem levantar-se e separar as pernas e colocar os braços juntos e estendidos para baixo. Devem inspirar pelo nariz de

forma profunda e, quando o fizerem, levantarão os seus braços como se eles fossem a tromba. Depois expiram ao mesmo tempo que baixam os braços.

No total, através desta atividade foram abrangidos/as 131 alunos/as de 7 turmas, ao longo de duas sessões por grupo, realizadas entre 13 de janeiro e 07 de março de 2022.

3.3.1.2. Eixo 2: Valores de cidadania

3.3.1.2.1. Atividade: Trabalho de Grupo, com os/as alunos/as do 2.º CEB

Existem dois pilares importantes na aprendizagem intercultural sendo eles, “aprender a fazer” e “aprender a viver juntos” que referem a importância do trabalho em equipa e a valorização da interdependência. Posto isto, de entre as estratégias a considerar para a promoção da interação entre os/as alunos/as destaca-se a aprendizagem cooperativa. Segundo Lopes e Silva (2010, as cited in Monteiro, 2012) a aprendizagem cooperativa recorre à criação de pequenos grupos heterogéneos (e.g., apresentam níveis de aprendizagem e de capacidade distintos), para que todos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho. De acordo com os mesmos autores, a aprendizagem cooperativa pressupõe cinco princípios: a interdependência positiva, a responsabilidade individual e do grupo, a interação face-a-face, a existência de competências sociais e a avaliação do grupo.

Para Cunha e Uva (2016), a interdependência positiva é o núcleo da aprendizagem cooperativa e só existe se cada elemento do grupo perceber que só será bem-sucedido se todo o grupo o for e que o fracasso não é só seu, mas sim de todo o grupo. A responsabilidade individual e do grupo significa que cada um dos elementos é responsável pelas suas aprendizagens e deve ajudar os colegas do grupo a aprender. A interação face-a-face implica que os/as alunos/as estejam numa situação física “frente a frente” com os outros, se encorajem e facilitem os esforços de cada um, mantendo um diálogo aberto e respeitando as diferenças individuais. As competências interpessoais são de extrema importância para potenciar o sucesso do trabalho cooperativo, tal como saber esperar pela sua vez para falar, partilhar o material, ajudar os outros, entre outras. A avaliação grupal ocorre quando os elementos do grupo analisam o seu funcionamento enquanto grupo e, conseqüentemente, determinam quais os comportamentos que o grupo deve manter ou modificar e ocorre quando é feito um balanço sobre a progressão das aprendizagens.

Para Freitas e Freitas (2003, as cited in Gomes, 2013), Lopes e Silva (2010, as cited in Monteiro, 2012) e Fontes e Freixo (2004, as cited in Cunha & Uva, 2016) a utilização da aprendizagem cooperativa apresenta como potenciais resultados: melhoria das aprendizagens escolares; melhoria das relações interpessoais; melhoria da autoestima;

melhoria das competências no pensamento crítico; maior capacidade em aceitar as perspetivas dos outros; maior motivação intrínseca; aquisição de competências necessárias para trabalhar com os outros; maior sentido de espírito de grupo, de solidariedade e de respeito. Por outro lado, é necessário ter em conta que também podem existir desvantagens no trabalho de grupo como a possibilidade de um ou outro elemento não participar ativamente e positivamente na tarefa; o trabalho não avançar por falta de material; o choque de personalidades e a procura de liderança que resulta no conflito; a dificuldade de aplicação de métodos de trabalho em grupo eficazes; e a confusão nas funções a desempenhar (Monteiro, 2012). Para Piaget (1966, as cited in Silva, 2012), Vygotsky (1987, as cited in Silva, 2012) e Bandura (1969, as cited in Silva, 2012), a interação subjacente à aprendizagem cooperativa permite que os/as alunos/as que não têm dificuldades tenham a oportunidade de sistematizar melhor as suas aprendizagens sempre que ajudam os seus colegas com mais dificuldades, e estes, porque veem fazer, aprendem melhor. Ainda que em alguns casos esta aprendizagem possa ser insuficiente, todos/as os/as alunos/as serão percebidos pelos seus pares como fazendo parte da turma e da escola.

Posto isto e juntando o facto de um dos problemas identificados na fase de diagnóstico ser o “desrespeito pelo outro/ diversidade”, optou-se pela realização de uma atividade com a temática “Trabalho em Grupo” para funcionar como um meio para a redução do desrespeito pelo outro/diversidade.

Esta atividade realizou-se nas turmas de 2.º CEB e repartiu-se em duas sessões. Antes de se realizar as sessões, foi pedido aos/às professores/as para criarem grupos com um máximo de 5 elementos e com características heterogéneas. Na primeira sessão foi apresentado um breve PowerPoint (anexo F) onde se forneceu informações sobre o que era trabalhar em grupo, tendo em conta os cinco princípios da aprendizagem cooperativa, sobre as vantagens do trabalho em grupo, e foram dadas algumas dicas para se trabalhar em grupo, mais especificamente falou-se sobre as competências interpessoais necessárias para que o trabalho de grupo funcionasse. Os/as professores/as escolheram os temas e distribuíram aos grupos. Após o tema indicado, cada grupo tinha como principal função repartir tarefas e iniciar o trabalho. A segunda sessão tinha como principal objetivo a apresentação dos trabalhos de grupo à turma e uma autoavaliação oral final de cada grupo.

No total, através desta atividade foram abrangidos/as 55 alunos/as de 3 turmas, ao longo de duas sessões por grupo, realizadas entre 27 de janeiro e 16 de março de 2022.

3.3.1.2.2. *Atividade: Combate à Discriminação Racial, com os/as alunos/as do 2.º CEB*

Uma das questões fundamentais a serem trabalhadas no quotidiano escolar, na perspetiva da promoção de uma educação inclusiva e aprendizagem intercultural, é o combate à discriminação racial. A educação intercultural tem por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação.

A Lei n.º 93/2017, de 23 de agosto, art.º 3.º n.º 1 alínea a, define discriminação como “qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência em razão da origem racial e étnica, cor, nacionalidade, ascendência e território de origem, que tenha por objetivo ou efeito a anulação ou restrição do reconhecimento, gozo ou exercício, em condições de igualdade, de direitos, liberdades e garantias ou de direitos económicos sociais e culturais”. No art.º 4.º, desta Lei são definidas como práticas discriminatórias, por exemplo, “a recusa de fornecimento ou impedimento de fruição de bens ou serviços, colocados à disposição do público” ou “a constituição de turmas ou a adoção de outras medidas de organização interna nos estabelecimentos de educação ou ensino, públicos ou privados, segundo critérios discriminatórios”, entre outras.

A expressão discriminação racial enquadra-se em “todos os comportamentos que direta ou indiretamente, prejudiquem uma pessoa em razão da sua origem racial e étnica, cor, nacionalidade, ascendência e território de origem” (Comissão para a Igualdade e contra a Discriminação Racial, s.d.).

O racismo persiste e manifesta-se através de formas subtis ou implícitas e, como têm revelado estudos que envolvem crianças e jovens de grupos racializados, através de um racismo quotidiano, explícito e sistemático, inclusive em contextos educacionais (Araújo, 2007). Nas últimas décadas, estudos em contexto escolar mostram a persistência de discriminação e racismo junto de jovens afrodescendentes e de origem cigana (Abrantes et al., 2016; Mateus, 2019).

As escolas têm o poder ou de perpetuar e naturalizar o racismo ou, pelo contrário, de o desafiar, contestar e erradicar, ao refletir de forma crítica sobre atitudes e comportamentos associados ao racismo e discriminação. “A educação é cada vez mais uma ferramenta de defesa contra o aumento da violência, racismo, extremismo, xenofobia, discriminação e intolerância” (Conselho Nacional de Educação, 2020, p.65)

Com base na literatura apresentada, e considerando o problema identificado – “desrespeito pelo outro/ diversidade”, assim como as características da população escolar (onde existem alunos/as de etnia cigana e migrantes), realizou-se uma atividade com a temática da discriminação de modo a sensibilizar e desenvolver o respeito pela diversidade. A atividade iniciou-se com uma dramatização de uma situação hipotética de discriminação

racial, cujas papéis são (anexo G): juiz, advogada do “Sr. Alberto” e o “Sr. Alberto” (homem afrodescendente alegadamente culpado por roubar objetos), advogada do “Sr. Joaquim” e o “Sr. Joaquim” (homem branco que culpa o Sr. Alberto) e o júri. O objetivo da dramatização é poder-se retratar o lado racista daquele que julga o homem negro. É necessário referir que é pedido aos/às alunos/as que interpretam a advogada do “Sr. Joaquim” e o “Sr. Joaquim” que retratem uma posição racista.

Seguiu-se um debate sobre a dramatização, onde foi abordado o conceito de discriminação racial, como cada um se sentiu nos seus papéis, se a situação hipotética se poderia tornar real e se já alguém presenciou uma situação de discriminação racial e o que cada um poderia fazer para “solucionar” este problema.

Segundo *Council of Europe* (2014), a dramatização traz benefícios para o desenvolvimento da competência intercultural dos/as alunos/as, pois os/as alunos/as experimentam o que é ser diferente, ser visto de forma estranha, ser criticado ou até mesmo excluído/a e também poderem descobrir que, embora as pessoas possam mostrar diferenças em todos os aspetos, essas diferenças não os tornam menos valiosos como seres humanos. O debriefing após a dramatização permite aumentar a consciencialização sobre o que aconteceu. Esta atividade pode ajudar a desenvolver atitudes de abertura, curiosidade e respeito, bem como uma disposição para empatia e suspensão de julgamentos. No entanto, deve-se tomar cuidado para que atividades como esta não levem a generalizações excessivas sobre outros grupos de pessoas e que não reforcem estereótipos em vez de desafiá-los.

No total, através desta atividade foram abrangidos/as 103 alunos/as de 6 turmas, ao longo de uma sessão por grupo, realizadas entre 22 de março e 04 de abril de 2022.

3.3.1.2.3. Atividade: Combate ao Bullying, com os/as alunos/as do 2.º CEB

O *bullying* é um problema complexo e de difícil resolução, portanto é necessário que o trabalho seja contínuo. Diversas ações podem e devem fazer parte do quotidiano escolar. Este problema foi apresentado recorrentemente pelos/as professores/as do contexto de estágio, sendo que foram várias as atividades de prevenção primária do mesmo (e.g., atividades com as temáticas “Trabalho em Grupo” e “Gestão das Emoções”), além da atividade a seguir apresentada.

Alunos/as que são empáticos/as, cooperativos/as, flexíveis, que respeitam as diferenças, que têm uma autoestima positiva, e que se conformam às normas do grupo apresentam menor probabilidade de se envolverem em comportamentos de *bullying*. Caldeira (2007, as cited in Custódio, 2016) converge na ideia de que é útil efetuar prevenção através da promoção das competências socioemocionais das crianças e jovens, através de

estratégias de aprendizagem cooperativa e da autorregulação das emoções (Martins, 2007), entre outros. O trabalho cooperativo permite evitar problemas de conflito, fomentando a confiança e o respeito (Serrate, 2009, as cited in Vieira, 2013), pois são dependentes uns dos outros na realização das atividades, colocando em prática a escuta ativa, o apoio e o respeito pelos seus pares.

A atividade em questão teve como foco o aumento da consciencialização do problema. A atividade “Combate ao *Bullying*” iniciou-se com um debate cujo mote foi a questão “o que é o *bullying*?”, seguida de “porque é que o *bullying* acontece?”. Após o debate foi apresentado o vídeo “Peste da Janice”, de Rafael Figueiredo (2007), que retrata uma situação de *bullying*. A partir deste vídeo pode-se tratar, em conversa, conteúdos como “intervenientes do *bullying*: vítima, *bully* e espetadores” e “o que fazer para parar com o *bullying*: vítima, *bully* e espetadores”. Quando se falou sobre a interveniente vítima, foi realizada uma outra atividade complementar. Designada de “papel amarrotado” (anexo H), onde se pediu para escrever expressões desagradáveis ou ações agressivas que já tenham manifestado contra os/as próprios/as ou que já tenham assistido ou que já tenham expressado contra alguém e de seguida amarrotavam o papel. No fim, pediu-se para arranjar maneiras de o papel voltar ao seu estado inicial, inclusive experimentar pedir desculpa. O objetivo era perceber que as experiências do *bullying*, transformam e deixam marcas nas vítimas, por mais “desculpas” que possam ser pedidas.

No total, através desta atividade foram abrangidos/as 252 alunos/as de 14 turmas, ao longo de uma sessão por grupo, realizadas entre 28 de abril e 20 de maio de 2022.

3.3.1.3. Eixo 3: Gestão das Emoções

3.3.1.3.1. Atividade: Gestão das Emoções, com os/as alunos/as do 1.º CEB

Tal como Leite (2019) referiu, a sala de aula é o ambiente propício para o cultivo do ensino das emoções, dando a possibilidade aos/às alunos/as de aprenderem a identificar e gerenciar as emoções e de as exprimirem de forma equilibrada em relação aos outros, funcionando como estratégia de sucesso intelectual e emocional. Goleman, (1995, as cited in Leite, 2019) acrescenta o facto de a educação emocional na sala de aula permitir a tolerância à frustração e à raiva, havendo menos ofensas, brigas e indisciplina na sala. Sendo assim, e tendo em conta a alta frequência de comportamentos agressivos, identificada na fase de diagnóstico, realizou-se uma atividade com a temática “Gestão das Emoções”.

Esta temática iniciou-se com a visualização do filme “Divertida-Mente”, de Peter Docter (2015), que se concentra na mente da jovem Riley, de 11 anos, onde cinco emoções, caracterizadas por personagens do mesmo nome, se expressam: o Raiva, a Tristeza, a Nojo,

o Medo e a Alegria. Seguiu-se um debate onde se procurou responder a perguntas que tinham como base três dos cinco fragmentos da inteligência emocional: (i) autoconhecimento emocional, de modo a identificar as emoções, as situações que despoletam as emoções e o que sentimos nessas situações - “o que são as emoções?”, “as emoções são importantes?”, “quais as emoções encontradas no filme?”, “alguma vez sentimos alguma destas emoções? Se sim, quando?”; (ii) autorregulação emocional, para perceber se os/as alunos/as utilizavam alguma estratégia de gestão emocional, se havia um controlo interno ou externo, e foram dadas algumas sugestões, tais como fazer exercício para acalmar/distrair quando estamos zangados ou desenhar a nossa raiva, pedir ajuda ou pensar em coisas que nos façam felizes quando estamos tristes, etc. (OPP, s.d.); e (iii) empatia, onde se trabalhou principalmente a identificação de expressões faciais e corporais no outro e possíveis respostas às emoções - “conseguimos reconhecer as emoções nos outros? Se sim, como?” “é importante saber reconhecer as emoções nos outros? Porquê?”. Para finalizar e fazer um paralelismo com o filme, elaborou-se os binóculos das emoções (anexo I), para podermos ver de perto as nossas emoções (tal como se viu o cérebro da Riley e as dos outros).

No total, através desta atividade foram abrangidos/as 455 alunos/as de 25 turmas, ao longo de uma sessão por grupo, realizadas entre 02 de março e 07 de abril de 2022.

3.3.1.4. Eixo 4: Direitos das Crianças

3.3.1.4.1. Atividade: Mês de Abril – Prevenção dos Maus-Tratos Infantis, com os/as alunos/as do 1.º CEB

Como já referido, a Escola, sendo uma ECMIJ, tem como responsabilidade a promoção dos direitos e a proteção da criança e do jovem. Visto que um dos problemas identificados no diagnóstico foi o “risco de problemas familiares”, a atividade proposta associa-se ao mês de abril, ou seja, ao mês da prevenção dos maus-tratos infantis e cujo objetivo é sensibilizar para a temática.

A atividade iniciou-se com as questões “o que é o amor?”, “amor é cuidarem bem de nós?”, “o que é cuidarem bem de nós?”, seguindo-se um momento de debate. Para ajudar a responder às questões anteriores iniciou-se a leitura do livro “Cuida bem de Mim” (anexo J), da autoria de Maria Inês de Almeida (2021) e ilustrações de Manel Cruz e editado pela CNPDPCJ. É um livro para as crianças, que aborda a questão dos maus e bons-tratos, explorando noções sobre os seus direitos que as ajudem e capacitem para identificar gestos e atitudes agressivas/negligentes dos adultos, e pedir ajuda. Após a leitura do livro, criou-se outro momento de debate de modo a perceber se todas as crianças são amadas e

respeitadas, fazendo-se uma ponte com a história do “Laço Azul”, em que no ano (CNPDPJCJ, s.d.)

1989, uma mulher norte americana (Bonnie Finney) amarrou uma fita azul na antena do carro, em homenagem ao seu neto, vítima mortal de maus-tratos. A cor azul simboliza a cor das lesões no corpo do neto. Com esse gesto quis “fazer com que as pessoas se questionassem”. A repercussão desta iniciativa foi de tal ordem que abril passou a ser o Mês Internacional da Prevenção dos Maus-Tratos na Infância.

No final, cada aluno/a elaborou o seu laço azul (anexo K) que levou para casa.

No total, através desta atividade foram abrangidos/as 240 alunos/as de 13 turmas, ao longo de uma sessão por grupo, realizadas entre 07 de abril e 05 de maio de 2022.

3.3.1.4.2. Atividade: Direitos das Crianças, com os/as alunos/as do 1.º CEB

Segundo a Amnistia Internacional (2010) “a Educação para os Direitos Humanos (EDH) é uma aprendizagem que desenvolve o conhecimento, as capacidades e os valores dos direitos humanos”. Esta aprendizagem permite construir uma cultura universal de direitos humanos com vista a assegurar o reforço do respeito pelos mesmos e pelas liberdades fundamentais, também assegura o pleno desenvolvimento da personalidade humana e da noção da sua dignidade, da promoção da compreensão, tolerância e igualdade entre todas as pessoas, bem como a criação de condições para que estas participem de forma efetiva numa sociedade livre (Amnistia Internacional, 2010).

Já o Programa para Jovens de Educação em Direitos Humanos do Conselho da Europa (s.d., as cited in *Council of Europe*, 2009, p.25) define a educação em direitos humanos como “programas e atividades educacionais que se concentram na promoção da igualdade na dignidade humana, em conjunto com programas como aqueles que promovem a aprendizagem intercultural, a participação e o empoderamento das minorias”.

A EDH permite (*Council of Europe*, 2009, pp.25-26):

- valorizar a si mesmo e aos outros;
- reconhecer e respeitar os direitos humanos na vida cotidiana;
- compreender os próprios direitos básicos e ser capaz de articulá-los;
- valorizar e respeitar as diferenças;
- adquirir atitudes para lidar com conflitos de forma não violenta que respeite os direitos dos outros;
- desenvolver a confiança das crianças em sua capacidade de agir e suas habilidades para defender e promover os direitos humanos

Posto isto, a educação em direitos humanos, deve ter um papel fundamental em qualquer processo educacional.

A atividade que se segue tem, então, a temática “Direitos das Crianças”. A ferramenta utilizada para apresentar os direitos das crianças foi a CDC (Comité Português para a UNICEF, 2019), sendo desenvolvida de forma diferente conforme os destinatários. Para o 1º ano e turmas mistas com 1.º e 2.º ano, iniciou-se a atividade com uma caça ao tesouro onde tinham de descobrir papéis que representavam tesouros (direitos). Depois os papéis foram lidos e foi explicado que o tesouro que encontraram eram os direitos das crianças. Seguiu-se um debate acompanhado com uma apresentação em PowerPoint (anexo L), acerca do que são os direitos humanos, onde estão escritos as 3 categorias e os 4 princípios gerais em que os 54 direitos estão divididos. Finalizou-se a apresentação com o vídeo “Os direitos da criança com a Rita e o João”, da UNICEF (2018). Depois do debate, propôs-se que as crianças ilustrassem um direito à sua escolha.

As turmas de 2.º ano iniciaram a atividade com um desenho de uma criança e posteriormente foram anotando respostas às perguntas “O que é que esta criança precisa para ser feliz, segura e saudável?” e “Quem é responsável para garantir que a criança tem tudo o que precisa?”. Após a leitura e escrita das respostas no quadro foi feita uma ponte com os direitos das crianças. Esta ponte teve como base a apresentação em PowerPoint, também utilizada para o 1º ano e turmas mistas com 1.º e 2.º ano. Finalizou-se a apresentação com o vídeo “Os direitos da criança com a Rita e o João”, da UNICEF (2018).

Para o 3º ano e 4º ano ou para turmas mistas que incluam estes anos, a atividade começou com um debate cuja pergunta norteadora foi “o que são os direitos das crianças?”. Após o breve debate iniciou-se a apresentação em PowerPoint (referida nos parágrafos anteriores). Para explorar a CDC, foi realizado “O Jogo dos Direitos” (anexo M), elaborado pela EAPN Portugal/ Núcleo Distrital de Braga (2018). É um jogo de tabuleiro que tem como principal objetivo informar e ensinar os mais novos sobre os seus direitos e deveres, de forma lúdica e divertida. O jogo pode ser realizado em equipas e apresenta diversas questões relativas aos direitos das crianças e as equipas podem responder consultando a CDC (Comité Português para a UNICEF, 2019). Ganha quem primeiro chegar à casa final, número 54.

No total, através desta atividade foram abrangidos/as 351 alunos/as de 19 turmas, ao longo de uma sessão por grupo, realizadas entre 07 de maio e 06 de junho de 2022.

3.3.1.4.3. Espaço Família – sessões de grupo com os/as encarregados/as de educação da comunidade cigana

Os/as alunos/as da comunidade cigana são aqueles/as que apresentam maior absentismo escolar no AEPC. De modo a sensibilizar para a importância da escola junto

dos/as EE da comunidade cigana desenvolveu-se sessões de grupo durante três meses com este foco e também com objetivo de atenuar o risco familiar.

A atividade designada “Espaço Família” foi dinamizada juntamente com o projeto Trajetos E8G, da Beira Serra-Associação de Desenvolvimento Local. O projeto Trajetos E8G (Rádio Cova da Beira, 2021)

desenvolve-se em contexto escolar nos Agrupamentos de Escolas parceiros do projeto e em contexto de intervenção comunitária nos Bairros Sociais da Alâmpada e Nogueiras. Os destinatários são crianças e jovens dos 6 aos 25 anos, familiares e profissionais de educação. As ações são direcionadas em particular aos/as alunos/as de 1.º e 2.º ciclo, destacando-se crianças e jovens ciganas/os que apresentam problemas de absentismo e consequentemente insucesso escolar. O projeto foi delineado no sentido de promover a inclusão escolar e a cidadania através de atividades que promovem as qualificações escolares, as competências favoráveis ao desempenho escolar e as capacidades para uma vivência social ativa e responsável.

A Beira Serra – Associação de Desenvolvimento é uma organização sem fins lucrativos da região da Cova da Beira que trabalha o desenvolvimento social do território e das suas comunidades (Beira Serra – Associação de Desenvolvimento, s.d.).

O objetivo inicial da parceria seria trabalhar a importância da escola com os/as EE da comunidade cigana dos/as educandos/as pertencentes ao AEPC, no entanto, por motivos alheios à estagiária, estes não compareceram a nenhuma sessão, mesmo realizando o convite porta a porta por duas vezes. Sendo assim estas sessões foram realizadas com outros/as EE da comunidade cigana de outro agrupamento de escolas.

Esta atividade foi composta por 10 sessões de grupo, implementadas ao longo dos meses março, abril e maio e cujo objetivo principal era sensibilizar para a importância da escola e, consequentemente, reduzir o absentismo escolar dos/as educandos/as da comunidade cigana.

A primeira sessão passou pela apresentação do projeto, das dinamizadoras e dos/as EE. As seguintes três sessões estiveram relacionadas com a resposta a um conjunto de necessidades de intervenção sistematizadas através da apresentação de uma árvore de problemas, onde “faltar à escola” foi constituído como o problema sendo identificadas causas, tais como falta de imposição dos pais e falta de uma rotina de sono, e consequências desses problemas, como por exemplo, não arranjar trabalho e não tirar a carta de condução.

Feita a árvore de problemas, a sessão seguinte foi desenvolvida em torno da procura e debate de soluções, como por exemplo, obrigar as crianças a ir à escola. Terminada a etapa da construção e análise da árvore dos problemas e das soluções, as próximas duas sessões

foram destinadas à análise da importância da escola, onde numa sessão foi apresentado o vídeo “*Senhelo Calhim- Eu sou cigana*” (Centro de Criatividade Digital da Universidade Católica Portuguesa & Câmara Municipal de Matosinhos, 2021) com o intuito de valorizar a escola enquanto espaço integrador aberto a todas as crianças, e noutra sessão foi apresentado um PowerPoint com publicações do Facebook “mal” escritas por cidadãos da comunidade cigana fazendo a ligação de o quanto é importante ir à escola.

Quase a chegar ao fim das sessões, a 8.^a e 9.^a sessão foram dedicadas à parentalidade, onde numa sessão foi feita uma análise S.W.O.T. individual, com o objetivo de perceber o que cada EE considera fazer de bem e de menos bem com os/as seus/suas educandos/as e o que gostaria de fazer no futuro com os mesmos, e na outra sessão fez-se uma reflexão escrita de que como era a parentalidade dos pais dos EE, como eles se vêm como pais e como gostariam que os/as seus/suas educandos/as os vissem.

A última sessão serviu para falar sobre o futuro, mais especificamente, como os participantes se viam daqui a 7 anos e como viam os/as seus/suas filhos/as no mesmo espaço temporal.

Foram abrangidos/as 12 EE da comunidade cigana, cujos/as educandos/as apresentavam um número elevado de faltas (identificado pela escola), ao longo das 10 sessões por grupo, realizadas entre 02 de março e 04 de maio de 2022.

3.3.2. Atividades planeadas e não realizadas

As atividades identificadas nos próximos tópicos são atividades que foram planeadas, mas não foram realizadas por incompatibilidade com a calendarização que tem de ser feita em acordo com os/as professores/astitulares do 1.º CEB e os/as diretores/as de turma do 2.º CEB e devido à escassez de recursos humanos, dado que só existia uma estagiária para realizar as atividades.

3.3.2.1. Eixo 1: Hábitos de Trabalho e Métodos de Estudo

3.3.2.1.1. Atividade: Receita para ser um/a bom/boa aluno/a, com os/as alunos/as do 1.º CEB

A atividade “Receita para ser um/a bom/boa aluno/a” (descrição alargada no anexo N), a realizar nas turmas do 1.º CEB, teria como objetivo principal criar, em conjunto com a turma, uma rotina diária de trabalho de modo a melhorar as competências dos/as alunos/as ao nível de hábitos de trabalho sistemáticos e melhorar o comportamento dos/as alunos/as dentro da sala de aula.

3.3.2.1.2. Atividade: Clube de Estudo: apoio tutorial preventivo, em grupo, com os/as alunos/as do 2.º CEB

Esta atividade foi a única que não foi realizada devido ao contexto pandémico, onde era recomendado que alunos/as de turmas diferentes não se juntassem.

A criação de um clube de estudo para os/as alunos/as do 2.º CEB, principalmente encaminhados/as pelos/as diretores/as de turma, teria como objetivo principal promover a utilização de processos de autorregulação dos/as alunos/as face às aprendizagens escolares. Este objetivo seria concretizado no apoio ao nível dos trabalhos de casa e do estudo para os testes, onde seriam desenvolvidas ferramentas referidas na atividade “Métodos de Estudo”, tal como fazer resumos e esquemas, orientar e verificar o cumprimento do horário de estudo, entre outros.

3.3.2.2. Eixo 2: Valores de Cidadania

3.3.2.2.1. Atividade: Trabalho em Grupo (Tangram), com os/as alunos/as do 1.º CEB

A atividade com a temática do trabalho em grupo (descrição alargada e apresentação em PowerPoint para utilizar na atividade, no anexo O) com utilização ao tangram (anexo P), no 1.º CEB, teria como objetivo principal fomentar o respeito pelo outro/ diversidade, através da aprendizagem coletiva, interdependência e participação no trabalho em grupo.

3.3.2.2.2. Atividade: Combate à Discriminação Racial, com os/as alunos/as do 1.º CEB

A atividade com a temática “Combate à Discriminação Racial” (descrição alargada no anexo Q) teria como objetivo principal a redução do desrespeito pelo outro/ diversidade, a partir da sensibilização e desenvolvimento do respeito pela diversidade explícito no livro “As cores da cidade cinzenta”, de Rita Garcia Fernandes (2016).

3.3.2.2.3. Atividade: Refugiados entre nós, com os/as alunos/as do 2.º CEB

A atividade com a temática “Refugiados entre nós” (descrição alargada no anexo R) também teria como objetivo principal a redução do desrespeito pelo outro/ diversidade, a partir da sensibilização e desenvolvimento do respeito pela diversidade, mas a partir do contacto e da aprendizagem da língua ucraniana.

3.3.2.2.4. Atividade: Combate ao Bullying, com os/as alunos/as do 1.º CEB

A atividade com a temática “Combate ao Bullying” (descrição alargada no anexo S) teria como objetivo principal reduzir o desrespeito pelo outro/diversidade e como objetivo

específico sensibilizar para o fenómeno do bullying, através de um PowerPoint com o livro “Ernesto”, de Blandina Franco (2020).

3.3.2.3. Eixo 3: Gestão das Emoções

3.3.2.3.1. Atividade: Gestão das Emoções, com os/as alunos/as do 2.º CEB

A atividade com a temática “Gestão das Emoções” (descrição alargada no anexo T) teria como objetivo principal a diminuição da frequência de comportamentos agressivos, através da identificação (anexo U), expressão (anexo V) e autorregulação das emoções.

3.3.2.4. Eixo 4: Direitos das Crianças

3.3.2.4.1. Atividade: Mês de Abril – Prevenção dos Maus-Tratos Infantis, com os/as alunos/as do 2.º CEB

A atividade com a temática “Serei o que me deres...que seja amor” (anexo W) teria como objetivo principal atenuar o risco de problemas familiares através da sensibilização para a temática dos Maus-Tratos Infantis.

3.3.2.4.2. Atividade: A minha família, com os/as alunos/as do 1.º CEB

A atividade com a temática “A minha família” (descrição alargada no anexo X e materiais utilizados nos anexos Y e Z) teria como objetivo principal atenuar o risco de problemas familiares através da sensibilização para a importância da família e suas diferentes formas.

3.4. AVALIAÇÃO

Segundo Serrano (2008, p. 83), a avaliação tem como objetivo

examinar a capacidade de um agente para assumir um problema, para satisfazer as necessidades sentidas pela população, para transformar uma determinada situação nas melhores condições possíveis. (...) O estudo compara o estado da realidade de partida com o estado da realidade após a intervenção, com o propósito de descobrir o eventual desvio entre os objetivos traçados e os resultados obtidos.

A avaliação não é uma etapa final pois deve estar presente desde o início até ao fim de qualquer projeto de intervenção psicossocial para controlar a forma de alcançar os resultados, as lacunas e os aspetos não previstos durante o processo e a adequação ou não das atividades.

O que se pretende avaliar é as necessidades do contexto e da população-alvo (fase do diagnóstico), o desenvolvimento do plano de ação/ de estágio (fase da implementação) e o impacto produzido (fase da avaliação final).

As modalidades que pode assumir um processo de avaliação são variadas (Núcleo da Rede Social, 2002; Serrano, 2008): quanto a quem avalia, este projeto conta com uma avaliação interna realizada por pessoas implicadas na gestão e implementação do plano de estágio e que permitem proporcionar um feedback contínuo de suporte às tomadas de decisão. As fontes de informação são a executora do projeto (estagiária), a psicóloga do AEPC, os/as alunos/as/as do 1.º CEB e do 2.º CEB, os/as professores/astitulares do 1.º CEB, os/as diretores/as de turma do 2.º CEB, a técnica da Associação da Beira Serra e os/as EE.

Sobre outra modalidade no processo de avaliação temos os momentos em que avaliamos. Esta modalidade não é consensual na literatura, de seguida apresentamos duas perspetivas, em parte coincidentes, de Serrano (2008) e do Núcleo de Rede Social (2002).

Segundo o Núcleo de Rede Social (2002) temos: avaliação *ex-ante*, avaliação *on-going* e avaliação *ex-post*. A avaliação *ex-ante* é realizada antes da execução do projeto com o objetivo principal de definir as necessidades e os problemas do contexto e do público-alvo e os objetivos do projeto tendo em conta as necessidades e problemas pré-identificados: a avaliação *on-going* ocorre durante a elaboração e execução do projeto com o objetivo último a monitorização e controlo do projeto e dos seus objetivos; e, por fim, a avaliação *ex-post* ocorre após o final da execução do projeto e produz informação sobre os seus resultados e efeitos gerados pelo projeto, quer ao nível do público-alvo quer ao nível do contexto.

Na perspetiva de Serrano (2008) temos: a avaliação do diagnóstico que é realizada antes do processo de aquisição e que “implica o reconhecimento de que se realiza no próprio terreno onde se executa uma determinada ação, dos sintomas ou sinais reais que nos propõem em relevo uma situação problemática” (Serrano, 2008, p.94). Esta avaliação está direcionada para a situação inicial do público-alvo, como por exemplo, dificuldades do público-alvo, contrariamente (mas semelhante em parte) à avaliação *ex-ante* que é mais geral, abrangendo também o contexto. A avaliação do processo/avaliação formativa ocorre durante o processo, é uma avaliação contínua que certifica se o projeto tem capacidade de alterar as situações problemáticas encontradas, indicando em que grau, de que forma e de que modo se vão alcançando os objetivos. A avaliação final/avaliação sumativa é aplicada no fim do projeto e recorre-se a uma síntese dos elementos da avaliação inicial e do processo para perceber se os objetivos do projeto foram alcançados ou não, tendo em conta os resultados e efeitos.

Em jeito de síntese, elaborou-se a Tabela 4 partindo das perspetivas do Serrano (2008) e do Núcleo de Rede Social (2002) sobre os momentos de avaliação e elencando os indicadores e instrumentos considerandos na avaliação do trabalho desenvolvido no Estágio.

Tabela 4.

Síntese da avaliação do Plano de Ação/ de Estágio no AEPC.

Autor				
Momento de avaliação	Núcleo de Rede Social (2002)	Serrano (2008)	Ferramentas, técnicas e instrumentos de avaliação	O que avaliar em cada momento de avaliação
Antes da execução do plano	Avaliação ex-ante	Avaliação do diagnóstico	Observação, conversas informais e análise documental	Formulação do diagnóstico
			Entrevista semiestruturada à psicóloga do AEPC, no início do Estágio	Formulação e estrutura dos objetivos do projeto
			Análise S.W.O.T.	
			Nuvem de problemas	
			Árvore dos problemas	
			Árvore dos objetivos	
Durante a elaboração e execução do plano	Avaliação on-going	Avaliação do processo/ Avaliação formativa	Plano de estágio Grelhas de observação e avaliação da atividade	Formulação e implementação do plano Realizações das atividades efetuadas e previstas

			Inquérito de satisfação do/a aluno/a sobre a atividade	Pertinência/Reflexão sobre as atividades Evolução do público-alvo Relevância dos objetivos
Após o final da execução do plano	Avaliação ex-post	Avaliação final/ Avaliação sumativa	Inquérito por questionário ao/à encarregado/a de educação realizado no final de cada período letivo Inquérito por questionário ao/à diretor/a de turma realizado no final de cada período letivo Inquérito por questionário ao/à professor/a titular realizado no final de cada período letivo Conversa informal com a Cooperante de Estágio e Entrevista semiestruturada à técnica da Beira Serra- Associação de Desenvolvimento no final do Estágio	Objetivos alcançados pelo projeto Alterações no público-alvo decorrentes do projeto Realização das atividades efetuadas e previstas

3.4.1. Técnicas e instrumentos de avaliação

3.4.1.1. Justificação da seleção das técnicas e instrumentos

Uma vez que a avaliação relativa ao diagnóstico foi tratada anteriormente, nesta secção será focada a avaliação on-going (Núcleo de Rede Social, 2002) ou de processo (Serrano, 2008) e ex-post (Núcleo de Rede Social, 2002) ou final (Serrano, 2008).

Como técnicas de avaliação, ao longo da implementação das atividades, recorreu-se à observação, com recurso a grelhas estruturadas para avaliação de cada sessão. Em termos de avaliação final, recorreu-se, complementarmente, à entrevista e ao inquérito por questionário, nomeadamente a inquéritos para avaliação da satisfação do/a aluno/a sobre cada sessão (avaliação de processo) e a sete questionários, três deles focados na perceção dos/as EE relativamente às atividades realizadas, dois na perceção dos/as diretores/as de turma do 2.º CEB e outros dois nas perceções dos/as professores/as titulares do 1.º CEB (avaliação de processo e final). No final do estágio também foram recolhidas as perceções da psicóloga do AEPC, através de uma conversa informal e da assistente social da Beira Serra sobre as sessões em grupo com os/as EE da comunidade cigana através de uma entrevista semiestruturada. A Tabela 5 sistematiza o cronograma da avaliação de processo e final (Serrano, 2008) do estágio e respetivos instrumentos.

Tabela 5.

Cronograma da avaliação de processo e final do estágio.

Elaborado em:	Implementado em:
Entrevista semiestruturada à psicóloga escolar do AEPC no início do Estágio	
Dezembro de 2021	Janeiro de 2022
Grelhas de observação e avaliação da atividade	
Dezembro de 2021	No final de cada sessão, entre os meses de janeiro a junho de 2022
Inquérito de satisfação do/a aluno/a sobre a atividade	
Dezembro de 2021	No final de cada sessão, entre os meses de janeiro a junho de 2022
Inquérito por questionário ao/à EE realizado no final de cada período letivo	
Questionário 1: março de 2022	Questionário 1: 11 e 25 de abril de 2022
Questionário 5 e 7: maio de 2022	Questionário 5 e 7: 6 e 20 de junho de 2022
Inquérito por questionário ao/à diretor/a de turma realizado no final de cada período letivo	
Questionário 4: março de 2022	Questionário 4: 11 e 25 de abril de 2022
Questionário 6: maio de 2022	Questionário 6: 6 e 20 de junho de 2022
Inquérito por questionário ao/à professor/a titular realizado no final de cada período letivo	
Questionário 2: março de 2022	Questionário 2: 11 e 25 de abril de 2022

Questionário 3: maio de 2022	Questionário 3: 6 e 20 de junho de 2022
Conversas informais e reuniões com a Cooperante e Supervisora do Estágio	
Ao longo da implementação do respetivo Plano	
Entrevista semiestruturada à assistente social da Beira Serra-Associação de Desenvolvimento	
Local no final do Estágio	
Maio de 2022	Novembro 2022

Fundamentando a seleção das técnicas e instrumentos, importa destacar, segundo Cáceres et al. (2002, as cited in Pinho, 2008), que, no contexto escolar, a avaliação consiste na observação contínua dos progressos dos/as alunos/as e das suas aquisições nas diferentes áreas de competência (não apenas a educação formal, entenda-se). Ou seja, deve-se realizar uma avaliação através da observação dos/as aluno/as ao longo da concretização de actividades delineadas, com a finalidade de atingir determinados objetivos. Spodek e Saracho (1998, as cited in Pinho, 2008) consideram que toda a avaliação envolve alguma forma de observação, como o preenchimento de uma grelha, seja numa situação controlada, seja numa situação natural.

Também segundo Pinho (2008, p.105)

observar é um processo que inclui atenção voluntária e inteligência, com o objetivo de recolher informações de determinado objeto ou situação. Avaliar implica selecionar de entre um conjunto de informações e critérios os mais adequados ao objetivo fixado, para tomar uma decisão.

Para Tavares e Alarcão (1999, as cited in Pinho, 2008) existem duas formas de realizar observação: observação orientada e sistemática e observação não-orientada. Na primeira define-se antecipadamente o que se quer observar e concentra-se apenas nesses aspetos, apoiando-se em instrumentos estruturados de observação. Quando se parte para a observação sem ter definido os aspetos a observar, trata-se da observação não-orientada, observando tudo o que, no momento, parece digno de observação. No caso deste estágio a opção recaiu na observação orientada e sistemática, com recurso a grelhas estruturadas, como referido anteriormente.

Além desta tipologia de observação, também temos o duo observação participante e observação não participante, sendo que o tipo de observação utilizada foi a observação participante. Segundo Bogdan e Taylor (1975, as cited in Correia, 2009), a observação participante é “uma investigação caracterizada por interações sociais intensas, entre investigador e sujeitos, no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada” (p.31), ou seja, o processo de recolha de dados dá-se no

ambiente natural dos observados, que não são vistos como objeto de investigação, mas sim sujeitos que possuem uma grande associação com o processo de intervenção e o observador (neste caso, a estagiária). Para Spradley (1980, as cited in Correia, 2009) a observação participante pode não parecer objetiva, mas é uma ferramenta usada quando se pretende compreender o significado das ações e interações de um grupo de participantes num determinado contexto em estudo/intervenção.

Como vantagens, a observação permite obter a perspectiva dos sujeitos, verificar as ocorrências e até permite a evidência de dados que não seriam possíveis de obter nas respostas, por exemplo, a questionários (Lakatos & Marconi, 2002). No contexto da implementação de um plano de intervenção permite, assim, a inclusão das mudanças que forem sendo constatadas como necessárias. Por exemplo, a atividade “Clube de Estudo” não estava inicialmente prevista, mas com a realização da atividade “Métodos de Estudo” percebeu-se a dificuldade sentida pelos/as alunos/as na criação de hábitos de trabalho sistemáticos e nos métodos de estudo e, através da confirmação dos/as professores/as/as, também se percebeu a falta de realização de trabalhos de casa e da noção até, da importância que estes têm para o percurso escolar com sucesso do/a aluno/a. Outra atividade não pensada inicialmente foi a atividade “Refugiados entre nós”. Esta atividade adveio da necessidade de melhorar o processo de inclusão das crianças refugiadas que eram acolhidas no Agrupamento, visando também aumentar a sensibilização em torno da interculturalidade.

3.4.1.1.1. Inquérito por questionário

Segundo Dias (1994, p.5)

o inquérito por questionário é uma técnica de investigação que, através de um conjunto de perguntas, visa suscitar uma série de discursos individuais, interpretá-los e depois generalizá-los a conjuntos mais vastos. Trata-se de uma técnica de observação não participante, uma vez que não exige a integração do investigador no meio, no grupo ou nos processos sociais estudados.

O recurso à administração de inquéritos por questionário apresenta vantagens e desvantagens. As vantagens relacionam-se com: agilidade na aplicação, no controlo e follow-up das respostas (Evans & Mathur, 2005, as cited in Vieira et al., 2010); a possibilidade de auscultar um número significativo de indivíduos (ou seja, facilidade de obter grandes amostras); possibilidade de quantificar os dados obtidos e, conseqüentemente, proceder à sua análise estatística (Maciel et al., 2014); baixo custo de implementação (Evans & Mathur, 2005, as cited in Vieira et al., 2010); e do ponto de vista do respondente, é possível responder

da maneira que for mais conveniente, no tempo e local de cada um – flexibilidade de preenchimento (Malhotra, 2006, as cited in Vieira et al., 2010).

Já as desvantagens prendem-se com os métodos de amostragem não aleatórios, dado que nestes casos não é possível garantir a representatividade dos respondentes, o que implica que as conclusões do estudo só se apliquem à amostra (Ghiglione & Matalon, 1995, as cited in Maciel et al., 2014). Os elevados níveis de não resposta ao questionário (e.g., recusas e não retorno) podem fazer com que não se alcance o tamanho mínimo da amostra, enviesando-a (Quivy & Campenhoudt, 1998, as cited in Maciel et al., 2014). O facto de o serviço de acesso à internet não ser universal constitui uma limitação base que ameaça a representatividade da amostra (Lynn, 2013, cited in Maciel et al., 2014). Um menor grau de familiarização com as ferramentas da web por parte de algumas faixas etárias da população é um fator dissuasor do preenchimento do questionário on-line (Solomon, 2001). Há ainda a referir que, em situações em que o contacto com os/as respondentes é feito por email, corre-se o risco de a mensagem ser bloqueada ou até do/a respondente nem abrir (Graeml & Csillag, 2008). Outro risco prende-se com a falta de controlo do/a investigador/a sobre as respostas dos respondentes (Lynn, 2013, cited in Maciel et al., 2014), correndo-se, por exemplo, o risco de haver submissão de múltiplas respostas por parte do mesmo indivíduo, o que pode originar amostras enviesadas ou os respondentes falsificarem as respostas ou até não serem os próprios a responder (Solomon, 2001). Este tipo de questionário revela impessoalidade, pois não há nenhuma interação real entre entrevistador/a e entrevistado/a durante a aplicação do questionário on-line. Sem esta interação não permite a confirmação, por parte do/a pesquisador/a, de que o/a respondente de fato compreendeu a pergunta e não há como oferecer nenhum tipo de esclarecimento adicional (Torini, 2016). A impossibilidade de estabelecer relações causais entre as variáveis também restringe os resultados da investigação (Coutinho, 2011, as cited in Maciel et al., 2014).

Não obstante, nem todas estas desvantagens se aplicam ao trabalho em análise, além de que se procurou minimizar estas dificuldades através da confirmação, junto dos/as professores/as de 1.º CEB e dos/as diretores/as de turma do 2.º CEB, do acesso à internet e manuseamento das ferramentas web por parte dos/as EE e uma sensibilização, também junto dos mesmos, para a presença e importância da resposta ao inquérito por questionário enviado por email.

Assim neste trabalho, com o intuito de entender a satisfação individual de cada aluno/a acerca de cada sessão foi elaborado como instrumento de opinião/satisfação um inquérito por questionário – para avaliação das reações. Este tipo de avaliação permite aferir o grau de

satisfação dos/as alunos/as em relação à sessão e às condições em que a mesma decorreu, visando o eventual desenvolvimento de ações de melhoria (Cardoso et al., 2003).

Para os/as alunos/as do 2.º CEB, o inquérito construído aborda as questões relativas a conteúdos, ao interesse pelos conteúdos, à utilidade dos conteúdos, à aquisição de novos conhecimentos e ao desempenho da estagiária. As respostas foram obtidas por meio de questões fechadas com uma escala de pontuação do tipo Likert (Nada Satisfeito / Pouco Satisfeito / Satisfeito / Muito Satisfeito). Para os/as alunos/as do 1.º CEB, o inquérito por questionário aplicado no final de cada sessão aborda ainda as questões relativas ao interesse pela sessão, à aquisição de novos conhecimentos e ao desempenho da estagiária. As respostas foram obtidas por meio de questões fechadas com uma escala de pontuação do tipo “*smile sheets*”. Para validação destes questionários foi pedida opinião à orientadora e à supervisora do estágio.

Os inquéritos por questionário realizados pelos/as alunos/as no final de cada sessão podem ser consultados nos anexos AA e AB.

Elaborou-se outro tipo de inquérito por questionário para avaliação das atividades, nomeadamente sete questionários aplicados em formato on-line, na plataforma Google Forms®, com o intuito de recolher informação acerca da perceção dos/as EE, dos/as diretores/as de turma e dos/as professores/astitulares sobre as atividades realizadas com os/as alunos/as pela estagiária.

A construção dos questionários dirigidos aos/às EE percorreu as seguintes etapas: elaboração de um texto de apresentação e, considerando as condições de participação e inclusão, de uma questão sobre a concordância ou não concordância com a participação no estudo - consentimento informado; subdivisão do questionário em duas secções, nomeadamente dados de identificação dos respondentes e perceções dos mesmos relativamente às atividades realizadas; na primeira secção incluiu-se questões de resposta fechada (questões em que o respondente opta entre respostas alternativas escritas pelo autor do questionário (Hill & Hill, 1998)) sobre a identificação do responsável pelas informações dadas no questionário e o ano escolar do/a educando/a; na segunda secção também foram incluídas questões de resposta fechada acerca do conhecimento do/a EE sobre a participação do/a educando/a nas atividades, sobre o interesse e alterações de comportamento ou sensibilização para a temática (só presente nos questionários 5 e 7) do/a educando/a provenientes da sessão e sobre o interesse do/a EE em participar em sessões (presente só no questionário 1); ainda na segunda secção incluiu-se questões de resposta aberta (questões em que o respondente constrói uma resposta com as suas próprias palavras (Hill & Hill, 1998)) sobre as alterações de comportamento do/a educando/a provenientes da sessão

e sobre comentários/sugestões de tema/s para trabalhar em sessões com o/a educando/a e com o/a EE (presente só no questionário 1); no questionário 5 e 7 a questão anterior foi substituída por uma questão sobre a sua opinião acerca das atividades realizadas; foi atribuído caráter obrigatório a todas as questões, à exceção das questões com resposta aberta na segunda secção; foi pedida opinião sobre o questionário à orientadora e à supervisora de estágio; depois das opiniões recolhidas, foram realizadas alterações simples.

O “Questionário 1 | A perceção dos encarregados de educação sobre as atividades escolares” pode ser consultado no anexo AC, o “Questionário 5 | A perceção dos/as encarregados/as de educação de alunos/as do 2.º ciclo de ensino básico (CEB) sobre as atividades escolares” no anexo AG e o “Questionário 7 | A perceção dos/as encarregados/as de educação de alunos/as do 1.º ciclo de ensino básico (CEB) sobre as atividades escolares” no anexo AI.

A construção dos restantes questionários, dois dirigidos aos/às diretores/as de turma do 2.º CEB e dois dirigidos aos/às professores/astitulares do 1.º CEB, percorreram etapas similares, destacando-se apenas o que foi diferente: na primeira secção foram inseridas questões de resposta fechada sobre a identificação da escola onde o/a diretor/a de turma ou o/a professor/a titular exercem a sua atividade e o ano escolar da direção de turma; na segunda secção foram incluídas questões de resposta fechada sobre a participação ou não de cada direção de turma nas atividades escolares e sobre o interesse e utilidade dos conteúdos abordados, aquisição de conhecimentos por parte dos/as alunos/as, alterações de comportamento dos/as alunos/as ou sensibilização para a temática (só presente nos questionários 4 e 6) e desempenho da estagiária; nos questionários 2 e 3, ainda na segunda secção, foram incluídas questões de resposta aberta sobre as alterações de comportamento dos/as alunos/as provenientes da sessão e sobre comentários/sugestões acerca das sessões realizadas e de tema/s para trabalhar em próximas sessões com cada direção de turma, sendo que os questionários 4 e 6 tiveram uma questão de resposta aberta sobre comentários acerca das atividades.

O “Questionário 2 | A perceção dos/as professores/as de 1.º Ciclo de Ensino Básico (CEB) sobre as atividades escolares” pode ser consultado no anexo AD, o “Questionário 3 | A perceção dos/as professores/as de 2.º Ciclo de Ensino Básico (CEB) sobre as atividades escolares” pode ser consultado no anexo AE, o “Questionário 4 | A perceção dos/as professores/as de 1.º Ciclo de Ensino Básico (CEB) sobre as atividades escolares”, no anexo AF e o “Questionário 6 | A perceção dos/as professores/as de 2.º Ciclo de Ensino Básico (CEB) sobre as atividades escolares”, no anexo AH.

3.4.1.1.2. *Entrevista*

Segundo Aguiar e Medeiros (2009) as entrevistas permitem uma maior interação entre o/a pesquisador/a e o/a entrevistado/a, para além de permitirem a formulação de perguntas com o objetivo de recolher informações que ajudem a resolver o problema de investigação num determinado estudo. Segundo May (2004, as cited in Medeiros & Aguiar 2009), de acordo com o tipo de questões e formato da recolha, podemos denominar as entrevistas de estruturadas, semiestruturadas ou não-estruturadas. A entrevista deste relatório apresenta perguntas abertas e fechadas e, para isso, foi realizado um guião semiestruturado. O/a entrevistador/a deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas fá-lo num contexto muito semelhante ao de uma conversa informal (Boni & Quaresma, 2005). O/a entrevistador/a pode fazer perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras. Gil (1999, as cited in Medeiros & Aguiar, 2009) refere que neste tipo de entrevista, o/a entrevistador/a permite que o/a entrevistado/a fale livremente sobre o assunto, mas não deve perder de vista o seu foco.

A entrevista semiestruturada apresenta as seguintes vantagens: poder ser usada em todos os segmentos da população (incluindo aqueles que não sabem ler ou escrever); um índice de respostas bem mais abrangente; possui grande flexibilidade, por permitir a repetição, a reformulação e uma especificação das questões colocadas e do seu significado (Fraser & Gondim, 2004); permitir a avaliação e o registo de reações, de gestos e do comportamento do/a inquirido/a (entrevistado/a); possibilitar a obtenção de dados não disponíveis noutras fontes (Oliveira et al., 2016); a interação entre o/a entrevistador/a e o/a entrevistado/a possibilita uma abertura e proximidade o que permite ao/à entrevistador/a tocar em assuntos mais complexos e delicados (Boni & Quaresma, 2005); possibilitam a correção de enganos dos entrevistados (Boni & Quaresma, 2005); permite obter informação mais precisa; e permite a quantificação e o tratamento dos dados (Oliveira et al., 2016).

Como desvantagens da entrevista semiestruturada, Duarte (2004, p.216) refere que propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista

O mesmo autor refere ainda que os dados produzidos por meio da entrevista têm conteúdos subjetivos aos sujeitos entrevistados, e é um trabalho delicado converter para dados aplicáveis em diferentes grupos sociais. Os autores Oliveira et al. (2016) acrescentam: a dificuldade de expressão e comunicação do/a entrevistado/a e do/a entrevistador/a; a incompreensão, por parte do/a entrevistado/a, do significado das perguntas e da sua disposição para dar informações necessárias; a possibilidade de o/a entrevistado/a ser

influenciado, consciente ou inconscientemente, pelo/a entrevistador/a; retenção de alguns dados importantes, receando que a identidade do entrevistada seja revelada; e ocupa muito tempo e é difícil de ser realizada.

Foi desenvolvido um guião de entrevista semiestruturado direcionado para a técnica de referência da Beira Serra-Associação de Desenvolvimento. O guião é composto por seis partes. Inicialmente é feita uma apresentação/contextualização da recolha de informação e da entrevista e solicitado o consentimento para a gravação da mesma. As questões que se seguem compreendem tópicos em torno das perceções sobre a importância da escola, sobre as sessões de grupo realizadas e sobre o eventual contributo das sessões em grupo realizadas com os/as EE da comunidade cigana. Segue-se as questões finais no sentido de saber se a entrevistada pretende acrescentar informações. Na última parte é feito um agradecimento à participação e validação da entrevista com encerramento da gravação. Foi submetido a uma avaliação e validação prévia pela orientadora do estágio. Após recebidas as sugestões de ajustamentos, foram realizadas alterações simples (anexo AJ).

Como mencionado anteriormente, também foi desenvolvido um guião de entrevista semiestruturado direcionado para a psicóloga do AEPC (anexo A). O guião é composto por dez partes. O guião de entrevista semiestruturado é similar ao guião da entrevista anterior, sendo que o que se destaca como diferente é o conteúdo das questões: necessidades-fragilidades da instituição/ contexto; recursos-forças da instituição/ contexto; oportunidades da instituição/ contexto; ameaças à instituição/ contexto; necessidades do público-alvo; recursos do público-alvo; oportunidades do público-alvo e ameaças ao público-alvo.

3.4.1.1.3. Grelhas de observação e avaliação das atividades

Como referido anteriormente e concretizando agora, em termos de avaliação de processo (Serrano, 2008), durante a fase de implementação das atividades, recorreu-se ainda à observação sistemática, com recurso a grelhas de observação e avaliação.

Estas grelhas permitiram recolher informações sobre as competências de cada aluno/a associadas a cada temática da sessão e sobre a forma de estar de cada aluno/a na sessão - avaliação de competências. Este tipo de avaliação permite dar resposta a questões como (Cardoso et al., 2003): que conhecimentos (saberes) foram adquiridos/desenvolvidos por parte dos/as alunos/as? que capacidades (saberes/fazer) foram adquiridas e/ou melhoradas? que atitudes (saberes relacionais) foram adquiridas e/ou melhoradas?

As grelhas de observação e avaliação a seguir apresentadas foram preenchidas após a dinamização de cada uma das sessões pela estagiária.

A grelha de avaliação para a sessão n.º 1 com a temática “Métodos de Estudo” (Anexo AK), realizada com os/as alunos/as do 2.º CEB, apresenta cinco indicadores baseados na revisão da literatura acerca da dimensão cognitiva/metacognitiva e motivacional da autorregulação da aprendizagem e são mensurados através de uma escala do tipo Likert de 1 a 4 valores, em que: [1] - Fraco | [2] - Razoável | [3] - Bom | [4] Muito Bom. Já a grelha da sessão n.º 2 (Anexo AL), da mesma temática, também apresenta cinco indicadores que se basearam, de igual modo, na revisão da literatura sobre a dimensão emocional da autorregulação da aprendizagem. Os indicadores são mensurados através da mesma escala do tipo Likert de 1 a 4 valores.

A grelha de avaliação para a sessão com a temática “Trabalho de Grupo” (Anexo AM), com os/as alunos/as do 2.º CEB, apresenta sete indicadores baseados na revisão da literatura acerca do trabalho de grupo de natureza cooperativa. Os indicadores são mensurados através da mesma escala do tipo Likert de 1 a 4 valores.

A grelha de avaliação inicial para a sessão com a temática “Gestão das Emoções” (Anexo AN), realizada com os/as alunos/as do 1.º CEB, sofreu uma alteração, em consequência da pouca adequação na primeira aplicação (anexo AO). A grelha final apresenta, assim, seis indicadores baseados na revisão da literatura acerca do conceito de inteligência emocional e das suas cinco competências emocionais. À exceção de um indicador, todos os outros são mensurados através de uma escala do tipo Likert de 1 a 4 pontos, em que 1 corresponde a *Fraco* e 4 a *Muito Bom*. O indicador “utiliza estratégias de regulação emocional” é mensurado através de uma escala do tipo Likert de 1 a 3 valores, em que: [1] - Não manifesta | [2] - Manifesta com apoio | [3] - Manifesta sem apoio.

A grelha de avaliação elaborada para a sessão com a temática “Combate à Discriminação Racial” (Anexo AP), com os/as alunos/as do 2.º CEB, apresenta quatro indicadores que foram baseados na revisão da literatura acerca da educação intercultural. Também à exceção de um indicador, os indicadores são mensurados através da mesma escala do tipo Likert de 1 a 4 pontos. O indicador “identifica a temática da discriminação, na dramatização” é mensurado através de uma escala do tipo Likert de 1 a 3 valores, em que: [1] – Não conhece | [2] – Identifica a temática, sem o conceito | [3] - Identifica a temática, com o conceito.

A grelha de avaliação para a sessão com a temática “Prevenção dos Maus-Tratos Infantis – Serei o que me deres...que seja amor” (Anexo AQ), desenvolvida com os/as alunos/as do 1.º CEB, apresenta cinco indicadores baseados na revisão da literatura acerca dos maus-tratos infantis. À exceção de dois, os indicadores são mensurados através da mesma escala do tipo Likert de 1 a 4 pontos. O indicador “identifica o conceito maus-tratos” é

mensurado através de uma escala do tipo Likert de 1 a 3 valores, em que: [1] - Não identifica | [2] – Identifica sem associação ao conceito | [3] - Identifica com associação ao conceito. O indicador “identifica diferentes formas de maus-tratos” é mensurado através de uma escala do tipo Likert de 1 a 4 pontos, em que: [1] - Não identifica | [2] – Identifica maus-tratos físicos | [3] - Identifica maus-tratos físicos e maus-tratos psicológicos | [4] Identifica maus-tratos físicos, maus-tratos psicológicos e outros (e.g., negligência).

A grelha de avaliação para a sessão com a temática “Combate ao Bullying” (Anexo AR), com os/as alunos/as do 2.º CEB, apresenta oito indicadores baseados na revisão da literatura acerca do bullying, em contexto escolar. Os indicadores são mensurados através da mesma escala do tipo Likert de 1 a 4 pontos.

A grelha de avaliação para a sessão com a temática “Direitos das Crianças” (Anexo AS), com os/as alunos/as do 1.º CEB, apresenta três indicadores. O primeiro é mensurado através de uma escala do tipo Likert de 3 pontos, em que: [1] - Não define | [2] - Define o conceito com alguma confusão entre “necessidades” e “desejos” | [3] – Define o conceito com palavras/afirmações como: necessidades básicas das crianças, leis, bem-estar das crianças, forma correta dos adultos tratarem as crianças. O segundo indicador também utiliza uma escala do tipo Likert de 3 posições: [1] – Não identifica | [2] – Identifica alguns direitos, com alguma confusão entre “necessidades” e “desejos” | [3] Identifica direitos como, por exemplo, direito à educação, direito à água potável, direito ao amor, etc. O último indicador é mensurado através de uma escala do tipo Likert de 3 pontos, em que: [1] - Não identifica | [2-] Identifica, com razões diferentes das apresentadas no ponto [3] | [3] - Identifica, fazendo ligação à importância que eles têm para a criança desenvolver-se totalmente e de forma segura e saudável.

É de referir que todas as grelhas anteriormente apresentadas, sem exceção, tinham em comum indicadores de atitude do/a aluno/a durante a sessão, a saber: interesse/motivação para o assunto, envolvimento/participação na sessão e comunicação/relacionamento. Estes indicadores são classificados numa escala do tipo Likert de 1 a 4 pontos: [1] - Fraco | [2] – Razoável | [3] - Bom | [4] - Muito Bom.

Em jeito de síntese, os instrumentos de avaliação referidos neste tópico encontram-se na Tabela 6 organizados por objetivos.

Tabela 6.*Indicadores e instrumentos de avaliação do Projeto Estágio no AEPC.*

Objetivos	Indicadores de Avaliação	Instrumentos de Avaliação
Melhoria dos hábitos de trabalho sistemáticos e nos métodos de estudo.	Número de atividades realizadas durante o Plano de ação/ de estágio.	
	Número de turmas-participantes nas atividades realizadas durante o Plano de ação/ de estágio.	
	Competências no domínio dos conceitos (e.g., “identifica características para se ser um/a bom/boa aluno/a”).	
	Competências no domínio das práticas (e.g., “utiliza algumas técnicas de respiração”)	Grelha de Observação e Avaliação.
	Competências no domínio das atitudes / comportamentos (e.g., “revela interesse/motivação para o assunto”).	
	Número e natureza do feedback dado pelos/as aluno/as.	Instrumento de Satisfação dos/as aluno/as.
	Número e natureza do feedback dado pelos/as EE.	Inquérito por questionário ao/à EE.
Promoção da utilização de processos de autorregulação dos/as alunos/as face às aprendizagens escolares.	Número e natureza do feedback dado pelos/as diretores/as de turma.	Inquérito por questionário ao/à diretor/a de turma.
	Número e natureza do feedback dado pelos/as professores/as titulares.	Inquérito por questionário ao/à professor/a titular.
Promoção da utilização de processos de autorregulação dos/as alunos/as face às aprendizagens escolares.	Número de aluno/as participantes nas sessões realizadas durante o Plano de ação/ de estágio.	Folha de registo do n.º de alunos/as por cada sessão.
	Número e natureza do feedback dado pelos/as aluno/as.	Instrumento de Satisfação dos/as aluno/as.

	Número e natureza do feedback dado pelos/as EE.	Inquérito por questionário ao/à EE.
	Número e natureza do feedback dado pelos/as diretores/as de turma.	Inquérito por questionário ao/à diretor/a de turma.
Fomento do respeito pelo outro/ diversidade.	Número de atividades realizadas durante o Plano de ação/ de estágio.	
	Número de turmas-participantes nas atividades realizadas durante o Plano de ação/ de estágio.	
	Competências no domínio dos conceitos (e.g., identifica o conceito de discriminação).	
	Competências no domínio das práticas (e.g., execução do trabalho de grupo)	Grelha de Observação e Avaliação.
	Competências no domínio das atitudes / comportamentos (e.g., respeito pela opinião dos colegas, ajuda os colegas a superar dificuldades).	
	Número e natureza do feedback dado pelos/as aluno/as.	Instrumento de Satisfação dos/as aluno/as.
	Número e natureza do feedback dado pelos/as EE.	Inquérito por questionário ao/à EE.
	Número e natureza do feedback dado pelos/as diretores/as de turma.	Inquérito por questionário ao/à diretor/a de turma.
Diminuição da frequência de comportamentos agressivos.	Número de atividades realizadas durante o Plano de ação/ de estágio.	
	Número de turmas-participantes nas atividades realizadas durante o Plano de ação/ de estágio.	
	Competências no domínio dos conceitos (e.g., “identifica o conceito de bullying”).	

	<p>Competências no domínio das práticas (e.g., “utiliza estratégias de regulação emocional”)</p> <p>Competências no domínio das atitudes / comportamentos (e.g., “apresenta comunicação/relacionamento”).</p> <p>Número e natureza do feedback dado pelos/as aluno/as.</p> <p>Número e natureza do feedback dado pelos/as EE.</p> <p>Número e natureza do feedback dado pelos/as professores/as titulares.</p>	<p>Grelha de Observação e Avaliação.</p> <p>Instrumento de Satisfação dos/as aluno/as.</p> <p>Inquérito por questionário ao/à EE.</p> <p>Inquérito por questionário ao/à professor/a titular.</p>
Atenuação do risco de problemas familiares.	<p>Número de atividades realizadas durante o Plano de ação/ de estágio.</p> <p>Número de turmas-participantes nas atividades realizadas durante o Plano de ação/ de estágio.</p> <p>Competências no domínio dos conceitos (e.g., “identifica o conceito de maus-tratos”).</p> <p>Competências no domínio das práticas (e.g., dar exemplos do que é cuidar bem de uma criança)</p> <p>Competências no domínio das atitudes / comportamentos (e.g., “envolve-se/participa na sessão”).</p> <p>Número e natureza do feedback dado pelos/as aluno/as.</p> <p>Número e natureza do feedback dado pelos/as EE.</p>	<p>Grelha de Observação e Avaliação.</p> <p>Instrumento de Satisfação dos/as aluno/as.</p> <p>Inquérito por questionário ao/à EE.</p>

Número e natureza do feedback dado pelos/as professores/as titulares.	Inquérito por questionário ao/à professor/a titular.
Natureza do feedback dado pela assistente social da Beira Serra- Associação de Desenvolvimento.	Entrevista semiestruturada.

3.4.2. Procedimentos

A recolha de dados, tanto através das grelhas de observação e avaliação preenchidas pela estagiária, como dos questionários de satisfação dos/as alunos/as ocorreu em dois momentos, o primeiro durante a atividade letiva do 2.º período e o segundo durante a atividade letiva do 3.º período, preenchidos em contexto de sala de aula aquando das atividades.

Quanto à recolha de dados através dos questionários dirigidos para os/as diretores/as de turma de 2.º CEB, professores/astitulares de 1.º CEB e EE também ocorreu em dois momentos, o primeiro no final do 2.º período (entre 11 e 25 de abril de 2022) e o segundo durante o 3.º período (entre 6 e 20 de junho de 2022). A disponibilização destes questionários ocorreu através de um link (para cada), que se enviou, por e-mail, aos/às diretores/as de turma de 2.º CEB e professores/astitulares de 1.º CEB, solicitando que o questionário dos/as EE fosse transmitido aos mesmos.

A primeira entrevista, que acabou por ser uma conversa informal, foi realizada com a psicóloga do AEPC no mês de dezembro de 2021.

A outra entrevista realizou-se após contacto prévio com a técnica da Beira Serra- Associação de Desenvolvimento, com o consentimento de registo áudio para posterior transcrição. A entrevista foi gravada na sua totalidade tendo um tempo de duração de 90min. e decorreu no mês de agosto de 2022.

Após a recolha e validação das grelhas de observação e avaliação, dos questionários de satisfação dos/as alunos/as, dos questionários dos/as EE e docentes e da entrevista, procedeu-se à análise qualitativa e quantitativa dos dados, no caso da última através do *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS – versão da IBM 28.01), tendo em consideração frequências e percentagens e medidas como a média.

3.4.3. Análise e Tratamento de dados

Como já referido anteriormente, a análise dos dados resultantes dos vários instrumentos desdobrou-se em duas técnicas.

Quanto aos questionários, começou-se pela análise estatística descritiva (abordagem quantitativa) das questões relacionadas com a caracterização geral e com as perceções relativamente às atividades realizadas pela estagiária. Esta abordagem parece a mais

indicada devido aos dados serem numericamente quantificáveis, portanto foram concretizadas análises tendo em consideração frequências e percentagens e medidas como a média, recorrendo à transposição dos dados das questões abrangidas do *Google Forms*®, para o SPSS versão da IBM 28.01.

A segunda técnica utilizada foi a análise de conteúdo (abordagem qualitativa). Como refere Bardin (2015, p.44), a análise de conteúdo remete para

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Foi usada para as questões de resposta aberta que apelavam à partilha de opinião por parte dos respondentes. Depois da leitura das respostas, procedeu-se à sua categorização (Richardson et al., 1999, as cited in Rocha et al., 2008), onde o sistema de categorias não foi estabelecido previamente, emergindo da classificação progressiva dos elementos. Segundo Rocha et al. (2008, p.24)

a categorização serve para dar significação às mensagens e, assim, ratificar as categorias (termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender) em processo de definição e denominar as subcategorias (indicadores que descrevem o campo semântico desse conceito).

Seguiu-se o agrupamento das unidades de contexto elementar (palavra ou frase) transformando-as em determinadas subcategorias (Rocha et al., 2008). Por fim, fez-se a atribuição de significados aos resultados por meio de descrição e considerando frequências e percentagens.

Esta técnica e seus passos também foram utilizados para a análise e tratamento dos dados da entrevista.

3.4.4. Apresentação e discussão de resultados

3.4.4.1. Avaliação diagnóstica

A recolha de informação para o diagnóstico (e.g., com a utilização da análise S.W.O.T.) foi fácil de obter, quer seja pela conversa informal com as psicólogas quer seja pela análise dos documentos internos disponibilizados no site do AEPC. Além de ter sido de fácil realização, foi o procedimento mais adequado já que se detetaram os problemas relacionadas com o contexto sociofamiliar dos/as alunos/as e os problemas relacionados com os/as aluno/as.

Os objetivos gerais do plano de ação/ de estágio foram bem formulados e eram adequados aos problemas identificados (e.g., eram realistas), aliás tudo isto veio a corroborar-se em conversas informais com os/as professores/as titulares do 1.º CEB e diretores/as de turma do 2.º CEB e através da observação sistemática, durante a execução da intervenção. Tendo por base os dados do diagnóstico, foram propostas atividades para a resolução dos problemas e alcance dos objetivos.

Ao longo do processo de diagnóstico despertou-se a consciência de toda a comunidade educativa para a importância da prevenção e de “criar um espaço” para debater temáticas e desenvolver competências socioemocionais, além de se ter despertado o interesse para a área da intervenção psicossocial em contexto escolar.

3.4.4.2. Avaliação de processo e final

Segue-se a apresentação e análise/discussão dos resultados obtidos através dos instrumentos e técnicas de avaliação anteriormente apresentados, tomando como referência os Eixos do plano de ação/ de estágio. Esta análise visa ainda perceber se a realização de atividades com objetivos direcionados à promoção de competências socioemocionais, capacitação para o respeito pela diversidade/o outro e atenuação de riscos no contexto familiar, abordando o/a aluno/a de forma ecossistémica (CNPDPJCJ, 2020), contribuem para prevenir fatores de risco.

3.4.4.2.1. Eixo 1: Hábitos de Trabalho e Métodos de Estudo

Os dados foram recolhidos através de inquéritos por questionário, grelhas de observação e de avaliação da sessão e conversas informais. Nesse sentido foram recolhidas, através de questionário aplicado online, as perceções de 38 EE (Questionário 1; este questionário abrangeu outras atividades, integradas noutros Eixos de intervenção), assim como de 10 professores/as do 2.º CEB (Questionário 3); foram sistematizados dados das sessões através do preenchimento de grelhas de observação e avaliação (preenchidas pela Estagiária); e recolhidos dados relativos à satisfação, neste caso através de questionários preenchidos pelos/as alunos/as ($n=131$). As conversas informais decorreram entre/durante/após as sessões, em particular com os/as docentes.

Dos/as 131 alunos/as, 78 (59.5%) alunos/as frequentavam o 5.º ano e 59 (40.5%) alunos/as o 6.º ano. Dos/as 38 EE, 14.3% ($n=12$) são EE dos/as aluno/as do 5.º ano e 31% ($n=26$) do 6.º ano. Relativamente ao conhecimento da atividade em questão, 57.9% ($n=22$) afirmaram ter conhecimento da mesma através dos/as educandos/as. Dos/as 10 professores/as do 2.º CEB, 40% ($n=4$) tinham o 5.º ano como sua direção de turma e 60%

($n=6$) o 6.º ano. A larga maioria (90%; $n=9$) dos/as professores/as permitiu que a sua direção de turma participasse na atividade.

Ressalve-se que estavam previstas duas atividades, uma para o 1.º CEB e outra para o 2.º CEB, mas só foi realizada a atividade “Métodos de Estudo” com os/as aluno/as do 2.º CEB. No geral, os dados recolhidos permitem concluir que a atividade integrada neste primeiro Eixo, que tinha como objetivo a “melhoria ao nível de hábitos de trabalho sistemáticos e nos métodos de estudo”, foi ao encontro do que se pretendia. No entanto, o outro objetivo associado a esse mesmo Eixo, nomeadamente a “promoção da utilização de processos de autorregulação dos/as aluno/as face às aprendizagens escolares” não foi alcançado porque, com a pandemia, as sessões extra-aulas não se revelaram possíveis devido às medidas de combate à pandemia adotadas pelo Agrupamento.

No sentido de fundamentar esta apreciação podemos recorrer, em primeiro lugar, aos resultados sistematizados na Tabela 7, respeitantes às perceções dos/as EE e dos/as professores/as do 2.º CEB. De notar que se percebeu que parte dos questionários não permitiram recolher informação inequívoca sobre a opinião destes mesmos respondentes. Nesse sentido foram retidas apenas as respostas à questão aberta – ressalve-se, não obrigatória – no sentido de aferir a sua opinião sobre o trabalho realizado em torno dos hábitos de trabalho. Assim, de acordo com a análise de conteúdo das respostas de três dos/as EE, houve alterações ao nível da motivação e organização na escola, sendo que dos/as professores/as do 2.º CEB, os cinco que responderam acharam que houve alteração ao nível dos resultados de avaliação, estratégias de controlo de ansiedade face aos testes e estratégias de estudo e de organização das suas tarefas.

Apesar de nesta questão não haver um número significativo de respostas, é de salientar que não houve respostas no sentido negativo. As limitações verificadas no Questionário 1 levaram à introdução de alterações nos questionários aplicados posteriormente.

Tabela 7.

Categorias e subcategorias das respostas dos/as EE (Questionário 1) e dos/as professores/as do 2.º CEB (Questionário 3) sobre as alterações comportamentais dos/as seus/suas educandos/as e dos/as seus/suas aluno/as, relativamente aos hábitos de trabalho e métodos de estudo.

	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Questionário 1	Hábitos de trabalho sistemáticos e métodos de estudo	Motivação	“maior motivação”	2
		Organização	“melhorou o comportamento em relação à organização”	1
	Hábitos de trabalho sistemáticos e métodos de estudo	Horário de estudo	“Os/as alunos/as reportaram (psicóloga e DT) que conseguiram cumprir o horário de estudo estabelecido”	1
Questionário 3		Métodos de estudo	“Os/as alunos/as ficaram a conhecer estratégias de estudo e de organização das suas tarefas e mostraram interesse em experimentá-las e tentar descobrir quais poderiam ser as mais adequadas às suas necessidades”	1
		Melhores resultados	“resultou, para a maioria dos/as alunos/as, em melhorias das avaliações”	1
		Técnicas de respiração	“Ao nível da preparação emocional para os testes, aprenderam com pequenas “dicas” a controlar a ansiedade e a gerir melhor as emoções”	2
			“Os/as alunos/as tentam acalmar-se em situações de stress com exercícios de respiração”	

Passando agora aos dados obtidos através das grelhas de observação e avaliação (preenchidas pela Estagiária), importa recordar que para as sessões integradas no Eixo “Hábitos de Trabalho e Métodos de Estudo”, os valores da escala usada para apreciar os

diferentes indicadores podiam variar entre 1 e 4, sendo que 1 corresponde a *Fraco* e 4 a *Muito Bom*. Corroborando o anteriormente afirmado, no que respeita ao alcance do objetivo “melhoria ao nível de hábitos de trabalho sistemáticos e nos métodos de estudo”, a análise da Tabela 8, permite verificar que, na generalidade, os resultados situam-se entre os valores médios de 3 e 4 (respetivamente, *Bom* e *Muito Bom*), à exceção dos indicadores “Tem um horário de estudo” (Indic.1E), “Conhece algumas técnicas de respiração” (Indic.2D) e “Utiliza algumas técnicas de respiração” (Indic.2E) que também apresentam valores médios inferiores, entre 1 e 2 (respetivamente, *Fraco* e *Razoável*). Ao nível da atitude dos/as aluno/as em cada sessão, os resultados dos indicadores correspondentes (Indic.1 e 2F, 1 e 2G, 1 e 2H) dispõem-se entre os valores médios de 3 e 4. Em torno das temáticas de cada sessão, de uma forma geral, os/as aluno/as adquiriram/desenvolveram conhecimentos sobre métodos de estudo e ansiedade face ao teste, como por exemplo novos métodos de estudo e técnicas de respiração, e também adquiriram e/ou melhoraram certas capacidades como a criação, manutenção e avaliação de um horário de estudo e utilização de técnicas de respiração.

Tabela 8.

Médias e desvios-padrão de cada indicador correspondente às sessões 1 e 2 do Eixo 1 “Hábitos de trabalho e Métodos de Estudo”, por turma.

Turma 1 (5.º ano; n=19)								
S1	Indic. 1A	Indic. 1B	Indic. 1C	Indic. 1D	Indic. 1E	Indic. 1F	Indic. 1G	Indic. 1H
	4.00±0	4.00±0	3.80±0.42	3.00±0	1.32±0.48	3.74±0.45	4.00±0	4.00±0
S2	Indic. 2A	Indic. 2B	Indic. 2C	Indic. 2D	Indic. 2E	Indic. 2F	Indic. 2G	Indic. 2H
	4.00±0	3.05±0	2.26±0.45	2.00±0	1.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0
Turma 5 (5.º ano; n=19)								
S1	Indic. 1A	Indic. 1B	Indic. 1C	Indic. 1D	Indic. 1E	Indic. 1F	Indic. 1G	Indic. 1H
	3.50±0.51	3.50±0.51	3.00±0	3.00±0	1.00±0	3.75±0.44	3.90±0.31	3.70±0.57
S2	Indic. 2A	Indic. 2B	Indic. 2C	Indic. 2D	Indic. 2E	Indic. 2F	Indic. 2G	Indic. 2H
	3.85±0.49	2.80±0.83	2.35±0.49	2.00±0	1.40±0.50	4.00±0	3.55±0.51	3.70±0.47
Turma 6 (5.º ano; n=19)								
S1	Indic. 1A	Indic. 1B	Indic. 1C	Indic. 1D	Indic. 1E	Indic. 1F	Indic. 1G	Indic. 1H
	3.80±0.41	3.80±0.41	3.30±0.47	3.00±0	2.45±0.51	3.10±0.31	4.00±0	4.00±0
S2	Indic. 2A	Indic. 2B	Indic. 2C	Indic. 2D	Indic. 2E	Indic. 2F	Indic. 2G	Indic. 2H
	4.00±0	2.80±0.70	1.90±0.85	1.40±0.50	1.40±0.50	4.00±0	4.00±0	4.00±0
Turma 9 (5.º ano; n=18)								
S1	Indic. 1A	Indic. 1B	Indic. 1C	Indic. 1D	Indic. 1E	Indic. 1F	Indic. 1G	Indic. 1H
	4.00±0	4.00±0	3.37±0.50	3.47±0.51	1.37±0.50	4.00±0	4.00±0	4.00±0
S2	Indic. 2A	Indic. 2B	Indic. 2C	Indic. 2D	Indic. 2E	Indic. 2F	Indic. 2G	Indic. 2H
	4.00±0	2.89±0.74	2.53±0.51	3.05±0.23	1.37±0.50	4.00±0	4.00±0	4.00±0
Turma 11 (6.º ano; n=20)								
S1	Indic. 1A	Indic. 1B	Indic. 1C	Indic. 1D	Indic. 1E	Indic. 1F	Indic. 1G	Indic. 1H
	4.00±0	3.33±0.86	3.00±0	3.00±0	3.48±0.51	3.48±0.51	3.24±1	3.48±0.51
S2	Indic. 2A	Indic. 2B	Indic. 2C	Indic. 2D	Indic. 2E	Indic. 2F	Indic. 2G	Indic. 2H
	4.00±0	2.81±0.40	3.00±	3.00±0	2.29±0.46	4.00±0	3.67±0	3.76±0
Turma 14 (6.º ano; n=19)								
S1	Indic. 1A	Indic. 1B	Indic. 1C	Indic. 1D	Indic. 1E	Indic. 1F	Indic. 1G	Indic. 1H
	3.00±0	3.00±0	2.70±0.47	2.30±0.47	1.10±0.45	3.70±0.47	3.75±0.44	3.75±0.44
	Indic. 2A	Indic. 2B	Indic. 2C	Indic. 2D	Indic. 2E	Indic. 2F	Indic. 2G	Indic. 2H

S2	4.00±0	2.60±0.50	2.60±0.50	2.75±0.44	2.80±0.41	3.80±0.41	3.70±0.47	3.80±0.41
Turma 15 (6.º ano; n=17)								
S1	<i>Indic. 1A</i>	<i>Indic. 1B</i>	<i>Indic. 1C</i>	<i>Indic. 1D</i>	<i>Indic. 1E</i>	<i>Indic. 1F</i>	<i>Indic. 1G</i>	<i>Indic. 1H</i>
	3.39±0.50	3.00±0	2.61±0.50	2.61±0.50	1.83±0.38	4.00±0	4.00±0	4.00±0
S2	<i>Indic. 2A</i>	<i>Indic. 2B</i>	<i>Indic. 2C</i>	<i>Indic. 2D</i>	<i>Indic. 2E</i>	<i>Indic. 2F</i>	<i>Indic. 2G</i>	<i>Indic. 2H</i>
	4.00±0	2.44±0.51	1.94±0.64	1.94±0.80	2.28±0.75	4.00±0	4.00±0	4.00±0

Nota: S1 = Sessão 1 (métodos de estudo); S2 = Sessão 2 (ansiedade face aos testes); *Indic. 1A* = Identifica características para se ser um(a) bom/boa aluno/a(a); *Indic. 1B* = Reconhece as características de um(a) bom/boa aluno/a(a) em si próprio; *Indic. 1C* = Identifica métodos de estudo; *Indic. 1D* = Utiliza diversos métodos de estudo; *Indic. 1E* = Tem um horário de estudo; *Indic. 1F* = Revela interesse/motivação para o assunto (métodos de estudo); *Indic. 1G* = Envolve-se/participa na sessão; *Indic. 1H* = Apresenta comunicação/relacionamento; *Indic. 2A* = Reconhece “sintomas” de ansiedade face ao teste; *Indic. 2B* = Identifica formas de ultrapassar os “sintomas” de ansiedade face ao teste; *Indic. 2C* = Utiliza formas de ultrapassar os “sintomas” de ansiedade face ao teste; *Indic. 2D* = Conhece algumas técnicas de respiração; *Indic. 2E* = Utiliza algumas técnicas de respiração; *Indic. 2F* = Revela interesse/motivação para o assunto (ansiedade face aos testes); *Indic. 2G* = Envolve-se/participa na sessão; *Indic. 2H* = Apresenta comunicação/relacionamento.

Relativamente à satisfação dos/as aluno/as ($n=131$), a escala de resposta ao questionário que foi aplicado após as duas sessões varia entre *Nada Satisfeito* a *Muito Satisfeito*. Para fins de análise estatística associou-se o 1 a *Nada Satisfeito* e 4 a *Muito Satisfeito*. Sendo assim, através da análise da Tabela 9 percebe-se que a maioria dos indicadores apresenta uma média muito próxima da classificação *Muito Satisfeito* (4). Este dado está em consonância com as observações da Estagiária (Tabela 8), nomeadamente no que respeita aos indicadores “Revela interesse/motivação para o assunto” (*Indic. 1F* e *2F*) e “Envolve-se/participa na sessão” (*Indic. 1G* e *2G*), com valores situados entre 3 e 4.

Também é importante referir que a atividade com a temática “Métodos de Estudo” foi das atividades que teve maior feedback por parte dos/as professores/as do 2.º CEB, nomeadamente através de conversas informais, sendo referido que os/as seus/suas aluno/as puseram em prática alguns dos conteúdos abordados na atividade, como a elaboração de um horário de estudo e utilização de técnicas de respiração.

Tabela 9.

Médias e desvios-padrão dos indicadores presentes no questionário de satisfação respondido pelos/as aluno/as acerca das sessões integradas no Eixo 1 “Hábitos de trabalho e Métodos de Estudo”, por turma.

Turma/ Indicador	Conteúdo das sessões	Interesse dos conteúdos	Utilidade dos conteúdos	Aquisição de Conhecimentos	Desempenho da Estagiária	Satisfação Geral
1	3.53±0.51	3.42±0.51	3.42±0.51	3.63±0.50	3.53±0.61	3.79±0.42
5	3.40±0.75	3.50±0.69	3.40±0.75	3.75±0.55	3.80±0.53	3.70±0.47
6	3.70±0.47	3.65±0.49	3.65±0.59	3.65±0.59	3.85±0.49	3.95±0.22
9	3.47±0.62	3.53±0.61	3.21±0.71	3.74±0.56	3.42±0.69	3.58±0.51
11	3.71±0.56	3.52±0.60	3.81±0.40	3.71±0.56	3.81±0.40	3.86±0.36

14	3.65±0.49	3.60±0.51	3.00±0.56	3.35±0.67	3.65±0.49	3.55±0.51
15	3.56±0.70	3.50±0.62	3.61±0.50	3.17±0.62	3.44±0.70	3.61±0.50

3.4.4.2.2. Eixo 2: Valores de cidadania

Tendo em conta a diversidade de atividades que integram o Eixo 2, os resultados da avaliação irão ser apresentados por objetivos específicos. No geral, os dados recolhidos permitem concluir que as atividades integradas e realizadas neste eixo, e que tinham como objetivo geral a “fomento do respeito pelo outro/ diversidade”, foram ao encontro do que se pretendia.

Começando pelo objetivo específico “*Promoção do trabalho de grupo*” também aqui os dados foram recolhidos através de inquéritos por questionário, grelhas de observação e avaliação e conversas informais. Assim, foram preenchidos questionários para recolha de perceções por 38 EE de aluno/as do 2.º CEB (Questionário 1) e 10 professores/as desse mesmo ciclo de ensino (Questionário 3), foram efetuados registos das sessões através das grelhas de observação (pela Estagiária) e foram recolhidos questionários de satisfação, no caso, preenchido por 55 aluno/as, correspondendo a três turmas.

Dos/as 55 alunos/as, 37 frequentavam o 5.º ano (67.2%) e 20 o 6.º ano (32.8%). A distribuição dos/as EE dos/as alunos/as do 2.º CEB é similar ao ponto anterior, no entanto, ao nível do conhecimento da atividade realizada, 50% ($n=19$) afirmaram conhecer a atividade. A distribuição dos/as professores/as do 2.º CEB também é similar, verificando-se apenas diferença na percentagem de participação da direção de turma na atividade “Trabalho em Grupo”, que é 30% ($n=3$).

Estavam previstas duas atividades (uma para o 1.º CEB e outra para o 2.º CEB) para ajudar no alcance deste objetivo, mas só foi realizada a atividade “Trabalho de Grupo” com os/as aluno/as do 2.º CEB. Os dados recolhidos permitem concluir que a atividade integrada neste eixo, que tinha, então, como objetivo específico a “promoção do trabalho de grupo”, foi ao encontro do que se pretendia.

Contudo, tanto a análise ao Questionário 1 como a análise ao Questionário 3 não permite fundamentar esta apreciação pois não houve qualquer comentário/resposta, no sentido positivo e/ou negativo, relativamente ao objetivo ou tema desta atividade.

A análise da Tabela 10, relativa aos dados recolhidos através da grelha de observação/avaliação da atividade “Trabalho em Grupo” permite constatar que a maioria dos indicadores têm média próxima da classificação *Muito Bom* (valor que corresponde a 4). Ainda que sejam mais baixos na Turma 4, e apesar de ser um número pequeno de turmas

participantes, mais uma vez, em nenhum dos indicadores se revelou uma classificação negativa.

Tabela 10.

Médias e desvios-padrão de cada indicador da atividade “Trabalho em Grupo” integrada no Eixo 2 “Valores de Cidadania”, por turma.

Turma 1 (5.º ano; n=17)										
S1	Indic.3 A	Indic.3 B	Indic.3C	Indic.3D	Indic.3 E	Indic.3F	Indic.3G	Indic.3H	Indic.3 I	Indic.3J
	3.65±0.49	3.00±0	4.00±0.51	4.00±0.47	4.00±0	4.00±0.33	4.00±0.47	4.00±0	4.00±0	4.00±0
Turma 4 (5.º ano; n=19)										
S1	Indic.3 A	Indic.3 B	Indic.3C	Indic.3D	Indic.3 E	Indic.3F	Indic.3G	Indic.3H	Indic.3 I	Indic.3J
	2.90±0.31	3.00±0	3.00±0	2.55±0.51	3.00±0	2.45±0.51	2.35±0.49	3.00±0	3.00±0	3.00±0
Turma 12 (6.º ano; n=19)										
S1	Indic.3 A	Indic.3 B	Indic.3C	Indic.3D	Indic.3 E	Indic.3F	Indic.3G	Indic.3H	Indic.3 I	Indic.3J
	4.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0	3.60±0.50	3.85±0.37	4.00±0	4.00±0	4.00±0

Nota: Indic.3A = Aceita as decisões do grupo; Indic.3B = Ouve os colegas; Indic.3C = Pede ajuda aos colegas; Indic.3D = Partilha informação/ideias próprias, na sua vez; Indic.3E = Participa na tarefa; Indic.3F = Ajuda os colegas a superar dificuldades; Indic.3G = Respeita a opinião dos colegas; Indic.3H = Revela interesse/motivação para o assunto; Indic.3I = Envolve-se/participa na sessão; Indic.3J = Apresenta comunicação/relacionamento.

Relativamente à satisfação dos/as aluno/as, a análise da Tabela 11 permite verificar que a maioria dos indicadores apresenta uma média muito próxima da classificação *Muito Satisfeito* (4), dado que está em consonância com as observações da Estagiária (Tabela 10), nomeadamente no que respeita aos indicadores “Revela interesse/motivação para o assunto” (Indic.3H) e “Envolve-se/participa na sessão” (Indic.3I), com valores situados entre 3 e 4.

Tabela 11.

Média e desvio-padrão dos indicadores presentes no questionário de satisfação respondido pelos/as aluno/as acerca da atividade “Trabalho em Grupo” integrada no Eixo 2 “Valores de Cidadania”, por turma.

Turma/ Indicador	Conteúdo das sessões	Interesse dos conteúdos	Utilidade dos conteúdos	Aquisição de Conhecimentos	Desempenho da Estagiária	Satisfação Geral
1	3.58±0.51	3.76±0.56	3.53±0.62	3.47±0.62	3.41±0.62	3.82±0.39
4	3.75±0.44	3.80±0.41	3.55±0.51	3.70±0.47	3.40±0.50	3.95±0.22
12	3.80±0.41	4.00±0.	3.85±0.36	3.90±0.31	3.65±0.49	4.00±0.

Prosseguindo para o objetivo específico “*Sensibilização e desenvolvimento do respeito para a temática atual dos refugiados*” o mesmo não foi alcançado, pois a atividade em questão, tal como mencionado anteriormente, não foi desenvolvida por falta de disponibilidade e compatibilidade de horários entre a estagiária e os/as professores/as do 2.º CEB.

O objetivo específico “*Sensibilização e desenvolvimento do respeito pela diversidade*” também foi analisado a partir dos dados recolhidos através de inquéritos por questionário, grelhas de observação e avaliação. Assim, foram preenchidos questionários para recolha de percepções por 38 EE de alunos/as do 2.º CEB (Questionário 1) e 10 professores/as desse mesmo ciclo de ensino (Questionário 3), foram efetuados registos das sessões através das grelhas de observação (pela Estagiária) e recolhidos questionários de satisfação, no caso, preenchido por 103 aluno/as, correspondendo a seis turmas.

Dos/as 103 aluno/as, 38 frequentavam o 5.º ano (36.9%) e 71 o 6.º ano (63.1%). A distribuição dos/as EE dos/as aluno/as do 2.º CEB é similar aos pontos anteriores, no entanto, ao nível do conhecimento da atividade realizada, já foram 60.5% ($n=23$) a afirmar conhecer a atividade. A distribuição dos/as professores/as do 2.º CEB também é similar, verificando-se apenas diferença na percentagem de participação da direção de turma na atividade “Combate à Discriminação Racial”, que é 70% ($n=7$).

Estavam previstas duas atividades (uma para o 1.º CEB e outra para o 2.º CEB) para ajudar no alcance deste objetivo, mas só foi realizada a atividade “Combate à Discriminação Racial” com os/as aluno/as do 2.º CEB. No geral, os dados recolhidos permitem concluir que a atividade integrada neste eixo, e que tinha como objetivo a “sensibilização e desenvolvimento do respeito pela diversidade”, foi ao encontro do que se pretendia.

Uma vez mais, a análise aos Questionários 1 e 3 não permite fundamentar esta apreciação pois não houve qualquer comentário/resposta, no sentido positivo e/ou negativo, relativamente ao objetivo ou temática da atividade. Contudo, a análise da Tabela 12 permite constatar a presença de bons resultados relativamente aos indicadores considerados para a observação da atividade. Com efeito, à exceção do resultado obtido no indicador “Consegue sentir o que é ser considerado diferente” (Indic.4C), nas turmas 3 (1.90 ± 0.31) e 11 (2.10 ± 0.44), os restantes apresentam uma média próxima da classificação *Muito Bom* (4). Ou seja, os/as aluno/as adquiriram/desenvolveram noções em torno do conceito “discriminação” e das suas diferentes formas bem como adquiriram e/ou melhoraram capacidades para detetá-lo e criar soluções. Ao nível da atitude dos/as alunos/as na sessão, os resultados dos indicadores correspondentes dispõem-se entre os valores médios de 3 e 4.

Tabela 12.

Médias e desvios-padrão de cada indicador da atividade “Combate à Discriminação Racial” integrada no Eixo 2 “Valores de Cidadania”, por turma.

Turma 3 (5º ano; n=19)							
S1	Indic.4A	Indic.4B	Indic.4C	Indic.4D	Indic.4E	Indic.4F	Indic.4G
	3.00±0	3.00±0	1.90±0.31	2.40±0.50	3.35±0.49	2.90±0.91	2.75±0.55
Turma 9 (5º ano; n=17)							
S1	Indic.4A	Indic.4B	Indic.4C	Indic.4D	Indic.4E	Indic.4F	Indic.4G
	3.00±0	4.00±0	2.39±0.50	2.39±0.50	4.00±0	4.00±0	4.00±0
Turma 10 (6.º ano; n=11)							
S1	Indic.4A	Indic.4B	Indic.4C	Indic.4D	Indic.4E	Indic.4F	Indic.4G
	3.00±0	4.00±0	3.67±0.49	3.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0
Turma 11 (6.º ano; n=20)							
S1	Indic.4A	Indic.4B	Indic.4C	Indic.4D	Indic.4E	Indic.4F	Indic.4G
	3.00±0	3.52±0.51	2.10±0.44	2.48±0.60	4.00±0	4.00±0	4.00±0
Turma 14 (6.º ano; n=18)							
S1	Indic.4A	Indic.4B	Indic.4C	Indic.4D	Indic.4E	Indic.4F	Indic.4G
	3.00±0	3.26±0.45	2.42±0.51	2.47±0.51	4.00±0	3.05±0.71	3.58±0.61
Turma 15 (6.º ano; n=18)							
S1	Indic.4A	Indic.4B	Indic.4C	Indic.4D	Indic.4E	Indic.4F	Indic.4G
	3.00±0	4.00±0	3.00±0	3.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0

Nota: *Indic.4A* = Identifica a temática da discriminação, na atividade; *Indic.4B* = Identifica situações/formas de discriminação; *Indic.4C* = Consegue sentir o que é ser considerado diferente; *Indic.4D* = Revela soluções para combater a discriminação; *Indic.4E* = Revela interesse/motivação para o assunto; *Indic.4F* = Envolve-se/participa na sessão; *Indic.4G* = Apresenta comunicação/relacionamento.

Quanto à satisfação dos/as aluno/as com a atividade, a análise da Tabela 13 permite aferir que todos os indicadores de satisfação têm uma média próxima da classificação *Muito Bom* (4), estando em conformidade com o que se constatou através da observação das sessões nas turmas (Tabela 12).

Tabela 13.

Médias e desvios-padrão dos indicadores presentes no questionário de satisfação respondido pelos/as aluno/as acerca da atividade “Combate à Discriminação Racial” integrada no Eixo 2 “Valores de cidadania”, por turma.

Turma/ Indicador	Conteúdo das sessões	Interesse dos conteúdos	Utilidade dos conteúdos	Aquisição de Conhecimentos	Desempenho da Estagiária	Satisfação Geral
3	3.85±0.37	3.85±0.37	3.95±0.22	3.80±0.41	3.95±0.22	3.95±0.22
9	3.67±0.49	3.72±0.46	3.72±0.46	3.50±0.55	3.80±0.53	3.70±0.47
10	3.75±0.45	3.83±0.39	3.75±0.46	3.67±0.85	3.67±0.49	3.83±0.39
11	3.71±0.46	3.81±0.40	3.81±0.70	3.62±0.59	3.81±0.40	3.76±0.70
14	3.84±0.37	3.79±0.42	3.47±0.51	3.63±0.50	3.89±0.31	3.84±0.37
15	3.89±0.32	3.74±0.45	3.58±0.51	3.47±0.51	4.00±0	3.95±0.23

Segue-se a análise relativa ao objetivo específico “*Sensibilização para o fenómeno do bullying*”. Os dados foram, também, recolhidos através de inquéritos por questionário e grelhas de observação e avaliação. Nesse sentido foram utilizados dois questionários para recolha de perceções de docentes ($n=9$) e EE ($n=54$) de aluno/as do 2.º CEB (Questionário 4 e Questionário 5, respetivamente), preenchidas 14 grelhas e aplicados 252 questionários de satisfação, neste caso a 252 aluno/as.

Ressalve-se que, na sequência de terem sido identificadas algumas limitações nos questionários iniciais destinados aos/as EE e professores/as dos 1.º CEB e 2.º CEB, foram introduzidas algumas melhorias nestes instrumentos.

Dos/as 252 aluno/as, 134 frequentavam o 5.º ano (53.2%) e 132 o 6.º ano (46.8%). Dos/as 54 EE, 27.8% ($n=15$) tinha educandos/as no 5.º ano e 72.2% ($n=39$) no 6.º ano. Relativamente ao conhecimento da atividade realizada, 81.5% desses/as EE ($n=40$) afirmaram ter tido conhecimento da realização da atividade. Dos/as nove professores/as em causa, 44.4% ($n=4$) tinham o 5.º ano como sua direção de turma e 55.6% ($n=5$) o 6.º ano. Neste caso, todos/as os/as professores/as permitiram que a sua direção de turma participasse na atividade. Nesta atividade foi evidente o interesse/envolvimento por parte de EE e docentes.

Estavam previstas duas atividades (uma para o 1.º CEB e outra para o 2.º CEB) para ajudar no alcance deste objetivo, mas só foi realizada a atividade “Combate ao Bullying” destinada aos/as alunos/as do 2.º CEB. No geral, os dados recolhidos permitem concluir que a atividade integrada neste Eixo, que tinha como objetivo a “sensibilização para o fenómeno do *bullying*”, foi ao encontro do que se pretendia.

No sentido de fundamentar esta apreciação podemos recorrer aos resultados sistematizados na Tabela 14, respeitantes às perceções dos/as EE e dos/as professores/as do 2.º CEB. Percebe-se que 88.9% ($n=8$) dos/as professores/as concordaram totalmente que os/as seus/suas aluno/as ficaram sensibilizados/as e conscientes para a temática do bullying e 77.8% ($n=7$) concordaram totalmente que os/as seus/suas alunos/as ficaram sensibilizados/as para o respeito pela diversidade. Quanto aos/às EE, dos/as 54 respondentes, 51.9% ($n=28$) concordaram totalmente que os/as seus/suas educandos/as ficaram sensibilizados/as e conscientes para a temática do *bullying* e 55.6% ($n=30$) concordaram totalmente que os/as seus/suas educandos/as ficaram sensibilizados/as para o respeito pela diversidade.

Tabela 14.

Respostas dos/as EE (questionário 5) e dos/as professores/as do 2.º CEB (questionário 4) sobre as alterações comportamentais dos/as seus/suas educandos/as e dos/as seus/suas aluno/as, relativamente à temática do bullying.

Questionário	Questão	Escala de Resposta	Frequência	Percentagem (%)
4	Os/as aluno/as ficaram sensibilizados/as e conscientes para a temática do <i>bullying</i>	Discordo totalmente	-	-
		Discordo em parte	-	-
		Não concordo nem discordo	-	-
		Concordo em parte	1	11.1
		Concordo totalmente	8	88.9
	Os/as aluno/as ficaram sensibilizados/as para o respeito pela diversidade	Discordo totalmente	-	-
		Discordo em parte	-	-
		Não concordo nem discordo	-	-
		Concordo em parte	2	22.2
		Concordo totalmente	7	77.8
	O/a seu/sua educando/a ficou sensibilizado/a e consciente para a temática do <i>bullying</i>	Discordo totalmente	2	3.7
		Discordo em parte	1	1.9
		Não concordo nem discordo	6	11.1
Concordo em parte		14	25.9	
Concordo totalmente		28	51.9	
Questionário 5	O/a seu/sua educando/a ficou sensibilizado/a para o respeito pela diversidade	Não se aplica	3	5.6
		Discordo totalmente	2	3.7
		Discordo em parte	1	1.9
		Não concordo nem discordo	7	13.0
		Concordo em parte	10	18.5
		Concordo totalmente	30	55.6
		Não se aplica	4	7.4

Nesse mesmo sentido, a análise da Tabela 15 evidencia que, à exceção do indicador “Identifica espetadores do *bullying*” (Indic.5E), nas turmas 3 (1.00±0.00), 5 (1.75±0.93), 6 (1.00±0.00), 7 (2.00±0.00), 9 (2.00±0.00) e 15 (1.60±0.50), os restantes indicadores têm uma média próxima do valor 4, ou seja, de uma classificação de *Muito Bom*. Concretizando, os/as alunos/as adquiriram/desenvolveram noções sobre o conceito “bullying”, os seus intervenientes e locais onde pode ocorrer e adquiriram competências para detetá-lo e criar

soluções. Ao nível do comportamento dos/as aluno/as na sessão, os resultados dos indicadores correspondentes, mais uma vez, dispõem-se entre os valores médios de 3 e 4.

Tabela 15.

Médias e desvios-padrão de cada indicador da atividade “Combate ao Bullying” integrada no Eixo 2 “Valores de Cidadania”, por turma.

Turma 2 (5.º ano; n=19)											
S	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5
1	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	4.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0	2.40±0	3.25±0	3.30±0	3.60±0.	4.00±0	4.00±0	4.00±0
					.50	.79	.86	50			
Turma 3 (5.º ano; n=18)											
S	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5
1	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	3.50±0	3.50±0	3.00±0	3.00±0	1.00±0	3.75±0	3.90±0	3.70±0.	4.00±0	4.00±0	3.63±0
	.51	.51				.44	.31	57			.50
Turma 4 (5.º ano; n=19)											
S	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5
1	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	4.00±0	3.80±0	4.00±0	4.00±0	2.25±0	2.45±0	2.25±0	2.35±0.	4.00±0	4.00±0	2.75±0
		.41			.72	.51	.72	88			.55
Turma 5 (5.º ano; n=15)											
S	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5
1	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	4.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0	1.75±0	3.00±0	3.00±0	3.00±0	4.00±0	4.00±0	3.19±0
					.93						.40
Turma 6 (5.º ano; n=18)											
S	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5
1	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	4.00±0	3.00±0	3.00±0	4.00±0	1.00±0	3.00±0	3.00±0	3.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0
					.51						
Turma 7 (5.º ano; n=19)											
S	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5
1	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	4.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0	2.00±0	3.50±0	3.55±0	3.50±0.	4.00±0	4.00±0	4.00±0
						.51	.51	51			
Turma 9 (5.º ano; n=20)											
S	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5
1	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	4.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0	2.00±0	2.67±0	3.00±0	2.57±0.	4.00±0	4.00±0	4.00±0
						.48		51			
Turma 10 (6.º ano; n=16)											
S	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5
1	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	4.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0	3.00±0	3.00±0	3.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0
Turma 12 (6.º ano; n=19)											
S	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5
1	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	4.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0	3.00±0	3.00±0	3.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0
Turma 14 (6.º ano; n=19)											
S	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5	Indic.5
1	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	4.00±0	3.60±0	3.70±0	4.00±0	3.20±0	3.20±0	3.25±0	3.10±0,	2.70±0	2.60±0	2.55±0
		.50	.47		.41	.41	.44	.31	.47	.50	.51
Turma 15 (6.º ano; n=19)											

S	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>
1	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	4.00±0	4.00±0	3.00±0	3.00±0	1.60±0	3.40±0	3.40±0	3.50±0	4.00±0	4.00±0	3.00±0
					.50	.50	.50	.51			
Turma 16 (6.º ano; n=19)											
S	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>
1	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	4.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0	3.00±0	2.60±0	2.70±0	2.50±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0
						.50	.47	.51			
Turma 18 (6.º ano; n=16)											
S	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>
1	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	4.00±0	4.00±0	3.47±0	4.00±0	2.47±0	2.65±0	2.71±0	2.41±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0
			.51		.51	.49	.47	.51			
Turma 19 (6.º ano; n=16)											
S	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>	<i>Indic.5</i>
1	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	4.00±0	4.00±0	3.82±0	3.76±0	2.47±0	2.82±0	2.76±0	2.59±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0
			.39	.44	.52	.39	.44	.51			

Nota: *Indic.5A* = Conhece a temática do *bullying*; *Indic.5B* = Conhece os contextos em que pode aparecer o *bullying*; *Indic.5C* = Identifica o agressor que pratica *bullying*; *Indic.5D* = Identifica a vítima de *bullying*; *Indic.5E* = Identifica os espetadores do *bullying*; *Indic.5F* = Reporta soluções, se for agressor; *Indic.5G* = Reporta soluções, se for vítima; *Indic.5H* = Reporta soluções, se for o espetador; *Indic.5I* = Revela interesse/motivação para o assunto; *Indic.5J* = Envolve-se/participa na sessão; *Indic.5K* = Apresenta comunicação/relacionamento.

Relativamente à satisfação dos/as aluno/as com a atividade, na Tabela 16 verifica-se que a maior parte dos indicadores de satisfação têm uma média próxima da classificação *Muito Bom*. Estes resultados, para além de suportarem a perceção de que o objetivo foi alcançado, estão em consonância com os dados recolhidos através das grelhas de observação das sessões, cujos indicadores “Revela interesse/motivação para o assunto” e “Envolve-se/participa na sessão” apresentam valores médios entre 3 e 4 (Tabela 15).

Tabela 16.

Médias e desvios-padrão dos indicadores presentes no questionário de satisfação respondido pelos/as aluno/as acerca da atividade “Combate ao Bullying” integrada no Eixo 2 “Valores de cidadania”, por turma.

Turma/ Indicador	Conteúdo das sessões	Interesse dos conteúdos	Utilidade dos conteúdos	Aquisição de Conhecimentos	Desempenho da Estagiária	Satisfação Geral
2	4.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0
3	3.47±0.51	4.00±0	2.63±0.60	2.47±0.61	4.00±0	4.00±0
4	4.00±0	2.80±0.41	2.65±0.49	2.55±0.51	2.75±0.44	3.00±0
5	3.19±0.66	4.00±0	2.81±0.66	2.50±0.63	4.00±0	4.00±0
6	3.63±0.50	4.00±0	3.05±0.85	2.79±0.85	4.00±0	4.00±0
7	4.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0
9	4.00±0	4.00±0	4.00±0	3.38±0.50	3.67±0.49	4.00±0
10	4.00±0	4.00±0	4.00±0	3.00±0	4.00±0	4.00±0
12	4.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0

14	3.20±0.41	3.25±0.44	3.20±0.41	3.20±0.41	3.20±0.41	3.15±0.37
15	4.00±0	4.00±0	2.65±0.67	2.60±0.50	3.65±0.49	4.00±0
16	4.00±0	3.00±0	3.00±0	2.30±0.57	4.00±0	2.60±0.50
18	3.76±0.44	3.82±0.39	3.70±0.47	3.53±0.51	4.00±0	4.00±0
19	4.00±0	4.00±0	3.47±0.51	3.53±0.51	4.00±0	4.00±0

3.4.4.2.3. Eixo 3: Gestão das Emoções

À semelhança dos anteriores, neste eixo os dados foram recolhidos através de inquéritos por questionário, grelhas de observação e avaliação da sessão e conversas informais. Nesse sentido foram recolhidas, através de questionário aplicado online, as perceções de 47 EE (Questionário 1), assim como de nove professores/as do 1.º CEB (Questionário 3); foram sistematizados dados das sessões através do preenchimento de grelhas de observação (preenchidas pela Estagiária); e recolhidos dados relativos à satisfação, neste caso através de questionários preenchidos pelos/as aluno/as ($n=455$). As conversas informais decorreram entre/durante/após as sessões, em particular com os/as docentes.

Dos/as 47 EE, 3.6% ($n=3$) são EE dos/as aluno/as do 1.º ano, 23.8% ($n=20$) do 2.º ano, 3.6% ($n=3$) do 3.º ano e 23.8% ($n=20$) do 4.º ano. Relativamente ao conhecimento da atividade em questão, apenas 23.4% ($n=11$) afirmaram ter conhecimento da mesma através dos educandos/as. Dos/as nove professores/as do 1.º CEB, 11.1% ($n=1$) tinham um turma do 1.º ano, 33.3% ($n=3$) do 2.º ano, 11.1% ($n=1$) do 1.º e 3.º ano, 11.1% ($n=1$) um turma com o 1.º, 2.º e 4.º ano, 11.1% ($n=1$) uma turma o 3.º ano e, por fim, 22.2% ($n=2$) um 4.º ano. Todos (100%; $n=9$) os/as professores/as que responderam permitiram que a sua turma participasse na atividade.

Estavam previstas duas atividades (uma para o 1.º CEB e outra para o 2.º CEB), mas só foi realizada a atividade “Gestão das Emoções” com os/as alunos/as do 1.º CEB. No geral, os dados recolhidos permitem concluir que a atividade integrada neste Eixo, e que tinha como objetivo a “diminuição da frequência de comportamentos agressivos”, permitiu a abordagem do tema, mas não permitiu ir totalmente ao encontro do que se pretendia. Segue-se uma análise mais detalhada desta conclusão.

Como referido anteriormente, no Eixo 1, nem o Questionário 1, e agora também o Questionário 2, permitiram recolher informação inequívoca sobre a opinião dos/as EE e dos/as professores/as do 1.º CEB. Além disso, as respostas à questão aberta também não permitiram aferir a opinião dos respondentes em torno das atividades sobre a temática da gestão das emoções pois não houve qualquer resposta sobre o tema. Assim, apenas serão considerados

os dados recolhidos através da observação (grelhas preenchidas pela Estagiária) e questionário de satisfação aplicado aos/às alunos/as.

De modo a tornar mais clara a apreciação da atividade, podemos recorrer aos resultados sistematizados na Tabela 17, correspondentes aos valores médios (e desvios-padrão) obtidos nos indicadores utilizados na grelha de observação e avaliação da atividade. Recorde-se que, à exceção do indicador “Utiliza estratégias de regulação emocional”, os valores podem oscilar entre 1 e 4, sendo que 1 corresponde a *Fraco* e 4 a *Muito Bom*. Para o indicador “Utiliza estratégias de regulação emocional” (Indic.6F), os valores podem oscilar entre 1 e 3, sendo que 1 corresponde a *Não Manifesta* e 3 a *Manifesta sem apoio*. Começando com o indicador anterior (Indic.6E) percebe-se que a maioria das médias das turmas estão próximas de 2 (classificação *Razoável*), ou seja, a maioria dos/as aluno/as utiliza o controlo externo para regular as suas emoções. Esta afirmação acaba por ser congruente com o indicador “Identifica estratégias de regulação emocional” (Indic.6E) que esteve, na maioria das turmas, também próximo de 2, ou seja, a maioria dos/as alunos/as identifica de forma razoável estratégias de regulação emocional. Quanto aos restantes indicadores, as médias estiveram próximas do valor 4, ou seja, com uma classificação de *Muito Bom*, o que permite indicar que os/as aluno/as adquiriram/desenvolveram conceitos, como a identificação das emoções e adquiriram/melhoraram certas competências para expressar e controlar as mesmas. Ao nível do comportamento dos/as aluno/as na sessão (Indic.6G, Indic.6H e Indic.6I), os resultados dos indicadores correspondentes dispõem-se entre os valores médios de 3 e 4.

Reiterando o que já foi dito anteriormente, seria importante ir para além de uma sessão por turma sobre a temática com vista a consolidar as competências em questão. Ainda assim, importa destacar o número de aluno/as que foram abrangidos ($n=455$), num total de 25 turmas do 1.º CEB.

Tabela 17.

Médias e desvios-padrão de cada indicador da atividade “Gestão das Emoções” integrada no Eixo 3 “Gestão das Emoções”, por turma.

Turma 2 (1./ 2.º ano; n=14)									
S	Indic. 6A	Indic. 6B	Indic. 6C	Indic. 6D	Indic. 6E	Indic. 6F	Indic. 6G	Indic. 6H	Indic. 6I
1	4.00±0	4.00±0	4.00±0	3.73±0.46	2.00±0.00	2.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0
Turma 3 (2./ 3.º ano; n=15)									
S	Indic. 6A	Indic. 6B	Indic. 6C	Indic. 6D	Indic. 6E	Indic. 6F	Indic. 6G	Indic. 6H	Indic. 6I
1	4.00±0	4.00±0	4.00±0	3.56±0.51	2.81±0.40	2.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0

Turma 4 (2. / 4.º ano; n=15)									
S	Indic.6	Indic.6B	Indic.6	Indic.6D	Indic.6E	Indic.6F	Indic.6G	Indic.6H	Indic.6I
1	A		C						
	4.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0	2.43±0.5 1	2.00±0	4.00±0	3.50±0.5 2	4.00±0
Turma 7 (1. / 3.º ano; n=29)									
S	Indic.6	Indic.6B	Indic.6	Indic.6D	Indic.6E	Indic.6F	Indic.6G	Indic.6H	Indic.6I
1	A		C						
	4.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0	3.30±0.4 7	2.00±0	3.70±0.4 7	3.70±0.4 7	4.00±0
Turma 8 (2. / 4.º ano; n=17)									
S	Indic.6	Indic.6B	Indic.6	Indic.6D	Indic.6E	Indic.6F	Indic.6G	Indic.6H	Indic.6I
1	A		C						
	4.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0	2.61±0.5 0	2.00±0.5 9	3.89±0.3 2	3.56±0.5 1	4.00±0
Turma 9 (1.º ano; n=16)									
S	Indic.6	Indic.6B	Indic.6	Indic.6D	Indic.6E	Indic.6F	Indic.6G	Indic.6H	Indic.6I
1	A		C						
	4.00±0	4.00±0	4.00±0	3.00±0	2.00±0	2.00±	4.00±0	4.00±0	4.00±0
Turma 10 (2.º ano; n=18)									
S	Indic.6	Indic.6B	Indic.6	Indic.6D	Indic.6E	Indic.6F	Indic.6G	Indic.6H	Indic.6I
1	A		C						
	4.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0	3.15±0.3 7	2.00±0	4.00±0	4.00±0	3.95±0.2 3
Turma 11 (2. / 3.º ano; n=20)									
S	Indic.6	Indic.6B	Indic.6	Indic.6D	Indic.6E	Indic.6F	Indic.6G	Indic.6H	Indic.6I
1	A		C						
	4.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0	3.62±0.5 0	2.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0
Turma 12 (3.º ano, n=20)									
S	Indic.6	Indic.6B	Indic.6	Indic.6D	Indic.6E	Indic.6F	Indic.6G	Indic.6H	Indic.6I
1	A		C						
	4.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0	3.00±0	2.00±0	4.00±0	4.00±0	3.19±0.4 0
Turma 14 (1.º ano, n=21)									
S	Indic.6	Indic.6B	Indic.6	Indic.6D	Indic.6E	Indic.6F	Indic.6G	Indic.6H	Indic.6I
1	A		C						
	4.00±0	4.00±0	4.00±0	3.36±0.4 9	1.45±0.5 1	1.59±0.5 1	4.00±0	4.00±0	4.00±0
Turma 15 (2.º ano, n=19)									
S	Indic.6	Indic.6B	Indic.6	Indic.6D	Indic.6E	Indic.6F	Indic.6G	Indic.6H	Indic.6I
1	A		C						
	4.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0	2.00±0	2.00±0	4.00±0	4.00±0	3.00±0
Turma 17 (3.º ano, n=18)									
S	Indic.6	Indic.6B	Indic.6	Indic.6D	Indic.6E	Indic.6F	Indic.6G	Indic.6H	Indic.6I
1	A		C						
	4.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0	2.79±0.4 2	2.42±0.5 1	3.95±0.2 3	3.89±0.4 6	3.00±0
Turma 18 (1.º ano, n=17)									
S	Indic.6	Indic.6B	Indic.6	Indic.6D	Indic.6E	Indic.6F	Indic.6G	Indic.6H	Indic.6I
1	A		C						
	4.00±0	3.50±0.5 1	4.00±0	3.00±0	2.00±0	2.17±0.7 1	4.00±0	4.00±0	4.00±0
Turma 19 (2.º ano, n=18)									
S	Indic.6	Indic.6B	Indic.6	Indic.6D	Indic.6E	Indic.6F	Indic.6G	Indic.6H	Indic.6I
1	A		C						
	4.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0	2.26±0.4 5	1.63±0.5 0	4.00±0	4.00±0	4.00±0
Turma 20 (1. /3./ 4.º ano, n=14)									
S	Indic.6	Indic.6B	Indic.6	Indic.6D	Indic.6E	Indic.6F	Indic.6G	Indic.6H	Indic.6I
1	A		C						

S 1	4.00±0	4.00±0	4.00±0	3.00±0	2.60±0.5 1	1.67±0.4 9	4.00±0	4.00±0	4.00±0
Turma 21 (4.º ano, n=23)									
S 1	<i>Indic.6A</i> 4.00±0	<i>Indic.6B</i> 4.00±0	<i>Indic.6C</i> 4.00±0	<i>Indic.6D</i> 3.25±0.4 4	<i>Indic.6E</i> 2.17±0.3 8	<i>Indic.6F</i> 2.00±0	<i>Indic.6G</i> 4.00±0	<i>Indic.6H</i> 3.29±0.4 6	<i>Indic.6I</i> 4.00±0
Turma 22 (1.º ano, n=17)									
S 1	<i>Indic.6A</i> 4.00±0	<i>Indic.6B</i> 4.00±0	<i>Indic.6C</i> 4.00±0	<i>Indic.6D</i> 3.95±0.2 4	<i>Indic.6E</i> 1.78±0.4 3	<i>Indic.6F</i> 1.72±0.4 6	<i>Indic.6G</i> 4.00±0	<i>Indic.6H</i> 4.00±0	<i>Indic.6I</i> 2.00±0
Turma 23 (2./ 3.º ano, n=18)									
S 1	<i>Indic.6A</i> 4.00±0	<i>Indic.6B</i> 4.00±0	<i>Indic.6C</i> 4.00±0	<i>Indic.6D</i> 3.00±0	<i>Indic.6E</i> 2.00±0	<i>Indic.6F</i> 2.00±0	<i>Indic.6G</i> 4.00±0	<i>Indic.6H</i> 4.00±0	<i>Indic.6I</i> 4.00±0
Turma 24 (2./ 4.º ano, n=16)									
S 1	<i>Indic.6A</i> 4.00±0	<i>Indic.6B</i> 4.00±0	<i>Indic.6C</i> 4.00±0	<i>Indic.6D</i> 4.00±0	<i>Indic.6E</i> 3.00±0	<i>Indic.6F</i> 2.00±0	<i>Indic.6G</i> 4.00±0	<i>Indic.6H</i> 4.00±0	<i>Indic.6I</i> 3.00±0
Turma 25 (3.º ano, n=18)									
S 1	<i>Indic.6A</i> 4.00±0	<i>Indic.6B</i> 4.00±0	<i>Indic.6C</i> 4.00±0	<i>Indic.6D</i> 3.47±0.5 1	<i>Indic.6E</i> 2.00±0	<i>Indic.6F</i> 2.00±0	<i>Indic.6G</i> 4.00±0	<i>Indic.6H</i> 4.00±0	<i>Indic.6I</i> 4.00±0
Turma 26 (4.º ano, n=18)									
S 1	<i>Indic.6A</i> 4.00±0	<i>Indic.6B</i> 4.00±0	<i>Indic.6C</i> 4.00±0	<i>Indic.6D</i> 4.00±0	<i>Indic.6E</i> 3.00±0	<i>Indic.6F</i> 2.00±0	<i>Indic.6G</i> 4.00±0	<i>Indic.6H</i> 4.00±0	<i>Indic.6I</i> 3.00±0
Turma 27 (4.º ano, n=19)									
S 1	<i>Indic.6A</i> 4.00±0	<i>Indic.6B</i> 4.00±0	<i>Indic.6C</i> 4.00±0	<i>Indic.6D</i> 3.90±0.3 1	<i>Indic.6E</i> 3.00±0	<i>Indic.6F</i> 2.90±0.3 1	<i>Indic.6G</i> 4.00±0	<i>Indic.6H</i> 4.00±0	<i>Indic.6I</i> 4.00±0
Turma 28 (4.º ano, n=17)									
S 1	<i>Indic.6A</i> 4.00±0	<i>Indic.6B</i> 4.00±0	<i>Indic.6C</i> 4.00±0	<i>Indic.6D</i> 4.00±0	<i>Indic.6E</i> 3.00±0	<i>Indic.6F</i> 2.83±0.3 8	<i>Indic.6G</i> 4.00±0	<i>Indic.6H</i> 4.00±0	<i>Indic.6I</i> 4.00±0
Turma 29 (4.º ano, n=19)									
S 1	<i>Indic.6A</i> 4.00±0	<i>Indic.6B</i> 4.00±0	<i>Indic.6C</i> 4.00±0	<i>Indic.6D</i> 4.00±0	<i>Indic.6E</i> 3.00±0	<i>Indic.6F</i> 2.50±0.5 1	<i>Indic.6G</i> 4.00±0	<i>Indic.6H</i> 4.00±0	<i>Indic.6I</i> 3.55±0.5 1
Turma 30 (4.º ano, n=19)									
S 1	<i>Indic.6A</i> 4.00±0	<i>Indic.6B</i> 4.00±0	<i>Indic.6C</i> 4.00±0	<i>Indic.6D</i> 4.00±0	<i>Indic.6E</i> 2.40±0.5 0	<i>Indic.6F</i> 2.22±0.4 1	<i>Indic.6G</i> 4.00±0	<i>Indic.6H</i> 4.00±0	<i>Indic.6I</i> 4.00±0

Nota: *Indic.6A* = Conhece emoções primárias; *Indic.6B* = Identifica situações associadas as emoções primárias; *Indic.6C* = Identifica expressões faciais associadas às emoções primárias; *Indic.6D* = Identifica expressões corporais associadas às emoções primárias; *Indic.6E* = Identifica estratégias de regulação emocional; *Indic.6F* = Utiliza estratégias de regulação emocional; *Indic.6G* = Revela interesse/motivação para o assunto; *Indic.6H* = Envolve-se/participa na sessão; *Indic.6I* = Apresenta comunicação/relacionamento.

No que concerne ao questionário de satisfação com a atividade, preenchido pelos/as aluno/as, as respostas variavam entre *Não*, *Mais ou Menos* e *Sim* (o questionário foi simplificado, atendendo à faixa etária). Para fins de análise estatística e simplificação dos dados, o *Não* corresponderá ao valor 1, o *Mais ou Menos* ao valor 2 e o *Sim* ao valor 3. Assim, a consulta da Tabela 18 permite constar que a grande maioria dos/as aluno/as gostou da atividade (médias próximas de 3), aprendeu algo (médias próximas de 3) e também gostou da prestação da estagiária (médias próximas de 3).

Estes resultados, estão em harmonia com os dados recolhidos através das grelhas de observação das sessões (Tabela 17), cujos indicadores “Revela interesse/motivação para o assunto” e “Envolve-se/participa na sessão” apresentam valores médios entre 3 e 4.

Tabela 18.

Médias e desvios-padrão dos indicadores presentes no questionário de satisfação respondido pelos/as aluno/as acerca da atividade “Gestão das Emoções” integrada no Eixo 3 “Gestão das Emoções”, por turma.

Turma/ Indicador	<i>Gostaste da atividade?</i>	<i>Aprendeste algo?</i>	<i>Gostaste da estagiária?</i>
2	3.00±0	3.00±0	3.00±0
3	3.00±0	3.00±0	3.00±0
4	2.93±0.26	3.00±0	3.00±0
7	3.00±0	2.90±0.30	3.00±0
8	3.00±0	2.67±0.69	2.83±0.38
9	3.00±0	2.76±0.56	3.00±0
10	3.00±0	2.84±0.37	2.95±0.23
11	2.90±0.44	2.81±0.51	2.90±0.44
12	2.90±0.30	2.90±0.30	3.00±0
14	2.95±0.21	2.82±0.39	2.91±0.29
15	3.00±0	2.85±0.37	3.00±0
17	2.95±0.23	2.58±0.61	3.00±0
18	3.00±0	3.00±0	3.00±0
19	3.00±0	3.00±0	3.00±0
20	3.00±0	2.73±0.46	3.00±0
21	3.00±0	2.96±0.20	2.96±0.20
22	2.89±0.32	3.00±0	2.94±0.24
23	3.00±0	2.79±0.42	3.00±0
24	2.88±0.33	2.71±0.59	3.00±0
25	3.00±0	2.84±0.37	2.89±0.32
26	2.89±0.32	2.84±0.50	3.00±0
27	3.00±0	2.90±0.31	3.00±0
28	3.00±0	2.89±0.32	3.00±0
29	2.95±0.22	2.80±0.52	2.95±0.22
30	3.00±0	2.90±0.31	3.00±0

Em conversais informais com os/as professores/as titulares do 1.º CEB percebeu-se a importância que esta atividade e respetivo tema tem para os/as aluno/as, ao referirem que estes estão num processo de desenvolvimento e são necessárias as bases para não haver

um comportamento desviante e porque estão numa pandemia e numa guerra que lhes transmite muita negatividade e instabilidade, sendo que saber geri-las e saber gerir as emoções advindas das mesmas é uma mais-valia. A mudança no comportamento socioemocional tem de ser feita de forma contínua, principalmente no período pandémico e de guerra em que se vive, e apesar do feedback positivo, por parte dos/as professores/as, também foi referido que seria útil a continuação desta temática ao longo do ano letivo de modo a consolidar o objetivo pretendido.

No sentido, ainda de perceber o impacto que teve no contexto, é de referir que a atividade “Gestão das Emoções” foi incluída na candidatura à renovação do Selo “Escola SaudávelMente” – Boas Práticas em Saúde Psicológica, Bem-Estar, Sucesso Educativo e Inclusão, da Ordem dos Psicólogos Portugueses.

3.4.4.2.4. Eixo 4: Direitos das Crianças

Tendo em conta a diversidade de atividades inseridas no Eixo 4, à semelhança do que se fez no Eixo 2, os resultados irão ser apresentados por objetivos específicos. No geral, os dados recolhidos permitem concluir que as atividades integradas e realizadas neste Eixo, e que tinham como objetivo geral a “atenuação do risco de problemas familiares”, foram ao encontro do que se pretendia.

Começando pelo objetivo específico “*Sensibilização para a temática dos Maus-Tratos Infantis*”, os dados foram recolhidos através de inquéritos por questionário, grelhas de observação e avaliação da sessão e conversas informais. Nesse sentido foram recolhidas, através de questionário aplicado online, as perceções de 51 EE (Questionário 7), assim como de 15 professores/as do 1.º CEB (Questionário 6); foram sistematizados dados das sessões através do preenchimento de grelhas de observação (preenchidas pela Estagiária); e recolhidos dados relativos à satisfação, neste caso através de questionários preenchidos pelos/as aluno/as ($n=240$). As conversas informais decorreram entre/durante/após as sessões, em particular com os/as docentes.

Dos/as 51 EE, 31.4% ($n=16$) são EE dos/as aluno/as do 1.º ano, 21.6% ($n=11$) do 2.º ano, 13.7% ($n=7$) do 3.º ano e 33.3% ($n=17$) do 4.º ano. Relativamente ao conhecimento da atividade em questão, 64.7% ($n=33$) afirmaram ter conhecimento da mesma através dos educandos/as. Dos/as 15 professores/as do 1.º CEB, 13.3% ($n=2$) têm uma turma do 1.º ano, 20% ($n=3$) têm o 2.º ano, 6.7% ($n=1$) têm o 1.º e 3.º ano, 20% ($n=3$) o 2.º e 3.º ano, 6.7% ($n=1$) o 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano, 13.3% ($n=2$) o 3.º ano e por fim 20% ($n=2$) têm uma turma de 4.º ano. Todos (100%; $n=15$) os/as professores/asque responderam permitiram que a sua turma participasse na atividade.

Estavam previstas duas atividades (uma para o 1.º CEB e outra para o 2.º CEB), contudo só foi realizada a atividade “Serei o que me deres...que seja amor” com os/as aluno/as do 1.º CEB. No geral, os dados recolhidos permitem concluir que a atividade integrada neste Eixo, que tinha como objetivo específico a “sensibilização para a temática dos Maus-Tratos Infantis” foi ao encontro do que se pretendia.

No sentido de fundamentar esta apreciação podemos recorrer aos resultados sistematizados na Tabela 19, respeitantes às perceções dos/as professores/as de 1.º CEB e dos/as EE. Quanto aos/as professores/as, todos/as ($n=15$) concordam totalmente que os/as seus/suas aluno/as ficaram sensibilizados/as e conscientes para a temática dos Maus-Tratos Infantis. Também se percebe que dos/as 51 EE, 51.0% ($n=26$) concordam totalmente que os/as seus/suas educandos/as ficaram sensibilizados/as e conscientes para a temática dos Maus-Tratos Infantis.

Tabela 19.

Respostas dos/as professores/as do 1.º CEB (questionário 6) e dos/as EE (questionário 7) sobre as alterações comportamentais dos/as seus/suas alunos/as e dos/as seus/suas educandos/as, relativamente à temática dos Maus-Tratos Infantis.

Questionário	Questão	Escala	Frequência	Percentagem (%)
Questionário 6	Os/as aluno/as ficaram sensibilizados/as e conscientes para a temática dos Maus-Tratos Infantis	Discordo totalmente	-	-
		Discordo em parte	-	-
		Não concordo nem discordo	-	-
		Concordo em parte	-	-
		Concordo totalmente	15	100
		A turma não participou na atividade	-	-
Questionário 7	O/a seu/sua educando/a ficou sensibilizado/a e consciente para a temática dos Maus-Tratos Infantis	Discordo totalmente	2	3.9
		Discordo em parte	4	7.8
		Não concordo nem discordo	11	21.6
		Concordo em parte	6	11.8
		Concordo totalmente	26	51.0
		Não participou na atividade	3	3.9

A Tabela 20 apresenta os resultados obtidos através da grelha de observação e avaliação da mesma atividade (“Serei o que me deres...que seja amor”). À exceção de dois indicadores, os restantes podem variar entre valores de 1 e 4, sendo que 1 corresponde a *Fraco* e 4 a *Muito Bom*. Os valores de avaliação do indicador “Identifica o conceito maus-tratos” variam entre 1 e 3, em que 1 significa *Não identifica*, 2 *Identifica sem associação ao conceito* e 3 *Identifica com associação ao conceito*. Já a apreciação do indicador “Identifica

diferentes formas de maus-tratos”, varia entre 1, que corresponde a *Não identifica*, 2 *Identifica maus-tratos físicos*, 3 *Identifica maus-tratos físicos e maus-tratos psicológicos* e 4 *Identifica maus-tratos físicos, maus-tratos psicológicos e outros (e.g., negligência)*. Assim, a análise da tabela permite afirmar que os indicadores “Revela interesse/motivação para o assunto” (Indic.7F), “Envolve-se/participa na sessão” (Indic.7G) e “Apresenta comunicação/relacionamento” (Indic.7H) apresentaram valores médios entre 3 e 4. Para o indicador “Identifica o conceito maus-tratos” (Indic.7B), à exceção das turmas 24 (3.00±0) e 25 (3.00±0), as restantes pontuaram entre 1 e 2, ou seja, entre *Não identifica* e *Identifica sem associação ao conceito*. Pelo feedback dado pelos/as professores/as, estes valores médios poderão ser o reflexo do bom ambiente familiar que os/as aluno/as têm em casa. Estas pontuações estão em consonância com as do indicador “Identifica diferentes formas de maus-tratos” (Indic.7D) que variam entre 1 e 2, ou seja, a maioria ou não identifica de todo formas de maus-tratos ou só identifica maus-tratos físicos. O indicador “Sabe o que fazer se uma criança é vítima de maus-tratos” (Indic.7E) teve também valores médios baixos, entre 1 e 2, o que significa que a maioria não sabe o que fazer caso seja vítima ou conheça alguém vítima de maus-tratos. O indicador “Identifica formas do que é “cuidar bem” (Indic.7A) teve valores médios entre 3 e 4, à exceção das turmas 7 (2.45±0.51), 8 (2.53±0.51), 9 (2.39±0.61) e 11 (2.78±0.73). O indicador “Identifica sinais/attitudes/comportamentos do que não é ser bem cuidado(a)” (Indic.7C) teve valores médios muito dispares entre 1 (Fraco) e 3 (Bom), sendo valor médio mais baixo verificado na turma 8 (1.68±0.58) e o valor médio mais alto é a turma 7 (3.95±0.52).

Tabela 20.

Médias e desvios-padrão de cada indicador da atividade “Serei o que me deres...que seja amor” integrada no Eixo 4 “Direitos das Crianças”, por turma.

Turma 3 (2./ 3.º ano; n=15)								
S1	Indic.7A	Indic.7B	Indic.7C	Indic.7D	Indic.7E	Indic.7F	Indic.7G	Indic.7H
	4.00±0	2.00±0	3.36±0.50	2.00±0	1.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0
Turma 7 (1./ 3.º ano; n=29)								
S1	Indic.7A	Indic.7B	Indic.7C	Indic.7D	Indic.7E	Indic.7F	Indic.7G	Indic.7H
	2.45±0.51	1.00±0	3.95±0.52	1.90±0	1.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0
Turma 8 (2./ 4.º ano; n=17)								
S1	Indic.7A	Indic.7B	Indic.7C	Indic.7D	Indic.7E	Indic.7F	Indic.7G	Indic.7H
	2.53±0.51	1.42±0.51	1.68±0.58	1.47±0.61	2.00±0	3.95±0.23	3.95±0.23	4.00±0
Turma 9 (1.º ano; n=16)								
S1	Indic.7A	Indic.7B	Indic.7C	Indic.7D	Indic.7E	Indic.7F	Indic.7G	Indic.7H
	2.39±0.61	1.00±0	1.72±0.46	1.67±0.49	1.94±0.24	4.00±0	3.83±0.71	3.83±0.71
Turma 10 (2.º ano; n=18)								
S1	Indic.7A	Indic.7B	Indic.7C	Indic.7D	Indic.7E	Indic.7F	Indic.7G	Indic.7H
	3.00±0	2.57±0.51	3.39±0.50	2.00±0	2.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0
Turma 11 (2./3.º ano; n=20)								
	Indic.7A	Indic.7B	Indic.7C	Indic.7D	Indic.7E	Indic.7F	Indic.7G	Indic.7H

S1	2.78±0.73	1.44±0.51	2.78±0.43	2.00±0	2.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0
Turma 15 (2.º ano; n=19)								
S1	Indic.7A	Indic.7B	Indic.7C	Indic.7D	Indic.7E	Indic.7F	Indic.7G	Indic.7H
	3.62±0.50	2.43±0.51	2.52±0.51	2.29±0.56	1.48±0.51	4.00±0	4.00±0	4.00±0
Turma 18 (1.º ano; n=17)								
S1	Indic.7A	Indic.7B	Indic.7C	Indic.7D	Indic.7E	Indic.7F	Indic.7G	Indic.7H
	3.00±0	1.00±0	2.29±0.47	2.00±0	1.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0
Turma 24 (2./4.º ano; n=16)								
S1	Indic.7A	Indic.7B	Indic.7C	Indic.7D	Indic.7E	Indic.7F	Indic.7G	Indic.7H
	4.00±0	3.00±0	2.45±0.51	2.00±0	3.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0
Turma 25 (3.º ano; n=18)								
S1	Indic.7A	Indic.7B	Indic.7C	Indic.7D	Indic.7E	Indic.7F	Indic.7G	Indic.7H
	4.00±0	3.00±0	3.11±0.58	2.00±0	2.63±0.50	4.00±0	4.00±0	3.00±0
Turma 28 (4.º ano; n=17)								
S1	Indic.7A	Indic.7B	Indic.7C	Indic.7D	Indic.7E	Indic.7F	Indic.7G	Indic.7H
	4.00±0	1.21±0.63	3.00±0	2.00±0	1.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0
Turma 29 (4.º ano; n=19)								
S1	Indic.7A	Indic.7B	Indic.7C	Indic.7D	Indic.7E	Indic.7F	Indic.7G	Indic.7H
	4.00±0	1.81±0.66	3.00±0	2.00±0	1.50±0.51	4.00±0	4.00±0	4.00±0
Turma 30 (4.º ano; n=19)								
S1	Indic.7A	Indic.7B	Indic.7C	Indic.7D	Indic.7E	Indic.7F	Indic.7G	Indic.7H
	4.00±0	1.29±0.46	2.00±0	1.54±0.51	1.08±0.28	4.00±0	4.00±0	4.00±0

Nota: *Indic.7A* = Identifica formas do que é “cuidar bem”; *Indic.7B* = Identifica o conceito maus-tratos; *Indic.7C* = Identifica sinais/attitudes/comportamentos do que não é ser bem cuidado(a); *Indic.7D* = Identifica diferentes formas de maus-tratos; *Indic.7E* = Sabe o que fazer se uma criança é vítima de maus-tratos; *Indic.7F* = Revela interesse/motivação para o assunto; *Indic.7G* = Envolve-se/participa na sessão; *Indic.7H* = Apresenta comunicação/relacionamento.

Quanto ao questionário de satisfação com a atividade, preenchido pelos/as aluno/as, as respostas variavam entre *Não*, *Mais ou Menos* e *Sim* (o formato e análise estatística do questionário é semelhante à realizada no Eixo 3). Posto isto, a Tabela 21 permite constatar que a grande maioria das crianças gostou da atividade (médias próximas de 3), aprendeu algo (médias próximas de 3) e também gostou de estar com a estagiária (médias próximas de 3).

Estes resultados, estão em harmonia com os dados recolhidos através das grelhas de observação das sessões, cujos indicadores “Revela interesse/motivação para o assunto” e “Envolve-se/participa na sessão” apresentam valores médios entre 3 e 4.

Tabela 21.

Médias e desvios-padrão dos indicadores presentes no questionário de satisfação respondido pelos/as aluno/as acerca da atividade “Serei o que me deres...que seja amor” integrada no Eixo 4 “Direitos das Crianças”, por turma.

Turma/ Indicador	Gostaste da atividade?	Aprendeste algo?	Gostaste da estagiária?
3	3.00±0	2.73±0.47	3.00±0
7	2.95±0.21	2.91±0.29	2.95±0.21

8	2.84±0.37	2.89±0.46	3.00±0
9	3.00±0	2.94±0.24	3.00±0
10	3.00±0	2.96±0.21	3.00±0
11	3.00±0	2.94±0.24	2.94±0.24
15	2.95±0.22	2.86±0.36	3.00±0
18	3.00±0	3.00±0	3.00±0
24	3.00±0	2.75±0.44	3.00±0
25	3.00±0	2.95±0.22	3.00±0
28	3.00±0	2.89±0.32	3.00±0
29	3.00±0	2.82±0.39	3.00±0
30	3.00±0	2.96±0.20	3.00±0

Importa também mencionar dois exemplos recorrentes dados pelos/as aluno/as no decorrer do debate da atividade que se devem ter em conta: falta de tempo por parte dos pais para brincarem ou estarem com os/as filhos/as e a quantidade de tempo dedicada pelos pais às redes sociais.

Das conversas informais com os/as professores/as destacasse a importância que deram à atividade para a consciencialização da temática desde tenra idade e, consequentemente, para a valorização do pedido de ajuda e de não passar por isto sozinho/a. No final das sessões também houve uma partilha por parte de alguns/algumas professores/as acerca de situações vividas em turma reforçando uma vez mais a importância da consciencialização para a temática

Prosseguindo a análise do Eixo 4, o objetivo específico “*Sensibilização para a importância da família e suas diferentes formas*” não foi alcançado, pois a atividade em questão, tal como mencionado anteriormente, não foi desenvolvida por falta de disponibilidade e compatibilidade de horários entre a estagiária e os/as professores/as do 1.º CEB.

Segue-se o objetivo específico “*Sensibilização para os artigos presentes na Convenção sobre os Direitos da Criança*”. Mais uma vez, os dados foram recolhidos através de inquéritos por questionário, grelhas de observação e avaliação da sessão. Nesse sentido foram recolhidas, através de questionário aplicado online, as perceções de 38 EE (Questionário7), assim como de 15 professores/as do 1.º CEB (Questionário 6); foram sistematizados dados das sessões através do preenchimento de grelhas de observação (preenchidas pela Estagiária); e recolhidos dados relativos à satisfação, neste caso através de questionários preenchidos pelos/as aluno/as ($n=351$).

A distribuição dos/as EE dos/as alunos/as do 1.º CEB é similar ao ponto anterior, no entanto, ao nível do conhecimento da atividade realizada, 68.6% ($n=35$) afirmaram conhecer a atividade. A distribuição dos/as professores/as do 1.º CEB também é similar, verificando-se apenas diferença na percentagem de participação da turma na atividade, que é 93.3% ($n=14$).

Ressalve-se que estavam previstas duas atividades, uma para o 1.º CEB e outra para o 2.º CEB, mas só foi realizada a atividade “Direitos das Crianças” com os/as aluno/as do 1.º

CEB. No geral, os dados recolhidos permitem concluir que a atividade integrada neste Eixo, que tinha como objetivo a “sensibilização para os artigos presentes na Convenção sobre os Direitos da Criança”, foi ao encontro do que se pretendia.

No sentido de fundamentar esta apreciação podemos recorrer aos resultados sistematizados na Tabela 22, respeitantes às perceções dos/as professores/as de 1.º CEB e dos/as EE. Quanto aos/às professores/as, 93.3% ($n=14$) concordam totalmente que os/as seus/suas aluno/as ficaram sensibilizados/as e conscientes para os artigos presentes na CDC. Numa proporção menor, dos/as 51 EE, 47.1% ($n=24$) concordam totalmente que os/as seus/suas educandos/as ficaram sensibilizados/as e conscientes para o assunto.

Tabela 22.

Respostas dos/as professores/as de 1.º CEB (questionário 6) e dos/as EE (questionário 7) sobre as alterações comportamentais dos/as seus/suas aluno/as e dos/as seus/suas educandos/as, relativamente à temática dos Direitos das Crianças.

	Questão	Escala	Frequência	Percentagem (%)
Questionário 6	Os/as aluno/as ficaram sensibilizados/as e conscientes para os artigos presentes na Convenção sobre os Direitos das Crianças	Discordo totalmente	-	-
		Discordo em parte	-	-
		Não concordo nem discordo	-	-
		Concordo em parte	-	-
		Concordo totalmente	14	93.3
	A turma não participou na atividade	1	6.7	
Questionário 7	O/a seu/sua educando/a ficou sensibilizado/a e consciente para os artigos presentes na Convenção sobre os Direitos das Crianças	Discordo totalmente	3	5.9
		Discordo em parte	3	5.9
		Não concordo nem discordo	15	29.4
		Concordo em parte	4	7.8
		Concordo totalmente	24	47.1
		Não participou na atividade	2	3.9

A Tabela 23 apresenta os resultados obtidos através da grelha de observação e avaliação da atividade “Direitos das Crianças”. À exceção de três indicadores, os restantes podem variar entre valores de 1 e 4, sendo que 1 corresponde a *Fraco* e 4 a *Muito Bom*. Os valores de avaliação do indicador “Define o conceito “direitos das crianças”” variam entre 1 e 3, em que 1 significa *Não define*, 2 *Define o conceito com alguma confusão entre “necessidades” e “desejos”* e 3 *Define o conceito com palavras/afirmações como: necessidades básicas das crianças, leis, bem-estar das crianças, forma correta dos adultos tratarem as crianças*. Já a apreciação do indicador “Identifica direitos das crianças”, varia entre

1, que corresponde a *Não identifica*, 2 *Identifica alguns direitos, com alguma confusão entre “necessidades” e “desejos”*, e 3 *Identifica direitos como, por exemplo, direito à educação, direito à água potável, direito ao amor, etc.*. Por fim, o indicador “Identifica a importância dos direitos para todas as crianças”, varia entre 1 *Não identifica*, 2 *Identifica, com razões diferentes das apresentadas no ponto 3* e 3 *Identifica, fazendo ligação à importância que eles têm para a criança desenvolver-se totalmente e de forma segura e saudável*. Assim, a tabela permite afirmar que quanto aos indicadores de comportamento (Indic.8D, Indic.8E e Indic.8F) os valores oscilam entre 3 e 4, à exceção da turma 24 com valores médios abaixo de 3 (2.75 ± 0.44 ; 2.60 ± 0.50 ; 2.60 ± 0.50 , respetivamente). Os três restantes indicadores rondaram, de um modo geral, o valor médio 2, ou seja, a maioria dos dos/as alunos/as define o conceito “direitos das crianças” com alguma confusão entre “necessidades” e “desejos” (Indic.8A) e, consequentemente, identifica alguns direitos, mas com a mesma confusão (Indic.8B) e identifica razões diferentes da pretendida para sustentar a importância dos direitos das crianças (Indic.8C).

Tabela 23.

Médias e desvios-padrão de cada indicador da atividade “Direitos das Crianças” integrada no Eixo 4 “Direitos das Crianças”, por turma.

Turma 1 (1./ 2.º ano; n=4)						
S1	Indic.8A	Indic.8B	Indic.8C	Indic.8D	Indic.8E	Indic.8F
	2.50±0.58	1.75±0.50	2.00±0	4.00±0	4.00±0	4.00±0
Turma 2 (1./ 2.º ano; n=15)						
S1	Indic.8A	Indic.8B	Indic.8C	Indic.8D	Indic.8E	Indic.8F
	1.67±0.49	1.47±0.52	1.20±0.41	3.73±0.46	3.73±0.46	3.73±0.46
Turma 3 (2./ 3.º ano; n=16)						
S1	Indic.8A	Indic.8B	Indic.8C	Indic.8D	Indic.8E	Indic.8F
	2.19±0.83	2.88±0.34	2.63±0.62	4.00±0	4.00±0	4.00±0
Turma 5 (1./ 2.º ano; n=20)						
S1	Indic.8A	Indic.8B	Indic.8C	Indic.8D	Indic.8E	Indic.8F
	1.65±0.49	2.60±0.50	1.70±0.47	4.00±0	3.40±0.50	3.70±0.47
Turma 6 (3./ 4.º ano; n=20)						
S1	Indic.8A	Indic.8B	Indic.8C	Indic.8D	Indic.8E	Indic.8F
	3.00±0	2.45±0.51	2.25±0.44	4.00±0	3.65±0.49	3.60±0.50
Turma 7 (1./ 3.º ano; n=22)						
S1	Indic.8A	Indic.8B	Indic.8C	Indic.8D	Indic.8E	Indic.8F
	2.45±0.60	2.22±0.43	2.64±0.49	4.00±0	4.00±0	4.00±0
Turma 8 (2./ 4.º ano; n=19)						
S1	Indic.8A	Indic.8B	Indic.8C	Indic.8D	Indic.8E	Indic.8F
	2.58±0.69	2.21±0.42	2.63±0.50	4.00±0	4.00±0	4.00±0
Turma 9 (1.º ano; n=17)						
S1	Indic.8A	Indic.8B	Indic.8C	Indic.8D	Indic.8E	Indic.8F
	2.06±0.66	2.29±0.47	2.35±0.49	4.00±0	4.00±0	4.00±0
Turma 10 (2.º ano; n=23)						
S1	Indic.8A	Indic.8B	Indic.8C	Indic.8D	Indic.8E	Indic.8F
	2.35±0.49	2.39±0.50	2.22±0.42	4.00±0	4.00±0	4.00±0
Turma 11 (2./ 3.º ano; n=18)						

S1	<i>Indic.8A</i> 2.56±0.51	<i>Indic.8B</i> 2.56±0.51	<i>Indic.8C</i> 2.22±0.43	<i>Indic.8D</i> 3.72±0.46	<i>Indic.8E</i> 3.56±0.51	<i>Indic.8F</i> 3.22±0.43
Turma 12 (3.º ano; n=20)						
S1	<i>Indic.8A</i> 2.60±0.50	<i>Indic.8B</i> 2.65±0.49	<i>Indic.8C</i> 3.00±0	<i>Indic.8D</i> 4.00±0	<i>Indic.8E</i> 4.00±0	<i>Indic.8F</i> 4.00±0
Turma 13 (1./ 2./ 3.º ano; n=18)						
S1	<i>Indic.8A</i> 1.78±0.43	<i>Indic.8B</i> 1.72±0.46	<i>Indic.8C</i> 1.72±0.46	<i>Indic.8D</i> 3.94±0.24	<i>Indic.8E</i> 3.28±0.46	<i>Indic.8F</i> 3.28±0.46
Turma 14 (1.º ano; n=20)						
S1	<i>Indic.8A</i> 1.30±0.47	<i>Indic.8B</i> 1.70±0.47	<i>Indic.8C</i> 2.00±0	<i>Indic.8D</i> 4.00±0	<i>Indic.8E</i> 4.00±0	<i>Indic.8F</i> 4.00±0
Turma 15 (2.º ano; n=20)						
S1	<i>Indic.8A</i> 2.30±0.47	<i>Indic.8B</i> 2.30±0.47	<i>Indic.8C</i> 2.00±0	<i>Indic.8D</i> 4.00±0	<i>Indic.8E</i> 4.00±0	<i>Indic.8F</i> 4.00±0
Turma 16 (1.º ano; n=20)						
S1	<i>Indic.8A</i> 2.45±0.51	<i>Indic.8B</i> 2.55±0.51	<i>Indic.8C</i> 2.50±0.51	<i>Indic.8D</i> 3.85±0.37	<i>Indic.8E</i> 3.85±0.37	<i>Indic.8F</i> 3.80±0.41
Turma 22 (2./ 3.º ano; n=20)						
S1	<i>Indic.8A</i> 1.44±0.51	<i>Indic.8B</i> 2.00±0.69	<i>Indic.8C</i> 2.17±0.38	<i>Indic.8D</i> 3.28±0.46	<i>Indic.8E</i> 3.33±0.49	<i>Indic.8F</i> 3.39±0.50
Turma 24 (2./ 4.º ano; n=20)						
S1	<i>Indic.8A</i> 2.20±0.52	<i>Indic.8B</i> 2.35±0.49	<i>Indic.8C</i> 2.25±0.44	<i>Indic.8D</i> 2.75±0.44	<i>Indic.8E</i> 2.60±0.50	<i>Indic.8F</i> 2.60±0.50
Turma 26 (4.º ano; n=19)						
S1	<i>Indic.8A</i> 2.58±0.51	<i>Indic.8B</i> 2.68±0.48	<i>Indic.8C</i> 2.74±0.45	<i>Indic.8D</i> 4.00±0	<i>Indic.8E</i> 4.00±0	<i>Indic.8F</i> 4.00±0
Turma 29 (4.º ano; n=20)						
S1	<i>Indic.8A</i> 2.80±0.41	<i>Indic.8B</i> 2.85±0.37	<i>Indic.8C</i> 2.85±0.37	<i>Indic.8D</i> 4.00±0	<i>Indic.8E</i> 4.00±0	<i>Indic.8F</i> 4.00±0

Nota: Indic.8A = Define o conceito “direitos das crianças”; *Indic.8B* = Identifica direitos das crianças; *Indic.8C* Identifica a importância dos direitos para todas as crianças; *Indic.8D* = Revela interesse/motivação para o assunto; *Indic.8E* = Envolve-se/participa na sessão; *Indic.8F* = Apresenta comunicação/relacionamento.

O formato e análise do questionário de satisfação da atividade, preenchido pelos/as aluno/as, é semelhante ao do ponto anterior. A Tabela 24 permite constar que a grande maioria das crianças gostou da atividade (médias próximas de 3), aprendeu algo (médias próximas de 3) e também gostou da estagiária (médias próximas de 3).

Os resultados, estão novamente em harmonia com os dados recolhidos através das grelhas de observação das sessões, cujos indicadores “Revela interesse/motivação para o assunto” e “Envolve-se/participa na sessão” apresentam, como vimos, valores médios entre 3 e 4.

Tabela 24.

Médias e desvios-padrão dos indicadores presentes no questionário de satisfação respondido pelos/as aluno/as acerca da atividade “Direitos das Crianças” integrada no Eixo 4 “Direitos das Crianças”, por turma.

Turma/ Indicador	Gostaste da atividade?	Aprendeste algo?	Gostaste da estagiária?
1	3.00±0	3.00±0	3.00±0
2	3.00±0	2.87±0.35	2.87±0.35
3	2.88±0.34	2.38±0.81	2.88±0.34
5	2.80±0.41	2.75±0.44	2.80±0.41
6	2.75±0.44	2.75±0.44	2.90±0.31
7	2.77±0.43	2.82±0.39	2.82±0.39
8	2.68±0.48	2.84±0.37	2.79±0.42
9	2.82±0.39	2.88±0.33	2.94±0.24
10	2.78±0.42	2.83±0.39	2.96±0.21
11	2.89±0.32	2.94±0.24	3.00±0
12	2.85±0.37	2.90±0.31	2.95±0.22
13	3.00±0	3.00±0	3.00±0
14	3.00±0	2.96±0.20	3.00±0
15	2.75±0.44	2.70±0.47	3.00±0
16	2.75±0.44	2.75±0.44	2.65±0.49
22	3.00±0	3.00±0	3.00±0
24	2.75±0.44	2.80±0.41	3.00±0
26	2.84±0.37	3.00±0	3.00±0
29	2.85±0.37	2.85±0.37	2.85±0.37

Passando agora aos resultados associados ao objetivo específico “*Diminuição da taxa de absentismo escolar, dos/as aluno/as da comunidade cigana*”, o último do Eixo 4, os dados foram recolhidos através de uma entrevista semiestruturada à técnica da Beira Serra – Associação de Desenvolvimento Local.

A presença dos/as 12 EE da comunidade cigana ao longo das sessões não foi assídua, havendo sessões com 3 EE ou 1 EE. A sessão com maior adesão foi mesmo a primeira. Um facto interessante, tendo em conta a comunidade em causa, é que à exceção de uma encarregada de educação, os restantes eram do sexo masculino.

Esta atividade era a única prevista para este objetivo e os dados recolhidos permitem concluir que permitiu a abordagem de questões importantes a este nível, mas não permitiu ir totalmente ao encontro do que se pretendia.

No sentido de fundamentar esta apreciação podemos recorrer aos resultados sistematizados na Tabela 25, respeitantes às perceções da técnica da Beira Serra – Associação de Desenvolvimento Local. De acordo com a análise de conteúdo das respostas da entrevista, importa começar por evidenciar, na perspetiva da técnica, a relação existente entre a importância da escola para os/as EE e a frequência escolar dos/as seus/suas educandos/as. No que diz respeito ao trabalho desenvolvido, a técnica salientou a construção

e realização das sessões de grupo tendo em conta as necessidades dos/as EE da comunidade cigana. Ao longo das mesmas foi possível debater e retirar algumas conclusões como a dificuldade de responsabilização dos adultos com possíveis repercussões nas crianças; a necessidade de continuar a investir na escola para que seja um espaço efetivamente inclusivo; e a falta de valorização das capacidades tanto dos/as EE como dos/as professores/as. É de acrescentar que a partir da realização da atividade e da análise das causas identificadas e assumidas pelos/as EE da comunidade cigana para o absentismo escolar, na sua perspetiva estas são: doença, mau tempo, deitar tarde, dificuldade em levantar cedo, doença dos pais, falta de controlo parental, as crianças ciganas nem sempre são entendidas pelos/as professores/as, separação de alunos/as e pouco investimento para a inclusão (de ambos os lados, ciganos e não ciganos). É notória a necessidade de manter o investimento a este nível.

Tabela 25.

Categorias e subcategorias das respostas da técnica da Beira Serra – Associação de Desenvolvimento Local sobre as sessões de grupo desenvolvidas com os/as EE da comunidade cigana e o seu eventual contributo para o trabalho que está a ser desenvolvido pela associação com vista à redução do absentismo escolar dos/as alunos/as da comunidade cigana, integrada no Eixo 4 “Direitos das Crianças”.

Entrevista semiestruturada à técnica da Beira Serra – Associação de Desenvolvimento Local		
Categoria	Subcategoria	Indicadores
Perceções sobre a importância da escola para os/as EE da comunidade cigana	Relação entre a importância da escola para os/as EE e a frequência escolar dos/as seus/suas educandos/as	<p>“é notório a relação entre a importância que os pais e filhos dão à escola.”</p> <p>“nestas idades as crianças ainda são muito dependentes dos pais.”</p> <p>“uma forte experiência por parte dos pais, que também não frequentaram a escola e que sofreram nesses espaços situações de stress e até de discriminação, transferindo esses sentimentos para as crianças.”</p>

	Valorização da criança da comunidade cigana	<p>“sobrevalorizar vontade da criança, fazendo cumprir todos os desejos que quer, incluindo não ir à escola.”</p> <p>“as vontades das crianças estão muito presentes na dinâmica familiar, como seja a alimentação, a hora de deitar, hora de levantar, pondo em causa rotinas que favorecem a frequência na escola.”</p>
Perceções sobre as sessões de grupo realizadas com os/as EE da comunidade cigana	Intervenção adequada as necessidades do grupo	<p>“os pais foram confrontados em períodos de reflexão para tomar consciência da sua própria responsabilidade no processo educativo.”</p> <p>“o trabalho junto dos públicos-alvo é a proximidade com as necessidades do grupo, assim aconteceu com este grupo de pais.”</p> <p>“foram realizadas 6 candidaturas à habitação social, a agregados familiares que vivem em casas/ estruturas sem condições de habitabilidade.”</p> <p>“demonstrar a importância da escola no presente e acima de tudo no futuro.”</p> <p>“exercitar com os pais o pensar e refletir no futuro dos filhos.”</p> <p>“perceber e aceitar as razões pelas quais as crianças faltam à escola.”</p> <p>“delinear estratégias como exemplo para cada pai utilizar para colmatar as dificuldades com os seus filhos.”</p>
Perceções sobre o eventual contributo das sessões em grupo realizadas com os/as EE da comunidade cigana	Dificuldade de responsabilização	<p>“os familiares têm dificuldades em ter responsabilidade de participação assídua e contínua nas sessões, transmitindo este comportamento para as crianças.”</p>

Inclusão escolar	“A escola tem de ser um espaço efetivo de inclusão, inclusive no espaço lúdico dos intervalos, deve-se incutir o “brincar” entre todos deixando de lado as diferenças de cada um.”
Valorização das capacidades dos/as EE e dos/as professores/as	“os pais e escola devem valorizar as capacidades individuais, realçar o potencial para que cada pai/ professor consiga transferir todas estas capacidades/aprendizagens aos seus filhos/aluno/as.”
Proximidade ao projeto Trajetos E8G	“notou-se um crescendo no contacto com os adultos, principalmente no atendimento familiar para auxiliar a resolução de problemas sociais como já foi referido a Habitação, os apoios sociais ou mesmo a leitura de uma carta do tribunal ou outro organismo.”

E para terminar, para além dos resultados anteriormente apresentados, importa também sistematizar o resultado da reflexão sobre se a realização de atividades como aquelas que foram inseridas no plano de ação/ de estágio que esteve na base deste Estágio poderão, ou não, ter contribuído para agir ao nível da prevenção de fatores de risco (e promoção de fatores protetores). Nesse sentido, mantendo o quadro de leitura da abordagem ecossistémica (CNPDPJ, 2020), os resultados sugerem que foram introduzidas modificações em algumas competências e dinâmicas individuais, mas também ao nível familiar e do contexto escolar (quanto mais não seja, no preenchimento dos questionários e nas partilhas informais acerca do trabalho realizado com as crianças) que, de modo genérico, parecem ser compatíveis com a prevenção do aparecimento e/ou atenuação de fatores de risco para o desenvolvimento dos/as aluno/as (OPP, 2017).

Em jeito de conclusão da avaliação, percebe-se que dos cinco objetivos propostos três foram conseguidos, nomeadamente, “melhoria dos hábitos de trabalho e métodos de estudo”, “fomento do respeito pelo outro/diversidade” e “atenuação do risco de problemas familiares”, tal como sugerem os seguintes resultados: (i) valores médios satisfatórios e próximos do valor mais alto obtidos nas grelhas de observação/avaliação das sessões em cada indicador, tanto

no que diz respeito ao comportamento/atitude dos/as alunos/as como à aquisição dos diferentes conteúdos que foram tratados; (ii) nos resultados dos questionários de satisfação preenchidos pelos/as alunos/as, valor médio de 3 (e.g., resposta “Sim”), no caso do 1.º CEB, e valor médio de 4 (e.g., resposta “Muito Satisfeito”), no 2.º CEB, em resposta a questões relacionadas com os conteúdos das sessões, das sessões em geral, da aquisição de conhecimento e do desempenho da estagiária; (iii) e, para as atividades com as temáticas “Combate ao Bullying”, “Serei o que me deres...que seja amor” e “Direitos das Crianças”, perceções positivas dos/as EE e dos/as professores/as de 1.º CEB e de 2.º CEB (nos respetivos questionários), a dar conta da importância das mesmas para a sensibilização e aumento da consciência dos/as alunos/as para as temáticas. No que respeita aos restantes objetivos, o que diz respeito à “promoção da utilização de processos de autorregulação dos/as aluno/as face às aprendizagens escolares” não foi alcançado. O mesmo pode ser afirmado em relação ao objetivo “diminuição da frequência de comportamentos agressivos”. Neste caso, apesar dos valores médios satisfatórios nas grelhas de observação e avaliação das sessões, assim como dos questionários de satisfação (alunos/as), não foi possível obter informação inequívoca dos/as EE e dos/as professores/as de 1.º CEB, acerca da sensibilização e consciência para a temática, acrescentando o facto destes últimos partilharem informalmente que a mudança de comportamento socioemocional necessita de ser trabalhada a partir de sessões contínuas e não pontuais.

3.4.5. Limitações e Recomendações

Em fase final deste relatório de estágio, pretende-se ressaltar algumas limitações encontradas, assim como fazer algumas recomendações.

Uma das limitações iniciais foi sentida ao nível da definição dos pressupostos teóricos relativos à articulação entre a escola e as entidades da comunidade pois existe pouca literatura sobre a temática, pelo menos em território nacional. Sendo assim, um dos objetivos deste relatório de estágio também passa por alertar para esta necessidade.

No processo de planeamento do plano de ação/ de estágio, a principal limitação encontrada foi a falta de experiência de trabalho num Agrupamento de Escolas com um número elevado de turmas e escolas. Esta falta de experiência levou a um excesso de otimismo na criação e programação de atividades para cada objetivo e, conseqüentemente, a um desvio entre as atividades previstas e as realizadas, o que poderá ter influenciado na concretização e/ou consolidação dos objetivos propostos.

Já na fase da implementação das atividades, a principal limitação foi o tempo disponibilizado pelos/as professores/as de 1.º CEB e 2.º CEB para cada sessão.

Percebeu-se que as sessões do 2.º CEB de 50min e as sessões do 1.º CEB de 60 min., não eram, muitas vezes, suficientes para abordar todos os conteúdos o que poderia prejudicar a aquisição de conhecimentos por parte dos/as aluno/as e dos objetivos propostos pela estagiária.

Uma limitação encontrada na fase da avaliação prende-se com o local da aplicação do instrumento de satisfação dos/as aluno/as, ou seja, o facto de o seu preenchimento ter ocorrido no final da aula, o que pode indiretamente levar a alguma pressão para responder de um modo socialmente mais aceite - desejabilidade social. Outra limitação foi o facto de, muitas vezes, as turmas não conseguirem preencher o instrumento na própria aula, por falta de tempo e preenchê-lo mais tarde, podendo não se recordar tão bem da atividade.

Quanto às grelhas de observação e avaliação, a limitação prende-se com a sua construção inicial. Com o preenchimento das mesmas, percebeu-se que os indicadores deveriam ser acompanhados de uma descrição daquilo que queriam mensurar e a classificação de alguns deveria ter outra escala (e.g., o indicador “tem um horário de estudo” deveria ser acompanhado por uma classificação em escala de 2 pontos: [1] - Sim | [2] -Não). Isto fez com que, muitas vezes, se tornasse difícil a classificação dos indicadores.

A falta de respostas aos questionários e, em alguns casos, o preenchimento de uma forma pouco refletida nas questões de resposta aberta funcionou como mais uma limitação, tornando difícil a obtenção de uma amostra significativa de participantes/perceções. Uma amostra mais significativa e representativa da população permitiria uma maior confirmação da eficácia dos eixos e respetivos objetivos. Outra limitação dos questionários (Questionário 1, Questionário 2 e Questionário 3), mas já referida na fase da avaliação, foi o facto de não permitirem recolher informação inequívoca sobre a opinião dos/as EE, professores/as de 1.º CEB e professores/as de 2.º CEB. Mas esta limitação, após identificada, foi tida em conta na construção dos questionários seguintes.

Também se constitui como limitação o facto de não se ter desenvolvido ou utilizado instrumentos de avaliação que permitissem mensurar especificamente as competências a desenvolver ou modificar em cada objetivo. Efetivamente, seria mais enriquecedor a utilização desses instrumentos de avaliação em dois momentos, nomeadamente pré-implementação das atividades e pós-implementação das atividades. Ressalve-se, contudo, que tal não foi feito em cumprimento do que ficou definido aquando da negociação, com o contexto, do plano de ação/ de estágio. Esta limitação pode transformar-se numa recomendação para o futuro, juntamente com a realização da avaliação aos/às mesmos/as aluno/as, mas num momento mais distanciado no tempo, para verificar se as competências visadas se mantêm, e aferir os principais motivos que levam à sua manutenção ou alteração.

Passando agora às recomendações, a principal é a continuidade do plano de ação/ de estágio. Esta recomendação está assente nos bons resultados apresentados neste relatório de estágio e no conteúdo das conversas informais com os/as professores/as do 1.º CEB e do 2.º CEB que enfatizaram a importância do trabalho nestas áreas de intervenção, principalmente no eixo da Gestão das Emoções, onde seria importante ir para além de uma sessão por turma sobre a temática, com vista a consolidar as competências em questão. O facto de terem existido problemas que não foram diretamente trabalhados no plano (nuvem – baú de problemas, Figura 10), como por exemplo, a precariedade da situação socioeconómica das famílias, o risco de trabalho infantil e o excessivo uso/ “dependência” das tecnologias, também faz com que se reforce a ideia da continuação do plano de ação / de estágio, pois estes problemas foram identificados, são atuais e, portanto, não devem ser “esquecidos”.

O Questionário 1 apresentava duas perguntas relacionadas com a possibilidade e disponibilidade do/a EE para participar em sessões dirigidas aos mesmos, em contexto escolar. Das 84 respostas, 69% (N=58) dos/as EE referiram que gostariam de participar numa sessão a si direccionada. Relativamente a esta pergunta, 10 EE sugeriram temas para trabalhar nas possíveis sessões, tais como: adaptação e resiliência a novos ambientes; parentalidade positiva; como incentivar o/a educando/a estudar; como gerir o tempo digital dos/as educandos/as; estratégias para minimizar o impacto do bullying; gestão das emoções/atitudes/comportamentos dos/as educandos/as; e discriminação escolar. Face aos dados apresentados, uma recomendação chave identificada é a necessidade de desenvolver e/ou consolidar a relação escola-família através de, por exemplo, sessões em contexto escolar para os/as EE. Segundo Rooke et al. (2004), os/as EE que participam nas sessões em contexto escolar reconhecem e valorizam o esforço da escola, sentindo-se parceiros no processo em que ambas as partes querem o melhor para os/as seus/suas filhos/as. Os mesmos revelam mais interesse na vida da escola e em descobrir as estratégias mais eficazes para se relacionarem melhor com os/as seus/suas educandos/as e desempenharem melhor o seu papel de educadores/as. Este conhecimento científico também deve funcionar como base para trabalhar a importância da escola com os/as EE da comunidade cigana, tendo em conta também os resultados apresentados à escola provenientes das sessões de grupo em parceria com o projeto Trajetos E8G.

Mais do que aceitar propostas de alguém exterior à instituição/contexto, é importante ouvir quem se encontra no contexto e, por isso, nos três primeiros questionários realizados foi apresentada uma pergunta de resposta aberta sobre sugestões de tema/s para trabalhar em sessões com os/as aluno/as e educandos/as. No Questionário 1, os/as 10 EE sugeriram como temáticas para trabalhar com os/as seus/suas educandos/as: gestão das emoções; métodos

de estudo; combate à xenofobia; comportamento em sala de aula; gestão de conflitos; desenvolvimento e importância da autoestima e respeito pelo/a próprio/a; combate ao *bullying*; técnicas de concentração; importância/papel da escola na formação do ser; e desenvolvimento e consolidação de relações interpessoais.

O mesmo acontece com as sugestões a seguir apresentadas pelos/as professores/as de 1.º CEB e de 2.º CEB. No Questionário 2 a única sugestão dada pelos/as professores/as de 1.º CEB foi a abordagem do *mindfulness* e no Questionário 3 as sugestões dos/as professores/as do 2.º CEB foram: igualdade de género; como gerir a separação dos pais; a importância da escola; e o respeito pelo outro/diversidade.

Mais do que aceitar as sugestões propostas para possível trabalho é necessário refletir sobre as mesmas porque poderão ser um problema que os/as respondentes encontrem no público-alvo e estão a alertar para a necessidade de intervenção.

Por fim, numa perspetiva mais pessoal e em jeito de reflexão, a experiência de estágio, para além de permitir contactar diretamente com um contexto em que futuramente poderei estar inserida, permitiu-me assumir um olhar crítico e ecossistémico complementado com uma atitude proativa na área da prevenção com crianças. Relativamente às minhas intervenções sinto que aprendi muito com esta experiência, que me permitiu ir construindo múltiplas competências para a minha prática enquanto técnica superior, assim como contactar com diversas realidades escolares, bem como com os seus intervenientes, desde aluno/as, EE, professores/as, assistentes operacionais, assistentes sociais, educadores sociais, entre outros, que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. Considero que o meu desempenho teve um balanço positivo e penso ter conseguido deixar uma marca naqueles/as aluno/as. Penso ser necessário continuar a realizar estas atividades com estes ou outros eixos de intervenção, porque a escola não é só aquisição de conhecimentos, é também o saber ser e desenvolver competências e, infelizmente, com a azáfama do trabalho e com a tentativa de cumprir o curriculum escolar, sobra pouco tempo e espaço para a realização de atividades que ajudem os/as aluno/as a desenvolver-se como pessoas, a formá-los/as enquanto cidadãos e acima de tudo a dar-lhes um espaço para serem ouvidos/as, algo que percebi como podendo ser bastante libertador e gratificante para os/as mesmos/as.

CONCLUSÃO

A primeira parte deste relatório final de estágio incorpora o enquadramento teórico sobre o conceito de “criança em risco”, o papel da escola nas situações de risco e a prevenção como linha de intervenção e problematiza-se a ideia de um perfil profissional em construção na área da intervenção psicossocial com crianças e jovens em risco.

A heterogeneidade do conceito “criança em risco” é notória (Reis, 2009) sendo que, de uma forma geral, se aplica a uma criança cujo percurso desenvolvimental pode ser afetado a partir de fatores de risco relacionados com a própria criança (e.g., baixa tolerância à frustração), com as suas circunstâncias familiares (e.g., postura parental desadequada) e sociais (e.g., ausência de uma rede de apoio). A Escola, sendo uma Entidade com Competência em Matéria de Infância e Juventude tem como um dos seus deveres implementar estratégias de deteção e intervenção necessárias e adequadas à diminuição ou erradicação dos fatores de risco. Estas estratégias de intervenção devem ser aplicadas em todos os sistemas (microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema) em que o/a aluno/a se encontra envolvido/a e/ou que o/a influenciam, procurando diminuir os fatores de risco e fortalecer os fatores protetores, através de, por exemplo, mudanças realizadas no ambiente, aumento das competências interpessoais e comunicativas e fortalecimento da autoestima (Rodrigues et al., 2008).

É com base neste enquadramento – ecossistémico (e.g., CNPDPCJ, 2020) - que se define o plano de ação/ de estágio, desenvolvido nas outras duas partes que compõem este Relatório. Assim, a segunda parte incorpora o enquadramento do contexto de estágio, mais especificamente, as características e missão do contexto, o espaço físico, os recursos humanos, as populações/problemáticas atendidas e os serviços prestados e atividades desenvolvidas. A terceira parte sistematiza a prática do estágio no contexto propriamente dita, com a apresentação detalhada das diferentes fases do plano de ação/ de estágio: diagnóstico, planificação, implementação e avaliação.

A partir da informação recolhida através de análise documental e conversas informais, na fase de diagnóstico foram criadas a Análise S.W.O.T, nuvem de problemas e árvore dos problemas, com o intuito de organizar a informação acerca dos problemas relacionados com o contexto sociofamiliar dos/as aluno/as e dos próprios/as aluno/as, a saber: dificuldades ao nível de hábitos de trabalho sistemáticos e métodos de estudo; desrespeito pelo outro/ diversidade; alta frequência de comportamentos agressivos; e risco de problemas familiares.

Estas necessidades permitiram definir os objetivos da intervenção, já na fase de planificação: melhoria dos hábitos de trabalho sistemáticos e nos métodos de estudo; promoção da utilização de processos de autorregulação dos/as aluno/as face às aprendizagens escolares; fomento do respeito pelo outro/ diversidade; diminuição da frequência de comportamentos agressivos; e atenuação do risco de problemas familiares. Foi elaborado o plano de ação/ de estágio de modo a sistematizar a relação entre os problemas encontrados na fase de diagnóstico e os objetivos formulados na fase de planeamento. O mesmo incluiu, ainda, os eixos de intervenção e respetivas atividades,

cronograma, recursos e instrumentos de avaliação (grelhas de observação e avaliação, inquéritos por questionário e entrevista).

Durante e após a implementação do plano de ação/ de estágio (entre dezembro de 2021 e junho de 2022, num total de 600 horas de contacto) decorreu ainda a fase da avaliação. A partir dos resultados obtidos através dos diferentes instrumentos de avaliação utilizados, nota-se uma coerência entre as percepções dos/as professores/as do 1.º CEB e do 2.º CEB, dos/as aluno/as dos respetivos ciclos e dos/as EE. Por meio das respostas analisadas, evidencia-se a percepção positiva e de utilidade das atividades preventivas realizadas em contexto escolar, para a mudança de atitude e comportamento por parte dos/as aluno/as. Pode-se referir que as atividades realizadas foram uma oportunidade para oferecer aos/às alunos/as um maior desenvolvimento das aprendizagens socioemocionais, da autonomia e participação e que, apesar de nem todas as atividades serem realizadas, os/as aluno/as futuramente estarão certamente mais predispostos/as à aprendizagem e participação em futuras atividades.

Não houve uma participação positiva/ respostas significativas nos questionários aos/às professores/as do 1.º CEB e do 2.º CEB. No entanto, as respostas obtidas demonstraram que as atividades realizadas foram úteis para os/as aluno/as e que estes ficaram sensibilizados/as para as temáticas abordadas. Os questionários, juntamente com conversas informais, também sugerem a importância de dar continuação a atividades deste género e a sua relevância para o desenvolvimento pessoal e escolar dos/as aluno/as.

Foi surpreendente a participação positiva dos/as EE nos questionários e o interesse em participar em sessões direcionadas aos mesmos (ainda que não se tenham concretizado). A maioria dos/as respondentes revelou ter conhecimento das atividades realizadas, em contexto de sala de aula, no entanto há que ressaltar que ainda existe uma boa parcela que não tem e, portanto, é importante o reforço da participação dos/as EE na vida escolar dos/as seus/suas educandos/as. De uma forma geral, os/as EE que obtiveram conhecimento das atividades, consideraram que os/as seus/suas educandos/as acharam interessante as atividades e estiveram muito divididos entre *concordarem totalmente* e *não concordarem nem discordarem* relativamente à aquisição e/ou mudança de aprendizagem, comportamento, pensamento e atitudes.

Sintetizando agora os resultados alcançados por objetivo geral, no que se refere ao primeiro, ou seja, “melhoria dos hábitos de trabalho sistemáticos e nos métodos de estudo”, os resultados vieram demonstrar que o objetivo foi cumprido. As respostas abertas aos questionários dos/as EE e dos/as professores/as do 2.º CEB demonstraram indicadores sobre as alterações comportamentais dos/as seus/suas educandos/as e dos/as seus/suas aluno/as,

relativamente aos hábitos de trabalho e métodos de estudo, tais como “resultou, para a maioria dos/as aluno/as, em melhorias das avaliações” e “melhorou o comportamento em relação à organização”. As grelhas de observação e avaliação permitiram revelar que houve aquisição, desenvolvimento e/ou melhoria de conhecimentos ao nível da temática dos métodos de estudo e gestão da ansiedade face ao teste. Estas grelhas também foram coerentes com os instrumentos de satisfação dos/as aluno/as, onde se percebeu que os/as mesmos/as revelaram interesse/motivação para as temáticas e envolveram-se nas sessões.

O segundo objetivo, “fomento do respeito pelo outro/ diversidade”, também foi conseguido. Este objetivo geral foi dividido em quatro objetivos específicos: promoção do trabalho de grupo; sensibilização e desenvolvimento do respeito para a temática atual dos refugiados; sensibilização e desenvolvimento do respeito pela diversidade e sensibilização para o fenómeno do *bullying*, sendo que apenas o objetivo *sensibilização e desenvolvimento do respeito para a temática atual dos refugiados* não foi trabalhado. Os restantes objetivos têm, em cada indicador das grelhas de observação e avaliação e dos questionários de satisfação, médias próximas da classificação mais elevada da escala. O objetivo *sensibilização para o fenómeno do bullying* foi o único que permitiu ter uma análise a partir das respostas aos questionários pelos/as professores/as do 2.º CEB e EE, evidenciando-se que ambos os grupos de respondentes concordaram totalmente que houve uma sensibilização para a temática.

O terceiro grande objetivo, “diminuição da frequência de comportamentos agressivos”, não foi totalmente ao encontro do que se pretendia. Teoricamente houve uma aquisição, desenvolvimento e/ou melhoria de conteúdos relacionados com o tema, no entanto, ao nível da prática (e.g., utilização de estratégias de regulação emocional) os/as aluno/as ficaram aquém. Percebeu-se pela observação das sessões e pelo feedback dos/as professores/asa importância que esta atividade e respetivo tema tem para os/as aluno/as e a necessidade de ir para além de uma sessão por turma sobre a temática com vista a consolidar as competências em questão.

O quarto e último objetivo, “atenuação do risco de problemas familiares”, foi razoavelmente alcançado. Este objetivo geral foi dividido em quatro objetivos específicos: sensibilização para a temática dos Maus-Tratos Infantis; sensibilização para a importância da família e suas diferentes formas; sensibilização para os artigos presentes na Convenção sobre os Direitos da Criança e diminuição da taxa de absentismo escolar dos/as aluno/as da comunidade cigana, e apenas o objetivo “sensibilização para a importância da família e suas diferentes formas” não foi trabalhado. Os objetivos “sensibilização para a temática dos Maus-Tratos Infantis” e “sensibilização para os artigos presentes na Convenção sobre os Direitos

da Criança” apresentam médias próximas da classificação mais elevada da escala de registo em cada grelha de observação e avaliação e nos questionários de satisfação. Além disso, tanto a maioria dos/as professores/as do 1.º CEB como dos/as EE concordaram totalmente que houve uma sensibilização para as temáticas. O objetivo “diminuição da taxa de absentismo escolar dos/as aluno/as da comunidade cigana” foi o único que foi trabalhado, mas não conseguido, sendo que se sensibilizou para a importância da escola, no entanto, não foi possível perceber se isso refletiu na frequência escolar dos/as aluno/as da comunidade cigana.

Apesar de não ter sido elaborado um instrumento de avaliação que permita averiguar se as atividades que promovem competências socioemocionais e abordam o/a aluno/a de forma ecossistémica contribuem para prevenir fatores de risco, a partir destes resultados podemos concluir pela contribuição positiva do plano de estágio para a prevenção dos fatores de risco, pois estas atividades permitiram a aquisição, desenvolvimento e melhoria de conhecimentos e competências que poderão funcionar como fatores de proteção.

Para concluir, considera-se que o presente plano de estágio, apresentado neste relatório, não encerra em si todas as suas potencialidades, muito pelo contrário, abre novas perspetivas reflexivas e práticas na área da prevenção em contexto escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, V. R. L., & Medeiros, C. M. (2009, outubro 26-outubro 29). *Entrevistas na pesquisa social: O relato de um grupo de foco nas licenciaturas* [Sessão de Congresso]. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3041_1475.pdf
- Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã. (2021). *Plano anual de atividades – AEPC 2021/2022*. https://www.aeperocovilha.net/files/ugd/557af8_68e4345f99364670b13d5f8e4596afed.pdf
- Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã. (2021). *Projeto Educativo 2021/2025*. https://www.aeperocovilha.net/files/ugd/557af8_3c19f38efe9a4d3e90c37faee906930b.pdf
- Almeida, M., Ferreira, M., Souza, P., & Serrão, C. (2016). A educação social e as famílias multidesafiadas: reflexões sobre um trajeto estimulado. *Praxis Educare*, 3, 57-64. <http://hdl.handle.net/10400.22/10189>
- Almeida, M. I. (2021). *Cuida bem de mim!* (1.^a ed.). Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (CNPDPJ). https://www.cnpdpj.gov.pt/documents/10182/14801/Cuida_Bem_de_Mim_online/29099697-735a-457e-ad89-fdaa295fbfab
- Alves, M. G., & Varela, T. (2012). Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2), 31-61. <https://doi.org/10.21814/rpe.3001>
- Amnistia Internacional. (2010, dezembro 31). *O QUE É A EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS?* <https://www.amnistia.pt/educacao-para-os-direitos-humanos/>
- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Araújo, M. (2007). O silêncio do racismo em Portugal: O caso do abuso verbal racista na escola. In N. L. Gomes (Org.), *Um olhar além das fronteiras: Educação e relações raciais* (pp.77-94). Belo Horizonte: Autêntica. <http://hdl.handle.net/10316/42646>
- Arruda, M. J. F. C. (2015). *O ABC das emoções básicas: implementação e avaliação de duas sessões de um programa para promoção de competências emocionais*. [Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/3365>

- Associação dos Profissionais do Serviço Social. (2018). *Código Deontológico dos Assistentes Sociais em Portugal*. https://servicosocial.pt/wp-content/uploads/2015/06/CD_AS_APSS_Final_APSS_AssembGeral25-10-2018_aprovado_RevFinal.doc-1-converted-1-C%C3%B3pia.pdf
- Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social. (2021). *Educação Social: Contextos e Funções*. <http://www.aptses.pt/wp-content/uploads/2021/02/Livro-Educac%C3%A7%C3%A3o-Social-Func%C3%A7%C3%B5es-e-Contextos.pdf>
- Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social. (s.d.). *Código Deontológico do/a Técnico/a Superior de Educação Social*. <http://www.aptses.pt/codigo-deontologico/>
- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo* (4a ed.). (L. A. Reto, & A. Pinheiro, Trad.) . Edições 70
- Barras, C. (2016). *Ma vie de Courgette* [vídeo]. Blue Spirit Productions, Gebeka Films. <https://www.rtp.pt/play/p5874/e503039/minha-vida-courgette>
- Beira Serra – Associação de Desenvolvimento. (s.d.). *Quem Somos*. <https://www.beiraserra.pt/quem-somos>
- Bolivar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3edbf2a8-9420-43fb-9b47-fb7044cc74de/re33908-pdf.pdf>
- Boni, V., & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2(1), 68-80. <https://doi.org/10.5007/%25x>
- Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores/as. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 401-409. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183759>
- Cacheiro, C. M., & Martins, M. J. D. (2012). Promoção de competências socioemocionais em crianças do ensino básico. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 20(1), 155-169. <http://hdl.handle.net/2183/12108>
- Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 45-56. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>
- Canha, J. (2000). Criança Maltratada – O papel de uma pessoa de referência na sua recuperação. Estudo prospectivo de 5 anos. In G. Oliveira, & J. Saraiva, *Lições de*

- pediatria* (vol.II) (pp. 257-265). Imprensa da Universidade de Coimbra.
https://doi.org/10.14195/978-989-26-1300-0_39
- Care, C. A. (2020). *A relação entre as competências socioemocionais e o envolvimento escolar* [Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade Lusíada do Porto]. Repositório das Universidades Lusíada.
<http://hdl.handle.net/11067/5727>
- Carpenter, B. (2007). The impetus for family-centred early childhood intervention. *Child: care, health and development*, 33(6), 664-669. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2007.00727.x>
- Centro de Criatividade Digital da Universidade Católica Portuguesa & Câmara Municipal de Matosinhos (2021, junho 06). “*Senhelo Calim*” [Vídeo]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=BolyM3DchQc>
- Coelho, V. A., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 1(XXXIV), 61-72.
<https://doi.org/10.14417/ap.966>
- Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. (s.d. a). *Mês da Prevenção dos Maus-Tratos na Infância*. <https://www.cnpdpcj.gov.pt/mes-da-prevencao-dos-maus-tratos-na-infancia>
- Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. (s. d. b). *Comunicação de situação de perigo*. <https://www.cnpdpcj.gov.pt/como-pedir-ajuda>
- Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. (2021). *Relatório Anual de Avaliação da Atividade das CPCJ 2020*.
<https://www.cnpdpcj.gov.pt/relatorio-atividades>
- Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. (2020). *Guia de orientações para profissionais da Educação na abordagem de situações de maus-tratos ou outras situações de perigo*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/_guias_guiia_educacao.pdf
- Comissão para a Igualdade e contra a Discriminação Racial. (s.d.). *1 - O que se entende por discriminação racial?* <https://www.cicdr.pt/-/faqs>
- Comité Português para a UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf

- Conselho Nacional de Educação. (2020). Recomendação n.º 5/2020 sobre «A Cidadania e a Educação Antirracista». Diário da República n.º 227/2020, Série II de 2020-11-20. https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/REC_Cidadania_Educacao_Antirracista.pdf
- Correia, M. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30-36. <http://hdl.handle.net/10400.26/23968>
- Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 31(4), 407-424. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/70841/2/88017.pdf>
- Council of Europe (2014). *Developing intercultural competence through education*. Josef Huber and Christopher Reynolds (Eds.). <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258>
- Council of Europe (2009). *Compassito: Manual on human rights education for Children* (2nd ed.). <http://www.eycb.coe.int/compassito/pdf/Compassito%20EN.pdf>
- Council of Europe (s.d.). *Discrimination and Intolerance*. <https://www.coe.int/en/web/compass/discrimination-and-intolerance>
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: perspectiva de docentes e crianças. *Interações*, 12(41), 133-159. <https://doi.org/10.25755/int.10839>
- Custódio, A. F. P. (2016). *Prevenção do bullying em contexto escolar. A Sala de Aula sem bullying* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa]. Repositório Comum/Comunidades & Coleções. <http://hdl.handle.net/10400.26/20628>
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República n.º 126/2012, Série I de 2012-07-02. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/137/2012/07/02/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril do Ministério da Educação. (2008). Diário da República n.º 79/2008, Série I de 2008-04-22. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/75/2008/04/22/p/dre/pt/html>
- Delgado, P. (2009), O acolhimento familiar numa perspetiva ecológico-social. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 157-168. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1124>

- Delgado, P. (2008). A Criança em risco e a relação Escola - Família. Protecção e Sucesso Educativo. *Revista Interuniversitária de Pedagogia Social*, 15,113-122. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135012674009>
- Delvan, J. S., Becker, A. P. S., & Braun, K. (2010). Fatores de risco no desenvolvimento de crianças e a resiliência: um estudo teórico. *Revista de Psicologia da IMED*, 2(1), 349-357. <https://doi.org/10.18256/2175-5027/psico-imed.v2n1p349-357>
- Deslandes, S. F., & Junqueira, M. F. P. (2003). Resiliência e maus tratos à criança. *Cadernos de Saúde Pública*, 19(1), 227-235. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2003000100025>
- Dias, M. I. C. (1994). *O inquérito por questionário: problemas teóricos e metodológicos gerais*. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/104265>
- Dias, M. O. (2011). Um olhar sobre a família na perspectiva sistémica: o processo de comunicação no sistema familiar. *Revista Gestão e Desenvolvimento*, 19, 139-156. <http://hdl.handle.net/10400.14/9176>
- Direção Geral da Educação (s.d.). *Educação Intercultural*. <https://dev.dge.mec.pt/educacao-intercultural>
- Direção Geral da Educação. (2022). *Guião para atribuição do Selo Escola Saudável 2022-2024*. <https://cidadania.dge.mec.pt/sites/default/files/pdfs/regulamento-selo-escola-saudavel2022.pdf>
- Direção Geral da Educação. (2014). *Programa de apoio à promoção e educação para a saúde*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esauade/papes_doc.pdf
- Direção-Geral da Saúde (DGS), Direção-Geral da Educação (DGE), Instituto Politécnico de Setúbal / Escola Superior de Saúde (IPS/ESS), & Pensamento Vivo (PV) / Associação Portuguesa de Pedagogia e Saúde Mental. (2016). *Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em meio escolar*. Direção-Geral da Saúde. http://aesgueira.edu.pt/attachments/article/47/826_DGS_Manual_Sa%C3%BAde_e_Mental_em_Sa%C3%BAde_Escolar.pdf
- Docter, P. (2015). *Inside Out* [Filme]. EUA: Walt Disney Studios.
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar, Curitiba*, 24, 213-225. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta- analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405- 432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25(2), 115–152. <https://doi.org/10.1023/A:1024654026646>
- EAPN Portugal / Rede Europeia Anti-Pobreza. (2018, junho 19). O JOGO DOS DIREITOS. <https://www.eapn.pt/documento/605/o-jogo-dos-direitos>
- Epstein, J. L. (2009). School, Family, and Community Partnerships: Caring for the Children We Share. In J. L. Epstein, M. G. Sanders, B. S. Simon, K. C. Salinas, N. R. Jansorn, & F. L. V. Voorhis (Eds.), *School, Family and Community Partnerships – Your Handbook for Action*, Corwin Press (pp. 9 -30). Corwin Press. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>
- Escola Superior de Educação de Viseu. (2018). *Regulamento do 2.º Ciclo de Estudos em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco*. https://www.esev.ipv.pt/docs//regulamentos_cursos/Regulamento_de_curso_IPC_JR_2018.pdf
- Farrington, D. P. (2006). Childhood risk factors and risk-focussed prevention. In Maguire, M., Morgan, R. & Reiner R. (Eds.), *The Oxford Handbook of Criminology* (4th ed., pp. 1-62). Oxford University Press. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.123.2030&rep=rep1&type=pdf>
- Fernandes, R. G. (2016). *As Cores da Cidade Cinzenta* (1.ª ed.). ACM, I.P.- Alto Comissariado para as Migrações, Instituto Público. https://www.acm.gov.pt/documents/10181/167771/As+Cores+Da+Cidade+Cinze+nta_BR.pdf/c740288d-4832-49ff-8cfc-75d14d9b5f9f
- Figueiredo, R. (2007). *A peste da Janice* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=povo9wCtITo&list=PLo2xJPS8xF-p7ovvXqgzxYqIpaVm0qRE3&index=10>
- Franco, B. (2020). *Ernesto*. Companhia das Letrinhas.
- Fraser, M. T. D., & Gondim, S. M. G. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, 14(28), 139 -152. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2018). A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. *Psicologia da Educação*, 46, 71-80. DOI: 10.5935/2175-3520.20180008

- Gillies, D., Wilson, A., Soden, R., Gray, S., & McQueen, I. (2010). Capital, culture and community: Understanding school engagement in a challenging context. *Improving Schools*, 13(1), 21-38. <https://doi.org/10.1177/1365480209352548>
- Goes, F. E. P. (2020). *Promoção da inteligência emocional em contextos da Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Educação]. Repositório do IPBeja. <http://hdl.handle.net/20.500.12207/5347>
- Gomes, H. A. R. (2013). *A aprendizagem cooperativa como ferramenta para a inclusão* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa: <http://hdl.handle.net/10400.21/3134>
- Gómez, E., & Kotliarenco, M. A. (2010). Resiliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología*, 19(2), 103-132. <https://www.redalyc.org/pdf/264/26416966005.pdf>
- Gómez, E., Muñoz, M. M., & Haz, A. (2007). Familias Multiproblemáticas y en Riesgo Social: Características e Intervención. *Psykhé*, 16(2), 43-54. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282007000200004>
- Graeml, A. R., & Csillag, J. M. (2008). E-Mail Survey com Formulário Anexado: Uma Alternativa para Coleta de Dados Off-Line pela Internet. *Organizações em contexto*, 4(7), 35-58. <http://www.spell.org.br/documentos/ver/5922/e-mail-survey-com-formulario-anexado--uma-alternativa-para-coleta-de-dados-off-line-pela-internet/i/pt-br>
- Gruspun, H. (2008). A criança resiliente – Resiliência e vulnerabilidade na criança. In B.F. Assumpção Júnior, & E. Kuczynski (Org.), *Situações Psicossociais na infância e na adolescência* (pp. 61-90). Atheneu.
- Hill, M. M., & Hill, A. (1998). *A construção de um questionário*. Dinâmia Working Paper. <http://hdl.handle.net/10071/469>
- Lacerda, T. (s.d.). *Pêro da Covilhã. Padrão dos Descobrimentos*. <https://padraodosdescobrimentos.pt/conjunto-escultorico/#pero-da-covilha-west>
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. D. A. (2002). *Técnicas de pesquisa* (5ª ed.). Editora Atlas. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/61219682/Lakatos_e_Marconi_-_Tecnicas_de_pesquisa20191114-31612-di2isl-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1649158264&Signature=IKuc2ZI~DLNNd6Tgmx3n~tFfEINzDjKqXrKQ5tMHsPHOBc1t9YTX6xWmJJfdLrMtGmhnRUJigNzYvY-nb22XknRaGL1I2uGnx6bzcYI1CyPKNa2LOP1yEkUYgKX0JTXRfK5wjl7gWFIG3

[2ann685vLsSAP0cO7svO9ouEk5bsgW-BdEm8OHEQMJ07vd-P62wwRCA~FEZr-zP-eLWigh1xZdGkn9ISMEq8SluehP31~~uPthxad8gTyQ9kM0xMQTP6ayO-H5dQ3Og4O7cDu0Wg-MSxGy9H0UtzKBun4jSbXpoxJum~NdGgQSev2iVcM9AS~SALDEWJSusUONUBy84XA &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://data.dre.pt/eli/lei/93/2017/08/23/p/dre/pt/html)

Lei n.º 93/2017 de 23 de agosto da Assembleia da República. (2017). Diário da República n.º 162/2017, Série I de 2017-08-23.

<https://data.dre.pt/eli/lei/93/2017/08/23/p/dre/pt/html>

Lei n.º 147/99, de 01 de setembro da Assembleia da República (1999). Diário da República n.º 204/1999, Série I-A de 1999-09-01.

<https://data.dre.pt/eli/lei/147/1999/9/1/p/dre/pt/html>

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro da Assembleia da República. (1986). Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14.

<https://data.dre.pt/eli/lei/46/1986/p/cons/20090827/pt/html>

Leite, R. D. (2019). O papel da escola na apropriação da inteligência emocional. *Revista Científica Educ@ção*, 3(5), 605-622.

<https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/RCE/article/view/74>

Lemos, F., Scheinvar, E., & Nascimento, M. (2014). Uma análise do acontecimento “crianças e jovens em risco”. *Psicologia e Sociedade*, 26(1), 158-164.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822014000100017>

Lemos, I. T. (2010). Risco psicossocial e psicopatologia em adolescentes com percurso delinvente. *Análise Psicológica*, 28(1), 117-132. <https://doi.org/10.14417/ap.258>

Letrud, K., & Hernes, S. (2018). Excavating the origins of the learning pyramid myths. *Cogent Education*, 5(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1518638>

Letrud, K., & Hernes, S. (2016). The diffusion of the learning pyramid myths in academia: an exploratory study, *Journal of Curriculum Studies*, 48(3), 291-302.

<https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1088063>

Lorence, B. Hidalgo, M. V., & Dekovic, M. (2013). Adolescent adjustment in at-risk families: The role of psychosocial stress and parental socialization. *Salud Mental*, 36, 49-57.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v36n1/v36n1a7.pdf>

Maciel, O., Nunes, A., & Claudino, S. (2014). Recurso ao inquérito por questionário na avaliação do papel das Tecnologias de Informação Geográfica no ensino de Geografia. *Revista de Geografia e Ordenamento do Território*, 6, 153-177.

<http://dx.doi.org/10.17127/got/2014.6.010>

- Maia, J. M. D., & Williams, L. C. A. (2005). Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas em Psicologia*, 13(2), 91-103. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2005000200002&lng=pt&tlng=pt.
- Marcelino, E. M. L. (2014). *Trabalho Projeto Gabinete de Apoio à Criança e Família* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/2665>
- Martín, J. C., Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Correa, A. D., & Rodríguez, G. (2004) Evaluación del programa “Apoyo personal y familiar” para madres y padres en situación de riesgo psicossocial. *Infancia y Aprendizaje*, 27(4), 437-445. file:///C:/Users/ritam/Downloads/infancia_y_aprendizaje_v_c59ba54f583f478390dd57d085be8407_105_.pdf
- Martins, E. C. (2021). Educação para as emoções em aluno/as do ensino básico português: desenvolvimento das habilidades (socio)emocionais. *Boletim Técnico do Senac*, 47(1), 6-23. https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/7671/1/00-%20Boletim%20T%C3%A9cnico%20Senac-Brasil_47%20n%201_Jan-abril%202021_Educa%C3%A7%C3%A3o%20p%20emo%C3%A7%C3%B5es%20EB.pdf
- Martins, M. (2014). Resiliência Familiar - Revisão Teórica, conceitos emergentes e principais desafios. *Cadernos do GREI- Grupo de Estudos Interdisciplinares*, 10, 3-23. DOI: 10.13140/2.1.4365.8245
- Martins, M. J. D. (2007). Violência interpessoal e maus-tratos entre pares, em contexto escolar. *Revista da Educação*, 2, 51 – 78. <http://hdl.handle.net/10400.26/4343>
- Matos, C. F. F. (2012). *Ansiedade face aos testes em aluno/as do 1.º Ciclo do Ensino Básico: um estudo de caso* [Dissertação de Mestrado, Portugalense Institute for Human Development, Universidade Portugalense]. Repositório da Universidade Portugalense. <http://hdl.handle.net/11328/106>
- Melo, A. T., & Alarcão, M. (2011). Avaliações em situações de risco e perigo para as crianças: Um roteiro organizador. *Análise Psicológica*, 3(29), 451-466. <https://scielo.pt/pdf/aps/v29n3/v29n3a06.pdf>
- Mendes, A. C. M. (2021). *Reconhecimento e autorregulação das emoções nas crianças* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/38253>

- Mendes, R. M., & Miskulin, R. G. S. (2017). A análise de conteúdo como uma metodologia. *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 1044-1066. <https://doi.org/10.1590/198053143988>
- Mesquita, E. C. (2010). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: a visão dos futuros/as professores/as/as. *EDUSER: revista de educação*, 2(1), 3-19. https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3784/1/ARTIGO_EDUSER.pdf
- Molinari, O. S. J, Silva, C. M. F. M., & Crepaldi, A. M. (2005). Saúde e desenvolvimento da criança: a família, os fatores de risco e as ações na atenção básica. *Psicologia Argumento*, 23(43), 17-26. <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/19591>
- Montano, T. (Coord.) (s.d.). *Guia de orientações para os profissionais da educação na abordagem de situações de maus-tratos ou outras situações de perigo*. <https://www.cnpdpdj.gov.pt/documents/10182/14801/Guia+de+orienta%C3%A7%C3%B5es+para+profissionais+da+Educa%C3%A7%C3%A3o/89e90ccf-2847-4d3e-9f79-0d4b1c1f37bd>
- Monteiro, R. P. S. (2012). *A aprendizagem cooperativa como estratégia de ensino na ação de educadores de infância e professores/as do 1.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores: <http://hdl.handle.net/10400.3/1535>
- Monteiro, R. F. G. (2011). *As parcerias entre a Escola e as entidades da comunidade: estudo dos casos de um Agrupamento de Escolas e de uma Escola Secundária* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Leiria]. Repositório Institucional de Informação Científica do Instituto Politécnico de Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/884>
- Monteiro, A., Figueiroa, A., & Barros, R. (2014, setembro 11-13). *A relação entre a Escola e a Comunidade: Um olhar sobre as práticas socioeducativas em contexto não formal* [Conference Paper]. XXII Congresso Nacional da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - As Ciências da Educação: Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar, Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. https://www.researchgate.net/publication/281784840_A_relacao_entre_a_Escola_e_a_Comunidade_Um_olhar_sobre_as_praticas_socioeducativas_em_contexto_nao_formal/citations#fullTextFileContent

- Moreira, P. A., Dias, A., Matias, C., Castro, J., Gaspar, T., & Oliveira, J. (2018). School effects on students' engagement with school: Academic performance moderates the effect of school support for learning on students' engagement. *Learning and Individual Differences*, 67, 67-77. <http://hdl.handle.net/11067/4533>
- Muñoz, J. T. (1998). Indicators of risk in families receiving attention from social services. *Psychology in Spain*, 2(1), 66-75. <http://www.psychologyinspain.com/content/reprints/1998/8.pdf>
- Musitu, G., & Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12(2), 179-192. <https://www.uv.es/lisis/mjesus/8cava.pdf>
- Nascimento, M., Jales, R. E., & Felizardo, S. (2016). Dinâmicas e desafios da escola na prevenção de comportamentos e situações de risco em crianças e jovens. In D. Alves, H. Pinto, I. S. Dias, M. O. Abreu, & R. G. Muñoz (Org.), *Livro de Atas da V Conferência Internacional Investigação e Práticas em Educação* (pp. 171-179). Edição Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.19/4184>
- Nascimento, M. S. C. (2015). *Crianças e jovens em risco: dinâmicas e desafios da prevenção em contexto escolar* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação de Viseu]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/2970>
- Núcleo da Rede Social. (2002). *Plano de Desenvolvimento Social*. IDS - Instituto para o Desenvolvimento Social.
- Nunes, C., Lemos, I., Costa, D., Nunes, L., & Almeida, A. (2011). Social support and stressful life events in portuguese multi-problem families. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 497-505. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832343054>
- Nunes, C., & Nunes, L. A. (2015). Famílias em risco psicossocial: desafios para a avaliação e intervenção. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 6(1), 95-107. <https://doi.org/10.34628/xv29-1959>
- Oliveira, J. C. P., Oliveira, A. L., Morais, F. A. M., Silva, G. M., & Silva, C. N. M. (2016). O questionário, o formulário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados: vantagens e desvantagens do seu uso na pesquisa de campo em ciências humanas [Sessão de Conferência]. III Congresso Nacional de Educação, Campina Grande, Brasil. https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV05_6_MD1_SA13_ID8319_03082016000937.pdf

- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2019). *Proposta de Criação da Qualificação do Técnico/a de Apoio Psicossocial*. https://recursos.ordemdospsicologos.pt/files/artigos/parecer_opp_sobre_a_qualifica_o_tecnico_de_apoio_psic.pdf
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2017). *As/Os psicólogas(os) valorizam a educação e os contextos escolares*. https://recursos.ordemdospsicologos.pt/files/artigos/perfil_das_dos_psicologas_os_da_educacao.pdf
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (s.d.). *As minhas emoções, pensamentos e comportamentos. ESCOLA SAUDÁVELMENTE*. <https://escolasaudavelmente.pt/>
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (s.d.). *Comunicação Escola | Família | Comunidade. ESCOLA SAUDÁVELMENTE*. <https://escolasaudavelmente.pt/directores/promocao-envolvimento-da-familia-e-da-comunidade/comunicacao-escolafamiliacomunidade>
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. . (2022). *Review of Inclusive Education in Portugal, Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>.
- Parr, T. (2003). *O livro da Família* (1.ª ed.). Little, Brown and Company. <https://ifan.com.br/wp-content/uploads/2020/04/O-Livro-da-Familia.pdf>
- Pena, R. (2005). *Manual do Formando. Metodologia de Planeamento de Projetos por Objetivos*. <http://arvoredeproblemas.ruipena.pt/dossie/manual.pdf>
- Penha, M. T. (1996). *Crianças em Risco*. https://www.seg-social.pt/documents/10152/13326/Criancas_risco/dc3e9df8-5a75-4556-aacf-07579a6770f3/dc3e9df8-5a75-4556-aacf-07579a6770f3
- Perassinoto, M., Boruchovitch, E., & Bzuneck, J A. (2013). Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de aluno/as do Ensino Fundamental. *Avaliação Psicológica*, 12(3), 351-359. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000300010&lng=pt&tlng=pt.
- Pereira, C. J. C. (2011). *A criança e as emoções na escola dos corações: um estudo sobre a eficácia de um programa de desenvolvimento do conhecimento emocional* [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira]. Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/1561>

- Pinho, A. M. C. (2008). *Avaliação do desenvolvimento pessoal e social dos 0 aos 3 anos*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/1011>
- Portaria n.º 265/2012 de 30 de agosto do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República n.º 168/2012, Série I de 2012-08-30. <https://data.dre.pt/eli/port/265/2012/08/30/p/dre/pt/html>
- Portelada, A. F. S. (2011). *As emoções a nível escolar*. INFAD Revista de Psicologia, 1(1), 69-78. <http://hdl.handle.net/10662/3309>
- Rádio Cova da Beira. (2021, março 18). *BEIRA SERRA COM PROJECTOS APROVADOS*. <http://www.rcb-radiocovadabeira.pt/pag/67750>
- Rádio e Televisão de Portugal (RTP). (s.d.). *Estudo em Casa: Português para Ucrâniano*. <https://ensina.rtp.pt/portugues-para-ucranianos/>
- Reis, M. A. P. (2009). *Relatório de estágio realizado na clínica psiquiátrica dos Hospitais da Universidade de Coimbra* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade da Beira Interior]. uBibliorum: Repositório Digital da UBI. <http://hdl.handle.net/10400.6/2559>
- Reis, V. J. O. (2009). *Crianças e jovens em risco: (Contributos para a organização de critérios de avaliação de factores de risco)* [Dissertação de Doutoramento, Universidade de Coimbra]. ESTUDO GERAL Repositório científico da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/11781>
- Ribeiro, A. S., Cavalcanti, J., & Cruz, M. (2010). Perspectivas actuais da educação intercultural na promoção de uma escola inclusiva. *Saber&Educar*, 15, 1-8. <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol15.105>
- Ribeiro, M. C. O., & Sani, A. I. (2009). Risco, protecção e resiliência em situações de violência. *Revista da Faculdade de Ciências da Saúde. Porto*, 6, 400-407. <http://hdl.handle.net/10284/1294>
- Rocha, F. E. C., Albuquerque, F. J. B., Marcelino, M. Q. S., Dias, M. R., & Pinheiro, J. Q. (2008). Aplicação da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin em uma aproximação avaliativa do Pronaf-PB. *Boletim de Pesquisa e Desenvolvimento*, 201, 1-81.
- Rocha, R. C. L. (2002). História da infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes. *ANALECTA*, 3(2), 51-63. https://www.researchgate.net/profile/Rita-De-Cassia-Da-Rocha/publication/292993991_HISTORIA_DA_INFANCIA_REFLEXOES_ACERCA_DE_ALGUMAS_CONCEPCOES_CORRENTES/links/56b4c9bd08ae3c1b79

[aaf32b/HISTORIA-DA-INFANCIA-REFLEXOES-ACERCA-DE-ALGUMAS-
CONCEPCOES-CORRENTES.pdf](#)

- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Correa, A. D., Martín, J. C., & Rodríguez, G. (2006). Outcome evaluation of a community centre-based program for mothers at high psychosocial risk. *Child Abuse and Neglect*, 30(9), 1049-1064. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2006.03.004>
- Rodrigo, M. J., Martín, J. C., Máiquez, M. L., & Rodríguez, G. (2007). Informal and formal supports and maternal child-rearing practices in at-risk and non at-risk psychosocial contexts. *Children and Youth Services Review*, 29(3), 329-347. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2006.03.010>
- Rodrigues, M. C., Itaborahy, C., Z., Pereira, M. D., & Gonçalves, T. M. (2008). Prevenção e Promoção de Saúde na Escola: Conceções e Práticas de Psicólogos Escolares. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 1(1), 67-78. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v1n1/v1n1a08.pdf>
- Rodríguez, S., Regueiro, B., Blas, R., Valle, A., Piñeiro, I., & Cerezo, R. (2014). Teacher self-efficacy and its relationship with students' affective and motivational variables in higher education. *European Journal Psychology of Education*, 7, 107-120. doi. 10.1989/ejep.v7i2.183
- Rooke, O., Thompson, M. & Day, C. (2004). School-Based Open Access Parenting Programmes: Factors Relating to Uptake. *Child and Adolescent Mental Health Volume*, 9(3), 130-138. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2004.00095.x>
- Rosário, P., Soares, S., Núñez Perez, J. C., González-Pienda, J. A., & Simões, F. (2004). Ansiedade face aos testes e auto-regulação da aprendizagem : variáveis emocionais no aprender. *Psicologia e Educação*, 3 (1). <http://hdl.handle.net/1822/11861>
- Sá, E. (2008). Breve história da criança e da família. In E. Sá, & M. C. Sottomayor, *Abandono e Adopção* (3.ª ed, pp. 9-15). Almedina
- Sanches, I. (2011). Do 'aprender para fazer' ao 'aprender fazendo': as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona da Educação*, 19(19), 135-156. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2846>
- Sapienza, G., & Pedromônico, M. R. M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 209-216. <https://www.scielo.br/j/pe/a/stYqQ6cvpzPJRdqFwRr8NtH/?format=pdf&lang=pt>

- Schlithler, A. C. B., Ceron, M., & Gonçalves, D. A. (2010). *Famílias em situação de vulnerabilidade ou risco psicossocial. Módulo Psicossocial. Especialização em Saúde da Família.* Unifesp. https://www.unasus.unifesp.br/biblioteca_virtual/esf/1/modulo_psicossocial/Unidade_18.pdf
- Serrano, G. P. (2008). *Elaboração de Projetos Sociais: Casos Práticos.* Porto Editora.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundation the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1 – 22. <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>
- Silva, M. O. E. (2011). Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona da Educação*, 19(19), 119-134. <https://revistas.ulsofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2845>
- Silva, P., (2007). Associações de pais, interculturalidade e clivagem sociológica: algumas questões. *Revista Eletrônica de Educação*, 1(1), 3-30. <https://doi.org/10.14244/198271991>
- Slap, G. (2001). Conceitos atuais, aplicações práticas e resiliência no novo milênio. *Adolescência Latinoamericana*, 2(3) 173-176. <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IscScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=292055&indexSearch=ID>
- Solomon, David J. (2001). Conducting web-based surveys. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(19). <https://doi.org/10.7275/404h-z428>
- Sousa, C., & Figueiredo, B. (2000). Perspectiva ecológica na compreensão dos maus-tratos infantis. *Infância e Juventude*, 4, 79-97. <http://hdl.handle.net/1822/41712>
- Sousa, L., & Ribeiro, C. (2005). Percepção das famílias multiproblemáticas pobres sobre as suas competências. *PSICOLOGIA*, 19(1/2), 169–191. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v19i1/2.402>
- Taboada, N. G., Legal, E. J., & Machado, N. (2006). Resiliência em busca de um conceito. *Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano*, 16(3), 104-113. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822006000300012
- Torini, D. (2016). Questionários on-line. In A. Alonso, & D. Miranda (Eds.), *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Quantitativo* (pp.52-75). https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58735123/2016_E-BOOK_Sesc-Cebrap_Metodos_e_tecnicas_em_CS_-_Bloco_Quantitativo20190328-63448-1a2u85g-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1649003797&Signature=O~lmbILBMM0TxCPZCO3BI2IJ0Zwfu0g

[XHyyUEzS1Y78oNDJYXLMQvX5~KSPeb2LQ5AbrUcB4qQBY1bAVu462s-YpOFkV~9gpTMwUTrvJ~40TfJO-Xnhr~PIXjB6~~mGPDZ2cLzrdi7z8X4ICA0hsCZ3DzXfreffdBRC1yUjER2EJPMTr4x4yY1jHXDX7uQdVhf0K~KIZ74nPAuQeoibfnUOjFKv8vkfcsC4gvU1vyJhr1iODmbvl1tZLejZoPV3ra47A5h-kws1UxYwZhapeMwbYiGaMglaCpxC4MKke9K6a9fgDt~JpPUTxWZZPYWK88KAUKYFBwdE8QBdZvibg_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=52](https://www.unesco.org/education/guidelines/intercultural-education)

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2006). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000147878&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_c86aa337-73af-4adb-bbe3-f7ae0e8126cc%3F_%3D147878eng.pdf&updateUrl=updateUrl8998&ark=/ark:/48223/pf0000147878/PDF/147878eng.pdf.multi&fullScreen=true&locale=en#%5B%7B%22num%22%3A89%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C-75%2C627%2C0%5D

United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF]. (2018, novembro 29). *O que são os Direitos da Criança com a Rita e o João* [Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=2txldr_OVcg

Valente, S. (2020). Competências socioemocionais na atividade do educador social: implicações à inclusão escolar. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(3), 2332-2349. <https://doi.org/10.21723/riase.v15iesp3.14441>

Vasconcellos-guedes, L., & Guedes, L. F. A. (2007, Janeiro). *E-surveys: Vantagens e Limitações dos Questionários Eletrônicos via Internet no Contexto da Pesquisa Científica* [Sessão de Seminário]. X SemeAd -Seminário em Administração FEA/USP. São Paulo, Brasil. file:///C:/Users/ritam/Downloads/E-surveys_VantagensLimitaesdosQuestionriosEletrnicosViaInternetnoContextodaPesquisaCientfica.pdf

Veiga-Branco, A. (2004). *Competência emocional: um estudo com professores/as* (1ª ed.). Quarteto. <http://hdl.handle.net/10198/5463>

Vieira, C. A. G. (2013). *Inclusão e Bullying: Práticas, prevenção e intervenção dos/as professores/as de um agrupamento TEIP* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum/Comunidades & Coleções. <http://hdl.handle.net/10400.26/5277>

- Vieira, H. C., Castro, A. E.; Schuch Júnior, V. F. (2010). O uso de questionários via e-mail em pesquisas acadêmicas sob a ótica dos. *XIII SEMEAD Seminários em administração*, 17(1), 01-13. <http://sistema.semead.com.br/13semead/resultado/trabalhosPDF/612.pdf>
- Vieira, R., & Vieira, A. M. (2010). *A escola e a educação social: narrativas (auto)biográficas sobre mediação sociopedagógica*. In IV CIPA - 4.º Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. Brasil, São Paulo: USP/CIPA. <http://hdl.handle.net/10400.8/461>
- Walsh, F. (2016). Applying a Family Resilience Framework in Training, Practice, and Research: Mastering the Art of the Possible. *Family Process*, 55(4), 616-632. doi: 10.1111/famp.12260
- Wang, M., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877-895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28-36. DOI: 10.1080/00461520903433596
- Welsh, B. C., & Farrington, D. P. (2012). Crime Prevention and Public Policy. In D. P. Farrington., & B. C. Welsh (Eds.), *The Oxford Handbook of Crime Prevention* (pp. 1-18). 10.1093/oxfordhb/9780195398823.013.0001
- Wilson, S., & Lipsey, M. W. (2007). School-Based Interventions for Aggressive and Disruptive Behavior. Update of a Meta-Analysis. *American Journal of Preventive Medicine* 33(2), 130-143. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.04.011>
- Wolters, C. A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record*, 113, 265-283. <https://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15977>
- Wolters, C., & Benzoni, M. (2013). Assessing and predicting college students' use of strategies for the self-regulation of motivation. *Journal of Experimental Education*, 81(2), 199-221. <http://dx.doi.org/10.1080/00220973.2012.699901>
- Yunes, M, A. M., Garcia, N. M., & Albuquerque, B. M. (2007). Monoparentalidade, pobreza e resiliência: entre as crenças dos profissionais e as possibilidades da convivência familiar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 444-453. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000300012>.
- Zenhas, A., Silva, C., Januário, C., Malafaya, C., & Portugal, I. (2005). *Ensinar a estudar. Aprender a estudar* (4.ª ed.). Porto Editora.

ANEXOS

Anexo A: Guião de entrevista utilizado para a entrevista com as duas psicólogas do Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã.

Guião de entrevista

Objetivos da entrevista: Conhecer a perceção da psicóloga de modo a identificar as necessidades/ os recursos/ as oportunidades/ as ameaças da instituição e identificar as necessidades/ os recursos/ potencialidades as oportunidades/ as ameaças do público-alvo

Entrevistada: Psicóloga do Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã

Entrevistadora: Mestranda do 2.º ano do Curso de Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, estagiária no AE Pêro da Covilhã.

Local de Entrevista: Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã

Data: s.d.

Blocos	Objetivos	Questões	Observações
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista	“A presente entrevista está a ser realizada no âmbito do Estágio, incluído no Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco.	Salientar: Que não há respostas corretas ou erradas; O uso de maior sinceridade, sem qualquer tipo de preocupação com juízos de valor.
	Mencionar os objetivos da entrevista	Necessito da sua colaboração para identificar as necessidades, os recursos, as oportunidades da escola e, em específicos, dos/as alunos/as da comunidade cigana e dos/as alunos/as refugiados/as, atendendo a que poderão vir a ser os principais destinatários da minha intervenção.	
	Assegurar a salvaguarda das informações obtidas	Os dados recolhidos serão apenas utilizados para os fins indicados. Quer colocar alguma questão? Gostaria de saber se tenho permissão para gravar a entrevista.”	
	Pedir permissão para gravação da entrevista		
Necessidades-fragilidades da instituição/ contexto	Identificar necessidades/ fragilidades da instituição	A partir da análise documental, encontro como fragilidades do contexto, número insuficiente de técnicas especializadas, falta de espaços como Bibliotecas Escolares/Centros de Recursos Educativos, fraca monitorização do	

		<p>comportamento dos/as aluno/as, fraca participação dos/as encarregados/as de educação no processo educativo dos/as seus/suas educandos/as, características culturais não dominantes de alguma parte da população escolar, como por exemplo, a cultura e os costumes da comunidade cigana e o absentismo escolar, mais presente na comunidade anterior referida. Há mais alguma necessidade a considerar no meu plano? Quais deveriam ser as prioridades?</p> <p>Quais as principais problemas e necessidades que a escola apresenta?</p>
Recursos-forças da instituição/ contexto	Identificar recursos da instituição	<p>Quais os recursos, estratégias e/ou projetos que a escola apresenta para combater as referidas necessidades? (Nota: percorrer as identificadas anteriormente)</p>
Oportunidades da instituição/ contexto	Identificar oportunidades da instituição	<p>Que projetos/atividades/políticas/etc. podem ser desenvolvidos para que a escola melhore o seu desempenho geral?</p> <p>Que projetos/atividades/políticas/etc. podem ser desenvolvidos para que a escola melhore a sua atuação com os/as alunos/as da comunidade cigana?</p> <p>Que projetos/atividades/políticas/etc. podem ser desenvolvidos para que a escola melhore a sua atuação com os/as alunos/as refugiados/as?</p>
Ameaças à instituição/ contexto	Identificar ameaças da instituição	<p>Na envolvente da escola, que fatores podem ameaçar o combate as suas necessidades e à melhoria de desempenho e atuação escolar?</p>
Necessidades do público-alvo	Identificar necessidades do público-alvo	<p>Quais as principais necessidades da comunidade educativa?</p> <p>Quais as necessidades dos/as alunos/as da comunidade cigana? Como são identificadas?</p> <p>Quais as necessidades dos/as alunos/as refugiados/as? Como são identificadas?</p>
Recursos do público-alvo	Identificar recursos do público-alvo	<p>Quais os recursos físicos/materiais/humanos/etc. e estratégias que os/as alunos/as da comunidade cigana utilizam para combater as suas necessidades?</p> <p>Quais os recursos físicos/materiais/humanos/etc. e estratégias que os/as alunos/as refugiados/as utilizam para combater as suas necessidades?</p>

Oportunidades do público-alvo	Identificar oportunidade do público-alvo	<p>Que potencialidades existem e ainda não estão a ser desenvolvidas para que os/as alunos/as da comunidade cigana possam ter as suas necessidades eliminadas?</p> <p>Que potencialidades existem e ainda não estão a ser desenvolvidas para que os/as alunos/as refugiados/as possam ter as suas necessidades eliminadas?</p>
Ameaças ao público-alvo	Identificar ameaças do público-alvo	<p>Fora da escola, que fatores podem ameaçar a utilização dos recursos e combate as necessidades, por parte dos/as alunos/as da comunidade cigana?</p> <p>Fora da escola, que fatores podem ameaçar a utilização dos recursos e combate as necessidades, por parte dos/as alunos/as refugiados/as?</p>
Conclusão da entrevista	<p>Verificar se o/a entrevistado/a tem mais alguma informação a prestar</p> <p>Conclusão da entrevista e agradecer a disponibilidade e colaboração</p> <p>Referir o fim da gravação e informar a transcrição da entrevista, a posteriori.</p>	<p>Para finalizar esta entrevista, gostava de saber se tem alguma questão ou outra informação a prestar?</p> <p>Dou por finalizada a entrevista e agradeço, uma vez mais, a disponibilidade e colaboração.</p> <p>Vou encerrar a gravação da entrevista e, a posteriori, irei transcrevê-la.</p>

Anexo B: Folhas de Presença



Politécnico
de Viseu

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco
Estágio
Ano letivo 2020/2021

Folha de Presença

Local de Estágio Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã (AEP C)

Aluno(a) Rita Mangana Rodeigues

Mês Dezembro/ Janeiro

Dia	Hora de entrada	Hora de saída	Rubrica	Total de horas
15/12	09 : 00 H	13 : 00 H	Rita Rodeigues	4h
15/12	14 : 00 H	15 : 00 H	Rita Rodeigues	1h
16/12	09 : 00 H	13 : 00 H	Rita Rodeigues	4h
16/12	14 : 00 H	15 : 00 H	Rita Rodeigues	1h
17/12	09 : 00 H	13 : 00 H	Rita Rodeigues	4h
17/12	14 : 00 H	16 : 00 H	Rita Rodeigues	2h
20/12	09 : 00 H	13 : 00 H	Rita Rodeigues	4h
22/12	16 : 00 H	18 : 00 H	Rita Rodeigues	2h
28/12	09 : 00 H	13 : 00 H	Rita Rodeigues	4h
29/12	09 : 00 H	13 : 00 H	Rita Rodeigues	4h
04/01	09 : 00 H	13 : 00 H	Rita Rodeigues	4h
06/01	09 : 00 H	13 : 00 H	Rita Rodeigues	4h
06/01	13:40 : 00 H	16 : 00 H	Rita Rodeigues	2h
11/01	09 : 00 H	13 : 00 H	Rita Rodeigues	4h
11/01	14 : 00 H	17 : 00 H	Rita Rodeigues	3h
12/01	09 : 00 H	13 : 00 H	Rita Rodeigues	4h
12/01	14 : 00 H	17 : 00 H	Rita Rodeigues	3h
13/01	09 : 00 H	13 : 00 H	Rita Rodeigues	4h
13/01	14 : 00 H	17 : 00 H	Rita Rodeigues	3h
14/01	09 : 00 H	13 : 00 H	Rita Rodeigues	4h

Supervisor Fernando Sousa

Orientador(es) Karla Xavier



Politécnico
de Viseu

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco
Estágio

Ano letivo 2020/2021

Folha de Presença

Local de Estágio AEPC

Aluno(a) Rita Mangano Rodeigues

Mês Janeiro

Dia	Hora de entrada	Hora de saída	Rubrica	Total de horas
14/01	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodeigues	3h
17/01	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodeigues	4h
17/01	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodeigues	3h
18/01	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodeigues	4h
18/01	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodeigues	3h
19/01	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodeigues	4h
19/01	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodeigues	3h
20/01	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodeigues	4h
20/01	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodeigues	3h
21/01	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodeigues	4h
21/01	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodeigues	3h
24/01	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodeigues	4h
24/01	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodeigues	3h
25/01	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodeigues	4h
25/01	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodeigues	3h
26/01	08 :30 H	13 :30 H	Rita Rodeigues	5h
26/01	14 :30 H	16 :30 H	Rita Rodeigues	2h
27/01	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodeigues	4h
27/01	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodeigues	3h
28/01	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodeigues	4h

Supervisor Paulo Bento

Orientador(es) Paula Xavier



Politécnico
de Viseu

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco
Estágio
Ano letivo 2020/2021

Folha de Presença

Local de Estágio AEPC

Aluno(a) Rita Mangana Rodrigues

Mês Janeiro / Fevereiro

Dia	Hora de entrada	Hora de saída	Rubrica	Total de horas
28/01	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodrigues	3h
31/01	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodrigues	4h
31/01	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodrigues	3h
01/02	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodrigues	4h
01/02	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodrigues	3h
02/02	08 :30 H	13 :30 H	Rita Rodrigues	5h
02/02	14 :30 H	16 :30 H	Rita Rodrigues	2h
03/02	08 :30 H	13 :30 H	Rita Rodrigues	5h
03/02	14 :30 H	16 :30 H	Rita Rodrigues	2h
04/02	08 :15 H	13 :15 H	Rita Rodrigues	5h
04/02	14 :00 H	16 :00 H	Rita Rodrigues	2h
07/02	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodrigues	4h
07/02	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodrigues	3h
08/02	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodrigues	4h
08/02	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodrigues	3h
09/02	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodrigues	4h
09/02	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodrigues	3h
10/02	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodrigues	4h
10/02	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodrigues	3h
11/02	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodrigues	4h

Supervisor Paula Xavier

Orientador(es) _____

Paula Xavier



Politécnico
de Viseu

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco
Estágio
Ano letivo 2020/2021

Folha de Presença

Local de Estágio AEPC

Aluno(a) Rita Mangana Rodrigues

Mês Fevereiro

Dia	Hora de entrada	Hora de saída	Rubrica	Total de horas
11/02	14 : 00 H	17 : 00 H	Rita Rodrigues	3h
14/02	09 : 00 H	13 : 00 H	Rita Rodrigues	4h
14/02	14 : 00 H	17 : 00 H	Rita Rodrigues	3h
15/02	09 : 00 H	13 : 00 H	Rita Rodrigues	4h
15/02	14 : 00 H	17 : 00 H	Rita Rodrigues	3h
16/02	09 : 00 H	13 : 00 H	Rita Rodrigues	4h
16/02	14 : 00 H	17 : 00 H	Rita Rodrigues	3h
17/02	09 : 00 H	13 : 00 H	Rita Rodrigues	4h
17/02	14 : 00 H	17 : 00 H	Rita Rodrigues	3h
18/02	09 : 00 H	13 : 00 H	Rita Rodrigues	4h
18/02	14 : 00 H	17 : 00 H	Rita Rodrigues	3h
21/02	09 : 00 H	13 : 00 H	Rita Rodrigues	4h
21/02	14 : 00 H	17 : 00 H	Rita Rodrigues	3h
22/02	09 : 00 H	13 : 00 H	Rita Rodrigues	4h
22/02	14 : 00 H	17 : 00 H	Rita Rodrigues	3h
23/02	09 : 00 H	13 : 00 H	Rita Rodrigues	4h
23/02	14 : 00 H	17 : 00 H	Rita Rodrigues	3h
24/02	09 : 00 H	13 : 00 H	Rita Rodrigues	4h
24/02	14 : 00 H	17 : 00 H	Rita Rodrigues	3h
25/02	09 : 00 H	13 : 00 H	Rita Rodrigues	4h

Supervisor [assinatura]

Orientador(es) Karla Xavier



Politécnico
de Viseu

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco
Estágio
Ano letivo 2020/2021

Folha de Presença

Local de Estágio AEPC

Aluno(a) Rita Mangana Rodeigues

Mês Fevereiro/Março

Dia	Hora de entrada	Hora de saída	Rubrica	Total de horas
25/02	15 :00 H	19 :00 H	Rita Rodeigues	4h
28/02	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodeigues	4h
28/02	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodeigues	3h
01/03	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodeigues	4h
01/03	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodeigues	3h
02/03	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodeigues	4h
02/03	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodeigues	3h
03/03	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodeigues	4h
03/03	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodeigues	3h
04/03	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodeigues	4h
04/03	15 :00 H	19 :00 H	Rita Rodeigues	4h
07/03	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodeigues	4h
07/03	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodeigues	3h
08/03	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodeigues	4h
08/03	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodeigues	3h
09/03	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodeigues	4h
09/03	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodeigues	3h
10/03	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodeigues	4h
10/03	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodeigues	3h
11/03	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodeigues	4h

Supervisor

Fausa Bango

Orientador(es)

Paula Xavier



Politécnico
de Viseu

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco
Estágio
Ano letivo 2020/2021

Folha de Presença

Local de Estágio AEPC

Aluno(a) Rita Mangana Rodrigues

Mês Março

Dia	Hora de entrada	Hora de saída	Rubrica	Total de horas
11/03	15 :00 H	19 :00 H	Rita Rodrigues	4h
14/03	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodrigues	4h
14/03	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodrigues	3h
15/03	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodrigues	4h
15/03	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodrigues	3h
16/03	08 :30 H	13 :30 H	Rita Rodrigues	5h
16/03	14 :30 H	16 :30 H	Rita Rodrigues	2h
17/03	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodrigues	4h
17/03	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodrigues	3h
18/03	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodrigues	4h
18/03	15 :00 H	19 :00 H	Rita Rodrigues	4h
21/03	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodrigues	4h
21/03	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodrigues	3h
22/03	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodrigues	4h
22/03	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodrigues	3h
23/03	08 :30 H	13 :30 H	Rita Rodrigues	5h
23/03	14 :30 H	16 :30 H	Rita Rodrigues	2h
24/03	09 :00 H	14 :00 H	Rita Rodrigues	5h
24/03	15 :00 H	17 :00 H	Rita Rodrigues	2h
25/03	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodrigues	4h

Supervisor Francisco Borges

Orientador(es) Paula Xavier



Politécnico
de Viseu

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco
Estágio

Ano letivo 2020/2021

Folha de Presença

Local de Estágio AEPC

Aluno(a) Rita Mangana Rodrigues

Mês Março / Abril

Dia	Hora de entrada	Hora de saída	Rubrica	Total de horas
25/03	15 :00 H	19 :00 H	Rita Rodrigues	4h
28/03	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodrigues	4h
28/03	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodrigues	3h
29/03	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodrigues	4h
29/03	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodrigues	3h
30/03	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodrigues	4h
30/03	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodrigues	3h
31/03	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodrigues	4h
31/03	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodrigues	3h
01/04	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodrigues	4h
01/04	15 :00 H	19 :00 H	Rita Rodrigues	4h
04/04	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodrigues	4h
04/04	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodrigues	3h
05/04	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodrigues	4h
05/04	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodrigues	3h
06/04	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodrigues	4h
06/04	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodrigues	3h
07/04	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodrigues	4h
07/04	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodrigues	3h
08/04	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodrigues	4h

Supervisor Paulo Benez

Orientador(es) Paula Xavier



Politécnico
de Viseu

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco
Estágio
Ano letivo 2020/2021

Folha de Presença

Local de Estágio AEPIC

Aluno(a) Rita Mangana Rodrigues

Mês Abril / Maio

Dia	Hora de entrada	Hora de saída	Rubrica	Total de horas
08/04	15 :00 H	19 :00 H	Rita Rodrigues	4h
11/04	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodrigues	4h
12/04	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodrigues	4h
13/04	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodrigues	4h
19/04	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodrigues	4h
20/04	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodrigues	4h
20/04	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodrigues	3h
21/04	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodrigues	4h
21/04	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodrigues	3h
22/04	09 :00 H	14 :00 H	Rita Rodrigues	5h
26/04	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodrigues	4h
26/04	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodrigues	3h
27/04	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodrigues	4h
27/04	14 :00 H	17 :00 H	Rita Rodrigues	3h
28/04	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodrigues	4h
29/04	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodrigues	4h
29/04	15 :00 H	19 :00 H	Rita Rodrigues	4h
02/05	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodrigues	4h
02/05	14 :00 H	16 :00 H	Rita Rodrigues	2h
03/05	09 :00 H	13 :00 H	Rita Rodrigues	4h

Supervisor

[Signature]

Orientador(es)

Karla Xavier



Politécnico
de Viseu

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco
Estágio
Ano letivo 2020/2021

Folha de Presença

Local de Estágio AEPC

Aluno(a) Rita Mangana Rodeigues

Mês Maio

Dia	Hora de entrada	Hora de saída	Rubrica	Total de horas
03/05	14 : 30 H	16 : 30 H	Rita Rodeigues	2h
04/05	09 : 00 H	12 : 00 H	Rita Rodeigues	3h
04/05	14 : 00 H	16 : 00 H	Rita Rodeigues	2h
05/05	09 : 00 H	13 : 00 H	Rita Rodeigues	4h
06/05	09 : 00 H	13 : 00 H	Rita Rodeigues	4h
06/05	15 : 00 H	19 : 00 H	Rita Rodeigues	4h
09/05	09 : 00 H	14 : 00 H	Rita Rodeigues	5h
10/05	09 : 00 H	13 : 00 H	Rita Rodeigues	4h
11/05	09 : 00 H	13 : 00 H	Rita Rodeigues	4h
12/05	09 : 00 H	13 : 00 H	Rita Rodeigues	4h
13/05	09 : 00 H	14 : 00 H	Rita Rodeigues	5h
16/05	09 : 00 H	14 : 00 H	Rita Rodeigues	5h
17/05	09 : 00 H	13 : 00 H	Rita Rodeigues	4h
18/05	09 : 00 H	14 : 00 H	Rita Rodeigues	5h
19/05	09 : 00 H	14 : 00 H	Rita Rodeigues	5h
20/05	09 : 00 H	13 : 00 H	Rita Rodeigues	4h
23/05	09 : 00 H	13 : 00 H	Rita Rodeigues	4h
23/05	14 : 00 H	16 : 00 H	Rita Rodeigues	2h
24/05	09 : 00 H	13 : 00 H	Rita Rodeigues	4h
25/05	09 : 00 H	13 : 00 H	Rita Rodeigues	4h

Supervisor [Assinatura]

Orientador(es) Paula Xavier



Politécnico
de Viseu

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco

Estágio

Ano letivo 2020/2021

Folha de Presença

Local de Estágio AEPC

Aluno(a) Rita Mangana Rodeigues

Mês Maio / Junho

Dia	Hora de entrada	Hora de saída	Rubrica	Total de horas
25/05	14 : 00 H	16 : 00 H	Rita Rodeigues	2h
26/05	09 : 00 H	13 : 00 H	Rita Rodeigues	4h
26/05	14 : 00 H	16 : 00 H	Rita Rodeigues	2h
30/05	09 : 00 H	13 : 00 H	Rita Rodeigues	4h
31/05	09 : 00 H	13 : 00 H	Rita Rodeigues	4h
31/05	14 : 00 H	16 : 00 H	Rita Rodeigues	2h
03/06	09 : 00 H	13 : 00 H	Rita Rodeigues	4h
03/06	14 : 00 H	16 : 00 H	Rita Rodeigues	2h
06/06	09 : 00 H	13 : 00 H	Rita Rodeigues	4h
/	: H	: H		
/	: H	: H		
/	: H	: H		
/	: H	: H		
/	: H	: H		
/	: H	: H		
/	: H	: H		
/	: H	: H		
/	: H	: H		
/	: H	: H		
/	: H	: H		
/	: H	: H		
/	: H	: H		
/	: H	: H		

Supervisor

[Signature]

Orientador(es)

Paula Xavier

Anexo C: Horário do Estágio Curricular

Semana	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
Horário					
08:30 – 09:20					
09:25 - 10:15	1.º CEB				
10:25 – 11:15		2.º CEB	2.º CEB	2.º CEB	1.º CEB
11:20 – 12:10					
12:15 – 13:05					
13:10 – 14:00					
14:15 - 15:05					
15:10 – 16:00	1.º CEB			1.º CEB	
16:05 – 16:55					
17:00 – 17h50					

Observações:

- ➔ O horário pode ser alterável, consoante o contexto e o público-alvo
- ➔ Carga horária: 30h/semana

Anexo D: Apresentação em PowerPoint utilizada na atividade com a temática “Métodos de Estudo” integrada no Eixo 1 “Hábitos de Trabalho e Métodos de Estudo”, para as turmas do 2.º CEB



ALERTA!! Como ser bom/boa aluno/a?

Atenção nas aulas	✓
Motivação para o estudo	✓
Horário de estudo	✓
Local de estudo	✓

Atenção nas aulas...

Deves:

- Ser pontual;
- Realizar todas as tarefas solicitadas pelo/a professor/a;
- Tirar dúvidas com o/a professor/a;
- Ouvir as explicações e dúvidas do/a professor/a e colegas;
- Tirar apontamentos no caderno diário;



O meu Caderno Diário serve para:

- Registrar o número da lição, a data e o sumário;
- Registrar a informação indicada pelo professor;
- Realizar os exercícios e as atividades da aula, assinalando o nº do exercício e da página do manual;
- Arquivar material de apoio dado nas aulas e as fichas de avaliação;
- Fazer os trabalhos de casa;
- Anotar as dúvidas que surgem durante a sessão de estudo em casa;
- Apontar as datas das fichas de avaliação;

O meu caderno diário deve estar:

- Bem identificado (nome, número, ano, turma);
- Limpo, organizado e em dia;
- Com letra legível.



Horário de Estudo...

- **Instruções** para fazeres um horário de estudo:

- 1º Usa cores diferentes para cada atividade;
- 2º Começa por marcar: as horas de dormir e acordar, as horas das refeições e depois as horas em que tens aulas e atividades extracurriculares;
- 3º No tempo restante, marca: as horas de estudo, as horas de descanso e as horas de ajuda nas tarefas domésticas



Motivação para o estudo...

- **Definir objetivos:**

Por exemplo, "Quero aprender o nome das rochas", "Quero ter Satisfaz Bem a História de Portugal", "Quero acabar o 2º período com Satisfaz Bem a Matemática"

- Fazer uma **lista com tarefas** que tens para fazer (tpc's, trabalhos de grupo,...). Deves ir acrescentando à lista novas tarefas

YOU CAN DO IT



Dicas para organizares as horas de estudo

Colocar no horário, no mínimo, **5 horas** semanais dedicadas ao estudo

Estuda durante períodos que não excedam os **30 ou 45 minutos**

Não deves estudar:

- Logo a seguir das refeições
- Antes de dormir

As horas de estudos devem ser mais nos dias em que tens menos aulas

Os TPC devem ser feitos em primeiro lugar, sem interrupções

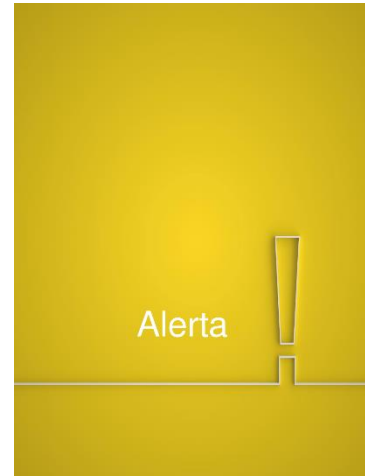
Ideia: quando não houver teste, o fim-de-semana pode ser para descansar e divertir

Dicas para organizares as horas de estudo

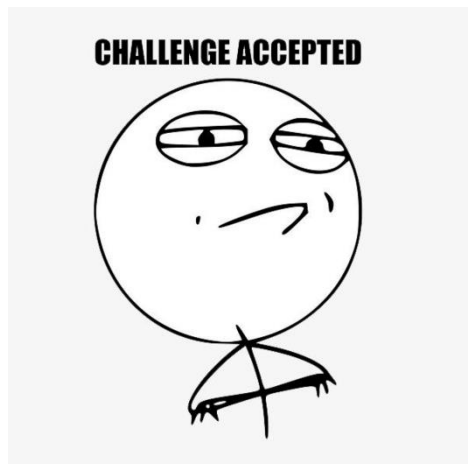
Faz **pausas de 10 minutos** entre dois períodos de estudo

Nas pausas, **deves**: levantar da cadeira, passear um pouco e fazer algum exercício para aliviar a posição; e **não deves**: ver televisão, jogar computador ou navegar na internet

Retoma o estudo com outra disciplina



- O horário de estudo **pode ser mudado semanalmente**, consoante as necessidades (testes, festa familiar, ...)
- Depois de elaborado o horário, **deves cumpri-lo!**
- Deves colocá-lo num local visível do teu quarto e verificar, diariamente, se o cumpres



DESAFIO!

AGORA QUE JÁ APRENDESTES A ELABORAR UM HORÁRIO DE ESTUDO, DESAFIO-TE A CRIARES O TEU... ACEITAS?



Dicas para estudares

1º O que é que eu tenho que fazer hoje?

- Trabalhos de casa da disciplina...?
- Preparar o teste da disciplina...?
- Rever a matéria dada na disciplina?

2º Como vou dividir as tarefas?

- Dar mais tempo às disciplinas em que tenho mais dificuldade.
- Começar a estudar as disciplinas que mais gosto ou que têm dificuldade média.
- De seguida, estudar as disciplinas mais difíceis.
- E por fim, estudar as disciplinas mais fáceis.

Método de estudo PLEMA

Pré-leitura

Leitura

Esquematizar

Memorizar

Autoavaliação



Dicas para estudares

3º Que material vou utilizar?

- Método de estudo PLEMA
- Pirâmide do planeamento de estudo

Como fazer resumos?

- 1º Ler o texto, as vezes que forem preciso para o compreenderes.
- 2º Rer o texto por segmentos e sublinhar as informações que achas mais importante.
- 3º Resumir cada parágrafo, por palavras tuas.
- 4º Verificar o texto resumido.

Exercício Texto 1

A atmosfera é a camada gasosa que envolve a Terra e um dos fatores que possibilitam a existência de vida. A atmosfera é fundamental para a vida, porque: possui gases essenciais para as funções vitais dos seres vivos, como a respiração e a fotossíntese; protege a Terra da radiação ultravioleta do Sol, que prejudica os seres vivos; retém calor junto da superfície terrestre e evita um arrefecimento noturno exagerado, que destruiria os seres vivos; e protege a Terra do impacto de outros astros, como os meteoritos.

Exercício Texto 1

3º Resumo

A atmosfera tem um papel importante pois: protege a Terra, tem os gases necessários à vida e modera a temperatura.

Exercício Texto 1

1º De que se trata o texto? O texto refere-se às funções da atmosfera.

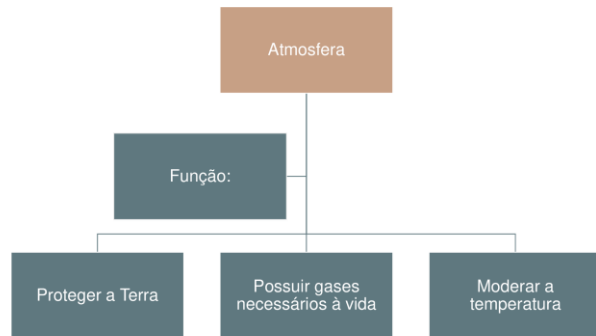
2º O que poderia sublinhar?

A **atmosfera** é a camada gasosa que envolve a Terra e um dos fatores que possibilitam a existência de vida. A atmosfera é fundamental para a vida, porque: **possui gases essenciais para as funções vitais** dos seres vivos, como a respiração e a fotossíntese; **protege a Terra da radiação ultravioleta** do Sol, que prejudica os seres vivos; **retém calor junto da superfície terrestre** e evita um arrefecimento noturno exagerado, que destruiria os seres vivos; e **protege a Terra do impacto de outros astros**, como os meteoritos

Como fazer esquemas?

- 1º Compreender bem a matéria.
- 2º Definir as ideias principais.
- 3º Definir as ideias secundárias, que estão ligadas a cada uma delas.
- 4º Escolher uma palavra ou uma frase curta que transmita as ideias a reter.

Exercício Texto 1



PIRÂMIDE DE WILLIAM GLASSER



Como aprendemos?

Local de estudo...

- Deves escolher um **lugar fixo**;
- Deves escolher um **lugar tranquilo**;
- Deves escolher um **lugar bem iluminado**;
- Deves escolher um **lugar bem arrumado e organizado**;



Local de estudo...

- Deves ter uma **mesa/secretária** e uma **cadeira**;
- Deves ter o **material necessário por perto**;
- **Não deves ter distrações**: televisão, telemóvel, computador...





Chegou a hora do teste!...E agora?



Quando vou fazer um teste, sinto dores no estômago



O meu coração começa a bater muito rápido



E eu suou bastante, às vezes, até sinto que vou desmaiar

Não te preocupes! **É normal quando nos sentimos ansiosos ou nervosos para um teste.** Na verdade, um bocadinho de nervosismo até nos pode ajudar a estar alerta e prontos a fazer o teste com o máximo de atenção.



Ansiedade face aos testes

- A ansiedade dos testes é um tipo de ansiedade de desempenho. A ansiedade de desempenho é quando uma pessoa se sente preocupada sobre o seu desempenho (a forma como faz alguma coisa), especialmente quando isso é importante para ela.

Alerta!! O que é que eu posso fazer?



- Pedir ajuda!
- Estar preparado.
- Esperar o melhor e bloquear pensamentos negativos.
- Aceitar que erramos.
- Dormir, comer e brincar.
- Respirar fundo.



Técnicas de respiração

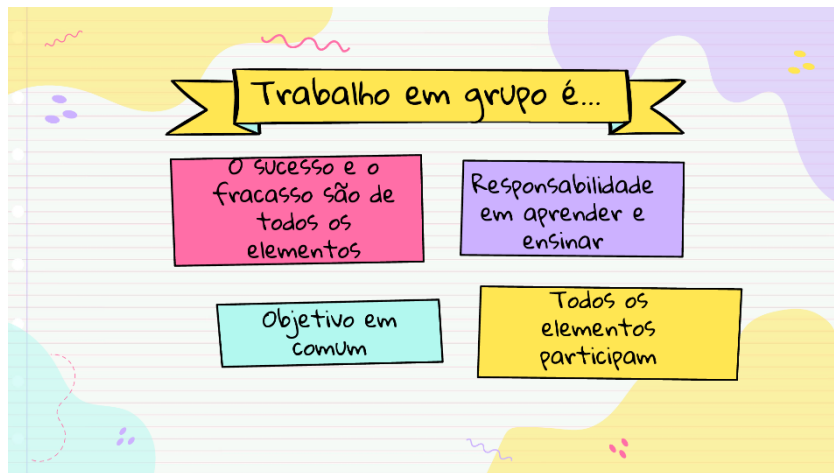
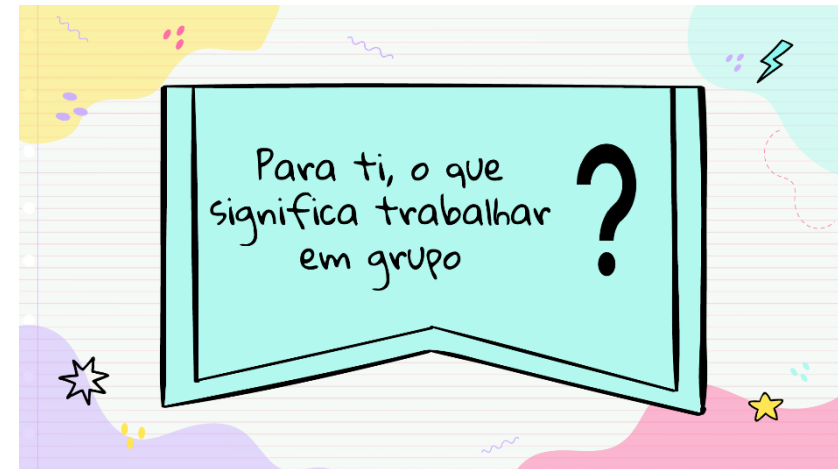
Agora que já aprendeste como ser bom/boa aluno/a, bora' experimentar?



Anexo E: Protótipo do horário de estudo dado aos/às alunos/as do 2.º CEB, utilizado na atividade com a temática “Métodos de Estudo” integrada no Eixo 1 “Hábitos de Trabalho e Métodos de Estudo”

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
07:00-07:30							
07:40-08:10							
08:20-08:50							
09:00-09:30							
09:40-10:10							
10:20-10:50							
11:00-11:30							
11:40-12:10							
12:20-12:50							
13:00-13:30							
13:40-14:10							
14:20-14:50							
15:00-15:30							
15:40-16:10							
16:20-16:50							
17:00-17:30							
17:40-18:10							
18:20-18:50							
19:00-19:30							
19:40-20:10							
20:20-20:50							
21:00 - 21:30							
21:40-22:10							
22:20-22:50							

Anexo F: Apresentação em PowerPoint utilizada na atividade com a temática “Trabalho em Grupo” integrada no Eixo 2 “Valores de Cidadania”, para as turmas de 2.º CEB



Vantagens de trabalhar em grupo

1. Melhores **resultados** de aprendizagem;
2. Surgem **mais ideias** para enriquecer o trabalho;
3. Criar **amizades** com os outros;
4. Desenvolvimento do espírito de **solidariedade e respeito**;
5. Respeito pela **diferença**.

Dicas para trabalhares em grupo

- ✓ Saber esperar pela tua vez;
- ✓ Não levantar demasiado o tom de voz;
- ✓ Pedir ajuda sempre que precisas;
- ✓ Ajudar os colegas de grupo, sempre que seja pedido;
- ✓ Criticar ideias, e não os colegas.

Dicas para trabalhares em grupo

- ✓ Argumentar o teu ponto vista, sem imposições;
- ✓ Aceitar os argumentos e as propostas dos colegas de grupo, quando estas são melhores;
- ✓ Repartir os papéis/tarefas e cada um aceitar o papel que lhe cabe desempenhar/realizar.

Bom trabalho!

Anexo G: Papéis para a dramatização utilizados na atividade com a temática “Combate à Discriminação Racial” integrada no Eixo 2 “Valores de Cidadania”, das turmas do 2.º CEB

Juiz

És tu quem coloca ordem no tribunal. Durante a sessão, deves colocar as perguntas que achares mais adequadas e tentar dar a todos a oportunidade de falar. Se precisares podes cortar a voz aos participantes, para que todos tenham oportunidade para falar.

Sugestões de falas: “Declaro aberta a 1ª reunião deste tribunal” “Vai ser submetido a julgamento o Sr. Alberto. Declara-se inocente ou culpado?” “Se o Sr. Alberto quiser, pode prestar justificações” “De seguida, vamos ouvir as declarações da advogada do Sr. Alberto” “Agora o Sr. Joaquim pode justificar-se” “De seguida, vamos ouvir as declarações da advogada do Sr. Joaquim” “Vou pedir aos jurados que escrevam a vossa decisão num papel” “Pelo poder que me é concebido por este tribunal declaro o Sr. Alberto... Declaro encerrada esta reunião.”

Não te esqueças, a decisão final é tua!

Advogada do Sr. Joaquim, residente “mais velho” do bairro

És tu quem defende o Sr. Joaquim, residente “mais velho” do bairro, que acha que quem anda a roubar é o Sr. Alberto e que por isso deveria sair do bairro. O teu objetivo é convencer o júri e o juiz que o Sr. Joaquim tem razão. Tens de ouvir os argumentos da outra advogada e inventar argumentos para ganhares.

Alguns argumentos que podes utilizar: as pessoas de etnia cigana não querem trabalhar e por isso roubam objetos/dinheiro/etc. aos outros; as pessoas de etnia cigana nem deveriam ali morar, porque têm um estilo de vida diferente; deve-se preservar as características das pessoas brancas e, portanto, eles não devem ali estar.

Atenção: não há provas que tenha sido o pai da família de etnia cigana!

Advogada do Sr. Joaquim, residente “mais velho” do bairro

És tu quem defende o Sr. Joaquim, residente “mais velho” do bairro, que acha que quem anda a roubar é o Sr. Alberto e que por isso deveria sair do bairro. O teu objetivo é convencer o júri e o juiz que o Sr. Joaquim tem razão. Tens de ouvir os argumentos da outra advogada e inventar argumentos para ganhares.

Alguns argumentos que podes utilizar: as pessoas de cor negra são pobres e por isso roubam objetos/dinheiro/etc. aos outros; as pessoas de cor negra nem deveriam ali morar, porque não é a terra delas; deve-se preservar as características das pessoas brancas e, portanto, eles não devem ali estar...

Atenção: não há provas que tenha sido o pai da família de cor negra!

Advogada do Sr. Alberto, pai da família de etnia cigana

És tu quem defende o Sr. Alberto, que jura que não roubou nada e tem o direito a permanecer na sua casa. O teu objetivo é convencer o júri e o juiz que o Sr. Alberto tem razão. Tens de ouvir os argumentos da outra advogada e inventar argumentos para ganhares.

Alguns argumentos que podes utilizar: não existem provas; só o estão a culpar por ser de uma etnia diferente; tratar alguém de forma injusta devido à sua etnia é crime; ser de etnia cigana não significa que não trabalhe; o mundo está cheio de pessoas diferentes....

Advogada do Sr. Alberto, pai da família de cor negra

És tu quem defende o Sr. Alberto, que jura que não roubou nada e tem o direito a permanecer na sua casa. O teu objetivo é convencer o júri e o juiz que o Sr. Alberto tem razão. Tens de ouvir os argumentos da outra advogada e inventar argumentos para ganhares.

Alguns argumentos que podes utilizar: não existem provas; só o estão a culpar por ser de uma cor diferente; tratar alguém de forma injusta devido à sua cor é crime; ser de cor negra não significa que seja pobre; lá por ser de cor negra não significa que não tenha nascido em Portugal; o mundo está cheio de pessoas diferentes....

Sr. Alberto

És o pai da família de etnia cigana. Se o juiz te perguntar alguma coisa tu tens de mostrar que és inocente.

Alguns argumentos que podes utilizar: juras que não roubaste nada e que tens o direito a permanecer na tua casa; achas que os teus vizinhos não gostam de ti porque tu és diferente deles; muitos dos teus vizinhos ofendem-te...

Sr. Alberto

És o pai da família de cor negra. Se o juiz te perguntar alguma coisa, tu tens de mostrar que és inocente.

Alguns argumentos que podes utilizar: juras que não roubaste nada e que tens o direito a permanecer na tua casa; achas que os teus vizinhos não gostam de ti porque tu és diferente deles; muitos dos teus vizinhos ofendem-te...

Sr. Joaquim

És o residente “mais velho” do bairro. Se o juiz te perguntar alguma coisa, tu tens de mostrar que és tu que tens razão.

Alguns argumentos que podes utilizar: juras que tens provas (vídeos e fotografias) mas que também foram roubadas; achas que aquela família não dá um bom ambiente ao bairro...

Júri Secreto

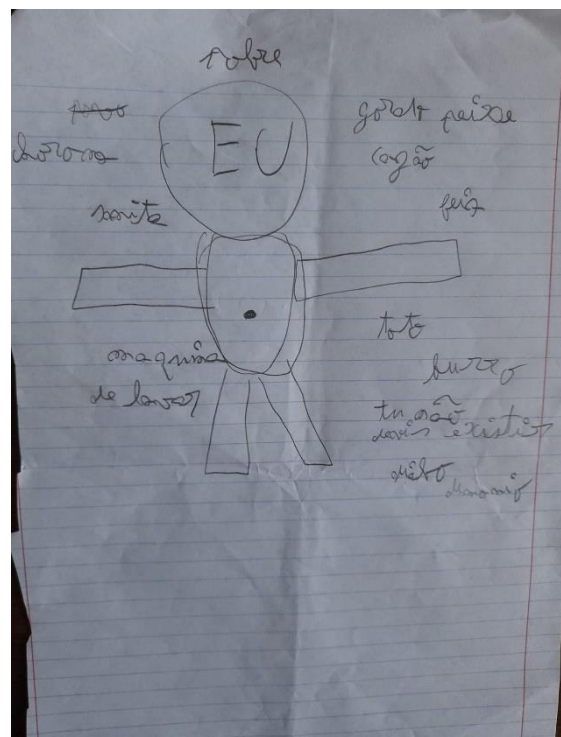
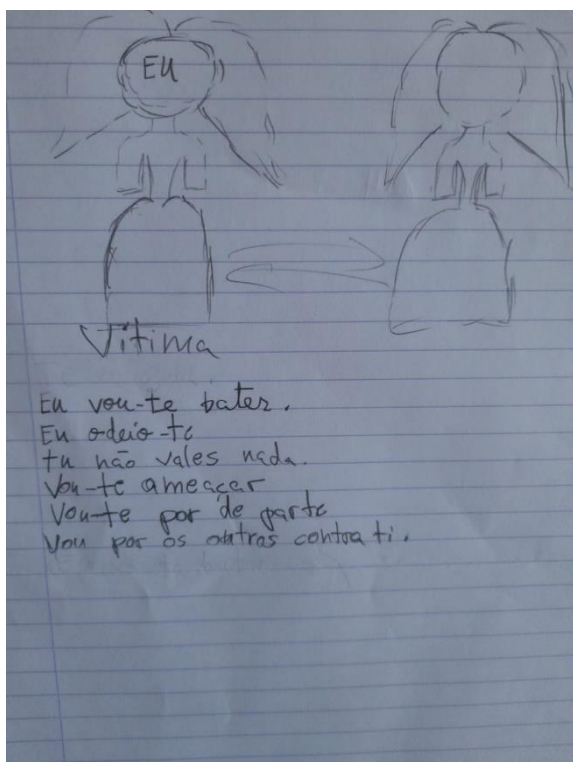
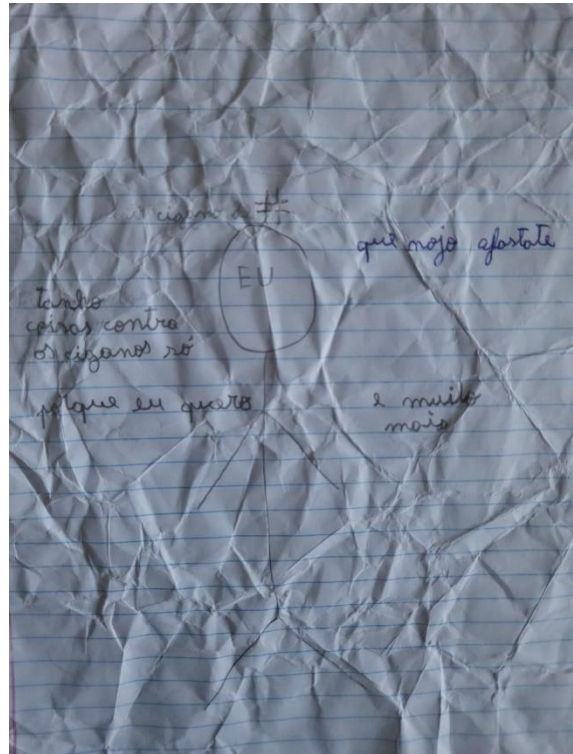
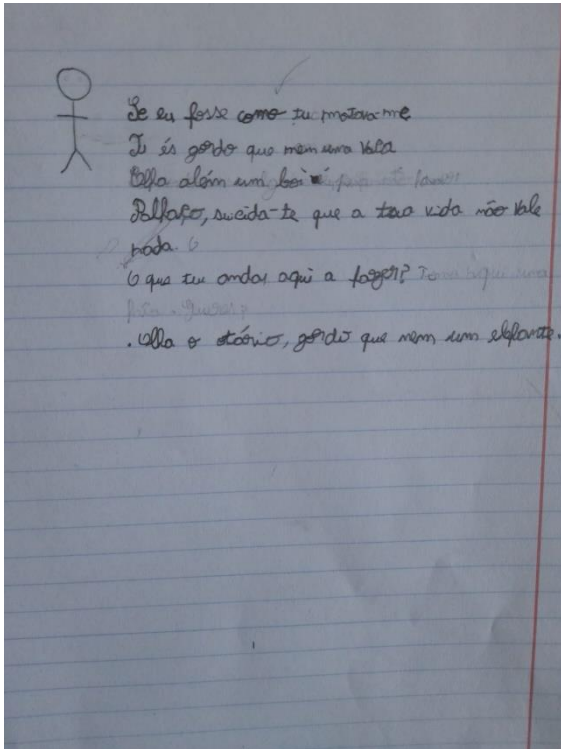
Tu és um elemento do júri. Mas tens uma particularidade: achas que só deveriam existir pessoas de cor branca e portuguesas na Covilhã.

A tua função é ouvir com atenção todos os argumentos dos participantes do tribunal. No fim, deves escrever numa folha a resposta, com justificação, à pergunta: O Sr. Alberto é ou não é culpado? Deverá ou não a família sair do bairro?

Júri

Tu és um elemento do júri. A tua função é ouvir com atenção todos os argumentos dos participantes do tribunal. No fim, deves escrever numa folha a resposta, com justificação, às perguntas: O Sr. Alberto é ou não é culpado? Deverá ou não a família sair do bairro?

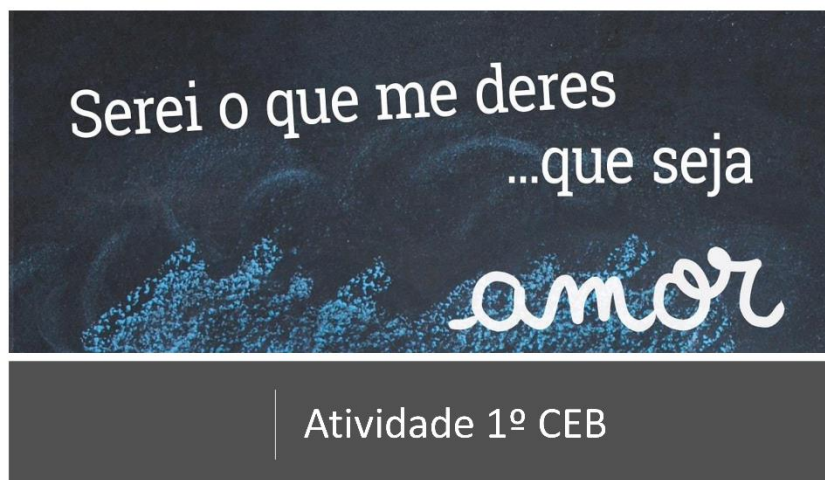
Anexo H: Exemplo do exercício papel amarrutado, utilizado na atividade com a temática “Combate ao Bullying” integrada no Eixo 2 “Valores de Cidadania”, das turmas do 2.º CEB



Anexo I: Protótipo dos binóculos das emoções, utilizado na atividade com a temática “Gestão das Emoções” integrada no Eixo 3 “Gestão das Emoções”, das turmas do 1.º CEB

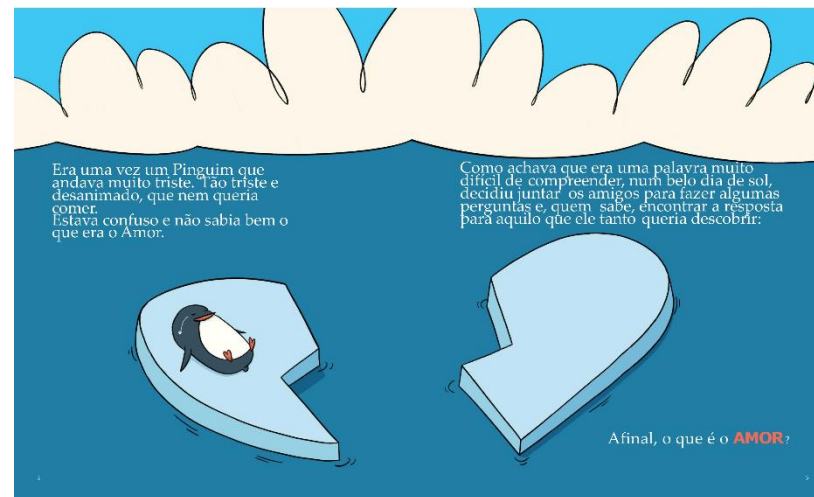
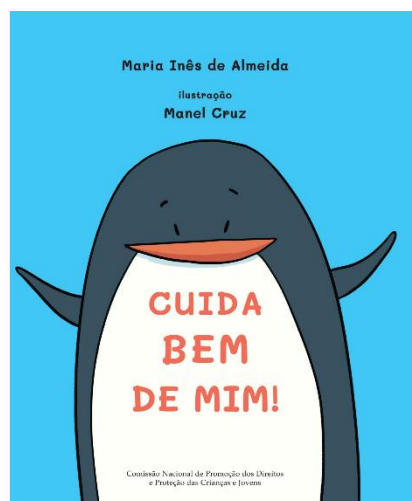


Anexo J: Apresentação em PowerPoint utilizada na atividade com a temática “Serei o que me deres...que seja amor” integrada no Eixo 4 “Direitos das Crianças”, das turmas do 1.º CEB



Afinal, o que é o **AMOR**?

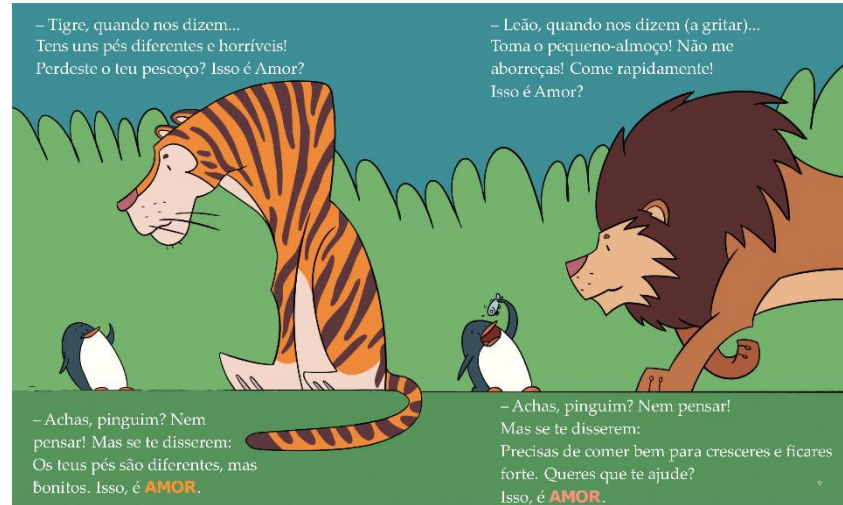
E que tal, ler um livro para descobrir o que é o **AMOR**?





– Macaco, quando nos dizem... Tu não és capaz! Não sabes fazer nada! Isso é Amor?

– Achas, pinguim? Nem pensar! Mas se te disserem: Tu és capaz! Tu consegues fazer! Isso, é **AMOR**.

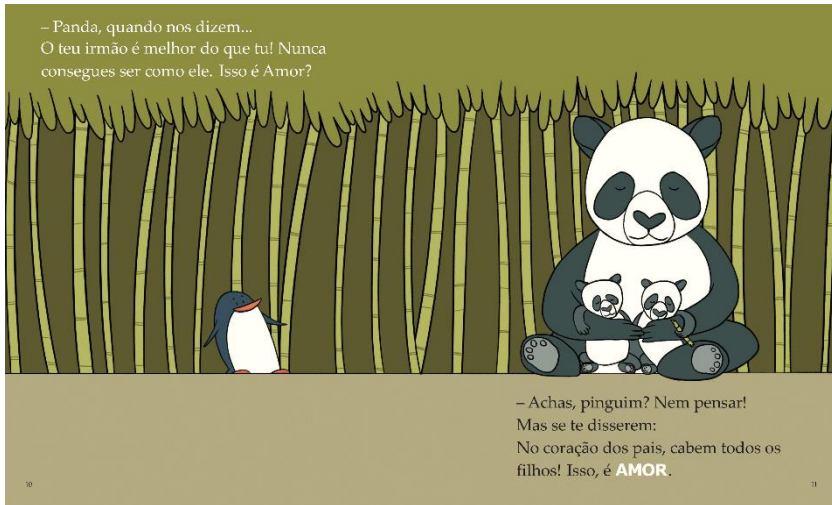


– Tigre, quando nos dizem... Tens uns pés diferentes e horríveis! Perdeste o teu pescoço? Isso é Amor?

– Leão, quando nos dizem (a gritar)... Toma o pequeno-almoço! Não me aborreças! Come rapidamente! Isso é Amor?

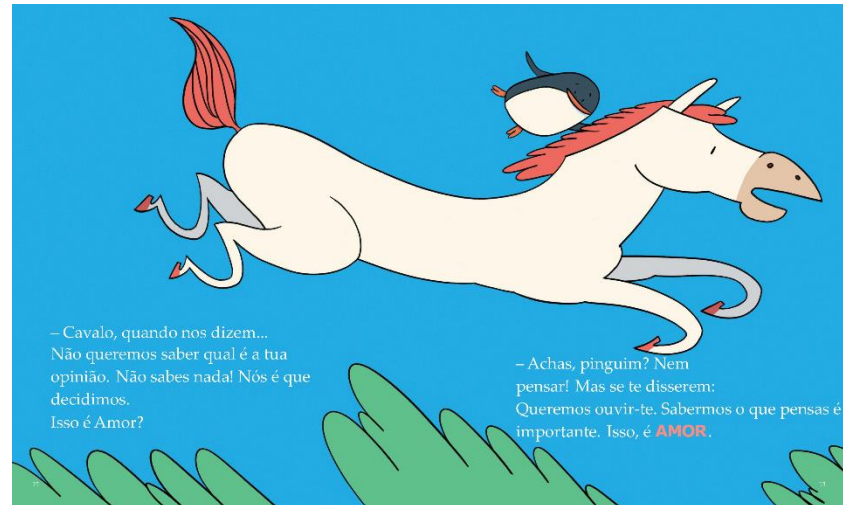
– Achas, pinguim? Nem pensar! Mas se te disserem: Os teus pés são diferentes, mas bonitos. Isso, é **AMOR**.

– Achas, pinguim? Nem pensar! Mas se te disserem: Precisas de comer bem para cresceres e ficares forte. Queres que te ajude? Isso, é **AMOR**.



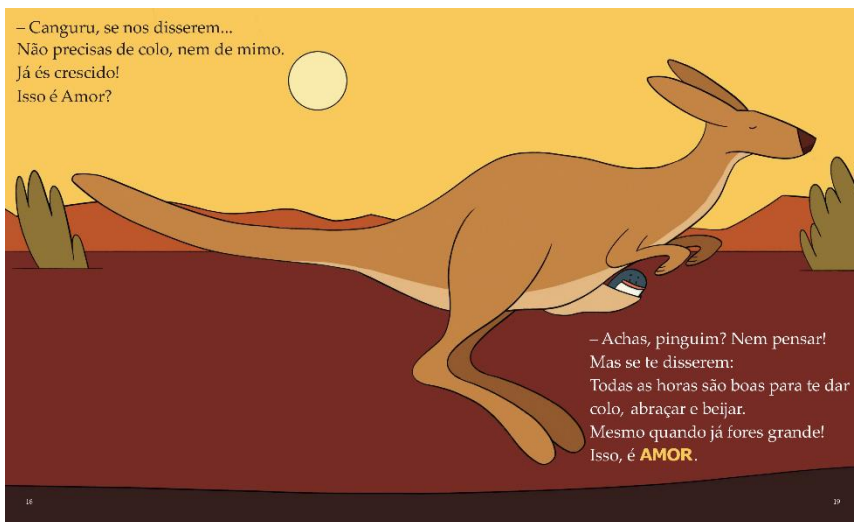
– Panda, quando nos dizem... O teu irmão é melhor do que tu! Nunca consegues ser como ele. Isso é Amor?

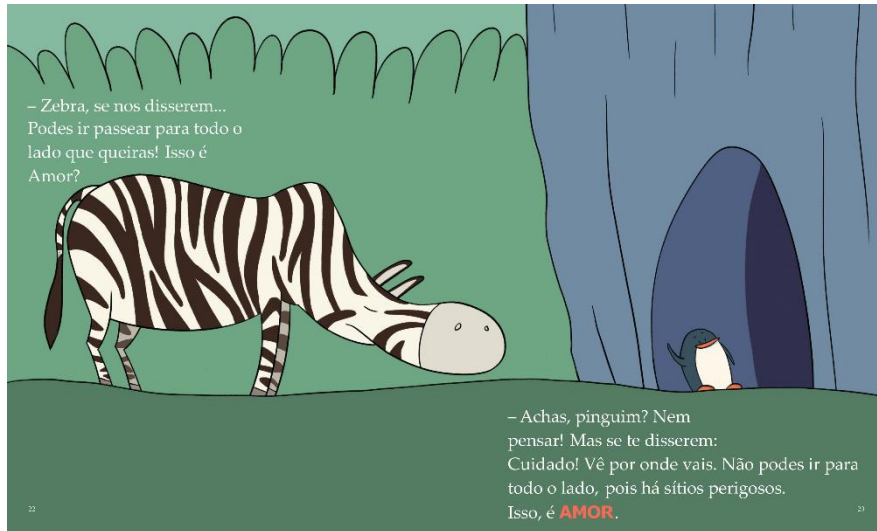
– Achas, pinguim? Nem pensar! Mas se te disserem: No coração dos pais, cabem todos os filhos! Isso, é **AMOR**.



– Cavalo, quando nos dizem... Não queremos saber qual é a tua opinião. Não sabes nada! Nós é que decidimos. Isso é Amor?

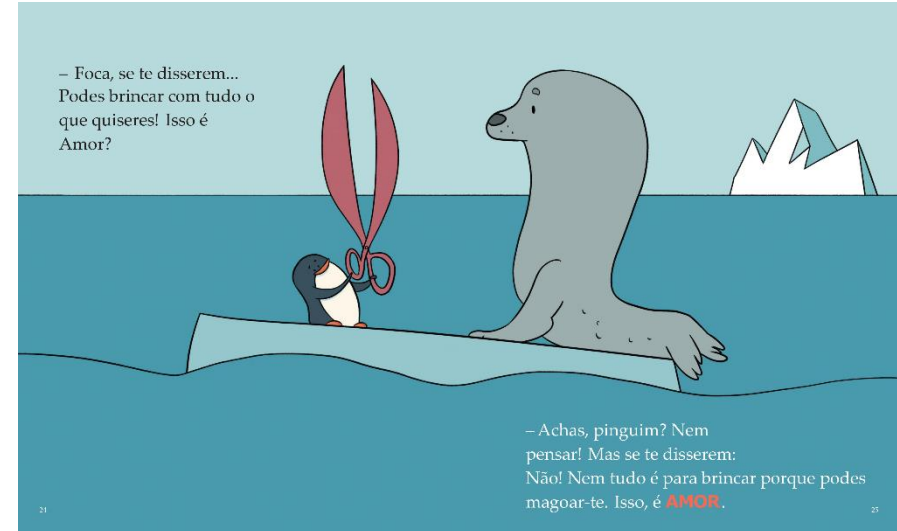
– Achas, pinguim? Nem pensar! Mas se te disserem: Queremos ouvir-te. Sabermos o que pensas é importante. Isso, é **AMOR**.





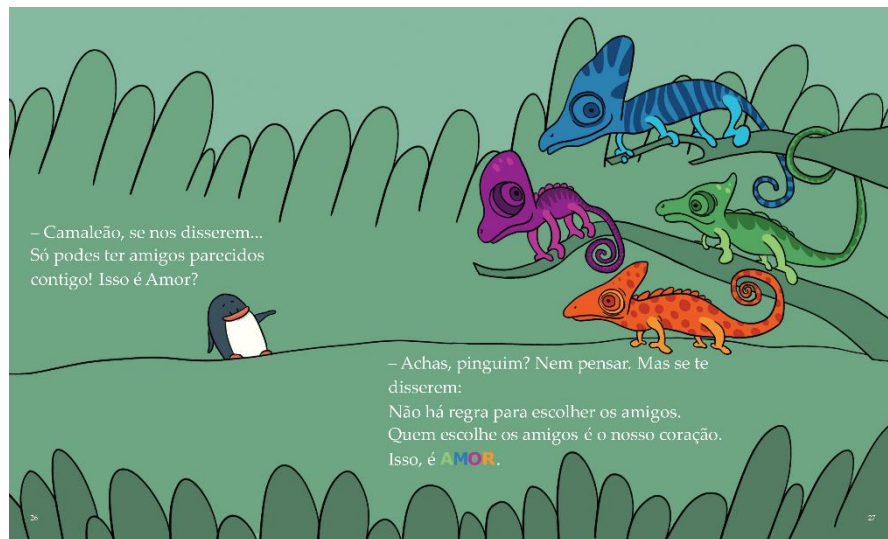
– Zebra, se nos disserem...
Podes ir passear para todo o
lado que quiseres! Isso é
Amor?

– Achas, pinguim? Nem
pensar! Mas se te disserem:
Cuidado! Vê por onde vais. Não podes ir para
todo o lado, pois há sítios perigosos.
Isso, é **AMOR**.



– Foca, se te disserem...
Podes brincar com tudo o
que quiseres! Isso é
Amor?

– Achas, pinguim? Nem
pensar! Mas se te disserem:
Não! Nem tudo é para brincar porque podes
magoar-te. Isso, é **AMOR**.



– Camaleão, se nos disserem...
Só podes ter amigos parecidos
contigo! Isso é Amor?

– Achas, pinguim? Nem pensar. Mas se te
disserem:
Não há regra para escolher os amigos.
Quem escolhe os amigos é o nosso coração.
Isso, é **AMOR**.



No final, os animais reuniram-se,
fizeram um laço azul especial
e decidiram oferecê-lo ao pinguim.

– Este é o laço do
Amor. Agora, é teu.
Assim, vais estar
sempre a lembrar-te
do que
é o **AMOR**.
Já sabes que ele
não se vê, mas
sente-se.

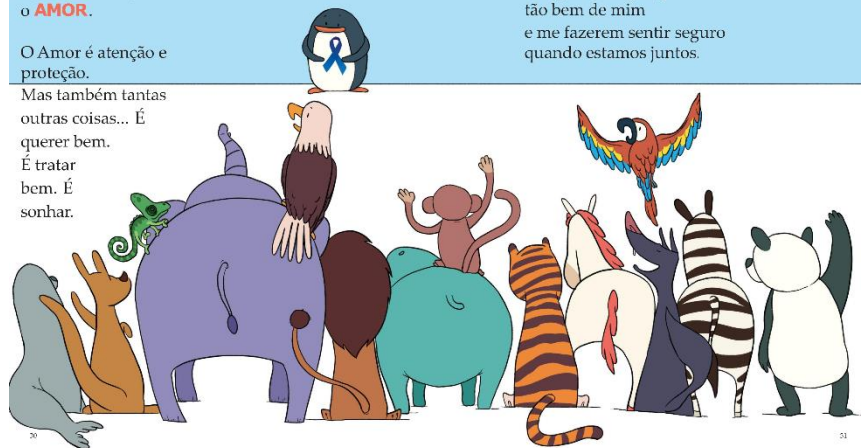


– Podes contar
sempre connosco e
desabafar sobre tudo
o que precises.
Somos como uma
família e os amigos
são aqueles que nos
protegem.

– Graças a vocês, agora já sei o que é o **AMOR**.

O Amor é atenção e proteção.

Mas também tantas outras coisas... É querer bem. É tratar bem. É sonhar.

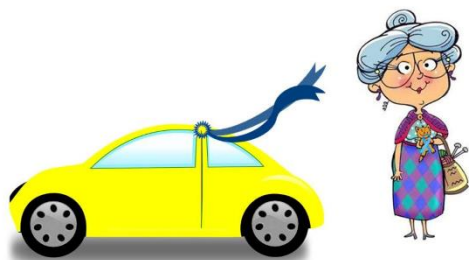


Obrigada amigos, por cuidarem tão bem de mim e me fazerem sentir seguro quando estamos juntos.



Será que todas as crianças são amadas?

Em 1989, nos E.U.A., havia uma casa com 3 meninos, um pai e uma mãe. Lá em casa, havia sempre muita confusão! Todos os dias havia alguém a gritar muito, muito alto. Um dia, o pai e a mãe bateram nos filhos, sem motivo algum! E outro dia, voltaram a bater... Os meninos andavam muito tristes porque não percebiam porque os pais faziam isso... E um dia, aconteceu algo muito mau a um dos meninos...morreu. A avó, que gostava muito, muito dos seus netinhos amarrou uma fita azul na antena do carro, em homenagem ao seu neto e como tinha a forma de um laço, chamaram-lhe "Laço Azul". Esse Laço Azul, passou a representar o amor que aquela avó tinha pelos seus netos e a vontade que ela tinha de lembrar a todos os pais, tios, avós e amigos que as crianças devem ser amadas e respeitadas e que não devemos maltratá-las.



Sabias que existem diferentes formas de maus-tratos?

Nestas situações tu tens o Direito de Falar. Tu Deves Falar...

- ... se não cuidarem de ti (alimentação, ter uma casa, cuidados médicos, ir à escola...);
- ... se te obrigarem a trabalhar (algo que não seja ajudar os pais nas tarefas domésticas!);
- ... se te obrigarem a mendigar (pedir dinheiro) na rua;
- ... se te baterem ou magoarem o teu corpo;
- ... se te chamarem nomes feios, ou disserem coisas que te deixam triste;
- ... se tocarem no teu corpo de uma forma que tu não gostas.



O que podes fazer se te maltrataram?



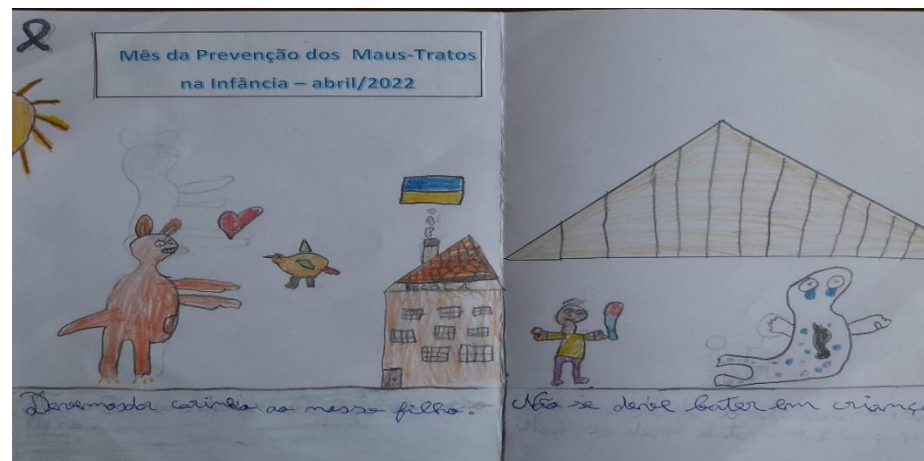
- Podes falar com um **adulto da tua confiança**.
- Podes falar com o **Instituto de Apoio à Criança**, que tem uma linha telefónica e pessoas disponíveis para te ouvir, esclarecer alguma dúvida que possas ter, ajudar-te a resolver esse ou outros problemas. É o número **116 111** e é gratuito e confidencial. Se preferires também podes usar o WhatsApp **913 069 404**.



DESAFIO:
CONSEGUES
DECORAR UM
"LAÇO AZUL"
COM AQUILO
QUE
APRENDESTES?



Anexo K: Exemplo do desenho do Laço Azul, utilizado na atividade com a temática “Serei o que me deres...que seja amor” integrada no Eixo 4 “Direitos das Crianças”, das turmas do 1.º CEB




Anexo L: Apresentação em PowerPoint utilizada na atividade com a temática “Direitos das Crianças” integrada no Eixo 4 “Direitos das Crianças”, nas turmas do 1.º CEB



DIREITOS DAS CRIANÇAS

Turmas do 1º CEB

O que são os direitos das crianças?




Os direitos das crianças são...

- Os direitos das crianças são requisitos mínimos para crescerem de forma segura e saudável.
- Estes direitos dizem como os adultos devem tratar e respeitar as crianças.
- Os direitos das crianças dizem respeito a todo o ser humano com menos de dezoito anos.

ONDE ESTÃO ESCRITOS OS DIREITOS DAS CRIANÇAS?

A Convenção sobre os Direitos da Criança, criada pela Organização das Nações Unidas (ONU), tem 54 artigos, ou seja, 54 direitos. Foi aprovada em 20 de novembro de 1989, data em que é assinalado o Dia Universal dos Direitos da Criança. Portugal assinou esta declaração a 21 de Setembro de 1990.



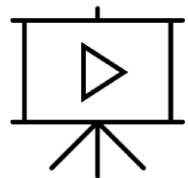
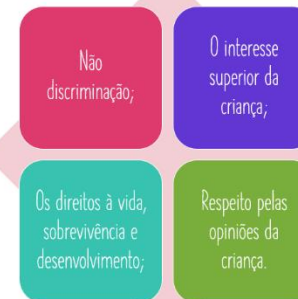
unicef
Para Todos as Crianças

Convenção sobre os Direitos da Criança

3 P'S

- **Proteção**, garantindo a segurança das crianças;
- **Provisão**, cobrindo as necessidades básicas das crianças;
- **Participação**, reconhecendo a capacidade evolutiva da criança para tomar decisões e participar na sociedade.

4 PRINCÍPIOS



O que São os direitos das crianças com a Rita e O João- Unicef

https://www.youtube.com/watch?v=2txldr_OVcq



Atividade: Ser criança



**Atividade:
CAÇA AO tESOURO**



Anexo N: Descrição da atividade com a temática “Receita para ser um/a bom/boa aluno/a” integrada no Eixo 1 “Hábitos de Trabalho e Métodos de Estudo”, para ser utilizada, com as turmas de 1.º CEB

A atividade inicia-se com a questão “alguma vez fizeram um bolo?” com o objetivo de chegar a conclusão de que utilizaram uma receita para o fazer e que se seguirem a receita o resultado é bom. De seguida pergunta-se se é possível criar uma receita para se ser um/a bom/boa aluno/a e se sim qual seriam os ingredientes. À medida que são dadas sugestões, a “receita” é escrita no quadro, sendo que a estagiária também poderia dar algumas sugestões. No decorrer, é questionado aos/as alunos/as se consideram que têm estes ingredientes. No fim, é pedido os/as alunos/as para passarem a receita.

Exemplo da Receita para ser bom/boa aluno/a

Ingredientes:

2kg ida à escola (500g de pontualidade e 500g de assiduidade)
500g ouvir as explicações do/a professor/a
500g realizar as tarefas pedidas pelo/a professor/a
500g pedir ajudar ao/a professor/a, quando não sabemos
1 chávena de respeito pelo/a professor/a, colegas e funcionários/as
1kg fazer os trabalhos de casa
500g preparar o material escolar, no dia anterior
1kg brincadeira

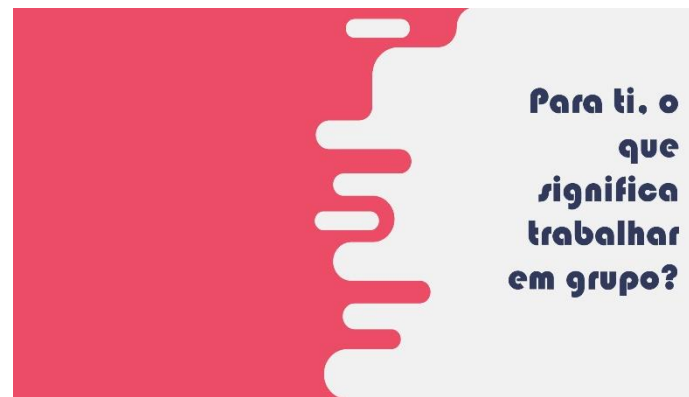
Preparação:

- 1- Mistura muito bem todos os ingredientes;
- 2- Leva o preparado ao forno, durante todo o ano.


Anexo O: Descrição da atividade com a temática “Trabalho em grupo” integrada no Eixo 2 “Valores de Cidadania”, com a apresentação em PowerPoint para ser utilizada com as turmas de 1.º CEB


A atividade inicia-se com um breve PowerPoint onde se fornece informações sobre o que é trabalhar em grupo, tendo em conta os cinco princípios da aprendizagem cooperativa e são dadas algumas dicas para se trabalhar em grupo, mais especificamente fala-se sobre as competências interpessoais necessárias para que o trabalho de grupo funcione. Na mesma apresentação foi apresentado a história do tangram. Após os/as professores/as criarem grupos heterogêneos, é atribuído a cada um, uma figura de tangram e as peças. No fim, com as figuras de cada grupo cria-se uma história. Após a história é feito um debriefing sobre a atividade e aprendizagens (e.g., quais os aspetos de que mais gostaram de trabalhar em grupo? Porquê? Quais os aspetos de que menos gostaram de trabalhar em grupo? Porquê? Quais as principais dificuldades que encontraram? Viram ou não alguma vantagem em aprender realizando trabalho em grupo? Se viram, quais?).


Apresentação em PowerPoint



Trabalhar em grupo é...

 Aprender com os colegas;


 Ensinar os colegas;


 Ajudar, encorajar e apoiar os colegas;

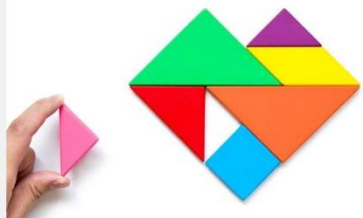


Trabalhar em grupo é...

 ~~Eu ganhei...~~ Nós ganhámos!

 Todos participam;

 Todos têm o mesmo objetivo.



01

Atividade com Tangram

O tangram é um quebra-cabeça chinês formado por 7 peças. Dá para formar mais de 1700 figuras!





História do Tangram

Diz a lenda que um sábio chinês deveria levar ao Imperador uma placa de jade, mas no meio do caminho, o sábio tropeçou e deixou cair a placa que se partiu em sete pedaços geometricamente perfeitos. Eis que o sábio tentou remendar e, a cada tentativa, surgia uma nova figura. Depois de muito tentar, ele, finalmente, conseguiu formar novamente o quadrado e levou ao seu Imperador. Os sete pedaços representariam as sete virtudes chinesas, onde uma delas, com certeza, seria a paciência. O sábio mostrou aos seus amigos as figuras que havia conseguido montar e cada um construiu o seu tangram.

www.mestrecazabari.com.br

Dicas para o trabalho de grupo

- ✓ Saber esperar pela tua vez;
- ✓ Não levantar demasiado o tom de voz;
- ✓ Ajudar os colegas de grupo;
- ✓ Todos têm de participar!



Instruções

- 1º **Junta-te ao teu grupo**
- 2º **Com as 7 peças do Tangram, o teu grupo vai construir uma figura**
- 3º **No fim, vamos construir uma história**



Figuras com tangram



Barco



Peixe



Casa

Figuras com tangram



Galo



Coelho



Menino

Ex. “Pela manhã, o **galo** cantou,
O **coelho** pulou,
E o **menino** acordou.
Foi até ao **barco** e navegou,
Um **peixe** pescou e,
Para **casa** o levou.”

Gostaram da atividade?



Sim!



Meh

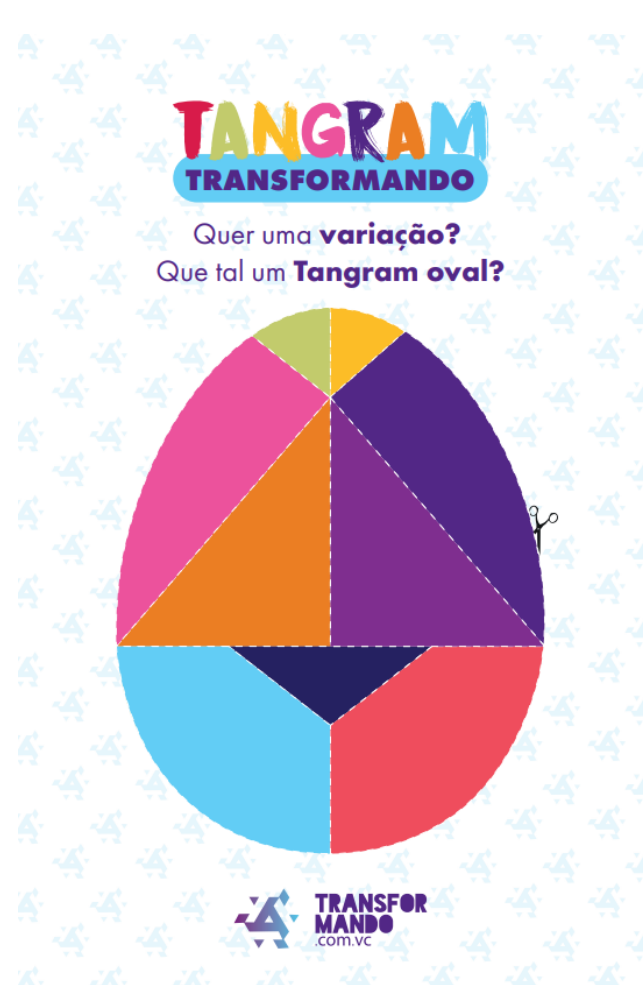


Não!



Obrigada!

Anexo P: Peças de tangram para serem utilizadas na atividade com a temática “Trabalho em Grupo” integrada no Eixo 2 “Valores de Cidadania”, para as turmas de 1.º CEB



Anexo Q: Descrição da atividade com a temática “Combate à Discriminação Racial” integrada no Eixo 2 “Valores de Cidadania” com a capa do livro “As cores da cidade cinzenta”, de Rita Garcia Fernandes (2016), para ser utilizado nas turmas do 1.º CEB

Esta atividade inicia-se com a leitura do livro “As cores da cidade cinzenta”, de Rita Garcia Fernandes (2016). Este livro pretende sensibilizar os mais pequenos para a eliminação da discriminação racial e retrata uma cidade cinzenta, incluindo as pessoas, até que um dia começaram a chegar à cidade famílias de novas cores que traziam novos sabores, novas lendas, novos utensílios e novas músicas tornando a cidade menos aborrecida e mais enriquecedora. No entanto existe uma personagem, o Sr. Carrancudo, que vive na cidade cinzenta e não gosta de mudanças, aliás houve uma noite que pintou tudo de cinzento, porém os restantes habitantes não gostaram e ele saiu da cidade. O Sr. Carrancudo encontrou uma cidade só rosa e achou por bem morar lá, no entanto, os habitantes não lhe acharam piada, por ser diferente, e expulsaram-no. Ele voltou para a sua cidade antiga, foi bem recebido pelos habitantes e percebeu que na cidade cinzenta, como no mundo, tudo é feito de muitas cores, incluindo as pessoas. Após a leitura seria feito um debate sobre o livro, onde se questiona aos/as aluno/as do que se trata o texto, se gostam da personagem Sr. Carrancudo, como preferem a cidade (cinzenta ou colorida) e se, mesmo todos diferentes, deve-se ou não ser simpático uns com os outros. Por fim, tal como a cidade final da história, as turmas também são diferentes e toda colorida e à vez cada um desenha uma mão, pinta com a sua cor preferida e recortá-la para colocar numa cartolina cinzenta.

Capa do livro “As cores da cidade cinzenta”, de Rita Garcia Fernandes (2016)



Anexo R: Descrição da atividade com a temática “Refugiados entre nós” integrada no Eixo 2 “Valores de Cidadania” com exemplos de formulários em ucraniano, para serem utilizados nas turmas do 2.º CEB

A atividade inicia-se com a entrega de um papel com frases/palavras escritas em ucraniano. A única orientação dada é o preenchimento do papel em 5 minutos. Passado 5 minutos, recolhe-se os papéis e entra-se em debate: como se sentiram quando estavam a preencher o formulário? Quão realista pode ser esta experiência? Conhecem alguém que se encontra numa situação em que não falam a língua do país? As pessoas refugiadas? A barreira da língua é um problema que estas pessoas têm de enfrentar? Que outros problemas existem? Após este debate, os/as aluno/as recorrem ao computador e ao site Estudo em Casa: Português para Ucrânianos (RTP, Rádio e Televisão de Portugal, s.d.), para traduzir as frases/palavras que se encontram em ucraniano e explorar mais a língua.

FORMULÁRIO

1. Піца або гамбургер?	
2. собака або кішка?	
3. зелений або червоний?	
4. як справи?	
5. понеділок або п'ятниця?	
6. яблуко або апельсин?	

FORMULÁRIO

1. сад або балкон?	
2. олівець або ручка?	
3. Десять, Одинадцять, (?)	
4. очі або ніс?	
5. стілець або Диван?	
6. Викладач або лікар?	

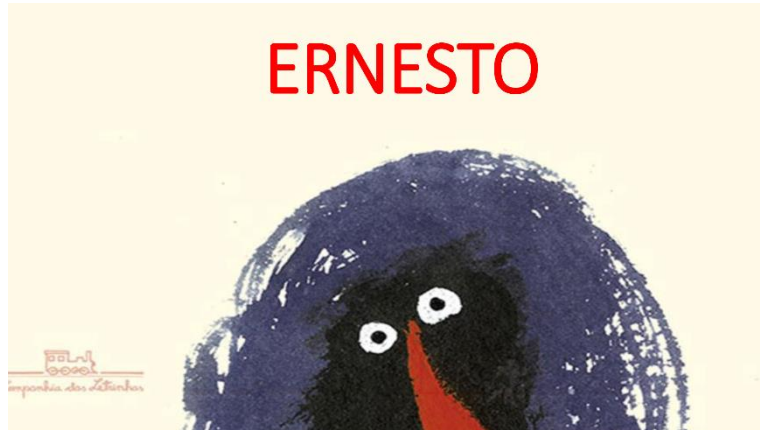
FORMULÁRIO

1. Кофта або Футболка?	
2. школа або церква?	
3. Автобус або Потяг?	
4. Десять, Одинадцять, (?)	
5. понеділок або п'ятниця?	
6. сад або балкон?	

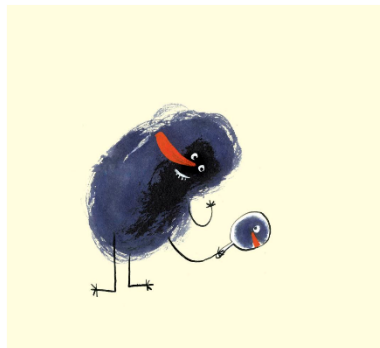
Anexo S: Apresentação em PowerPoint para ser utilizada na atividade com a temática “Combate ao Bullying” integrada no Eixo 2 “Valores de Cidadania”, para as turmas de 1.º CEB

A atividade começa com uma provocação ligada ao livro que vai ser apresentado, dizendo que é esquisito, que tem a capa feia e que é melhor não ler. Diz-se que história é mentira e que a personagem não é grande coisa. De seguida questiona-se o livro deve ser lido. O livro “Ernesto”, de Blandina Franco (2020) é apresentado em PowerPoint. A personagem principal do livro é Ernesto que se apercebe que as outras pessoas dizem que ele é feio, bobo, só usa roupas velhas, não sabe agradar ninguém, etc., e isso torna-o triste e isola-se do mundo e, assim, de forma sublime retrata situações de bullying e aquilo que provocam na vítima. Após a leitura é pedido o feedback da história: “gostaram do final da história?”, “esta história poderia acontecer com todos nós? Nós poderíamos ser o Ernesto ou até as pessoas que falam do Ernesto?” “não devemos dizer coisas más aos outros, pois não? Como é que o Ernesto se sente? Como é que vocês se sentiriam se fossem o Ernesto?”. Finalizado o debate, faz-se uma atividade prática “Gosto de ti”, cujo objetivo é treinar o elogio. À vez, cada um vira-se para o/a colega ao lado e diz: “gosto de ti”. O/A outro/a pergunta: Porquê? E a resposta é, por exemplo: “Porque gosto de brincar contigo”.

Livro “Ernesto”, de Blandina Franco (2020)



DIZEM QUE O ERNESTO É
MUITO CALADO.
QUE ELE TEM A LÍNGUA
ENROLADA,
E NÃO SABE FALAR DIREITO
COM AS PESSOAS.



DIZEM QUE O ERNESTO É
FEIO.
QUE ELE TEM A CARA TORTA
E DÁ MEDO ÀS PESSOAS.



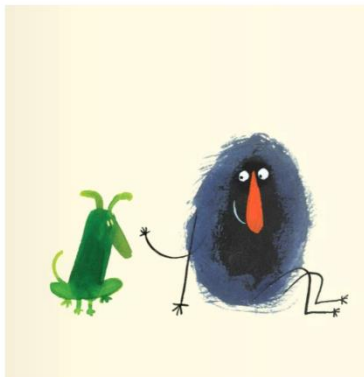
DIZEM QUE O ERNESTO É
DIFERENTE.
QUE ELE USA ROUPAS MAIS
VELHAS DO QUE AS OUTRAS
PESSOAS.



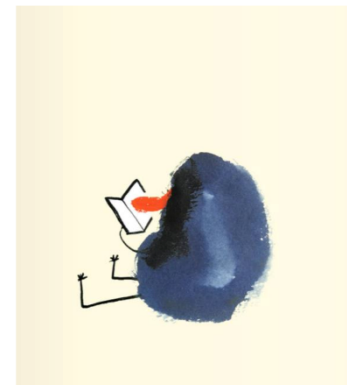
DIZEM QUE O ERNESTO É
BURRO.
QUE ELE NÃO ENTENDE O
QUE AS OUTRAS PESSOAS
PENSAM.



DIZEM QUE O ERNESTO É
PALHAÇO.
QUE ELE NÃO SABE COMO
AGRADAR ÀS OUTRAS
PESSOAS.



DIZEM QUE O ERNESTO É
ESQUISITO.
QUE ELE NÃO SE ENCAIXA
ENTRE AS OUTRAS PESSOAS.



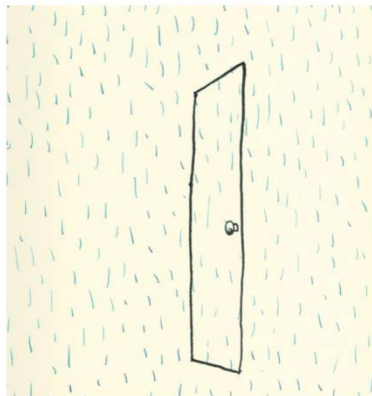
DIZEM QUE O ERNESTO É
EGOÍSTA.
QUE ELE NÃO LIGA ÀS
OUTRAS PESSOAS.



TODOS DIZEM ALGO SOBRE
O ERNESTO.



E ELE VIVE MUITO, MUITO,
MUITO SOZINHO
E MUITO, MUITO, MUITO,
TRISTE.



FIM.

Anexo T: Descrição da atividade com a temática “Gestão das Emoções” integrada no Eixo 3 “Gestão das Emoções” com respetiva apresentação em PowerPoint para ser utilizada nas turmas do 2.º CEB

Esta atividade inicia-se com a apresentação de um PowerPoint que contém informação sobre o que são as emoções, como expressá-las e como controlá-las. O tópico expressão das emoções é acompanhado da atividade “desenha e pinta as emoções” e da atividade “pinta as expressões no corpo” e o tópico autorregulação das emoções foi acompanhado da atividade “bowling das emoções”, em que os/as aluno/as devem pensar e escrever situações que, os colocaram tristes, com medo ou com raiva. Depois devem colocar os papéis em copos plásticos e à medida que vão pensando, em turma, que estratégias utilizaram ou deveriam utilizar para ultrapassar as situações, cada um tenta derrubar o copo com a bola plástica.

Apresentação em PowerPoint



**QUE
EMOÇÕES
CONHECES?**



EMOÇÕES PRIMÁRIAS



**COMO
EXPRESSAMOS
AS EMOÇÕES?**

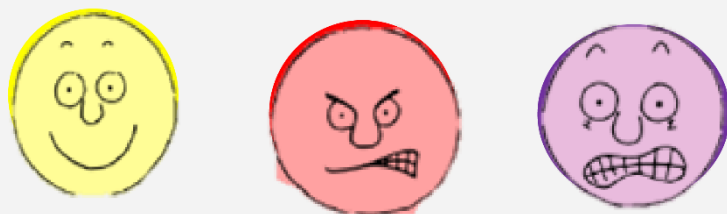


ATIVIDADE 1

DESENHA E PINTA AS EXPRESSÕES

ATIVIDADE 1

EXEMPLOS:



ATIVIDADE 1

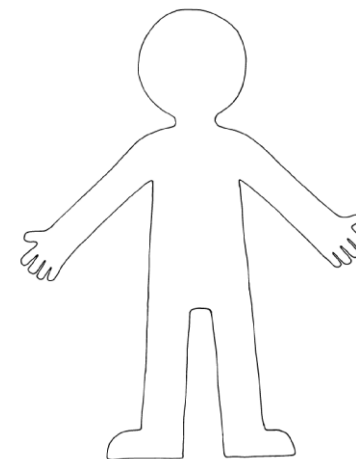
EXEMPLOS:



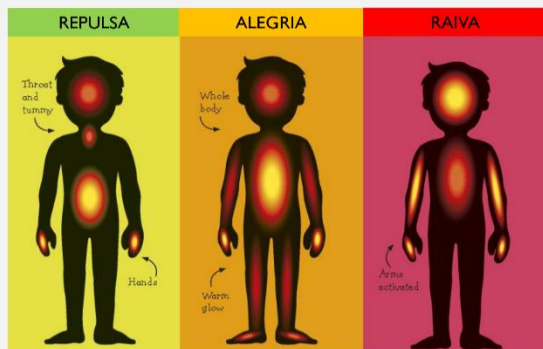
ATIVIDADE 2

PINTA AS EXPRESSÕES NO CORPO

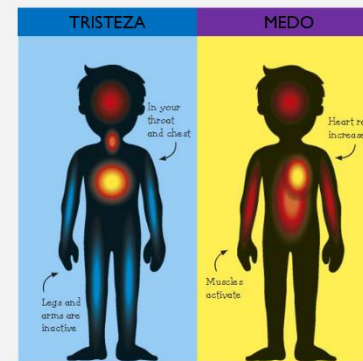
ATIVIDADE 2



ATIVIDADE 2



ATIVIDADE 2



**COMO
CONTROLAMOS
AS EMOÇÕES?**



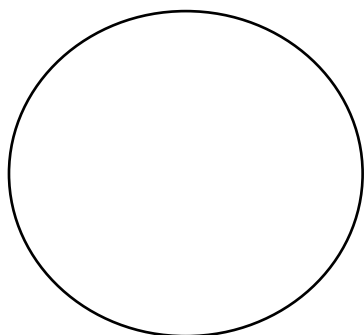
ATIVIDADE 3

BOWLING DAS EMOÇÕES

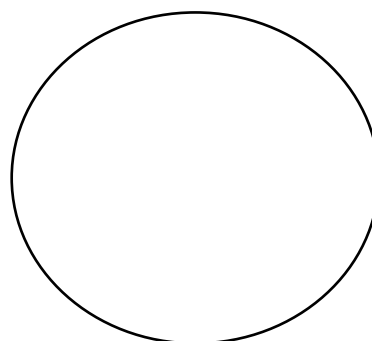
Anexo U: Ficha “Desenha e Pinta as emoções” da atividade com a temática “Gestão das Emoções” integrada no Eixo 3 “Gestão das Emoções”, para ser utilizada nas turmas do 2.º CEB

1. Desenha nos círculos as expressões faciais que completam as frases.

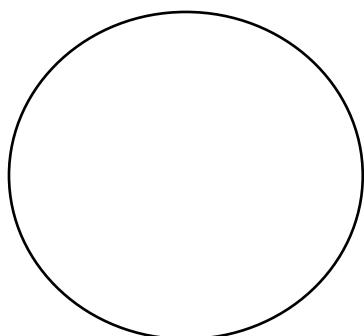
Quando estou a jogar/dançar/etc., eu fico...



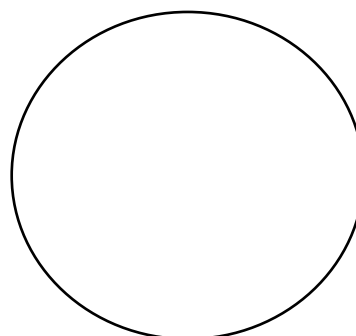
Quando eu perco, eu fico...



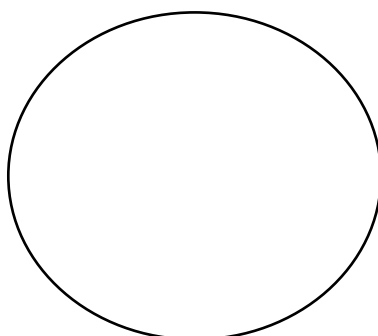
Se eu vir algo que me assusta, eu fico...
fico...



Quando alguém se zanga comigo, eu



Quando eu tenho de comer uma sopa que não gosto, eu fico...



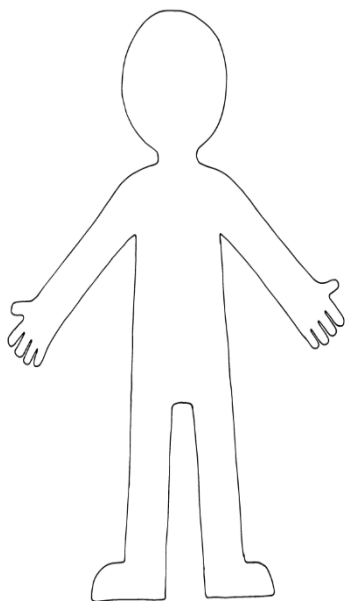
2. Pinta os desenhos das expressões

Alegria= Amarelo	Raiva=Vermelho	Medo= Roxo
Triste=Azul	Nojo=Verde	

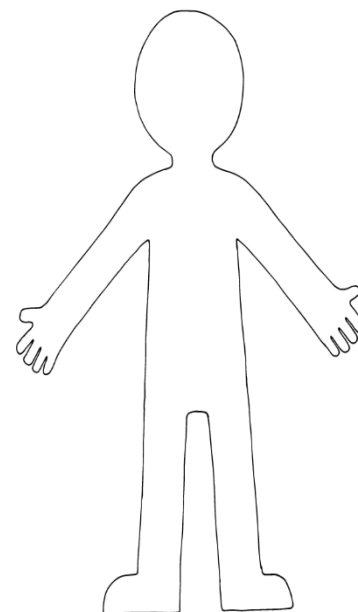
Anexo V: Ficha “Pinta as expressões no corpo” da atividade com a temática “Gestão das Emoções” integrada no Eixo 3 “Gestão das Emoções”, para ser utilizada nas turmas do 2.º CEB

PINTA AS PARTES DO TEU CORPO ONDE TU SENTES AS TUAS EMOÇÕES

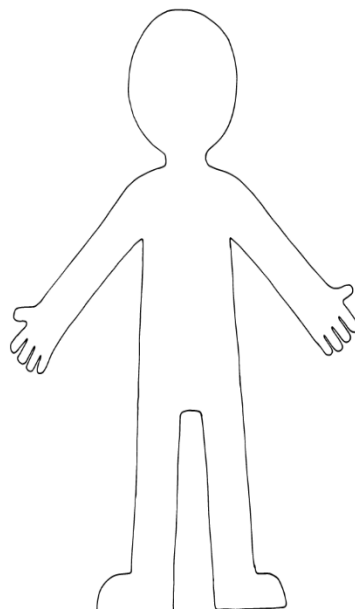
REPULSA



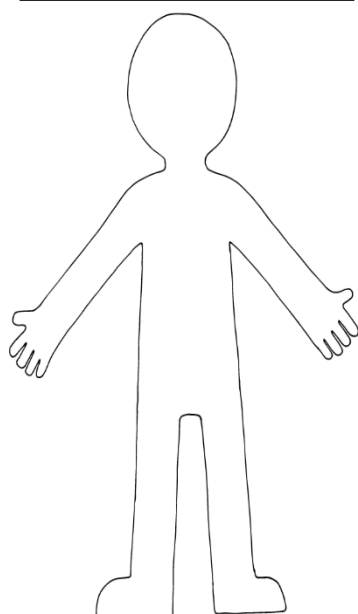
ALEGRIA



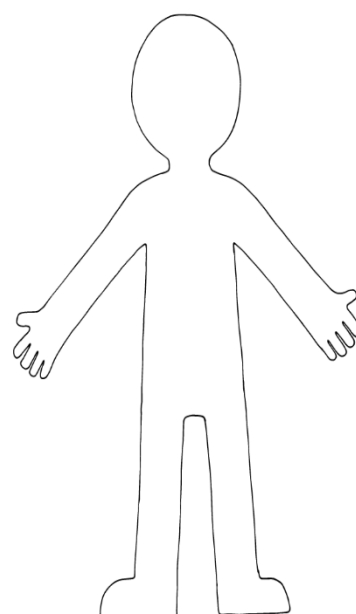
RAIVA



TRISTEZA



MEDO



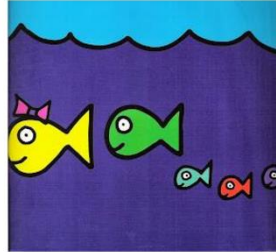
Anexo W: Descrição da atividade com a temática “Serei o que me deres...que seja amor” integrada no Eixo 4 “Direitos das Crianças”, das turmas do 2.º CEB

É pedido aos/as diretores/as de turma que, na aula anterior à sessão, os/as seus/suas alunos/as visualizem o filme “A Minha Vida de Courgette”, de Claude Barras (2016), que retrata a vida de uma criança, cuja alcuha é Courgette, que, após a morte da mãe alcoólica e negligente, é levado para um orfanato onde, com a ajuda de novos amigos com historiais de todos os tipos de maus-tratos, vai aprender a amar e a confiar. Courgette torna-se amigo de um simpático polícia, Raymond, que o acompanhou até à nova casa de acolhimento e mais tarde torna-se mesmo a sua família. Inicia-se a sessão com um debate em torno do filme “o que se trata o filme?” “conhecem alguém que tenha passado por uma destas situações?”. De seguida faz-se a ponte para a história do laço azul. No final, cada aluno/a elabora o seu laço azul.

Em algumas famílias, todos são da mesma cor



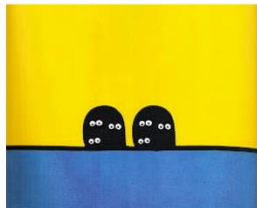
Em algumas famílias, todos são de cores diferentes



Nas famílias, todos gostam de abraçar uns aos outros!



Em algumas famílias, uns moram perto dos outros



Em algumas famílias, uns moram longe dos outros



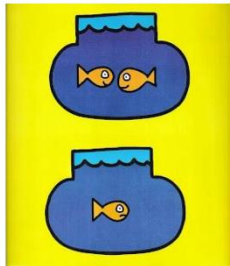
Em algumas famílias, os elementos são parecidos



Em algumas famílias, os elementos parecem os seus animaizinhos de estimação



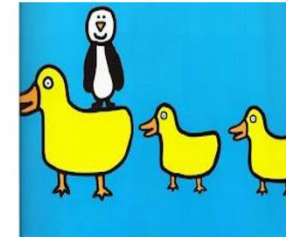
- Todas as famílias ficam tristes, quando perdem alguém que amam



- Algumas famílias têm madrasta ou padrasto e meio-irmão ou meia-irmã



- Algumas famílias adotam filhos



- Algumas famílias têm duas mães ou dois pais



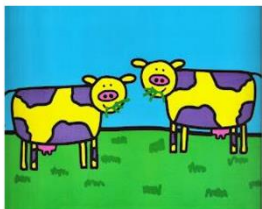
- Algumas famílias têm só pai ou só mãe



- Nas famílias todos gostam de celebrar dias especiais juntos!



Em algumas famílias, todos comem as mesmas coisas



Em algumas famílias, todos comem coisas diferentes



Algumas famílias gostam de ficar em silêncio



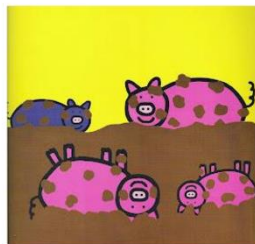
Algumas famílias gostam de fazer barulho



Algumas famílias gostam de se lavar



Algumas famílias gostam de se sujar



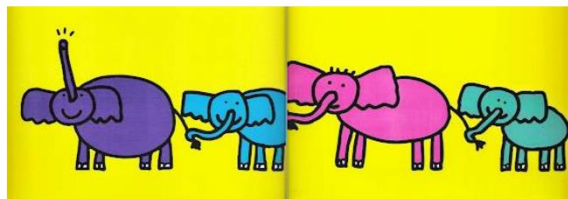
Algumas famílias moram na sua própria casa



Algumas famílias dividem a casa com outras famílias



- Nas famílias, todos podem ajudar uns aos outros a serem fortes!

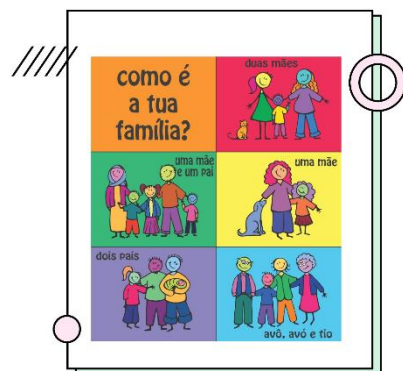


-

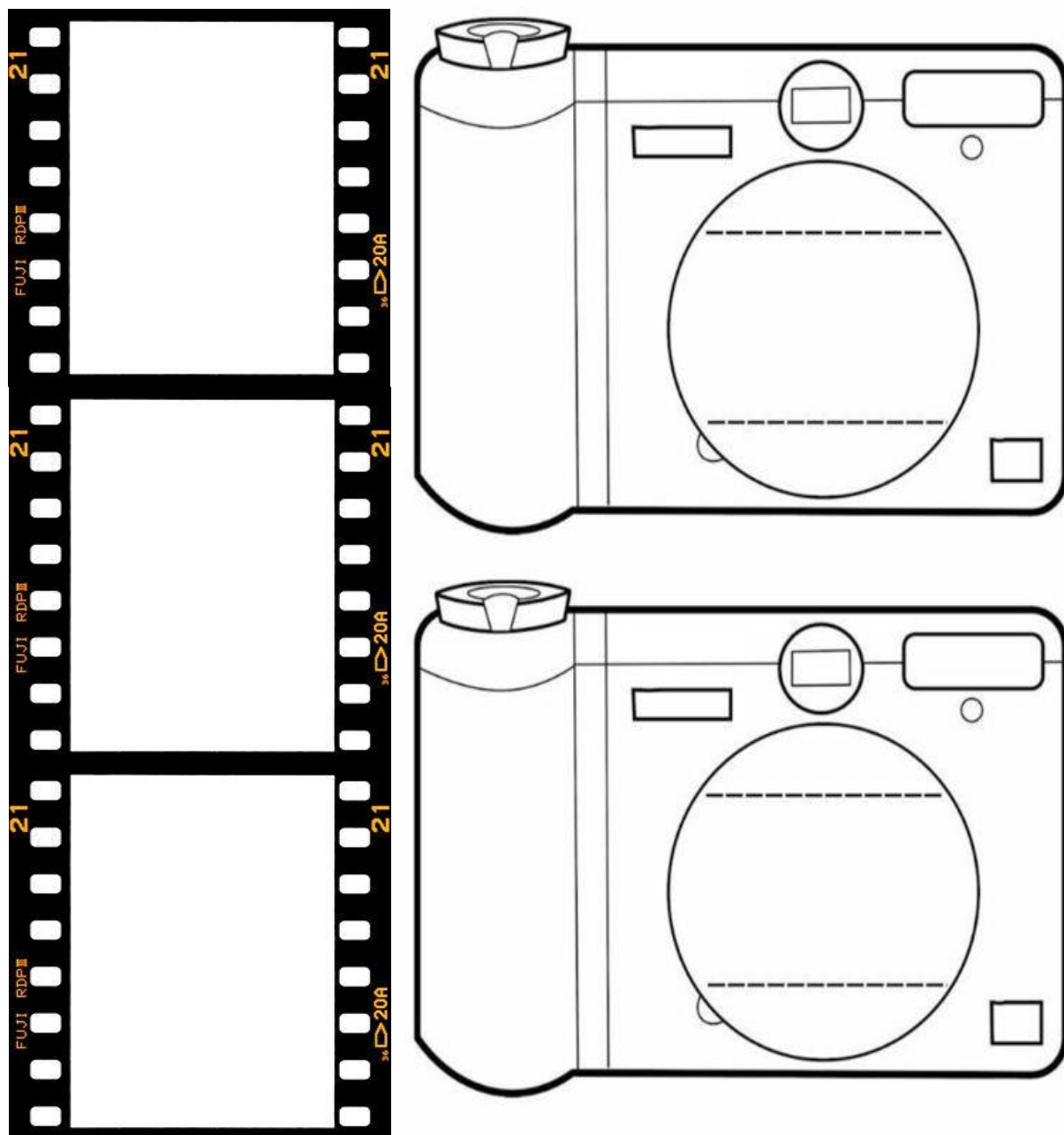
Há muitas maneiras diferentes de ser uma família. Sua família é especial, independentemente do tipo que ela é.



ATIVIDADE












Anexo Y: Protótipo da máquina fotográfica para ser utilizado na atividade com a temática “A minha Família” integrada no Eixo 4 “Direitos das Crianças”, nas turmas do 1.º CEB



Anexo AA: Instrumentos de opinião/satisfação dos/as alunos/as do 2.º CEB, acerca das sessões: Métodos de Estudo, Trabalho de Grupo, Combate à Discriminação Racial e Combate ao Bullying

<p>Para responderes a cada uma das questões <u>deves assinalar com um X</u> a resposta adequada.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th rowspan="2" style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">SESSÕES TRABALHO DE GRUPO</th> <th rowspan="2">Qual o teu grau de satisfação com:</th> <th colspan="4">Escala de Avaliação</th> </tr> <tr> <th>Nada Satis.</th> <th>Pouco Satis.</th> <th>Satisfeito</th> <th>Muito Satis.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>Conteúdos das sessões</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Interesse dos conteúdos</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Utilidade dos conteúdos</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Aquisição de novos conhecimentos</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Desempenho da estagiária</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>De modo geral, qual o teu grau de satisfação com as sessões?</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	SESSÕES TRABALHO DE GRUPO	Qual o teu grau de satisfação com:	Escala de Avaliação				Nada Satis.	Pouco Satis.	Satisfeito	Muito Satis.		Conteúdos das sessões						Interesse dos conteúdos						Utilidade dos conteúdos						Aquisição de novos conhecimentos						Desempenho da estagiária						De modo geral, qual o teu grau de satisfação com as sessões?					<p>Para responderes a cada uma das questões <u>deves assinalar com um X</u> a resposta adequada.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th rowspan="2" style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">SESSÕES MÉTODOS DE ESTUDO</th> <th rowspan="2">Qual o teu grau de satisfação com:</th> <th colspan="4">Escala de Avaliação</th> </tr> <tr> <th>Nada Satis.</th> <th>Pouco Satis.</th> <th>Satisfeito</th> <th>Muito Satis.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>Conteúdos das sessões</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Interesse dos conteúdos</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Utilidade dos conteúdos</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Aquisição de novos conhecimentos</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Desempenho da estagiária</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>De modo geral, qual o teu grau de satisfação com as sessões?</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	SESSÕES MÉTODOS DE ESTUDO	Qual o teu grau de satisfação com:	Escala de Avaliação				Nada Satis.	Pouco Satis.	Satisfeito	Muito Satis.		Conteúdos das sessões						Interesse dos conteúdos						Utilidade dos conteúdos						Aquisição de novos conhecimentos						Desempenho da estagiária						De modo geral, qual o teu grau de satisfação com as sessões?				
SESSÕES TRABALHO DE GRUPO			Qual o teu grau de satisfação com:	Escala de Avaliação																																																																																									
	Nada Satis.	Pouco Satis.		Satisfeito	Muito Satis.																																																																																								
	Conteúdos das sessões																																																																																												
	Interesse dos conteúdos																																																																																												
	Utilidade dos conteúdos																																																																																												
	Aquisição de novos conhecimentos																																																																																												
	Desempenho da estagiária																																																																																												
	De modo geral, qual o teu grau de satisfação com as sessões?																																																																																												
SESSÕES MÉTODOS DE ESTUDO	Qual o teu grau de satisfação com:	Escala de Avaliação																																																																																											
		Nada Satis.	Pouco Satis.	Satisfeito	Muito Satis.																																																																																								
	Conteúdos das sessões																																																																																												
	Interesse dos conteúdos																																																																																												
	Utilidade dos conteúdos																																																																																												
	Aquisição de novos conhecimentos																																																																																												
	Desempenho da estagiária																																																																																												
	De modo geral, qual o teu grau de satisfação com as sessões?																																																																																												
<p>Para responderes a cada uma das questões <u>deves assinalar com um X</u> a resposta adequada.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th rowspan="2" style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">SESSÃO DISCRIMINAÇÃO</th> <th rowspan="2">Qual o teu grau de satisfação com:</th> <th colspan="4">Escala de Avaliação</th> </tr> <tr> <th>Nada Satis.</th> <th>Pouco Satis.</th> <th>Satisfeito</th> <th>Muito Satis.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>Conteúdos da sessão</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Interesse dos conteúdos</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Utilidade dos conteúdos</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Aquisição de novos conhecimentos</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Desempenho da estagiária</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>De modo geral, qual o teu grau de satisfação com as sessões?</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	SESSÃO DISCRIMINAÇÃO	Qual o teu grau de satisfação com:	Escala de Avaliação				Nada Satis.	Pouco Satis.	Satisfeito	Muito Satis.		Conteúdos da sessão						Interesse dos conteúdos						Utilidade dos conteúdos						Aquisição de novos conhecimentos						Desempenho da estagiária						De modo geral, qual o teu grau de satisfação com as sessões?					<p>Para responderes a cada uma das questões <u>deves assinalar com um X</u> a resposta adequada.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th rowspan="2" style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">SESSÃO COMBATE AO BULLYING</th> <th rowspan="2">Qual o teu grau de satisfação com:</th> <th colspan="4">Escala de Avaliação</th> </tr> <tr> <th>Nada Satis.</th> <th>Pouco Satis.</th> <th>Satisfeito</th> <th>Muito Satis.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>Conteúdos das sessões</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Interesse dos conteúdos</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Utilidade dos conteúdos</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Aquisição de novos conhecimentos</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Desempenho da estagiária</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>De modo geral, qual o teu grau de satisfação com as sessões?</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	SESSÃO COMBATE AO BULLYING	Qual o teu grau de satisfação com:	Escala de Avaliação				Nada Satis.	Pouco Satis.	Satisfeito	Muito Satis.		Conteúdos das sessões						Interesse dos conteúdos						Utilidade dos conteúdos						Aquisição de novos conhecimentos						Desempenho da estagiária						De modo geral, qual o teu grau de satisfação com as sessões?				
SESSÃO DISCRIMINAÇÃO			Qual o teu grau de satisfação com:	Escala de Avaliação																																																																																									
	Nada Satis.	Pouco Satis.		Satisfeito	Muito Satis.																																																																																								
	Conteúdos da sessão																																																																																												
	Interesse dos conteúdos																																																																																												
	Utilidade dos conteúdos																																																																																												
	Aquisição de novos conhecimentos																																																																																												
	Desempenho da estagiária																																																																																												
	De modo geral, qual o teu grau de satisfação com as sessões?																																																																																												
SESSÃO COMBATE AO BULLYING	Qual o teu grau de satisfação com:	Escala de Avaliação																																																																																											
		Nada Satis.	Pouco Satis.	Satisfeito	Muito Satis.																																																																																								
	Conteúdos das sessões																																																																																												
	Interesse dos conteúdos																																																																																												
	Utilidade dos conteúdos																																																																																												
	Aquisição de novos conhecimentos																																																																																												
	Desempenho da estagiária																																																																																												
	De modo geral, qual o teu grau de satisfação com as sessões?																																																																																												

Anexo AB: Instrumentos de opinião/satisfação dos/as alunos/as do 1.º CEB, acerca das sessões: Gestão das Emoções, Serei o que me deres...que seja amor e Direitos das Crianças

<p>Para responderes a cada uma das questões <u>deves assinalar com um X</u> a resposta adequada.</p>				<p>Para responderes a cada uma das questões <u>deves assinalar com um X</u> a resposta adequada.</p>			
<p>SESSÃO GESTÃO DAS EMOÇÕES</p>	<p>Escala de Avaliação</p>			<p>SESSÃO SEREI O QUE ME DERES...QUE SEJA AMOR</p>	<p>Escala de Avaliação</p>		
	Não	Mais ou	Sim		Não	Mais ou	Sim
		 menos				 meno s	
	Gostaste da atividade?					Gostaste da atividade?	
Aprendeste algo?				Aprendeste algo?			
Gostaste da forma como a estagiária falou?				Gostaste da forma como a estagiária falou?			
<p>Para responderes a cada uma das questões <u>deves assinalar com um X</u> a resposta adequada.</p>							
<p>SESSÃO DIREITOS DAS CRIANÇAS</p>	<p>Escala de Avaliação</p>						
	Não	Mais ou	Sim				
		 menos					
	Gostaste da atividade?						
Aprendeste algo?							
Gostaste da forma como a estagiária falou?							

Anexo AC: Questionário sobre a perceção dos/as encarregados/as de educação sobre as atividades escolares (momento temporal 11 e 25 de abril de 2022)

Questionário 1 | A perceção dos encarregados de educação sobre as atividades escolares

rita.m.rodrigues99@gmail.com (não partilhado) [Mudar de conta](#)

***Obrigatório**

Este questionário insere-se no Plano de ação/ de estágio que está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, da Escola Superior de Educação (ESEV) - Instituto Politécnico de Viseu, no Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã (AEPC), sob orientação da Professora Doutora Paula Xavier (ESEV) e da Dra. Marisa Borrego (psicóloga no AEPC). Trata-se de um instrumento destinado à recolha de dados acerca das perceções dos/as encarregados/as de educação relativamente às atividades realizadas em contexto de sala de aula com os/as seus/suas educandos/as, inseridas no referido Plano de ação/ de estágio. Agradeço a sua disponibilidade para o preenchimento do mesmo, com a duração aproximada entre 5 a 10 minutos. Este questionário destina-se, exclusivamente, aos fins aqui mencionados, pelo que está garantida a confidencialidade e anonimato no tratamento de apresentação dos dados. Não existem respostas certas ou erradas. Verifique, no final, se respondeu a todas as questões. Obrigada, desde já, pela sua importante colaboração. A estagiária, Rita Rodrigues



REPÚBLICA
PORTUGUESA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã



Declaro que tomei conhecimento do enquadramento, finalidade e condições de participação no questionário e que concordo em colaborar.*

Sim

Não (caso seleccione esta opção, não prossiga nas respostas ao questionário)

Parte I - Caracterização geral

1. Responsável pelas informações deste questionário *

- Mãe
 Pai
 Avó
 Avô
 Outra: _____

2. Ano escolar do/a seu/sua educando/a*

- 1º ano
 2º ano
 3º ano
 4º ano
 5º ano
 6º ano

Parte II - Percepções relativamente às atividades realizadas pela estagiária

3. Teve conhecimento que o/a seu/sua educando/a participou nas seguintes atividades?
(assinalar todas as opções que se aplicarem) *

	Sim	Não
Métodos de Estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalho de Grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestão das Emoções	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discriminação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Relativamente às atividades mencionadas na questão anterior, avalie as afirmações que se seguem de acordo com o seu nível de concordância:*

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente	Não participou nas atividades
O/a seu/sua educando/a mostrou interesse nas atividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Houve alguma alteração de comportamento no/a seu/sua educando/a, no sentido positivo, subsequente da sessão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Se a resposta à alínea 2 ("Houve alguma alteração de comportamento no/a seu/sua educando/a, no sentido positivo, subsequente da sessão") é afirmativa, especifique qual/quais a/s alteração/ões de comportamento que verificou:

6. Pode deixar aqui algum comentário ou sugestão de tema/s para trabalhar em sessões com o/a seu/sua educando/a:

7. Gostaria de participar em alguma sessão direcionada aos encarregados de educação?*

- Sim
- Não

8. Pode deixar aqui algum comentário ou sugestão para trabalhar em sessões com encarregados/as de educação:

Agradeço a sua participação!
A estagiária,
Rita Rodrigues



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã



Politécnico
de Viseu
Escola Superior
de Educação
de Viseu

Anexo AD: Questionário sobre a perceção dos/as professores/as de 1.º ciclo de ensino básico (CEB) sobre as atividades escolares (momento temporal 11 e 25 de abril de 2022)

Questionário 2 | A perceção dos/as professores/as de 1º Ciclo de Ensino Básico (CEB) sobre as atividades realizadas em contexto de sala de aula

rita.m.rodrigues99@gmail.com (não partilhado) [Mudar de conta](#)

***Obrigatório**

Este questionário insere-se no Plano de ação/ de estágio que está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, da Escola Superior de Educação (ESEV) - Instituto Politécnico de Viseu, no Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã (AEPC), sob orientação da Professora Doutora Paula Xavier (ESEV) e da Dra. Marisa Borrego (psicóloga no AEPC). Trata-se de um instrumento destinado à recolha de dados acerca das perceções dos/as professores/as do 1.º CEB relativamente às atividades realizadas em contexto de sala de aula com os/as seus/suas alunos/as, inseridas no referido Plano de ação/ de estágio. Agradeço a sua disponibilidade para o preenchimento do mesmo, com a duração aproximada entre 5 a 10 minutos. Este questionário destina-se, exclusivamente, aos fins aqui mencionados, pelo que está garantida a confidencialidade e anonimato no tratamento de apresentação dos dados. Não existem respostas certas ou erradas. Verifique, no final, se respondeu a todas as questões. Obrigada, desde já, pela sua importante colaboração. A estagiária, Rita Rodrigues



REPÚBLICA
PORTUGUESA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã



Politécnico
de Viseu
Escola Superior
de Educação
de Viseu

Declaro que tomei conhecimento do enquadramento, finalidade e condições de participação no questionário e que concordo em colaborar.*

Sim

Não (caso seleccione esta opção, não prossiga nas respostas ao questionário)

Parte I - Caracterização geral

1. Escola onde exerce a sua atividade *

EB1 Maria Amália Vasconcelos

EB1/JI da Boidobra

EB1 do Jardim

- EB1/JI Lã e a Neve
- EB1/JI do Refúgio
- EB1 do Rodrigo
- EB1/JI de Stº António
- EB1/JI de S. Silvestre
- Escola Básica Pêro da Covilhã

2. Ano escolar da sua direção de turma *

- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano
- 4º ano
- 1/2º ano
- 1/2/3º ano
- 1/2/4º ano
- 1/3º ano
- 1/3/4º ano
- 2/3º ano
- 2/4º ano
- 3/4º ano

Parte II - Perceções relativamente às atividades realizadas pela estagiária

3. Os/as alunos/as da sua direção de turma participaram na atividade com a temática "Gestão das Emoções"? *

- Sim
- Não

4. Se a resposta à questão anterior é afirmativa, avalie as afirmações que se seguem de acordo com o seu nível de concordância.*

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente	Não participou nas atividades
Os/as alunos/as mostraram interesse na atividade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A sessão foi útil para os/as alunos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os/as alunos/as adquiriram novos conhecimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Houve alguma alteração de comportamento nos/as alunos/as, no sentido positivo, subsequente da sessão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O desempenho da estagiária foi adequado

5. Se a resposta à alínea 4 ("Houve alguma alteração de comportamento nos/as seus/suas alunos/as, no sentido positivo, subsequente da sessão") é afirmativa, especifique qual/quais a/s alteração/ões de comportamento que verificou:

6. Pode deixar aqui algum comentário ou sugestão acerca da sessão realizada e de tema/s para trabalhar em próximas sessões com a sua direção de turma:

Agradeço a sua participação!

A estagiária,
Rita Rodrigues



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã



Anexo AE: Questionário sobre a perceção dos/as professores/as de 2.º ciclo de ensino básico (CEB) sobre as atividades escolares (momento temporal 11 e 25 de abril de 2022)

Questionário 3 | A perceção dos/as professores/as de 2º Ciclo de Ensino Básico (CEB) sobre as atividades realizadas em contexto de sala de aula

rita.m.rodrigues99@gmail.com (não partilhado) [Mudar de conta](#)

***Obrigatório**

Este questionário insere-se no Plano de ação/ de estágio que está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, da Escola Superior de Educação (ESEV) - Instituto Politécnico de Viseu, no Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã (AEPC), sob orientação da Professora Doutora Paula Xavier (ESEV) e da Dra. Marisa Borrego (psicóloga no AEPC). Trata-se de um instrumento destinado à recolha de dados acerca das perceções dos/as professores/as do 2.º CEB relativamente às atividades realizadas em contexto de sala de aula com os/as seus/suas alunos/as, inseridas no referido Plano de ação/ de estágio. Agradeço a sua disponibilidade para o preenchimento do mesmo, com a duração aproximada entre 5 a 10 minutos. Este questionário destina-se, exclusivamente, aos fins aqui mencionados, pelo que está garantida a confidencialidade e anonimato no tratamento de apresentação dos dados. Não existem respostas certas ou erradas. Verifique, no final, se respondeu a todas as questões. Obrigada, desde já, pela sua importante colaboração. A estagiária, Rita Rodrigues



REPÚBLICA
PORTUGUESA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã



Declaro que tomei conhecimento do enquadramento, finalidade e condições de participação no questionário e que concordo em colaborar. *

Sim

Não (caso seleccione esta opção, não prossiga nas respostas ao questionário)

Parte I - Caracterização geral

1. Exerce a sua atividade na Escola Básica Pêro da Covilhã? *

Sim

Não

2. Ano escolar da sua direção de turma*

- 5º ano
 6º ano

Parte II - Percepções relativamente às atividades realizadas pela estagiária

3. Os/as alunos/as da sua direção de turma participaram nas seguintes atividades?
(assinalar todas as opções que se aplicarem)*

	Sim	Não
Métodos de Estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalho em Grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Combate à Discriminação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Se a resposta à questão anterior é afirmativa, avalie as afirmações que se seguem de acordo com o seu nível de concordância.*

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente	Não participou nas atividades
Os/as alunos/as mostraram interesse na atividade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A sessão foi útil para os/as alunos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os/as alunos/as adquiriram novos conhecimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Houve alguma alteração de comportamento nos/as alunos/as, no sentido positivo, subsequente da sessão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O desempenho da estagiária foi adequado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Se a resposta à alínea 4 ("Houve alguma alteração de comportamento nos/as seus/suas alunos/as, no sentido positivo, subsequente da sessão") é afirmativa, especifique qual/quais a/s alteração/ões de comportamento que verificou:

6. Pode deixar aqui algum comentário ou sugestão acerca da sessão realizada e de tema/s para trabalhar em próximas sessões com a sua direção de turma:

Agradeço a sua participação!
A estagiária,
Rita Rodrigues



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã



Anexo AF: Questionário sobre a perceção dos/as professores/as de 2.º ciclo de ensino básico (CEB) sobre as atividades escolares (momento temporal 6 e 20 de junho de 2022)

Questionário 4 | A perceção dos/as professores/as de 2º Ciclo de Ensino Básico (CEB) sobre as atividades realizadas em contexto de sala de aula

rita.m.rodrigues99@gmail.com (não partilhado) [Mudar de conta](#)

***Obrigatório**

Este questionário insere-se no Plano de ação/ de estágio que está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, da Escola Superior de Educação (ESEV) - Instituto Politécnico de Viseu, no Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã (AEPC), sob orientação da Professora Doutora Paula Xavier (ESEV) e da Dra. Marisa Borrego (psicóloga no AEPC). Trata-se de um instrumento destinado à recolha de dados acerca das perceções dos/as professores/as do 2.º CEB relativamente às atividades realizadas em contexto de sala de aula com os/as seus/suas alunos/as, inseridas no referido Plano de ação/ de estágio. Agradeço a sua disponibilidade para o preenchimento do mesmo, com a duração aproximada entre 5 a 10 minutos. Este questionário destina-se, exclusivamente, aos fins aqui mencionados, pelo que está garantida a confidencialidade e anonimato no tratamento de apresentação dos dados. Não existem respostas certas ou erradas. Verifique, no final, se respondeu a todas as questões. Obrigada, desde já, pela sua importante colaboração. A estagiária, Rita Rodrigues



REPÚBLICA
PORTUGUESA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã



Politécnico
de Viseu
Escola Superior
de Educação
de Viseu

Declaro que tomei conhecimento do enquadramento, finalidade e condições de participação no questionário e que concordo em colaborar.*

Sim

Não (caso seleccione esta opção, não prossiga nas respostas ao questionário)

Parte I - Caracterização geral

1. Exerce a sua atividade na Escola Básica Pêro da Covilhã?*

Sim

Não

2. Ano escolar da sua direção de turma*

- 5º ano
 6º ano

Parte II - Percepções relativamente às atividades realizadas pela estagiária

3. Os/as alunos/as da sua direção de turma participaram na atividade com a temática "Combate ao Bullying"? *

- Sim
 Não

4. Avalie as afirmações que se seguem de acordo com o seu nível de concordância:*

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente	Não participou nas atividades
Os/as alunos/as mostraram interesse na atividade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A sessão foi útil para os/as alunos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os/as alunos/as ficaram sensibilizados/as e conscientes para a temática do bullying	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os/as alunos/as ficaram sensibilizados/as para o respeito pela diversidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O desempenho da estagiária foi adequado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Pode deixar aqui algum comentário acerca da atividade realizada:

Agradeço a sua participação!
A estagiária,
Rita Rodrigues



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã



Anexo AG: Questionário sobre a perceção dos/as encarregados/as de educação de alunos/as do 2.º ciclo de ensino básico (CEB) sobre as atividades escolares (momento temporal 6 e 20 de junho de 2022)

Questionário 5 | A perceção dos encarregados de educação sobre as atividades escolares

rita.m.rodrigues99@gmail.com (não partilhado) [Mudar de conta](#)

***Obrigatório**

Este questionário insere-se no Plano de ação/ de estágio que está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, da Escola Superior de Educação (ESEV) - Instituto Politécnico de Viseu, no Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã (AEPC), sob orientação da Professora Doutora Paula Xavier (ESEV) e da Dra. Marisa Borrego (psicóloga no AEPC). Trata-se de um instrumento destinado à recolha de dados acerca das perceções dos/as encarregados/as de educação relativamente às atividades realizadas em contexto de sala de aula com os/as seus/suas educandos/as, inseridas no referido Plano de ação/ de estágio. Agradeço a sua disponibilidade para o preenchimento do mesmo, com a duração aproximada entre 5 a 10 minutos. Este questionário destina-se, exclusivamente, aos fins aqui mencionados, pelo que está garantida a confidencialidade e anonimato no tratamento de apresentação dos dados. Não existem respostas certas ou erradas. Verifique, no final, se respondeu a todas as questões. Obrigada, desde já, pela sua importante colaboração. A estagiária, Rita Rodrigues



REPÚBLICA
PORTUGUESA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã



Declaro que tomei conhecimento do enquadramento, finalidade e condições de participação no questionário e que concordo em colaborar.*

Sim

Não (caso seleccione esta opção, não prossiga nas respostas ao questionário)

Parte I - Caracterização geral

1. Responsável pelas informações deste questionário *

Mãe

Pai

- Avó
- Avô
- Outra: _____

2. Ano escolar do/a seu/sua educando/a*

- 5º ano
- 6º ano

Parte II - Percepções relativamente às atividades realizadas pela estagiária

3. Teve conhecimento que o/a seu/sua educando/a participou na atividade com a temática "Combate ao Bullying"? *

- Sim
- Não

4. Relativamente à atividade mencionada na questão anterior, avalie as afirmações que se seguem de acordo com o seu nível de concordância: *

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente	Não se aplica
O/a seu/sua educando/a, ao comunicar consigo, mostrou interesse na atividade realizada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O/a seu/sua educando/a ficou sensibilizado/a e consciente para a temática do bullying	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O/a seu/sua educando/a ficou sensibilizado/a para o respeito pela diversidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Pode deixar aqui algum comentário acerca da atividade realizada:

Agradeço a sua participação!
A estagiária,
Rita Rodrigues



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã



Anexo AH: Questionário sobre a perceção dos/as professores/as de 1.º ciclo de ensino básico (CEB) sobre as atividades escolares (momento temporal 6 e 20 de junho de 2022)

Questionário 6 | A perceção dos/as professores/as de 1º Ciclo de Ensino Básico (CEB) sobre as atividades realizadas em contexto de sala de aula

rita.m.rodrigues99@gmail.com (não partilhado) [Mudar de conta](#)

***Obrigatório**

Este questionário insere-se no Plano de ação/ de estágio que está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, da Escola Superior de Educação (ESEV) - Instituto Politécnico de Viseu, no Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã (AEPC), sob orientação da Professora Doutora Paula Xavier (ESEV) e da Dra. Marisa Borrego (psicóloga no AEPC). Trata-se de um instrumento destinado à recolha de dados acerca das perceções dos/as professores/as do 1.º CEB relativamente às atividades realizadas em contexto de sala de aula com os/as seus/suas alunos/as, inseridas no referido Plano de ação/ de estágio. Agradeço a sua disponibilidade para o preenchimento do mesmo, com a duração aproximada entre 5 a 10 minutos. Este questionário destina-se, exclusivamente, aos fins aqui mencionados, pelo que está garantida a confidencialidade e anonimato no tratamento de apresentação dos dados. Não existem respostas certas ou erradas. Verifique, no final, se respondeu a todas as questões. Obrigada, desde já, pela sua importante colaboração. A estagiária, Rita Rodrigues



REPÚBLICA
PORTUGUESA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã



Declaro que tomei conhecimento do enquadramento, finalidade e condições de participação no questionário e que concordo em colaborar.*

Sim

Não (caso seleccione esta opção, não prossiga nas respostas ao questionário)

Parte I - Caracterização geral

1. Escola onde exerce a sua atividade *

EB1 Maria Amália Vasconcelos

EB1/JI da Boidobra

EB1 do Jardim

- EB1/JI Lã e a Neve
- EB1/JI do Refúgio
- EB1 do Rodrigo
- EB1/JI de Stº António
- EB1/JI de S. Silvestre
- Escola Básica Pêro da Covilhã

2. Ano escolar da sua direção de turma *

- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano
- 4º ano

Parte II - Perceções relativamente às atividades realizadas pela estagiária

3. Os/as alunos/as da sua turma participaram nas seguintes atividades? (assinalar todas as opções que se aplicarem) *

	Sim	Não
Atividade com a temática da Prevenção dos Maus-Tratos Infantis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atividade com a temática dos Direitos das Crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Avalie as afirmações que se seguem de acordo com o seu nível de concordância: *

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente	A turma não participou na atividade
Os/as alunos/as mostraram interesse na atividade com a temática da Prevenção dos Maus-Tratos Infantis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os/as alunos/as mostraram interesse na atividade com a temática dos Direitos das Crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A atividade com a temática da Prevenção dos Maus-Tratos da Infância foi útil para os/as alunos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A atividade com a temática dos Direitos das Crianças foi útil para os/as alunos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os/as alunos/as ficaram sensibilizados(as) e conscientes para a temática dos Maus-Tratos Infantis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os/as alunos/as ficaram sensibilizados(as) e conscientes para os artigos presentes na Convenção sobre os Direitos da Criança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O desempenho da estagiária foi adequado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Pode deixar aqui algum comentário acerca da atividade realizada:

Agradeço a sua participação!
A estagiária,
Rita Rodrigues



REPÚBLICA
PORTUGUESA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã



Anexo A1: Questionário sobre a perceção dos/as encarregados/as de educação de alunos/as do 1.º ciclo de ensino básico (CEB) sobre as atividades escolares (momento temporal 6 e 20 de junho de 2022)

Questionário 7 | A perceção dos encarregados de educação sobre as atividades escolares

rita.m.rodrigues99@gmail.com (não partilhado) [Mudar de conta](#)

***Obrigatório**

Este questionário insere-se no Plano de ação/ de estágio que está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, da Escola Superior de Educação (ESEV) - Instituto Politécnico de Viseu, no Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã (AEPC), sob orientação da Professora Doutora Paula Xavier (ESEV) e da Dra. Marisa Borrego (psicóloga no AEPC). Trata-se de um instrumento destinado à recolha de dados acerca das perceções dos/as encarregados/as de educação relativamente às atividades realizadas em contexto de sala de aula com os/as seus/suas educandos/as, inseridas no referido Plano de ação/ de estágio. Agradeço a sua disponibilidade para o preenchimento do mesmo, com a duração aproximada entre 5 a 10 minutos. Este questionário destina-se, exclusivamente, aos fins aqui mencionados, pelo que está garantida a confidencialidade e anonimato no tratamento de apresentação dos dados. Não existem respostas certas ou erradas. Verifique, no final, se respondeu a todas as questões. Obrigada, desde já, pela sua importante colaboração. A estagiária, Rita Rodrigues



REPÚBLICA
PORTUGUESA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã



Declaro que tomei conhecimento do enquadramento, finalidade e condições de participação no questionário e que concordo em colaborar.*

Sim

Não (caso seleccione esta opção, não prossiga nas respostas ao questionário)

Parte I - Caracterização geral

1. Responsável pelas informações deste questionário *

Mãe

Pai

- Avó
- Avô
- Outra: _____

2. Ano escolar do/a seu/sua educando/a*

- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano
- 4º ano

Parte II - Percepções relativamente às atividades realizadas pela estagiária

3. Teve conhecimento que o/a seu/sua educando/a participou nas seguintes atividades? (assinalar todas as opções que se aplicarem) *

	Sim	Não
Atividade com a temática da Prevenção dos Maus-Tratos Infantis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atividade com a temática dos Direitos das Crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Relativamente às atividades mencionadas na questão anterior, avalie as afirmações que se seguem de acordo com o seu nível de concordância: *

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente	Não participou na atividade
O/a seu/sua educando/a, ao comunicar consigo, mostrou interesse na atividade com a temática da Prevenção dos Maus-Tratos Infantis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O/a seu/sua educando/a, ao comunicar consigo, mostrou interesse na atividade com a temática dos Direitos das Crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O/a seu/sua educando/a ficou sensibilizado(a) e consciente para a temática dos Maus-Tratos Infantis

O/a seu/sua educando/a ficou sensibilizado(a) e consciente para os artigos presentes na Convenção sobre os Direitos da Criança

5. Pode deixar aqui algum comentário acerca da atividade realizada:

Agradeço a sua participação!
A estagiária,
Rita Rodrigues



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã



Anexo AJ: Guião de entrevista utilizado para a entrevista com a técnica da Beira Serra- Associação de Desenvolvimento

Guião de Entrevista

Objetivos da entrevista: Conhecer a perceção da técnica da Beira Serra-Associação de Desenvolvimento Local sobre as sessões de grupo desenvolvidas com os/as EE da comunidade cigana e o seu eventual contributo para o trabalho que está a ser desenvolvido pela associação com vista à redução do absentismo escolar dos/as aluno/as da comunidade cigana.

Entrevistada: Técnica de referência para a estagiária da Beira Serra-Associação de Desenvolvimento Local.

Entrevistadora: Mestranda do 2.º ano do Curso de Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, estagiária no AE Pêro da Covilhã.

Local de Entrevista: Beira Serra – Associação de Desenvolvimento

Data: s.d.

Bloco	Objetivos	Questões orientadoras
Legitimação da Entrevista	Contextualizar a entrevista	Como sabe, encontro-me a frequentar o Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, na Escola Superior de Educação em Viseu. A presente entrevista enquadra-se no âmbito da elaboração do relatório de estágio, e em particular no que se refere à avaliação do projeto e atividades desenvolvidas.
	Explicar os objetivos da entrevista	Necessito da sua colaboração para saber a sua opinião sobre as sessões de grupo implementadas com os/as encarregados/as de educação da comunidade cigana, assim como a sua perspetiva sobre

	<p>Informar sobre a importância da participação da entrevistada</p>	<p>o eventual contributo que as mesmas tiveram para o trabalho da Associação em torno da redução do absentismo escolar dos/as aluno/as da comunidade cigana.</p> <p>Esta entrevista é importante para, como disse, poder ser feito um balanço do trabalho desenvolvido e respetivo impacto, sendo essencial conhecer as perspetivas de quem tem informações concretas sobre o campo de intervenção em análise. Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e anonimato.</p> <p>Tenho o seu consentimento para gravar a entrevista?</p>
	<p>Assegurar o anonimato e a confidencialidade da entrevista</p>	
	<p>Solicitar autorização para a gravação da entrevista</p>	
<p>Perceções sobre a importância da escola para os/as encarregados/as de educação da comunidade cigana</p>	<p>Identificar as perceções da técnica sobre a importância da escola para os/as encarregados/as de educação da comunidade cigana</p>	<p>Antes de passar ao balanço anteriormente referido, gostaria de conhecer a sua perspetiva sobre qual a importância da escola para os/as encarregados/as de educação da comunidade cigana? Como isso influencia a frequência escolar dos/as seus/suas educandos/as?</p>
<p>Perceções sobre as sessões de grupo realizadas com os/as encarregados/as de educação da comunidade cigana</p>	<p>Identificar as perceções da técnica sobre as sessões de grupo realizadas com os/as encarregados/as de educação da comunidade cigana</p>	<p>Tendo em conta o que referiu atrás, e no geral, considera que as sessões correram como o previsto? Foram ao encontro das necessidades? Haveria alguma coisa que seria importante ter sido feita de modo diferente?</p>

Perceções sobre o eventual contributo das sessões em grupo realizadas com os/as encarregados/as de educação da comunidade cigana	Identificar as perceções da técnica sobre o eventual contributo das sessões em grupo realizadas com os/as encarregados/as de educação da comunidade cigana, no contexto do trabalho que é realizado pela Associação neste âmbito	No geral, as sessões trouxeram ou não algum contributo para o trabalho da Associação com este público-alvo? Por exemplo, considera que estas sessões de grupo permitiram motivar o/a encarregado/a de educação e, conseqüentemente, o/a educando/a para frequentar mais vezes a escola? Existem outras vantagens e/ou desvantagens que retira das sessões?
Questões finais	Questionar a entrevistada no sentido de saber se pretende acrescentar informações	Estamos a chegar ao fim da entrevista e gostava de saber se pretende acrescentar alguma informação que não tenha sido ainda abordada; ou algum comentário.
Agradecimento final	Agradecer a colaboração da entrevistada	Obrigada pela sua colaboração, foi muito importante.
Validação da entrevista		Vou finalizar a gravação áudio da entrevista que será utilizada para a transcrição da mesma.
Observação:		
Outras questões a efetuar dependem da entrevistada e da condução da entrevista.		

Anexo AK: Grelha de avaliação utilizada na sessão 1 com a temática “Métodos de Estudo” integrada no Eixo 1 “Hábitos de Trabalho e Métodos de Estudo”, com os/as alunos/as do 2.º CEB

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA SESSÃO

Sessão nº 1		Atividade Desenvolvida: Métodos de Estudo					Data:	
Aluno/as	Identifica características para se ser um(a) bom/boa aluno/a(a)	Reconhece as características de um(a) bom/boa aluno/a(a) em si próprio	Identifica métodos de estudo	Utiliza diversos métodos de estudo	Tem um horário de estudo	Revela interesse/motivação para o assunto	Envolve-se/participa na sessão	Apresenta comunicação/relacionamento
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								

Classificação atribuída de 1 a 4 valores

[1] - Fraco | [2] – Razoável | [3] - Bom | [4] - Muito Bom

Anexo AL: Grelha de avaliação utilizada na sessão 2 com a temática “Métodos de Estudo” integrada no Eixo 1 “Hábitos de Trabalho e Métodos de Estudo”, com os/as alunos/as do 2.º CEB

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA SESSÃO

Sessão nº 2

Atividade Desenvolvida: Métodos de Estudo

Data:

Aluno/as	Relata “sintomas” de ansiedade face ao teste	Identifica formas de ultrapassar os “sintomas” de ansiedade face ao teste	Utiliza formas de ultrapassar os “sintomas” de ansiedade face ao teste	Conhece algumas técnicas de respiração	Utiliza algumas técnicas de respiração	Revela interesse/motivação para o assunto	Envolve-se/participa na sessão	Apresenta comunicação/relacionamento
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								

Classificação atribuída numa escala de 1 a 4 valores
 [1] - Fraco | [2] – Razoável | [3] - Bom | [4] - Muito Bom

Anexo AM: Grelha de avaliação utilizada na sessão com a temática “Trabalho de Grupo” integrada no Eixo 2 “Valores de Cidadania”, com os/as alunos/as do 2.º CEB

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA SESSÃO

Sessão nº 1

Atividade Desenvolvida: Trabalho em Grupo

Data:

Grupos	Aluno/as	Aceita as decisões do grupo	Ouve os colegas	Pede ajuda aos colegas	Partilha informação/ideias próprias, na sua vez	Participa na tarefa	Ajuda os colegas a superar dificuldades	Respeita a opinião dos colegas	Revela interesse/motivação para o assunto	Envolve-se/participa na sessão	Apresenta comunicação/relacionamento
I	1										
	2										
	3										
	4										
	5										
II	1										
	2										
	3										
	4										
	5										
III	1										
	2										
	3										
	4										
	5										
IV	1										
	2										
	3										
	4										
	5										

Classificação atribuída numa escala de 1 a 4 valores
 [1] - Fraco | [2] - Razoável | [3] - Bom | [4] Muito Bom

Anexo AN: Grelha de avaliação utilizada na sessão com a temática “Gestão das Emoções” integrada no Eixo 3 “Gestão das Emoções”, com os/as alunos/as do 1.º CEB

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA SESSÃO

Sessão nº1	Atividade Desenvolvida: Gestão de emoções							Data:
Aluno/as	Conhece emoções primárias	Identifica situações associadas as emoções primárias	Identifica expressões faciais e corporais associadas às emoções primárias	Identifica estratégias de regulação emocional	Utiliza estratégias de regulação emocional	Revela interesse/motivação para o assunto	Envolve-se/participa na sessão	Apresenta comunicação/relacionamento
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								

Classificação atribuída numa escala de 1 a 4 valores
 [1] - Fraco | [2] - Razoável | [3] - Bom | [4] Muito Bom

Anexo AO: Grelha de avaliação alterada utilizada na sessão com a temática “Gestão das Emoções” integrada no Eixo 3 “Gestão das Emoções”, com os/as alunos/as do 1.º CEB

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA SESSÃO

Sessão nº1		Atividade Desenvolvida: Gestão de emoções						Data:	
Aluno/as	Conhece emoções primárias	Identifica situações associadas as emoções primárias	Identifica expressões faciais associadas às emoções primárias	Identifica expressões corporais associadas às emoções primárias	Identifica estratégias de regulação emocional	Utiliza estratégias de regulação emocional	Revela interesse/motivação para o assunto	Envolve-se/participa na sessão	Apresenta comunicação/relacionamento
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									

Classificação atribuída numa escala de 1 a 4 valores: [1] - Fraco | [2] - Razoável | [3] - Bom | [4] Muito Bom

Parâmetro “Utiliza estratégias de regulação emocional”: [1] - Não manifesta | [2] - Manifesta com apoio | [3] - Manifesta sem apoio

Anexo AP: Grelha de avaliação utilizada na sessão com a temática “Combate à Discriminação Racial” integrada no Eixo 2 “Valores de Cidadania”, com os/as alunos/as do 2.º CEB

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA SESSÃO

Sessão nº 1		Atividade Desenvolvida: Discriminação				Data:	
Aluno/as	Identifica a temática da discriminação, na atividade	Identifica situações/formas de discriminação	Consegue sentir o que é ser considerado diferente	Revela soluções para combater a discriminação	Revela interesse/motivação para o assunto	Envolve-se/participa na sessão	Apresenta comunicação/relacionamento
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							

Classificação atribuída numa escala de 1 a 4 valores: [1] - Fraco | [2] - Razoável | [3] - Bom | [4] Muito Bom

Parâmetro “Identifica a temática da discriminação, na dramatização”: [1] – Não conhece | [2] – Identifica a temática, sem o conceito | [3] - Identifica a temática, com o conceito

Anexo AQ: Grelha de avaliação utilizada na sessão com a temática “Serei o que me deres...que seja amor” integrada no Eixo 4 “Direitos das Crianças”, com os/as alunos/as do 1.º CEB

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA SESSÃO

Sessão nº1		Atividade Desenvolvida: Serei o que me deres...que seja amor						Data:
Aluno/as	Identifica formas do que é “cuidar bem”	Identifica o conceito maus-tratos	Identifica sinais/attitudes/comportamentos do que não é ser bem cuidado(a)	Identifica diferentes formas de maus-tratos	Sabe o que fazer se uma criança é vítima de maus-tratos	Revela interesse/motivação para o assunto	Envolve-se/participa na sessão	Apresenta comunicação/relacionamento
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								

Classificação atribuída numa escala de 1 a 4 valores: [1] - Fraco | [2] - Razoável | [3] - Bom | [4] Muito Bom

Parâmetro “Identifica o conceito maus-tratos”: [1] - Não identifica | [2] – Identifica sem associação ao conceito | [3] - Identifica com associação ao conceito

Parâmetro “Identifica diferentes formas de maus-tratos”: [1] - Não identifica | [2] – Identifica maus-tratos físicos | [3] - Identifica maus-tratos físicos e maus-tratos psicológicos | [4] Identifica maus-tratos físicos, maus-tratos psicológicos e outros (e.g. negligência)

Anexo AR: Grelha de avaliação utilizada na sessão com a temática “Combate ao Bullying” integrada no Eixo 2 “Valores de Cidadania”, com os/as alunos/as do 2.º CEB

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA SESSÃO

Sessão nº 1		Atividade Desenvolvida: Bullying							Data:		
Aluno/as	Conhece a temática do bullying	Conhece os contextos em que pode aparecer o bullying	Identifica o agressor que pratica bullying	Identifica a vítima de bullying	Identifica os espetadores do bullying	Reporta soluções, se for agressor	Reporta soluções, se for vítima	Reporta soluções, se for o espetador	Revela interesse/motivação para o assunto	Envolve-se/participa na sessão	Apresenta comunicação/relacionamento
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											

Classificação atribuída numa escala de 1 a 4 valores
 [1] - Fraco | [2] - Razoável | [3] - Bom | [4] Muito Bom

Anexo AS: Grelha de avaliação utilizada na sessão com a temática “Direitos das Crianças” integrada no Eixo 4 “Direitos das Crianças”, com os/as alunos/as do 1.º CEB

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA SESSÃO

Sessão nº1	Atividade Desenvolvida: Direitos das Crianças				Data:	
Aluno/as	Define o conceito “direitos das crianças”	Identifica direitos das crianças	Identifica a importância dos direitos para todas as crianças	Revela interesse/motivação para o assunto	Envolve-se/participa na sessão	Apresenta comunicação/relacionamento
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						

Classificação atribuída numa escala de 1 a 4 valores: [1] - Fraco | [2] - Razoável | [3] - Bom | [4] Muito Bom

Parâmetro “Define o conceito “direitos das crianças”: [1] - Não define | [2] - Define o conceito com alguma confusão entre “necessidades” e “desejos” | [3] – Define o conceito com palavras/afirmações como: necessidades básicas das crianças, leis, bem-estar das crianças, forma correta dos adultos tratarem as crianças

Parâmetro “Identifica direitos das crianças”: [1] – Não identifica | [2] – Identifica alguns direitos, com alguma confusão entre “necessidades” e “desejos” | [3] Identifica direitos como, por exemplo, direito à educação, direito à água potável, direito ao amor, etc.

Parâmetro “Identifica a importância dos direitos para todas as crianças”: [1]- Não identifica | [2-] Identifica, com razões diferentes das apresentadas no ponto [3] | [3]- Identifica, fazendo ligação à importância que eles têm para a criança desenvolver-se totalmente e de forma segura e saudável