



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Alice Ferreira da Costa Henriques

**INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA COMUNITÁRIA NO
ÂMBITO DO PROJETO TRAMPOLIM E8G:
A MEDIAÇÃO ESCOLAR INTERCULTURAL COMO ESTRATÉGIA
DE PROMOÇÃO DO ENVOLVIMENTO PARENTAL NA ESCOLA**

**Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Educação Social,
Desenvolvimento e Dinâmicas Locais orientado pela Professora Doutora
Maria do Rosário Moura Pinheiro e apresentado à Faculdade de Psicologia e
de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra**

Setembro de 2023

Agradecimentos

É com bastante gratidão que encerro este capítulo da minha vida. Guardarei na memória todos aqueles que se cruzaram comigo nesta linda cidade que é Coimbra. Não posso deixar agradecer diretamente:

À minha família, por apoiar sempre as minhas decisões, e reunir esforços para todos os meus sonhos e ambições se poderem concretizar.

À FPCEUC, em especial à Professora Maria do Rosário Pinheiro, pela confiança que depositou em mim e no meu trabalho ao longo do meu percurso académico e por tudo o que aprendi consigo, nas suas aulas e fora delas.

À minha eterna companheira de caminhada, Cat, por partilhar comigo esta aventura académica e a vida.

Às novas amigadas que fiz em Coimbra, especialmente à Jess, pelo carinho com que me recebeu e por viver comigo as histórias mais intensas da minha vida até agora.

À minha querida amiga e confidente, Malvina, por estar sempre presente apesar da distância.

A todas as minhas colegas de casa, que viveram comigo desde os primeiros aos últimos anos académicos, por me fazerem sentir, verdadeiramente, a Saudade.

Ao projeto Trampolim E8G, em especial às mulheres incríveis e inspiradoras que constituem a equipa, por acreditarem em mim e me fazerem sentir parte da vossa família.

À minha orientadora local, a doutora Maria Emília Bigotte de Almeida, por me ter dado a oportunidade, como estagiária, de fazer parte da tão honrada instituição que é o CASPAE.

A todas as pessoas que conheci e que tive a honra de privar, os meus amigos, os docentes, não docentes, as crianças, as famílias, por fazerem o meu percurso académico tão especial e único.

Resumo

O presente relatório de estágio, cuja prática decorreu no Projeto Trampolim E8G da IPSS CASPAE, insere-se na área da intervenção socioeducativa comunitária, mais concretamente na temática da mediação escolar intercultural, e visa reunir condições para a aquisição do grau de Mestre em Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais. A fundamentação teórica da intervenção socioeducativa comunitária, realizada na prática de campo, apresenta reflexões sobre: (I) a Educação Social e o seu contributo para o desenvolvimento social e valorização das dinâmicas locais; (II) a influência que as características familiares, nomeadamente a autoperceção parental e os fatores socioculturais, podem exercer na prática de envolvimento parental na Escola; (III) a mediação escolar, em contextos de diversidade cultural, como estratégia ativa de promoção do envolvimento parental na vida escolar dos/as educandos/as. No decorrer do estágio desenvolveram-se atividades pontuais e de continuidade do Projeto Trampolim E8G, direcionadas para a promoção do sucesso escolar, para a redução do absentismo e abandono escolar, para o desenvolvimento de competências digitais, e ainda, para a promoção da saúde, da prática desportiva e da participação em atividades artísticas e culturais de educação não formal, permitindo o desenvolvimento pessoal e social dos/as participantes e o aprofundamento de direitos e deveres cívicos e comunitários. No âmbito do projeto de estágio nasceu a “Agenda de Mediação Escolar Intercultural” para professores e educadores, desenvolvida para estruturar e ampliar a atividade do projeto Trampolim E8G direcionada à Mediação Escolar e Familiar, e tendo como finalidade aumentar o envolvimento e a corresponsabilização dos Encarregados de Educação na vida escolar dos seus educandos/as e melhorar a comunicação entre os Encarregados de Educação e a Escola. O recurso criado é parte integrante de um projeto maior, a Toolbox de Mediação Escolar Intercultural, e a aplicação, monitorização e avaliação estão previstas acontecer numa segunda fase. A Agenda, como ferramenta de mediação escolar intercultural, desafia cada professor ou educador a exercer uma ação mediadora entre a Escola e a Família. É uma agenda criativa, de versão perpétua, constituída por um conjunto de sessões, tarefas e sugestões assentes em diversos temas para serem trabalhados na Escola e em Casa. A cada mês foi atribuído um tema e a partir deste foram desenvolvidas sessões para crianças do 1º ciclo e tarefas para serem realizadas em Família. Um levantamento acerca das práticas e necessidades de comunicação e corresponsabilização entre docentes e famílias esteve na base da conceção da agenda. Com recurso à investigação por questionário e entrevista semiestruturada, participaram 10

Encarregados de Educação e 2 docentes da Escola Básica N. º1 do Ingote, tendo-se constatado que ambos os grupos têm diferentes percepções sobre o envolvimento parental. Esta desigualdade provém das diferentes visões que cada grupo tem sobre o que é estar envolvido na Escola. Os fatores socioeconómicos, familiares e culturais parecem condicionar a forma como os Encarregados de Educação se relacionam com a Escola, sobretudo as suas expectativas em relação à escola, que tendem a ser elevadas e na falta de conhecimento sobre como se envolver na vida escolar dos educandos/as, principalmente fora do ambiente escolar. Tal como a literatura sugere, quando há elevadas expectativas dos pais em relação ao papel da escola, é de enorme pertinência a ação mediadora na promoção de uma parceria entre a escola, a família e a comunidade e, conseqüentemente, na promoção do envolvimento dos encarregados de educação na escola. Propõe-se, assim, que o papel do educador social e da sua intervenção em contextos comunitários, possa apoiar os agentes educativos escolares, de forma que se sintam confiantes e capazes de construir interações positivas contribuindo pra a coesão entre a escola, as famílias e a comunidade.

Palavras-Chave: Intervenção Socioeducativa Comunitária; Educação Social; Mediação Escolar; Interculturalidade; Envolvimento Parental.

Abstract

The present internship report, which took place at Trampolim E8G Project of the CASPAE IPSS, falls within the field of community socioeducational intervention, specifically focusing on the theme of intercultural school mediation. Its aim is to establish the conditions for obtaining a Master's degree in Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais. The theoretical foundation of the community socioeducational intervention carried out in the field practice includes reflections on: (I) Social Education and its contribution to social development and the enhancement of local dynamics; (II) the influence of family characteristics, particularly parental self-perception and sociocultural factors, on parental involvement in school; (III) school mediation, in contexts of cultural diversity, as an active strategy for promoting parental involvement in the school life of students. During the internship, it was developed some specific and ongoing activities within the Trampolim E8G Project, aimed at promoting academic success, reducing absenteeism and school dropout rates, developing digital skills, promoting health, sports practice, participation in artistic and cultural activities of non-formal education. These activities allowed for the personal and social development of participants and the deepening of civic and community rights and responsibilities. As part of the internship project, we created the "Agenda de Mediação Escolar Intercultural" for teachers and educators. This was developed to structure and expand the Trampolim E8G Project's activities related to School and Family Mediation, with the goal of increasing the involvement and co-responsibility of guardians in the school life of their students and improving communication between guardians and the school. The resource created is an integral part of a larger project, the Intercultural School Mediation Toolbox, and the application, monitoring, and evaluation are planned for a second phase. The agenda, as a tool for intercultural school mediation, challenges each teacher or educator to act as a mediator between the School and the Family. It is a creative perpetual agenda consisting of a set of sessions, tasks, and suggestions based on various themes to be worked on at School and at Home. Each month is assigned a theme, and from this theme, sessions for 1st-grade children and tasks for families to complete were developed. The design of the agenda was based on an assessment of communication practices and needs, as well as co-responsibility between teachers and families. Through questionnaire research and semi-structured interviews, 10 guardians and 2 teachers from the N. º1 do Ingote Basic School participated, and it was observed that both groups have different perceptions of parental involvement. This inequality arises from the different views each group has regarding what it

means to be involved in the school. Socioeconomic, familial, and cultural factors influence how guardians relate to the school, especially in their expectations of the school, which tend to be high, and in their lack of knowledge about how to get involved in the students' school life, especially outside the school environment. Given this, there is a high expectation, both among parents and in the literature, regarding the role that the school should play in promoting the participation and involvement of guardians in the school. As literature suggests, when there are high expectations from parents regarding the school's role, it is highly relevant an mediation action in promoting a partnership between the School, the Family, and the Community, and consequently, in promoting the involvement of guardians in the school. It is proposed, therefore, that the role of the social educator and their intervention in community contexts can support educational agents in schools so that they feel confident and capable of building positive interactions, contributing to cohesion between the school, families, and the community.

Keywords: Community Socioeducative Intervention; Social Education; School Mediation; Interculturality; Parental Involvement.

Índice

Introdução	14
Parte I – Enquadramento Teórico.....	17
Capítulo I: A Educação Social na Comunidade: o contributo para o desenvolvimento social e valorização das dinâmicas locais (da habitação social).....	18
1. Educação Social e Intervenção Socioeducativa Comunitária	18
2. O contexto da Habitação Social: Exclusão e Vulnerabilidade Sociais	20
3. O Ciclo Pobreza, Incapacidade e Exclusão Social e a importância da parceria entre Escola, Família e Comunidade.....	23
4. Projetos sociais que promovem a transformação social e aumento da resiliência (ambientes resilientes) no contexto dos bairros sociais.....	28
Capítulo II: As características familiares e o Envolvimento Parental na Escola.....	32
1. Família: as diferentes configurações e Estilos Parentais	33
2. O Envolvimento Parental na Escola: definição, implicações positivas e modelos	38
3. A autoperceção parental e os fatores socioculturais como determinantes para o envolvimento parental na Escola.....	42
Capítulo III: A Mediação como estratégia socioeducativa para o Envolvimento Parental na Escola	49
1. A mediação aplicada a contextos escolares multiculturais	49
2. A dimensão pedagógica da mediação e o professor como mediador.....	59
3. A mediação escolar intercultural como promotora do Envolvimento Parental na Escola	61
Parte II – O Estágio Curricular.....	64
Capítulo IV: Intervenção socioeducativa em contexto comunitário no âmbito do Projeto Trampolim E8G.....	65
1. Caracterização da instituição de acolhimento: Centro de Apoio Social de Pais e Amigos da Escola Nr.10 (CASPAE).....	65
2. O Projeto Trampolim E8G.....	69

3.	Finalidades definidas para o Estágio Curricular	73
4.	Atividades integradas no projeto Trampolim E8G	74
4.1.	Atividades de continuidade	74
4.2.	Atividades pontuais	76
5.	Das necessidades do projeto Trampolim E8G à “Agenda de Mediação Escolar Intercultural”: contributos para o desenvolvimento de uma <i>Toolbox</i> para professores e educadores.....	80
Capítulo V: O recurso socioeducativo “Agenda de Mediação Escolar Intercultural” para professores e educadores.....		82
1.	Diagnóstico: Levantamento de necessidades, problemas e recursos	83
1.1.	Metodologia I: Diagnóstico através de questionários	83
1.1.1.	Participantes	83
1.1.2.	Instrumentos	84
1.1.3.	Procedimentos	84
1.2.	Resultados	84
1.2.1.	Resultados do Questionário sobre a Comunicação Efetuada pelos Docentes aos Encarregados de Educação da EB1 do Ingote	85
1.2.2.	Resultados do Questionário de Corresponsabilização dos Encarregados de Educação na Vida Escolar dos alunos da EB1 do ingote.....	86
1.2.3.	Resultados do Questionário “Perceção dos Encarregados de Educação sobre a Corresponsabilização na Vida Escolar dos seus Educandos/as	89
1.3.	Metodologia II: Diagnóstico através de Entrevista Semiestruturada: “Perceção dos Encarregados de Educação sobre a Corresponsabilização na Vida Escolar dos seus Educandos/as.....	92
1.3.1.	Participantes	94
1.3.2.	Instrumentos	94
1.3.3.	Procedimentos	95
1.4.	Resultados	96
2.	Planificação.....	114
2.1.	Objetivos	122
2.2.	Metodologia	122
2.2.1.	Modelo de construção do projeto – Modelo Colaborativo Intersectorial ..	122
2.2.2.	Bases metodológicas da Agenda	124

3. Aplicação.....	127
4. Avaliação e análise SWOT	128
5. Elementos técnicos e disseminação.....	130
Capítulo VI: Projetos de Extensão e de Mobilidade no âmbito do Mestrado de Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais	131
1. Projeto de Extensão do MESDDL “Escola + Social”	131
2. Programas de mobilidade Erasmus +: <i>Blended Imersive Programme</i> e Estágio internacional	132
Considerações finais.....	135
Bibliografia	139
Anexos.....	146
Apêndices	171

Índice de Figuras

Figura 1. Adptação do quadro “From disability do poverty” de Pinilla-Roncancio.....	24
Figura 2 - Figura ilustrativa da Teoria "Overlapping Spheres of Influence" de Epstein (1987;1992; 1994; 2002).....	27
Figura 3 - Modelo Integrativo dos Estilos Parentais (Darling e Steinberg, 1993, citado por Domingues 2020, p. 12).	35
Figura 4 - Modelo de fatores ameaçadores ao EP (adaptado de Hornby & Lafaele, 2011, p.39)44	
Figura 5 - Proposta de termos e conceitos por Gimenez (2010, p. 25)	55
Figura 6 - Modelo Multinível de Avaliação de Kirkpatrick et al. (2006).....	128
Figura 7 - Análise SWOT da Agenda	129

Índice de Tabelas

Tabela 1 – A mediação na comunidade educativa (Adaptação de Torremorell, 2002, p. 25).....	53
Tabela 2 - Síntese das atividades integradas de continuidade	76
Tabela 3 - Síntese das atividades pontuais	80
Tabela 4 - Temáticas e problemáticas identificadas pelos participantes e observadas pelo entrevistador.....	97
Tabela 5 - Divisão das categorias e subcategorias.....	98
Tabela 6 - Análise categorial do Bloco Temático I – Reuniões.....	100
Tabela 7 - Análise categorial do Bloco Temático II – Comunicação Escola-Família	102
Tabela 8 - Análise categorial do Bloco Temático III – Envolvimento Parental	106
Tabela 9 - Análise categorial do Bloco Temático IV - Relação entre Cultura e Papel dos EE na escola.....	110
Tabela 10 - Análise categorial do Bloco Temático V – Comentários e sugestões.....	111
Tabela 11 - Planificação da Agenda por temas e nomes de sessões dos meses do ano letivo...	117

Siglas e abreviaturas

ACM – Alto Comissariado para as Migrações

BIP – Blended Intensive Programme

CASPAE – Centro de Apoio Social de Pais e Amigos da Escola

CID – Centro de Inclusão Digital

DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

EB1 – Escola Básica 1º ciclo

EE – Encarregados de Educação

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EP – Envolvimento Parental

FPCEUC – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

MESDDL – Mestrado de Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

TPC – Trabalhos Para Casa

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

“It is time for the preachers, the rabbis, the priests
Pundits and the professors
To believe in the awesome wonder of diversity
It is time for parents to teach young people early on
That "In diversity, there is beauty, and there is strength"”

Maya Angelou, *I Shall Not Be Moved* (1990)

Introdução

O presente relatório apresenta uma análise aprofundada das experiências, observações e reflexões obtidas durante o Estágio Curricular inserido no 2º ano do Mestrado em Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC), na área da intervenção socioeducativa comunitária. O estágio foi desenvolvido no Projeto Trampolim E8G, sob orientação científica da Professora Doutora Maria do Rosário Pinheiro, docente na FPCEUC, em articulação com a orientação cooperante da Dra. Maria Emília Bigotte de Almeida, diretora da IPSS CASPAE, onde o projeto se integra.

A intervenção levada a cabo, para além do apoio nas restantes atividades do projeto, teve em vista a melhoria da atividade ligada à Mediação Escolar e Familiar, no sentido de aumentar a corresponsabilização dos EE na vida escolar dos/as seus educando/as e fortalecer a sua comunicação com a Escola. Tendo em conta o contexto em que se insere o projeto – Bairro Social com diversidade cultural – as características socioculturais e familiares estiveram no centro das ações realizadas.

No contexto de uma sociedade cada vez mais diversificada e globalizada, a Educação desempenha um papel fundamental na promoção da coexistência pacífica e na construção de uma comunidade inclusiva e de uma cultura de paz na Escola. Apesar do número de população estrangeira residente em Portugal ter vindo a diminuir, “verificou-se um aumento do número dos descendentes de imigrantes nascidos em Portugal” (ACM, 2015, p.12). “Em 2012, 7% dos alunos avaliados eram imigrantes ou descendentes de imigrantes, quando em 2009 representavam 5% do total de alunos avaliados” (OCDE, 2013, citado por ACM, 2015, p. 22). Isto demonstra como as salas de aula contemporâneas são microcosmos de culturas, etnias e experiências de vida diversas, que enriquecem o ambiente educacional, mas que também podem desencadear desafios de comunicação, compreensão e harmonia entre os alunos, as suas famílias e a Escola. Neste cenário, a mediação escolar intercultural emerge como uma ferramenta essencial para facilitar a interação e a convivência do meio escolar e da comunidade.

Não é por acaso que um dos domínios constituintes da Educação para a Cidadania engloba a Interculturalidade como uma das áreas transversais e longitudinais, a todos os anos de escolaridade (ENEC, 2017).

No sentido de atender às necessidades do contexto escolar e social da comunidade e também apoiar a equipa do projeto na sua prática de mediação, direccionámos o foco para a promoção do Envolvimento Parental na Escola, através da mediação escolar intercultural. Assim, nasceu o recurso socioeducativo “Agenda de Mediação Escolar Intercultural, para professores e educadores”. Este recurso, direccionado para o 1º ciclo do Ensino Básico, reúne um conjunto de estratégias, sugestões e sessões que visam melhorar a comunicação entre a Escola e a Família e fomentar, através da ação mediadora do professor ou educador, o envolvimento parental na vida escolar do/a seu educando/a. A Agenda oferece, em cada mês do ano letivo escolar, sessões para serem desenvolvidas em sala-de-aula com as crianças, infográficos para serem enviados para Casa e tarefas para serem realizadas em Casa com a Família. Estas atividades assentam em diversos temas relacionados com a Educação para a Cidadania, nomeadamente os Direitos Humanos, a Interculturalidade, a Saúde, os Media, a Literacia Financeira e educação para o consumo, a Paz e o Voluntariado.

Em relação à estrutura do relatório, este divide-se em duas partes, a primeira dedica-se ao Enquadramento Teórico e a última diz respeito à Intervenção Socioeducativa em Contexto Comunitário. Na primeira parte, reflete-se acerca da intervenção socioeducativa comunitária e o seu contributo para a valorização e desenvolvimento dos Bairros Sociais, contexto em que decorreu o estágio, considera-se as características familiares, nomeadamente a autoperceção parental e os fatores socioculturais, e a sua influência na prática de envolvimento parental na Escola e, ainda, reflete-se como a prática de mediação em contexto escolar com diversidade cultural, pode ser utilizada como estratégia de promoção de envolvimento parental na Escola.

Na segunda parte, faz-se um enquadramento da instituição e do projeto onde se desenvolveu o estágio, descreve-se as atividades em que se participou ativamente, as previstas e as pontuais, e também se explica como se chegou até à ideia da construção do recurso socioeducativo. Nos últimos tópicos deste capítulo, referem-se as atividades complementares que foram realizadas em simultâneo ao estágio curricular, nomeadamente a criação do projeto de extensão do MESDDL, o “Escola+Social:

Promoção de competências socioemocionais e interculturais em jovens do 3º ciclo do ensino básico”, e ainda, descreve-se as experiências de mobilidade ERASMUS - o BIP, que decorreu em março de 2023, em Vilnius, e o estágio internacional, que será realizado no próximo ano letivo em Madrid.

Por fim, no último capítulo explica-se aprofundadamente o recurso criado - a Agenda de Mediação Escolar Intercultural - através de seguintes fases adaptadas do Modelo de Desenho de Projetos Socioeducativos de Pérez Serrano, adaptado de Serrano (2008) e Senra-Varela (2012) por Pinheiro (2016): 1) Diagnóstico: onde se apresenta os resultados da investigação quantitativa e qualitativa levada a cabo, no sentido de entender a perceção que os EE e os docentes tinham da corresponsabilização dos EE na vida escolar dos seus educandos/as; 2) Planificação: onde se expõe como a Agenda está organizada e onde se inserem os Objetivos e Metodologia, que engloba o modelo de construção do projeto (Modelo Colaborativo Intersectorial) e as Bases Metodológicas da Agenda; 3) Aplicação: onde se explora algumas orientações de como aplicar a Agenda; 4) Avaliação e análise SWOT: onde se procede a uma avaliação SWOT da Agenda e se explica como a Agenda pode ser avaliada, seguindo o Modelo de Avaliação Multinível de Kirkpatrick (2010); 5) Elementos técnicos e disseminação: aqui refere-se a ficha técnica do recurso criado e explica-se a eventual forma de que como se vai proceder à disseminação do recurso.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo I: A Educação Social na Comunidade: o contributo para o desenvolvimento social e valorização das dinâmicas locais (da habitação social)

Neste capítulo pretende-se refletir sobre a contribuição da Educação Social enquanto profissão e da sua intervenção socioeducativa em contextos comunitários, como os Bairros Sociais.

A Educação Social, nomeadamente a sua intervenção perante a Comunidade, é uma abordagem que se centra no desenvolvimento das pessoas e na promoção da coesão social, especialmente em contextos vulneráveis e de exclusão social. Assim, procura fortalecer os laços sociais, promover a inclusão e melhorar a qualidade de vida das pessoas que vivem nessas situações (Varela, 2012).

Esta área de intervenção tem vindo a desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento e valorização dos bairros sociais, nomeadamente para a sua transformação social, para o empoderamento dos moradores e para o fortalecimento dos laços comunitários.

Alguns dos principais contributos da Educação Social em contextos comunitários assentam na promoção da inclusão e da igualdade social dos membros da comunidade, no fortalecimento da identidade cultural local, na promoção da participação ativa dos cidadãos, na mediação de conflitos e promoção da paz e no desenvolvimento de diversas competências, bem como na promoção da saúde e bem-estar físico e mental.

Assim, a Educação Social é uma prática de saberes que, quando implementados em contextos comunitários promovem uma transformação social que respeita as especificidades e necessidades do contexto e onde os indivíduos são parte integrante da intervenção.

1. Educação Social e Intervenção Socioeducativa Comunitária

Pode-se dizer que a Educação Social, enquanto profissão de caráter pedagógico, é a ação, a prática socioeducativa que provém dos fundamentos teóricos, técnicos, experienciais, descritivos ou normativos da Pedagogia Social. Existem duas grandes dimensões que caracterizam a Educação Social, o seu âmbito social, que diz respeito à intervenção num dado espaço sociocomunitário, e o seu caráter pedagógico, devido ao corpo de conhecimento específico que caracteriza esta profissão (Varela, 2012).

Para além disto, a Educação Social constitui também um Direito à Cidadania pois “baseia-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos e pressupõe um entendimento fundamental da integridade e do valor de qualquer ser humano, independentemente da sua raça, sexo, idade, crenças, e estatuto social, económico e intelectual” (Oficina Europeia da Associação Internacional de Educadores Sociais, citado por Varela, 2012, p.7). Assim, os profissionais desta área, os Educadores Sociais, têm como finalidade da sua ação profissional, “ajudar no processo de socialização e de desenvolvimento pessoal os destinatários da sua intervenção” (Varela, 2012, p. 6).

A Educação Social concretiza-se na intervenção socioeducativa num determinado contexto, âmbito e área de intervenção. É um conjunto de atuações metodológicas com o objetivo de satisfazer certas necessidades de pessoas em situação de vulnerabilidade. As causas desta vulnerabilidade podem ser fatores socioestruturais ou fatores pessoais e familiares. Estes fatores são os que determinam o âmbito de intervenção a efetuar, sendo possível, em cenários mais complexos, haver uma intervenção multimodal, ou seja, uma mesma intervenção com diferentes modalidades.

Assim, a intervenção socioeducativa pode desenvolver-se nas seguintes modalidades:

- Intervenção individual: quando o foco está nas necessidades singulares de um indivíduo, com o objetivo de colmatar as necessidades pessoais e sociais e retirá-lo da situação de desigualdade ou de exclusão social em que se insere;
- Intervenção grupal: é uma intervenção dirigida a determinado grupo, facilitando o processo de socialização, de discussão e de diálogo. O foco está na integração e interação das pessoas que constituem o grupo no sentido de promover o bem-estar social;

- Intervenção comunitária: que se dirige aos cidadãos, às redes, às associações, às instituições, aos agentes sociais, etc... Tem como fim “criar redes de solidariedade e apoio social, para oferecer as alternativas e recursos que lhes correspondem como cidadãos e como pessoas” (Varela, 2012, p. 19). A intervenção procura estabelecer redes de suporte sociais para que as pessoas a que se dirige, normalmente vítimas de exclusão e de estigmatização sociais, possam desenvolver-se em termos pessoais e integrarem-se na sociedade, promovendo assim, o bem-estar social e a qualidade de vida dos cidadãos.

A intervenção socioeducativa é fundamentalmente comunitária e desenvolve-se em dois âmbitos - Social e Educativo – muitas vezes complementares. O âmbito social desenvolve-se em duas vertentes: a do desenvolvimento comunitário, que promove a participação e o associativismo; e a da assistência social, que pretende delinear a problemática de um determinado grupo e unir esforços para que este reconheça as suas necessidades, e em conjunto encontrar soluções para as combater. O seu âmbito educativo engloba intervenções que contribuem para o desenvolvimento integral da pessoa (Varela, 2012).

2. O contexto da Habitação Social: Exclusão e Vulnerabilidade Sociais

A intenção da construção da habitação social é, quase sempre, apoiar grupos de pessoas que sofrem qualquer tipo de exclusão social ou de pobreza, nos seus processos de regulação e de normalização social. Muitas vezes estão, de certa forma, dependentes de rendimentos e de serviços de proteção sociais e envolvidos num meio social estruturalmente fragilizado como é o caso das “famílias disfuncionais, dos centros de marginalidade e de economias paralelas provocando a “ghetização” dos bairros sociais” (Santos, 2012, p. 1).

Capucha (2005, citado por Santos, 2012) aponta para um fator relevante quando se pensa na habitação social, que é o facto das medidas e estratégias políticas implementadas para combater as situações de desigualdade social existente nestes contextos, muitas vezes não têm em conta as características culturais e simbólicas que

influenciam estes grupos, como também não compreendem as suas “dinâmicas sociais, económicas, políticas e culturais” (p.4).

Os bairros sociais foram sendo construídos a partir das políticas de habitação social dos anos 60 - 70, em locais longínquos aos centros das cidades e das zonas urbanas, dificultando o seu acesso. Para além disso, acomodaram-se grupos de determinadas etnias, já marcados por histórias de exclusão, aumentando o estigma a estes associados. Ainda, foram “associando-se práticas sociais desajustadas, modos de vivência e de ocupação habitacional paradoxal relacionada com lógicas identitárias (nomeadamente do foro rural) disruptivas face ao espaço para onde foram “engavetadas”” (Santos, 2012, p. 5). Isto demonstra como a estigmatização dos bairros sociais e dos bairristas foi-se construindo socialmente como o passar do tempo.

Do ponto de vista do excluído, o que acontece muitas vezes é, com a recorrente rejeição da sociedade e o isolamento das representações e simbologias sociais, ele começa a autoexcluir-se. Dito de outro modo, a sua identidade e auto percepção também muda, perpetuando sentimentos de inutilidade causados pela incapacidade de ultrapassar obstáculos e a situação de exclusão (Rodrigues et al., 1999).

Tendo por base a revisão bibliográfica, quando se reflete acerca de vulnerabilidade também está presente o conceito de risco e este é transversal a todas as classes sociais (Beck, 1999, citado por Mendes, 2018). No entanto, ao avaliarmos uma situação de vulnerabilidade nunca podemos esquecer o contexto onde o indivíduo ou grupo se insere. Também está relacionado com a exposição a eventos traumáticos e com a preparação e resiliência das pessoas que o vivem (Fatemi et al., 2016). Segundo Clavel (2004, citado por Santos, 2012) as condições de habitação dizem muito acerca dos níveis exclusão e de vulnerabilidade sociais em que um indivíduo ou agregado vive, nomeadamente “a inexistência mínima de conforto derivado de elevados graus de insalubridade; a superlotação e a inadequação geral dos alojamentos, com repercussões nas práticas sociais comunitárias e a inacessibilidade a infraestruturas básicas como eletricidade, água, rede de esgotos” (p.6).

Em relação às condições de habitação - considerada um bem-essencial para uma vida digna e um direito de qualquer cidadão – estas são, muitas vezes, precárias. Um exemplo disso são os apartamentos que se tornaram sobrelotados, havendo mais de um

núcleo familiar num mesmo piso. Pode-se afirmar que, de momento, apesar da intervenção social a ser desenvolvida, os problemas estruturais permanecem. E, ainda, a inexistência de apoios aos fogos habitacionais traduz-se num modo de vida dramático dos agregados, “dependendo de mecanismos distributivos de proteção social, claramente insuficientes para fazer face às suas necessidades de sobrevivência quotidiana” (Santos, 2012, p.6).

Sabemos que a vulnerabilidade não se caracteriza somente pela exposição ao perigo, mas também por situações de desigualdade social e de exclusão social (Mendes, 2018). Uma pessoa ou um grupo em situação de vulnerabilidade social já não está apenas associado a um “grupo de risco”, mas também à condição de carência de bens materiais que impossibilitam satisfazer as necessidades básicas. Assim, alguém socialmente vulnerável, está condicionado nas opções de escolha face às oportunidades que a sociedade oferece pois carece de recursos essenciais, o que dificulta a sua trajetória de vida.

Para colmatar, Mendes (2018) refere que aspetos devem ser levados em consideração quando avaliamos uma situação de vulnerabilidade e são estes:

“as dimensões estruturais do território; as características biofísicas; a estrutura e a dinâmica demográfica das populações; o capital social e as redes sociais existentes; as dimensões socioculturais; as políticas públicas; as políticas de desenvolvimento e de investimento público; e, não menos importante, a atividade económica” (p. 476).

O que podemos retirar desta linha de pensamento é que “o território não é imparcial na construção das identidades individuais e coletivas dos cidadãos que nele habitam”, no sentido em que, as circunstâncias e o ambiente socioespacial em que são construídas as habitações sociais, contribuem para o aumento do estigma face à população alojada e ainda, para a sua própria ação coletiva, “na construção de posições sociais, quadros de interação e construção de um sistema de regras (muitas vezes implícito) que incita e molda o comportamento individual e grupal” (Santos, 2012, p.7). Quando falamos de exclusão, a situação de pobreza vem ao de cima pois estas influenciam-se mutuamente – uma pessoa desempregada não tem rendimentos, o que a impede de ter acesso a bens e serviços sociais como a habilitação ou o lazer. No fundo, a exclusão social distancia o indivíduo da sociedade, quebrando aqui uma possível unidade social. Um excluído ressentido a escassez nas relações sociais, não conseguindo

muitas vezes encontrar a sua identidade, quer seja no trabalho ou na comunidade. Em contrapartida, nascem classes ditas perigosas ou marginais, acusadas de destabilizar e desorganizar o tecido social. Com isto, surge os termos de desintegração social, do sistema de atividade e das relações sociais e familiares (Rodrigues et al., 1999).

Assim, quando falamos em bairros sociais emerge-se um paradoxo, no sentido em que, o território é marcado pelo estigma e pelas representações sociais que são feitas e os habitantes que o constituem sentem isso na pele. Com isto, quer-se dizer que, os seus habitantes automaticamente são vistos de forma diferente, resultando assim, em situações de exclusão. Para além disto, o facto de os bairros sociais serem constituídos por pessoas “estrangeiras”, imigrantes e/ou de minorias étnicas, pressupõe-se que, o ato de as juntarem/ “ghetizarem” num sítio à parte do resto da sociedade, é por si só, um ato de exclusão. Por consequência, emerge-se um questionamento acerca das intenções por detrás da construção da habitação social, e uma necessidade de refletirmos sobre os resultados ou possíveis soluções que possam combater as situações de exclusão e provocar mudanças sociais.

Para explicar melhor esta questão, Santos (2012) ainda afirma:

“E é exatamente nesta perspetiva que paradoxalmente a habitação social, inicialmente concebida como uma medida política de um Estado Providencial para resolução de um problema social, se transforma ela mesma num problema social com contornos que afetam não somente os seus habitantes, mas todo o tecido social envolvente” (p.3).

3. O Ciclo Pobreza, Incapacidade e Exclusão Social e a importância da parceria entre Escola, Família e Comunidade

O ciclo entre pobreza, incapacidade e exclusão social refere-se à influência mútua, de carácter cíclico e de causalidade entre a pobreza, a incapacidade (dificuldades/deficiência/Necessidades Educativas Especiais) e a exclusão social. Isto é, por um lado, as situações de pobreza podem causar o aparecimento de alguma incapacidade a todos os níveis, por outro lado, um indivíduo com alguma incapacidade requer mais suporte financeiro. Para além desta relação bidirecional, a exclusão social também aparece associada pois a pobreza está intimamente relacionada com situações de exclusão e vice-versa. A exclusão social está interligada com a inacessibilidade a

serviços básicos como a Educação e o Emprego, que impactam diretamente as famílias desfavorecidas e as pessoas com incapacidades.

Para melhor explicar este ciclo adaptamos o quadro “*From disability to poverty*” de de Pinilla-Roncancio.

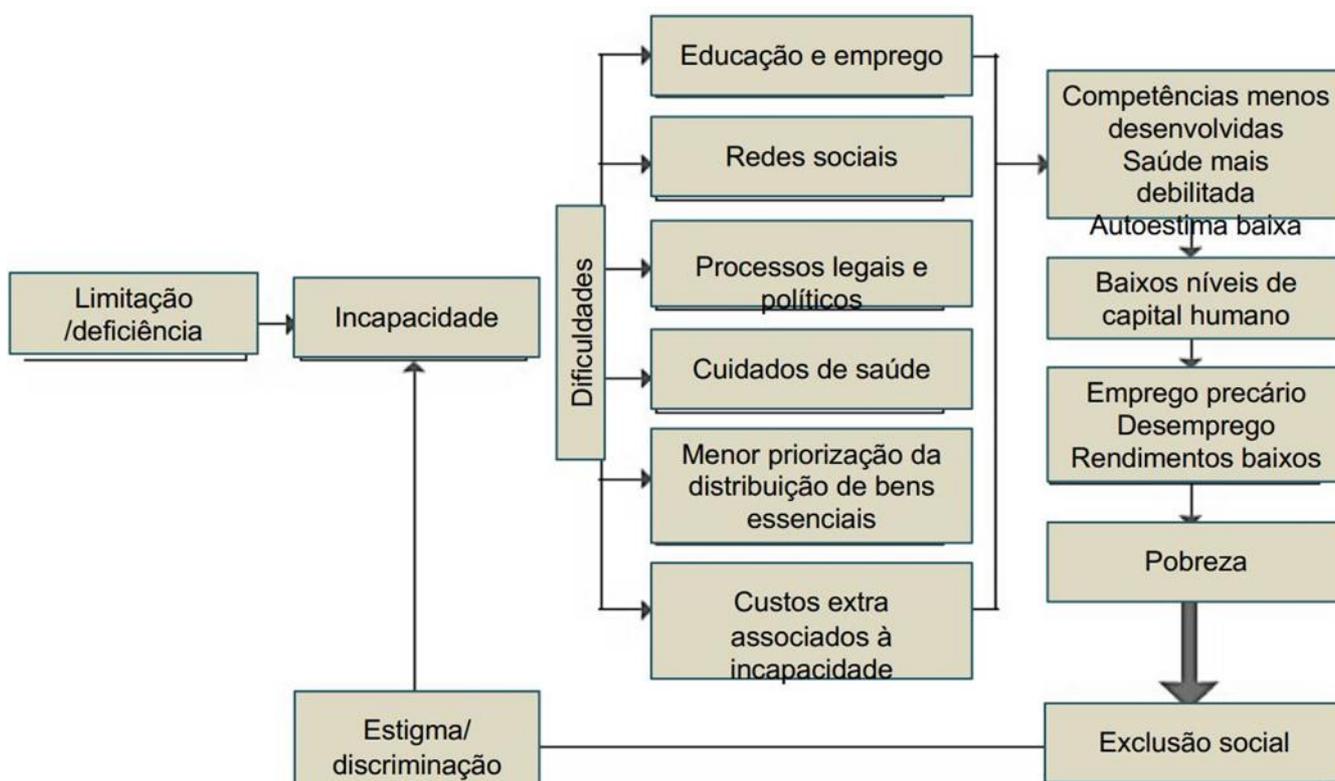


Figura 1. Adptação do quadro “From disability to poverty” de Pinilla-Roncancio

Este quadro permite-nos ter uma visão alargada sobre possíveis exemplos onde a incapacidade, a pobreza e exclusão se podem influenciar mutuamente.

Perante a revisão bibliográfica efetuada, focamo-nos nas Necessidades Educativas Especiais (NEE) como incapacidade. As NEE englobam as crianças e jovens “que se encontrem em desvantagem, devido a deficiência, problemas de saúde mental ou de aprendizagem, sobredotação, crianças de rua ou em situação de risco, que pertençam a

minorias étnicas ou culturais, ou outras” (Correia, 2003, citado por Pereira et al., 2021, p. 13).

Segundo Shaw et al. (2016), crianças que provém de ambientes socioeconómicos mais desfavorecidos têm mais probabilidade de desenvolver NEE. No entanto, são as que recebem menos apoio ou intervenção no sentido de satisfazer as tais necessidades. Isto porque as suas famílias tendem a não ter meios para pedir ajuda e as suas Escolas também parecem não oferecer o apoio necessário. Em consequência, estas crianças tendem a ser excluídas da Escola ou então a desistir mesmo dela.

A relação entre a pobreza e as NEE é uma relação de causalidade mútua. Apesar da pouca literatura sobre o assunto, a deficiência intergeracional pode ser uma das causas, tendo em conta a ligação entre a deficiência em adultos, a pobreza e a taxa de hereditariedade de algumas deficiências. Por outro lado, acontece que a deficiência pode muitas vezes levar à pobreza devido aos custos associados aos tratamentos (Jenkins & Rigg, 2004; DWP, 2014, citado por Shaw et al., 2016). Consequentemente, uma criança herdar uma deficiência terá impacto na sua vida financeira.

Existem outros fatores de causalidade concomitantes, como por exemplo, os baixos níveis de educação de uma mãe normalmente estão associados a situações de pobreza, e ainda, mães com baixas qualificações tendem a ter 2 ou 3 vezes mais filhos com NEE do que outras mães com qualificações superiores (Anders et al., 2011, citado por Shaw et al., 2016). Outros fatores associados a ambientes pobres como o consumo de substâncias durante a gravidez, baixo peso à nascença, o stress familiar envolvente, podem contribuir para a probabilidade de uma criança desenvolver algum tipo de NEE (Anders et al., 2011; Parsons & Platt, 2013, citado por Shaw et al., 2016).

Por outro lado, as NEE também podem agravar ou causar uma situação socioeconómica débil nas famílias, por exemplo, quando um pai ou mãe tem de abdicar do seu trabalho em prol de cuidar da sua criança com NEE, o que diminui o suporte financeiro da família. Ter uma criança com NEE é um fator de grande stress nas famílias, ainda mais se forem monoparentais. Neste caso, há uma pequena chance de ocorrer pobreza infantil se o pai ou mãe solteiro estiver desempregado/a (Blackburn et al., 2010, citado por Shaw et al., 2016).

Outra razão tem a ver com o sucesso escolar, no sentido em que, crianças com NEE tendem a ter percursos escolares mais atribulados e menos sucesso escolar, o que pode comprometer o seu futuro financeiramente.

Posto isto, percebemos que a ligação entre a pobreza, as NEE e as situações de exclusão podem muitas vezes ocorrer ciclicamente e influenciarem-se mutuamente. Aqui, ressaltamos a importância da intervenção socioeducativa em contextos socioeconómicos desfavorecidos, especialmente no contacto com as crianças com NEE e suas famílias.

Existem alguns fatores chave que podem influenciar positivamente as crianças com NEE e a sua vida, entre eles está o envolvimento parental. Para além da Escola, os pais têm um grande papel na vida escolar dos filhos. Apesar da pobreza, sabe-se que as crianças com NEE com apoio escolar em casa têm mais sucesso no seu percurso, especialmente se houver um ambiente propício ao estudo e à aprendizagem, desde a creche até à Escola (Sylva et al., 2012).

Recorrendo aos estudos de Epstein et al. (2002) sobre a relação entre Escola, Família e Comunidade, podemos afirmar que, a forma como a Escola vê as crianças influencia a forma como age perante as suas famílias. Para que a família seja valorizada no ambiente escolar, é necessário que a Escola comece a ver a criança para além do seu estatuto enquanto aluno.

Desenvolver uma parceria entre a escola, a família e a comunidade traz benefícios, ao melhorar as agendas escolares e o ambiente escolar, ao fornecer serviços e apoiar as famílias, ao aumentar as competências parentais e a sua liderança, ao conectar as famílias com a comunidade escolar e ao ajudar os professores no seu trabalho. Para além disto, envolver mais pessoas permite transmitir melhor à criança a mensagem de que a Escola é realmente importante, de que é bom estudar, pensar criticamente, ajudar os outros e prosseguir com os estudos (Epstein et al., 2002).

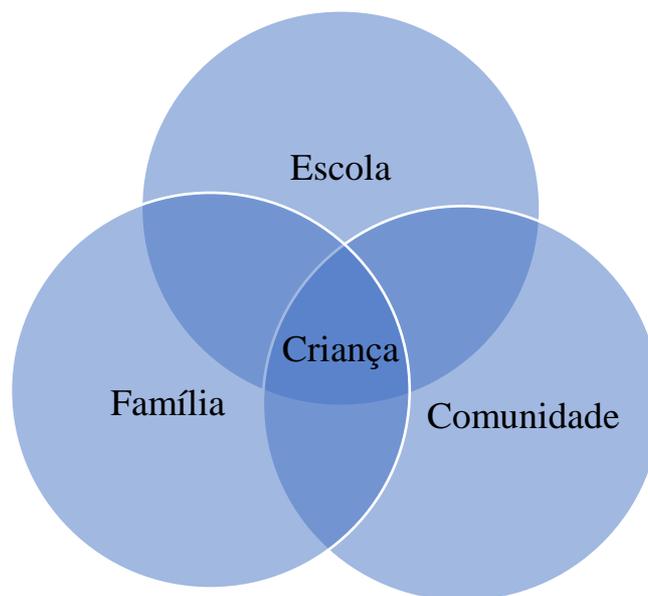


Figura 2 - Figura ilustrativa da Teoria "Overlapping Spheres of Influence" de Epstein (1987;1992; 1994; 2002)

A esta combinação de contextos Epstein (1987, 1992, 1994, 2002) chamou de *Overlapping Spheres of Influence Theory*. O seu modelo *externo* reconhece que os três agentes de influência – Escola, Família e Comunidade – podem ser aproximados ou afastados. Isto é, existem algumas práticas que estes têm de desenvolver separadamente e outras em que terão de colaborar para promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança. O modelo *interno* de interação destes três contextos explica como são complexas e essenciais as relações interpessoais e os padrões de influência que ocorrem entre os indivíduos em casa, na escola e na comunidade. No centro deste modelo está a criança, no sentido em que os alunos são os principais atores na sua educação e no desenvolvimento do seu sucesso escolar. As estratégias de parceria entre a escola, a família e a comunidade promovem, guiam e apoiam os alunos a criar o seu próprio trajeto escolar, pois acredita-se que se os alunos se sentirem seguros e suportados, mais facilmente se apresentam predispostos para aprender e crescer.

Epstein (2002) chama atenção para a importância das narrativas dos professores e da escola face ao envolvimento dos pais e às expectativas e perceções que têm sobre eles. A parceria entre Escola e Família requer que os agentes educativos criem uma Escola tipo Família, que reconhece a individualidade de cada aluno e o faz sentir especial e incluído, e onde todas as famílias são bem-vindas. O que acontece neste tipo

de parcerias é que os pais transformam-se em famílias tipo Escolas, onde reconhecem que a criança também é um aluno, e reforçam a importância da escola, dos trabalhos de casa e promovem o sucesso escolar. No fundo, esta parceria permite que os papéis da Escola e da Família se tornem mais fluidos e interdependentes, criando assim uma unidade e uma relação mais forte entre estes. Comunidades, como grupos de pais, também contribuem para esta relação, fornecendo apoio mútuo entre as famílias da escola e fora desta. O conceito de comunidade escolar implica ser “um lugar onde são oferecidos programas e serviços para alunos, pais e outros antes, durante e depois do dia escolar normal” (p.22).

Na prática, o que se pretende com esta parceria é construir uma rede educativa preocupada, que valoriza a excelência académica, boa comunicação e interações produtivas entre a escola, família e a comunidade. Apesar destas interações serem, por vezes, complicadas, deve ser feito um esforço contínuo para as manter, pensando sempre no bem-estar da criança (Epstein, 2002).

A investigação diz que, na construção destas parcerias, há que ter em atenção contextos mais desfavorecidos, economicamente mais debilitados e famílias monoparentais, famílias que vivam longe da escola e pais com horários de trabalho extensos (Epstein et. al, 2002). Estes, necessitam de mais apoio e flexibilidade por parte da escola. Assim, entende-se a importância que esta parceria entre estes três agentes tem na contribuição favorável às famílias com crianças com NEE.

4. Projetos sociais que promovem a transformação social e aumento da resiliência (ambientes resilientes) no contexto dos bairros sociais

A intervenção social nestes contextos, ao lado de um quadro de orientações políticas relativas à habitação, que realmente sustentam a ação social e, acima de tudo, respeitam e têm em conta as características socioculturais e económicas da população-alvo, é o *setup* ideal para que ocorram mudanças significativas no terreno. As ações político-sociais devem ter em vista a inclusão e integração social destes indivíduos.

Um termo bastante pertinente para compreendermos melhor a vulnerabilidade é o de resiliência social. Isto é, a capacidade que um grupo ou comunidade tem de ultrapassar obstáculos – “adaptarem-se ou sobreviverem (...) e reconstruírem-se” (Manyena, 2006, citado por Mendes, 2018, p. 473).

No outro lado do espectro está a integração social e, para esta acontecer, requer-se dos indivíduos em situação de exclusão, “a participação ativa no funcionamento de grupos sociais organizados” (Rodrigues et al., 1999, p.78). Pressupõe-se, assim, que um processo de integração tenha de ocorrer a quatro níveis – cívica e política, socioeconómica, social e familiar e, ainda, comunitário.

Outro conceito bastante importante no âmbito da exclusão social é o de inserção social. Para os autores, a inserção social está mais relacionada com a necessidade e acesso a serviços e proteção sociais, num determinado período ou de forma regular. Trata-se de um processo de procura e oferta, no sentido em que, as pessoas em situação de exclusão procuram os serviços e estes mesmos serviços ou instituições oferecem oportunidades e disponibilizam meios (Rodrigues et al., 1999).

Sabemos que a intervenção socioeducativa, enquanto modalidade individual tem como finalidade que a pessoa reconheça os seus valores e pontos fortes, potenciando a sua resiliência, para alcançar o empoderamento pleno (Varela, 2012). Esta finalidade pode ser alargada a um grupo ou a uma comunidade e a diversos espaços comunitários.

Os bairros sociais não se caracterizam apenas por situações de exclusão e de vulnerabilidade, mas também por um meio social multicultural cheio de vida. Na verdade, muitas pessoas que integram os bairros são bastante resilientes, no sentido em que, diariamente ultrapassam obstáculos que ameaçam a sua sobrevivência. O fator mais importante será a forma como estas pessoas se percebem - a sua autoimagem e autoestima – e a forma como a sociedade as percebe. É nesta esfera que a intervenção socioeducativa tem de atuar, na promoção da sua autoconfiança e autonomia, e na sensibilização e informação da sociedade em geral.

Como já foi mencionado, a intervenção neste contexto tem de ser planeada tendo em conta as necessidades dos indivíduos que nele vivem e, acima de tudo, deve ser manuseada com eles mesmo, recorrendo às suas opiniões e à sua participação. No fundo, trata-se de “pôr os excluídos no centro das políticas e das práticas, reconhecê-los

como atores, pensar as políticas em termos de direito comum e criar as condições favoráveis à sua implementação (...)” (Clavel, citado por Santos, 2012, p. 11).

Segundo Santos (2012), há duas formas de agir, preventivamente ou de forma remediativa. Preventivamente, em direção à eliminação da pobreza nos seus diversos níveis “como o emprego, nível dos salários, insuficiência das pensões e de outras transferências, nível educativo e de qualificação profissional”, através da qualificação profissional, medidas de (re)aprendizagem de estilos de vida regulares (Ibidem), o acesso a cuidados de saúde, à segurança social, etc. De forma remediativa ou curativa, combatendo os seguintes problemas: a privação (carências); as consequências da pobreza, a nível psicológico e social, hábitos e comportamentos diversificados; e as causas da pobreza. Muitas vezes é ignorado o histórico familiar e social das pessoas, ou seja, o que as levou a estar em situação de pobreza e exclusão. Assim, sublinha-se a importância de conhecermos a trajetória de vida destas pessoas, recorrendo a uma abordagem de proximidade.

Os projetos de carácter socioeducativo são uma mais-valia para os contextos ditos vulneráveis e de exclusão social pois conduzem a sua ação para a prevenção ou intervenção nas diversas áreas abrangentes – sociocultural, socioeducativa, social, sociolaboral, direcionada a pessoas imigrantes e de outras etnias, à família, à criança, à mulher, a pessoas com incapacidade, a idosos, etc.

A Estratégia Portugal 2030 – “programa que assenta em eixos estratégicos com vista ao desenvolvimento económico e social do país durante a próxima década, consubstanciando a visão de recuperar a economia e proteger o emprego, e fazer da próxima década um período de recuperação e convergência de Portugal com a UE (entretanto, interrompida com a pandemia da doença COVID-19), para assegurar maior resiliência e coesão, social e territorial” (EUROCID) – tem como uma das quatro agendas temáticas centrais, a temática “As Pessoas Primeiro: um melhor equilíbrio demográfico, maior inclusão, menos desigualdade”, que assenta nos seguintes domínios estratégicos:

- Sustentabilidade demográfica;
- Promoção da inclusão e luta contra a exclusão;
- Resiliência do sistema de saúde;

- Garantia de habitação condigna e acessível;
- Combate às desigualdades e à discriminação.

A concretização destes domínios é realizada através de associações e projetos financiados de carácter social. Sublinha-se, assim, a importância de haver políticas públicas como esta que, investem economicamente no setor social. Não obstante, é relevante mencionar que as políticas públicas devem ser pensadas, antes de mais, para as pessoas e aquilo que são as suas necessidades e contextos, ao invés de as quantificar em capital humano.

Capítulo II: As características familiares e o Envolvimento Parental na Escola

Segundo o Decreto-Lei N.º 54/2018 de 6 de julho, que diz respeito às normas da Educação Inclusiva em Portugal,

“os pais ou encarregados de educação, no âmbito do exercício dos poderes e deveres que lhes foram conferidos nos termos da Constituição e da lei, têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando, bem como a aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão” (Art.4º, p. 2920).

O presente capítulo coloca a tónica nas características familiares que podem determinar o nível do envolvimento parental na Escola. O envolvimento parental refere-se à participação ativa dos pais ou EE na vida escolar e no desenvolvimento académico e social dos seus educandos. O envolvimento pode traduzir-se em diversas ações - apoio à aprendizagem em casa, participação em reuniões escolares, colaboração com professores, acompanhamento das atividades extracurriculares, promoção de um ambiente de aprendizagem saudável em casa, etc.

Existem diversos fatores que determinam o nível de envolvimento de cada pai ou EE, desde os fatores familiares aos sociais. As características familiares são cruciais para ditar o nível de envolvimento parental na escola pois as suas especificidades socioeconómicas, literárias, estruturais, culturais (...) influenciam a forma como os pais ou EE participam na educação dos filhos e interagem com a escola.

É importante referir que estas características familiares não determinam isoladamente o envolvimento parental na escola, mas sim através da interação entre si e com outros fatores contextuais. A procura pela compreensão destas dinâmicas ajuda educadores e profissionais a adaptar estratégias de envolvimento parental que sejam sensíveis às necessidades e às realidades das diversas famílias.

1. Família: as diferentes configurações e Estilos Parentais

Como sabemos a família é o microsistema de maior importância pois tem o poder de influenciar o desenvolvimento da criança e o que esta poderá ser no futuro. As questões familiares tanto podem ter um impacto positivo (ser fonte de segurança, proteção, afeto, bem-estar e apoio) ou negativo (conflitos, problemas com disciplina e autoridade) na vida da criança (Bronfenbrenner, 2011; Pereira, 2009; Amaral, 2012 citado por Paula, 2014).

A criança deve sentir-se amada e protegida dentro do seio familiar, o que não impede que lhe devam ser impostos limites, através destes assumem-se valores morais e desenvolvem-se obrigações em relações aos outros (Pereira, 2009, citado por Paula, 2014).

A constituição da família tem vindo a modificar ao longo do tempo, dependendo muitas vezes de fatores culturais. As mudanças de paradigma no século XX alteraram as configurações familiares bem como o funcionamento das mesmas, trazendo as tipologias familiares contemporâneas. Estas caracterizam-se pela “redefinição de papéis, hierarquia e sociabilidade”, valorizando os laços de afeto e amor ao invés da consanguinidade (Fonseca, 2002; Perrot, 1993; Rizzini, 2002; Fachin, 2001; Goldani, 1994, citado por Oliveira et al., 2008, p. 88).

Em algumas famílias, a composição do núcleo familiar alterou, dando espaço para as diferentes relações entre os membros. A família tradicional (pai, mãe e filho/os) deu lugar a: famílias monoparentais, onde um dos pais está encarregue do subsistema parental e o/s filho/s vive apenas com um dos pais; famílias reconstituídas, onde pelo menos um do casal já esteve casado e tem filhos e/ ou inserido noutra família; famílias alargadas, onde, para além da família nuclear, crescem ascendentes, descendentes ou colaterais (pais, avós, tios/sobrinhos). Para além destas, também se formaram famílias com casais homossexuais, casais sem filhos, casais com filhos/as adotivos, casais poligâmicos, entre outros (Alarcão, 2002; Cerveira, 2015).

Estas mudanças têm vindo a acontecer por diversos fatores, ligados à evolução natural da sociedade que foi normalizando as diferentes constituições familiares - o aumento dos divórcios/ rompimentos, as alterações na vida profissional e a necessidade de apoios acrescidos, os custos e as escolhas dos modos de vida, o entendimento das relações afetivas, a liberdade, etc.

No que toca às implicações no desenvolvimento das crianças e jovens que são fruto das famílias monoparentais e reconstituídas, Oliveira et al. (2008) afirma que as investigações nessa área apontam que existe um grande sofrimento presente e consequências negativas ao desenvolvimento. No entanto, estas conclusões podem estar enviesadas pela “força social que estigmatiza as famílias que vivem nessas configurações, não considerando o potencial de saúde presente nas mesmas” (p.95).

Outra vertente de grande importância quando falamos das implicações nas famílias é a sua perceção sobre o seu funcionamento. Cerveira (2015) ao analisar a perceção do funcionamento familiar em diferentes tipologias familiares – famílias nucleares intactas, monoparentais e reconstituídas – chegou à conclusão de que: as famílias nucleares intactas têm uma perceção mais positiva do seu funcionamento familiar do que as famílias monoparentais; a perceção dos filhos em relação ao funcionamento familiar tende a ser mais negativa do que a dos pais; as famílias com rendimentos superiores a 600 euros apresentam uma perceção de maior satisfação com a família do que os agregados com rendimentos inferiores a 600 euros; que existem diferenças na perceção de funcionamento familiar ao longo das diversas etapas do ciclo vital da família. Em relação à perceção do funcionamento entre as famílias intactas e as monoparentais, podemos refletir sobre a influência das significações sociais geradas pela sociedade, que afetam negativamente o autoconceito das famílias ditas “não convencionais”.

Da família surge o termo parentalidade, que pode ser encarado como um conjunto de cuidados mantidos pelos pais para com os seus filhos, pois é esperado que os cuidadores ajudem no desenvolvimento dos seus descendentes a nível psicossocial (Minuchin, 1990, citado por Paula, 2014). Dentro dos cuidados básicos que devem ser assegurados às crianças pelos pais, estão (Weber, 2004 citado por Paula, 2014): os cuidados a nível físico (alimentação, higiene, sono, etc.) os cuidados emocionais

(comportamentos que transmitam amor, respeito e estima pela criança) e os cuidados sociais (criar oportunidades para que a criança possa desenvolver habilidades sociais).

É importante referir que, a parentalidade não se constrói apenas quando se tem um filho, mas tendo em conta as representações parentais que se criam desde criança com base no tipo de cuidado parental que se teve (Zornig, 2010 citado por Paula, 2014).

Quando se fala em **estilos parentais**, referimo-nos a um “conjunto de ações educativas dos pais para com seus filhos, expressos de acordo com o clima emocional característicos da relação entre eles” (Amaral, 2012, citado por Paula, 2014, p.17). Isto engloba as práticas parentais, que são também comportamentos socializadores, mas também outras formas de interagir como por exemplo, o tom de voz, a linguagem corporal, o descuido, a mudança de humor. No entanto, é importante referir que estilos parentais e práticas parentais não são a mesma coisa. As práticas parentais são “comportamentos definidos pelo seu conteúdo específico e objetivos de socialização, funcionando como um mecanismo através do qual os pais auxiliam diretamente os seus filhos a atingir estes objetivos”, como é o exemplo do envolvimento parental na Escola (Domingues, 2020, p. 11).

Para melhor explicar os conceitos de estilos e práticas parentais e clarificar a sua influência no desenvolvimento da criança, referimos o Modelo Integrativo dos Estilos Parentais (Darling & Steinberg, 1993, citado por Domingues 2020, p.12).

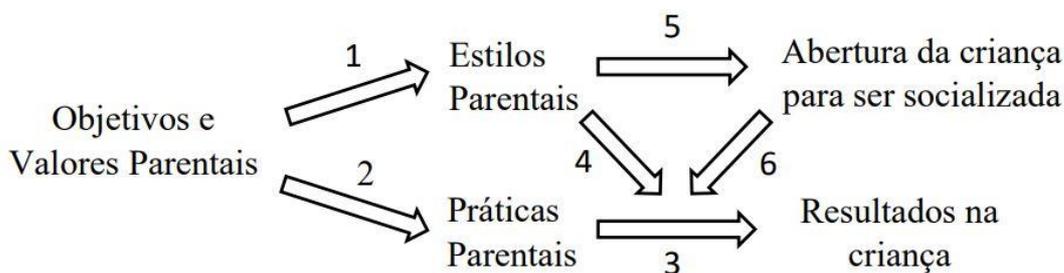


Figura 3 - Modelo Integrativo dos Estilos Parentais (Darling e Steinberg, 1993, citado por Domingues 2020, p. 12).

A partir deste modelo, verificamos como os objetivos e valores parentais influenciam mutuamente os estilos parentais e as práticas parentais. As práticas parentais têm consequências diretas no desenvolvimento das crianças, enquanto os estilos parentais têm uma influência indireta nas práticas parentais, podendo alterar a

sua eficácia nos resultados de desenvolvimento. Os estilos parentais, atuam como agente moderador, em duas dimensões: na transformação da substância de interação entre pai/mãe e filho/a; e na personalidade de criança (Darling & Steinberg, 1993 citado por Domingues, 2020).

Os estilos parentais dizem muito acerca dos valores que os pais consideram importantes transmitir aos seus filhos, tendo uma influência acrescida no desenvolvimento psicossocial das crianças - autoestima, ajustamento social, psicopatologia e desempenho social. Existem dois comportamentos de apoio que promovem a individualidade e autoafirmação dos filhos, são eles a supervisão e a disciplina.

Segundo MacCoby e Martin (1983, citado por Daza et al, 2017) os estilos parentais têm duas dimensões: a expressão de afeto e emoção, estreitamente relacionadas com os níveis de comunicação, e a expressão de controlo, relacionado com a disciplina que pretende moldar a conduta dos filhos. Há outros atores como Moreno, Rodríguez e Cubero (1990) e, ainda, Daza et al. (2017), que incluem as dimensões responsabilidade e padrões de comunicação.

Pode-se classificar, a partir destas dimensões, três estilos parentais (Baumrind, 1971; 1973; 1991, citado por Albuquerque, 2016):

- Democrático: Este estilo será o ideal pois os pais proporcionam à criança um ambiente seguro e caloroso, fazendo sentir-se amada, mas ao mesmo tempo não descoram da importância de impor limites e regras, ou seja, procuram encontrar um equilíbrio entre o afeto e o controlo. Promovem a autonomia da criança enquanto propiciam o seu sentido de responsabilidade. Têm uma comunicação clara e assertiva e criam um ambiente democrático para que a criança se sinta à vontade para construir as suas opiniões;
- Autoritário: Neste estilo, os pais tendem a ser bastante rígidos e a colocar muita importância na obediência das regras pré-estabelecidas por eles. Quando estas não são cumpridas, costumam dar uso à punição. São pais exigentes e pouco flexíveis, com alto nível de controlo e baixo de responsividade. Carecem de uma boa comunicação aberta com a criança;

- Permissivo: Ao contrário do modelo autoritário, os pais com um estilo permissivo tendem a ser bastante benevolentes, evitando punição, o controlo e as restrições. Apesar de atenderem às necessidades dos filhos, estes pais não estabelecem regras e limites, e dão liberdade ao filho/a na hora de tomar decisões. São tolerantes e promovem a autonomia da criança, mas no que toca à comunicação são pouco assertivos e evitam o confronto.

Em 1983, MacCoby e Martin subdividiram o estilo permissivo em estilo indulgente e negligente, com o objetivo de distingui-los pelo nível de envolvimento parental (Oliveira, et al., 2002 citado por Albuquerque, 2016), e tendo em conta duas componentes, a exigência (*demandigness*) e a responsividade (*responsiveness*).

- Indulgente: Os pais com este estilo apresentam um nível alto de responsividade e baixo de exigência, isto é, são recetivos e altamente tolerantes, mas não estabelecem regras, deixando os filhos com a responsabilidade dos seus atos;
- Negligente: Os pais com este estilo apresentam níveis baixos de responsividade e de exigência. Isto quer dizer que, não são afetuosos nem preocupados, mantêm uma postura de distanciamento e apenas atendem às necessidades básicas dos filhos. No entanto, quando nem estas são satisfazidas pelos pais, pode-se dizer que está presente o estilo Negligente Abusivo (Weber et al., 2004 citado por Paula, 2014).

Como sabemos, a infância é um momento fulcral de aprendizagem e moldagem da personalidade da criança. “Os filhos além de verem os pais como modelos, têm os seus comportamentos modelados por intermédio de um sistema de recompensa e punições.” Assim, é reconhecido o impacto que as educações dos pais têm no crescimento da criança. “Os valores parentais, culturais e a situação socioeconómica da família” são fatores que influenciam diretamente as habilidades interpessoais da criança (Del Prette & Del Prette, 2002, citado por Paula, 2014, p. 21).

Segundo alguns autores, uma criança que cresça em contacto com a violência poderá desenvolver atitudes agressivas, intolerância à frustração e pouca motivação no que toca a condutas socialmente aceites (Paula, 2014).

Assim, é importante refletir que, se queremos mudar o comportamento da criança, teremos primeiro de mudar as atitudes dos pais. As Habilidades Sociais são

essenciais para vivermos em harmonia na sociedade e há que ter atenção à cultura para que se construam relações funcionais, “pois um comportamento adequado numa determinada situação pode ser totalmente inadequado em outro contexto” (Paula, 2014, p. 23).

Estas reflexões acerca das diferentes configurações familiares e estilos parentais possibilitam um melhor entendimento sobre as ações parentais e a sua predisposição, neste caso, para o envolvimento na Escola e na vida escolar dos seus educandos/as.

2. O Envolvimento Parental na Escola: definição, implicações positivas e modelos

O Envolvimento Parental é considerado uma prática parental (Spera, 2005). No entanto, é um termo que tem sido difícil de definir devido ao seu carácter multidimensional.

Epstein e colaboradores (2002) definiram o envolvimento na escola em seis tipos:

1. **Parentalidade:** Nesta modalidade pretende-se capacitar os pais a estabelecer ambientes propícios que apoiem a criança enquanto estudante (Ex.: desenvolver workshops sobre Educação Parental). Aqui deve-se ter em especial atenção as famílias com menos disponibilidade, o background das famílias e a clareza da informação que se passa;
2. **Comunicação:** Esta modalidade refere-se ao encontro de formas eficazes de comunicação entre a Escola e a Família sobre o percurso escolar dos alunos (Ex.: reuniões com cada EE para atualizar informações sobre a criança). Aqui deve-se ter cuidado com a compreensão e qualidade da informação que é enviada aos pais, ter em consideração famílias não-nativas e estabelecer os canais de comunicação necessários para que a comunicação seja clara entre a escola e a família;
3. **Voluntariado:** Esta modalidade requer que a escola recrute as famílias para apoiarem o processo de aprendizagem e a ajudarem a Escola de alguma maneira (Ex.: enviar inquérito anual para preencherem com talentos, disponibilidade para participarem em atividades da Escola). Aqui deve-se dar atenção ao

recrutamento das famílias, para que todas sintam que a sua vontade e ajuda são valorizadas, os horários devem ser flexíveis para que todos participem e as ações de voluntariado podem ter treinos e preparações;

4. Aprendizagem em casa: Esta modalidade refere-se à partilha de informação sobre como as famílias podem suportar melhor os filhos na sua vida escolar e no seu processo de aprendizagem (Ex.: envio de informações sobre como apoiar e monitorizar nos trabalhos de casa). Uma forma de ajudar pode ser a calendarizar trabalhos de casa interativos para serem realizados em família, para que esta esteja informada sobre os conteúdos curriculares;
5. Tomada de decisão: Nesta modalidade pretende-se incluir os pais nas tomadas de decisão, nomeadamente responsabilizar os representantes e presidentes dos grupos de pais (Ex.: criação de Associação de Pais e EE da Escola). Aqui deve-se ter em atenção a inclusão de pais independentemente da sua cultura, até oferecer cursos de liderança para quem representa esse tipo de papéis e também incluir alunos nestes grupos;
6. Colaboração com a comunidade: Esta modalidade relaciona-se com a introdução de serviços da comunidade a favor dos programas e atividades escolares, dos interesses das famílias e do desenvolvimento escolar dos alunos (Ex.: Informações para as famílias sobre saúde comunitária, cultural, recreativa, apoio social e outros programas ou serviços). Aqui deve-se informar a família de eventuais programas da comunidade para estudantes.

Para uma melhor compreensão, Larocque et al. (2011, citado por Domingues, 2020) definem o envolvimento parental como

“o investimento feito pelos pais ou cuidadores na educação das crianças, apontando diferentes atividades que demonstram este envolvimento: voluntariado na escola, ajuda nos trabalhos de casa, participação em funções escolares (nomeadamente participando no processo de decisão) e visitas e partilhas de experiências em sala de aula” (p. 17-18).

Em relação às **implicações positivas do envolvimento parental** no sucesso escolar da criança, a bibliografia não é certa numa resposta. No entanto, Boonk et al. (2018, citado por Domingues, 2020), concluíram que, as variáveis que têm uma relação mais forte com os resultados académicos são: a leitura em casa; as altas expectativas

dos pais em relação aos resultados acadêmicos dos filhos; a comunicação entre pais e filhos acerca de escola; e o encorajamento e suporte parental à aprendizagem.

Já vários estudos confirmaram que existe uma relação de causalidade entre a cooperação entre a família, a escola e comunidade e as implicações no sucesso escolar dos alunos (Epstein et al., 2002; Đurišić & Bunijevac, 2017). Especificamente, as crianças com um maior sucesso escolar tendem a ter um suporte familiar forte no que toca à sua vida escolar (Sherdon, 2009, citado por Đurišić & Bunijevac, 2017). A existência de uma parceria que permite o envolvimento dos pais como atores ativos e fundamentais para o desenvolvimento da criança, também enquanto aluno, traz implicações positivas nos pais e nos professores.

Os pais passam a ganhar uma autoconfiança na sua ação parental, mostrarão mais iniciativa na tomada de decisão e serão mais eficazes e produtivos na sua comunicação com os seus filhos, nomeadamente com os trabalhos da escola. Também alargarão a sua rede de suporte ao comunicarem com outros pais. No fundo, ganham uma visão mais positiva sobre a escola e confiança para apoiar os seus filhos na vida escolar (Berla, 1999 citado por Đurišić & Bunijevac, 2017).

No caso dos professores, os benefícios refletem-se numa melhor comunicação com os pais, numa compreensão profunda das famílias e da situação dos alunos e num diálogo eficaz com a comunidade (Epstein, 2009 citado por Đurišić & Bunijevac, 2017).

O que dificulta muitas vezes a relação entre a escola, a família e a comunidade é precisamente a diferença na perceção que cada membro tem de um bom envolvimento escolar e da sua contribuição nesta parceria (Đurišić & Bunijevac, 2017). No entanto, sabemos que o envolvimento parental na escola começa em casa, na forma como os pais providenciam condições para o filho se desenvolver academicamente, isto é, se “fornecem um ambiente saudável e seguro, experiências educativas adequadas e uma atitude positiva face à escola” (Đurišić & Bunijevac, 2017, p.140).

Existem diversas abordagens sobre os diferentes **modelos de envolvimento** parental, Swap (1993) identificou três:

- Modelo protetor: Neste modelo mantém-se uma distância entre as funções do professor e da família, evitando qualquer conflito. Aqui protege-se as ações dos

professores da interferência dos pais, descartando o envolvimento destes na vida escolar dos filhos;

- Modelo de Transmissão: Neste modelo o professor tem uma responsabilidade acrescida na educação dos alunos, sendo o interveniente principal. Embora a participação dos pais seja aceite, os professores são os que guiam e fazem demandas aos pais, liderando assim a relação de cooperação;
- Modelo de enriquecimento curricular: Neste modelo encara-se a participação dos pais como uma adição necessária ao currículo da escola. É dada aos pais uma abertura para que influenciem os objetivos e procedimentos educacionais.

Para além destes modelos, Hornby (2001) adiciona mais três:

- Modelo especialista: Neste modelo os professores consideram-se os especialistas em todas as áreas de desenvolvimento do aluno, dando pouco crédito à opinião dos pais. Aqui a função destes é apenas receber informações e ordens dos professores sobre os seus filhos. Não são levadas em consideração as visões e emoções dos pais sobre algum assunto;
- Modelo de consumidor: Neste modelo as decisões estão ao encargo dos pais e a posição dos professores é apenas divulgar-lhes informações. Aqui, as posições diferem, pois, os pais são os que decidem que ações são tomadas;
- Modelo de parceria: Este modelo é o ideal, segundo os autores, pois ambos os intervenientes, pais e professores, são especialistas na sua área, educação e parentalidade, respetivamente. O objetivo é que ambos contribuam para otimizar o processo de aprendizagem da criança. O mais importante numa parceria eficaz é a confiança, ao lado do respeito mútuo, comprometimento, partilha de opiniões e tomada de decisões em conjunto. E, acima de tudo, não se pode perder de vista a proteção das crianças, “que é alcançada através da identificação precoce dos problemas, da sua solução, da identificação de estratégias apropriadas e da promoção do conhecimento sobre a proteção das crianças” (Đurišić & Bunijevac, 2017, p. 149).

Assim, sublinha-se a importância de uma maior consciência acerca dos diferentes modelos de envolvimento parental para o aperfeiçoamento da prática escolar, para uma

maior harmonia entre os diferentes agentes educativos, e, acima de tudo, para um melhor percurso escolar das crianças. A Escola e a Família são figuras igualmente relevantes para o crescimento curricular e pessoal das crianças. Os papéis que desempenham são diferentes, mas interdependentes, no sentido em que a Família contribui para o ambiente escolar e a Escola também influencia a dinâmica familiar.

3. A autopercepção parental e os fatores socioculturais como determinantes para o envolvimento parental na Escola

Atendendo ao que a literatura indica, o que mais determina a predisposição para o suporte parental é a percepção que os pais têm sobre o seu papel enquanto pais. Eccles e Harold (1996); Hoover, Dempsey e Sandler (1997); Okagaki e Frensch (1998) (citado por Đurišić & Bunijevac, 2017) referem-se a isso através do termo *parental cognition*, havendo três formas de o caracterizar:

- **Aspirações dos pais:** Idealizações que os pais têm sobre o futuro dos seus filhos. As aspirações educacionais e ocupacionais que os pais têm para os filhos influenciam a forma como os educam, nomeadamente o tipo de atividades e ensinamentos que apostam para os seus filhos;
- **Autoeficácia parental:** A percepção que os pais têm sobre a sua capacidade de resolver determinados assuntos que possam surgir, relativamente ao seu papel enquanto pais. Pais com alta autoeficácia são, geralmente, “mais otimistas, assertivos e consistentes nas interações com os seus filhos” (Ardelt & Eccles, 2001; Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996; Olioiff & Aboud, 1991, citado por Đurišić & Bunijevac, 2017);
- **Percepções sobre a Escola:** Sabe-se que um grande fator determinante para o envolvimento é a percepção que as famílias têm das oportunidades oferecidas pela Escola de se envolverem (Stacer & Perruci, 2012 citado por Domingues, 2020). É, portanto, de esperar que a maneira como a Escola trata os alunos e comunica com os pais possa influenciar a forma como estes a percebem e, conseqüentemente, o grau com que se envolvem.

Num estudo mais específico realizado por Al-Dababneh (2018) sobre as barreiras ao envolvimento parental em pais de crianças com NEE, conclui-se que, o fator preponderante ao envolvimento são as crenças parentais acerca da importância desse mesmo envolvimento (citado por Domingues, 2020).

Os fatores que podem ser impedimento para o envolvimento parental foram e são muito estudados. Hornby e Lafaele em 2011 (citado por Ferreira, 2017), com base nas pesquisas de Epstein (2002), distinguiram quatro categorias de barreiras ao envolvimento parental, estas dizem respeito:

- aos fatores familiares, a percepção que os pais têm do seu próprio envolvimento, a percepção que têm da escola no que toca ao seu envolvimento, os contextos de vida, a sua classe, etnia e género;
- à própria criança, a sua idade, a existência de dificuldades de aprendizagem e/ou até deficiência, se esta manifesta algum dom ou talento e também problemas de comportamento;
- à relação entre os pais e professores, se partilham dos mesmos objetivos para a criança, se conseguem conciliar o seu tempo para conversarem, se existe alguma diferença de atitudes ou também se linguagem é facilitadora da comunicação; por fim, temos
- aos fatores sociais, onde se incluem, precisamente, os fatores históricos, demográficos, políticos e económicos.

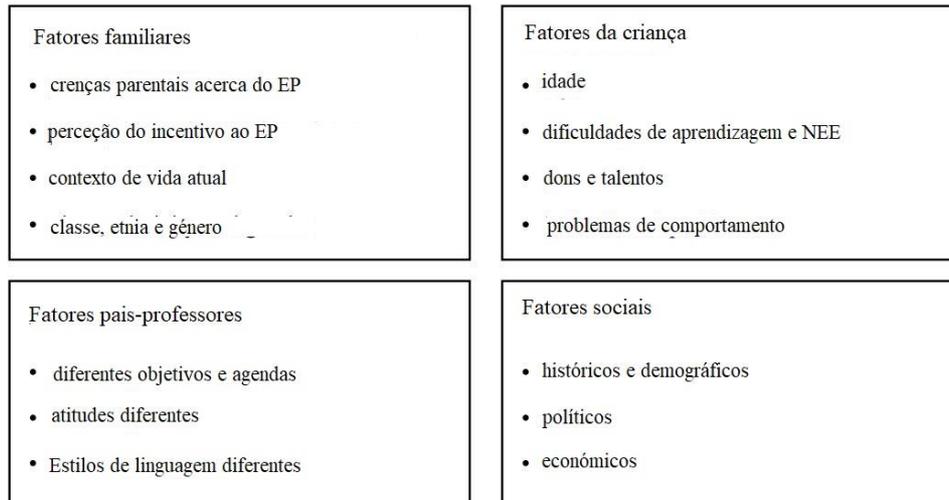


Figura 4 - Modelo de fatores ameaçadores ao EP (adaptado de Hornby & Lafaele, 2011, p.39)

Dentro dos **fatores familiares**, Hornby e Lafaele (2011, citado por Ferreira, 2017) identificaram barreiras tais como o entendimento que os pais têm do que é estar envolvido na vida escolar (Ex.: percepção de que levar o filho/a à escola é suficiente). Para além disto, existem pais que se sentem incapazes de educar os seus filhos, o que leva a um afastamento da escola. A falta de confiança no seu papel enquanto pais pode advir das suas experiências negativas ou então de experiências passadas noutra escola; a linguagem dos pais pode ser um entrave à comunicação; os níveis académicos serem baixos e não conseguirem ajudar os filhos nos trabalhos. Ainda neste campo, pode-se incluir os pais que não têm noção da influência que têm na vida escolar dos filhos, pois acreditam que o sucesso escolar depende só das capacidades da criança. O próprio contexto familiar, nomeadamente as habilitações literárias, as conceções familiares (sobretudo as monoparentais ou famílias alargadas), que afetam a disponibilidade devido ao manuseamento das responsabilidades, influencia bastante o seu envolvimento na vida escolar dos seus filhos.

Em relação à etnia e cultura dos pais, estas são mencionadas como possíveis barreiras pois, como sabemos, as minorias estão socialmente em posição de inferioridade devido à dificuldade nos acessos à informação, emprego e suporte a todos os níveis

Quando falamos dos fatores culturais da família como determinantes ao envolvimento parental na Escola, devemos ter em **conta a Teoria de Reprodução**

Cultural de Boudieu e Passeron (1977). Nesta teoria, os autores explicam como a Escola pode ser geradora ou contribuir para uma maior desigualdade social. Isto é porque a Cultura Escolar segue normas e padrões culturais das “classes dominantes”, o que condiciona o espaço na Escola a minorias étnicas, que carregam consigo um Capital Cultural, ou seja uma herança cultural, específica e diferente da Maioria. Deste modo, entende-se que a Educação, sendo um direito de todos os Seres Humanos, deve reunir condições favoráveis à inclusão e participação de todos os membros da sociedade na Escola, incluindo as classes não dominantes, mais desfavorecidas.

Segundo estudo de Reynolds e colaboradores, “o envolvimento parental aumenta pelo acesso ao capital cultural, por meio do qual os pais de grupos dominantes conhecem e compreendem melhor as “regras do jogo” do que outros grupos marginalizados” (p. 754). Sendo assim, é mais fácil para os grupos dominantes se envolverem na Escola pois o seu Capital Cultural é compatível à Cultura Escolar. Em contrapartida, famílias com culturas não dominantes (minorias étnicas) terão mais dificuldade.

A esta desigualdade entre classes, que engloba as questões económicas, culturais, habitacionais e educacionais, dá-se o nome de *handicap* cultural (Mendonça, 2007, citado por Rodrigues, 2009).

Voltando o foco para o envolvimento parental e a sua variância em função das características socioculturais dos pais, chega-se à conclusão de que, os pais com um envolvimento acrescido são os que partilham de uma cultura mais parecida à da Escola, e ainda, Villas-Boas (2004, citado por Rodrigues, 2009) afirma que:

“os professores manifestam preferência pelos pais da classe média que, além de terem uma competência científica semelhante à sua, são educadores esclarecidos, estão atentos à criança e conhecem a importância dos tempos livres, das leituras e dos jogos” (p. 10).

Muitas vezes, o que acontece é que os pais de origem social mais desfavorecida, apresentam perceções negativas sobre as suas habilidades e falta de confiança na prática de atividades escolares em casa, também por não terem graus de habilitações literárias elevados e pelos seus saberes culturalmente intrínsecos não serem valorizados na Escola (Davies, 1989, citado por Rodrigues, 2009).

Rodrigues (2009) ao estudar a relação entre o envolvimento parental e o nível sociocultural das famílias, concluiu que: “as famílias com um nível sociocultural mais elevado apresentam um maior envolvimento na vida escolar dos seus filhos” (p.17); a profissão e o nível de instrução do chefe de família estão significativamente associados ao envolvimento dos pais no processo de escolaridade dos filhos; e “as famílias de elevado estatuto sociocultural envolvem-se mais em atividades de aprendizagem em casa, desenvolvem uma comunicação mais eficaz com a escola e participam mais em atividades na escola e reuniões de pais” (p.19).

Segundo a revisão bibliográfica feita por Ramos (2013), atender às especificidades da diversidade cultural na Escola, significa entender que, “a origem social e cultural dos pais interfere nas representações que estes têm da escola e da sua importância, que foram e são construídas no seio do seu meio cultural e no contacto deste com os contextos escolares, ou seja, é influenciada por variáveis socioculturais” (p.18).

Além disto, a Escola que se quer inclusiva, tem de ter em conta todas as características familiares intra e interétnicas e desenvolver estratégias de envolvimento parental, que sejam adaptáveis a essas características. Em contextos escolares multiculturais, a Escola terá de tomar iniciativa e criar condições para o envolvimento. No estudo levado a cabo por Ramos (2013), para identificar fatores que motivem ou constringam o envolvimento de minorias étnicas, entendeu que: é crucial as solicitações da Escola pois os pais tendem a depositar nela a responsabilidade na comunicação entre ambos.

“É importante disponibilizar canais de comunicação diversos (reuniões, atendimentos, contactos telefónicos, caderneta, etc.), procurando quebrar os ciclos de afastamento, de forma a chegar às famílias e transmitir-lhes a importância de estarem “a par” da vida escolar dos filhos, dos seus progressos e dificuldades, pois só estando informados os pais poderão ajudar melhor os seus filhos a superar as dificuldades, valorizando e reforçando assim a importância do seu papel educativo, que, como vimos, é um fator motivador crucial” (p.69).

Trivers (2002, citado por Rodrigues, 2009) desenvolveu outro termo ligado ao envolvimento, mas que é mais compatível quando falamos da cultura familiar e a sua influência na produtividade escolar dos alunos, que é o conceito de **investimento parental**. O autor define como “todos os dispêndios de tempo, energia e riscos que um

progenitor corre pela sua descendência, podendo mesmo reduzir as possibilidades do progenitor vir a ter mais descendência no futuro” (p.8).

Voltando ao estudo de Hornby e Lafaele (2011), no que toca à categoria sobre as **características da criança**, a idade é mencionada como fator preditor pois, à medida que a criança cresce, o envolvimento dos pais na escola diminui.

As dificuldades de aprendizagem ou deficiências que a criança possa ter pode ser uma barreira na relação entre a escola e família, pois pode ser um fator desmotivador para a criança, sobretudo quando esta se sente inferior ou diferente dos outros colegas. Aqui é imprescindível que ambos os lados decidam planos e estratégias curriculares que promovam o sucesso escolar da criança. Como já foi abordado no capítulo anterior, as NEE estão intrinsecamente ligadas a dificuldades socioeconómicas das famílias, o que aumenta probabilidade de encontrarem barreiras no envolvimento parental, devido à exclusão social sentida (Yotyodying & Wild, 2019, citado por Domingues, 2020).

Os dons e talentos das crianças são mencionados pois podem afetar negativamente o envolvimento quando os pais e professores não têm a mesma visão sobre eles.

A par destes fatores, o mau comportamento dos filhos também pode ser fator desmotivador pois os pais deixam de se sentir confortáveis para ir à escola, se este for o único motivo pela qual são chamados (Hornby & Lafaele, 2011, citado por Ferreira, 2017).

Na categoria sobre a **relação entre escola e família** os autores mencionam que, o facto de ambos não partilharem as mesmas visões e intenções no que toca ao percurso escolar da criança e ainda, quando não são reunidos esforços conjuntos para que sejam discutidas certas dificuldades, estas podem tornar-se barreiras ao envolvimento.

Relacionado com esta temática estão também as atitudes pois naturalmente cada pai traz consigo uma bagagem experiencial que pode manifestar-se e influenciar a forma como o professor o vê, e vice-versa. Esta rotulagem muitas vezes condiciona a relação entre estes. Para além disto, a linguagem é um fator que impacta bastante a comunicação entre estes, podendo por vezes, ser motivo para desentendimentos chamados (Hornby & Lafaele, 2011, citado por Ferreira, 2017).

Por fim, os **fatores sociais**, que estão intimamente relacionados com o contexto em que as famílias e a escola estão inseridas, nomeadamente o seu carimbo histórico e a realidade política que atravessam, o que indica também o investimento económico no sistema educativo.

Acrescentamos a estes fatores sociais:

“os hábitos, projectos e estilos de vida na família, a linguagem, as atitudes face ao conhecimento e à escola, as condições de vida (alimentação, vestuário, horários), o acesso a bens culturais como livros, jogos e novas tecnologias, a zona de residência no que diz respeito às condições comunitárias de lazer, serviços e vida associativa” (Formosinho, citado por Rodrigues, 2009, p. 20).

Aqui, é realçado também o impacto que o nível socioeconómico das famílias pode ter no envolvimento parental na Escola, em casa, na comunidade e consequentemente no insucesso escolar das crianças (Reis & Salema, 2005, citado por Ferreira, 2017). Quanto maior o nível socioeconómico dos pais, maior o seu envolvimento na escola e na comunidade – isto também tem a ver com a quantidade de trabalho que sobrecarregam as famílias e que impossibilitam um maior envolvimento. Por exemplo, as situações de desemprego ou de empregos com horários alargados ou por turnos, também podem contribuir para um aumento de stress e impedimento de comparecer na escola.

Neste capítulo procurou-se colocar a tónica nos fatores que podem determinar a prática de envolvimento parental na Escola. Realçamos as diversas barreiras ao envolvimento, a nível familiar, económico, cultural e social, para melhor compreender a dinâmica entre a Escola e a Família e para a poder melhorar. As ideias referentes aos determinantes socioculturais e económicos das famílias, foram tidas em conta ao longo do estudo realizado e, de certa maneira, foram notórias.

Com base nos estudos de Villas-Boas (1996; 2000; 2004) acerca das atitudes dos professores face à questão da cultura escolar anteriormente apresentada, verificou-se que a presença de facilitadores/ mediadores na Escola é crucial e que, o desenvolvimento de parcerias entre a escola, a família e a comunidade necessitam de estruturas de mediação. Assim, justifica-se a reflexão do capítulo seguinte, referente ao papel da mediação escolar intercultural na promoção do envolvimento parental na Escola.

Capítulo III: A Mediação como estratégia socioeducativa para o Envolvimento Parental na Escola

Este capítulo pretende refletir sobre a mediação como estratégia de promoção do envolvimento parental na Escola, nomeadamente aquela que pode acontecer através do exercício do papel do professor como mediador, ser um agente educativo com um potencial de informação privilegiada acerca da comunidade escolar, do contexto sociocomunitário de inserção da escola e da diversidade social, educativa e cultural das famílias das crianças e jovens que frequentam a escola.

A Mediação Socioeducativa é uma prática que promove a colaboração entre todos os atores envolvidos no processo educativo, o que pressupõe, em contexto escolar, a inclusão e participação ativa dos pais ou EE na vida escolar dos alunos.

A relação entre a Mediação Socioeducativa e o Envolvimento Parental na Escola é bastante relevante pois sabemos como o apoio e o interesse dos EE no percurso escolar pode ter, por exemplo, um impacto significativo no percurso académico dos alunos e na autoestima dos próprios EE.

A mediação pode ser uma estratégia ativa para o envolvimento parental na Escola no sentido em que promove o diálogo e a comunicação, a participação, a resolução de conflitos, o reconhecimento e valorização da diferença, etc. Para além disto, em contextos escolares com diversidade cultural a mediação intercultural pode facilitar e promover o envolvimento parental através de práticas inclusivas de interação e socialização entre os diferentes grupos étnicos e a Escola.

1. A mediação aplicada a contextos escolares multiculturais

Segundo a obra I Timóteo (2:6-6), a prática de mediação é ancestral, tendo estado presente em todas as culturas desde o início da nossa existência. Contudo, a mediação foi formalmente configurada no século XX, em contexto de protestos de

reivindicação de trabalhadores nos Estados Unidos da América, no sentido de combater os conflitos laborais entre os detentores do capital e a força trabalhadora (Almeida, 2009).

Em Portugal surgiu na década de 90, inserida em programas comunitários no âmbito da inserção socioprofissional de grupos sociais vulneráveis. Para isso, são criados cursos de formação profissional de mediadores socioculturais (Vieira & Vieira, 2016).

No campo da educação e da pedagogia social, não se vê a mediação apenas como técnica ou ferramenta utilizada, mas sim como um processo de transformação, “que inclui os diferentes participantes no conflito, promove a capacidade de compreensão, aceitando as diferentes versões da realidade, defende a pluralidade e contribui para a participação democrática” (Vieira & Vieira, 2016, p. 29). Assim, fala-se em Mediação Sociocultural, que tem como finalidade a autonomia dos grupos e/ou pessoas mediadas – o que se designa, adotando a linguagem técnica da mediação sociocultural, por o *empowerment*.

No que toca aos métodos de mediação mais adequados, Giménez (2019) afirma que todos podem ser aplicados e adaptados tendo em conta cada caso de mediação e o carácter do conflito existente, emergente ou potencial. Os mais corretos de serem aplicados são o Modelo Transformativo de Bush e Folger (1994) e o Modelo Circular-Narrativo de Coob e Soares (1991), deixando de parte a metodologia de Negociação Assistida de Harvard. O Modelo Transformativo de Bush e Folger pretende ir mais além da resolução do conflito, tendo como objetivo a melhoria da relação e da comunicação entre as partes envolvidas, e pretende empoderar e reconhecer as mesmas, neste caso, os diferentes grupos étnicos. O Modelo Circular-Narrativo de Coob e Soares também tem o foco na comunicação, mas mais concretamente na narrativa/história de cada participante, e também enfatiza o contexto como elemento importante na resolução do conflito. O objetivo é mudar os significados que as partes até então deram às “coisas”, criar uma narrativa alternativa onde ambas consigam entender o problema e criar um contexto onde este possa ser resolvido.

A mediação também pode ser exercida em contexto escolar, com diferentes finalidades e através de diferentes atores.

Segundo vários autores, o processo de mediação escolar requer as seguintes características:

- **Voluntariedade:** significa que as partes mediadas escolhem entrar no processo e podem sair dele quando quiserem. Aqui, valoriza-se a autodeterminação dos indivíduos;
- **Processo educativo:** o processo de mediação pretende capacitar as duas partes, no sentido de promover o desenvolvimento de competências interpessoais. No fundo, o mediador também educa e ensina;
- **Confidencialidade:** os indivíduos que constituem o processo de mediação devem comprometer a guardar confidencialidade sobre o conteúdo das sessões. Para esse efeito, devem assinar um acordo de confidencialidade;
- **Imparcialidade:** o mediador deve adotar uma postura de imparcialidade durante o processo, ou seja, não beneficiar nenhuma das partes nem se deixar influenciar por elas;
- **Cooperação:** Ambas as partes devem comprometer-se a reunir esforços para chegar a um consenso. O mediador deve criar um ambiente seguro e facilitar a comunicação para que mais facilmente se chegue a uma solução.

Jares (2002, citado por Monteiro & Cunha, 2016) acredita que o conflito que surge em contexto escolar pode ter a sua origem em problemas estruturais e/ou então pessoais. Na verdade, o conflito na escola é natural, na medida em que, é uma organização muito própria que tem como características a ambiguidade e a diversidade de metas, mas também pelo caráter incerto das políticas educativas que vão sendo impostas e que determinam as finalidades educativas de uma sociedade (Aquino, 1998, citado por Monteiro & Cunha, 2016). Posto isto, a construção uma cultura de paz na escola deve ser sempre o foco a alcançar, sendo um fim em si mesmo. É importante não esquecer que não existem meios sociais sem o mínimo de conflitos pois estes fazem parte das relações humanas e contribuem para o seu desenvolvimento. Quando falamos em **cultura de paz**, existem alguns princípios que a fundamentam, Munné e Mac-Cragh (2006, citado por Monteiro & Cunha, 2016) referem os seguintes: a humildade de admitir que se precisa de ajuda; a responsabilidade pelas nossas atitudes e suas consequências; a busca por satisfazer os próprios desejos, necessidades e valores; a

necessidade de privacidade nos momentos difíceis; o reconhecimento destes mesmos momentos como naturais da experiência humana; a capacidade de aprender com os erros; a capacidade de reconhecer as necessidades e valores do outro; a compreensão da dor por detrás do conflito; a importância de conciliar a criatividade com a realidade; a confiança nas nossas capacidades e nas do outro.

A mediação em contexto escolar não é apenas uma técnica de eliminação de conflitos nos centros educativos, mas sim “uma oportunidade de trabalhar com o outro na busca de uma via pacífica e equitativa para enfrentar os conflitos, sempre com o foco no crescimento, na aceitação, a aprendizagem e no respeito mútuo” (Torremorell, 2002, p.57).

Manter a qualidade das relações entre os diferentes atores que constituem uma Escola (Docentes, pais, alunos, educadores, administradores) implica apostar em atividades de ensino-aprendizagem e gerar espaços, momentos e agentes educativos que ultrapassem o interior da sala-de-aula. No fundo, através da mediação, pode-se construir comunidades educativas comprometidas e capazes de facilitar a transição para a sociedade de uma maneira autónoma, responsável e inovadora (Torremorell, 2002).

Segundo Maria Torremorell (2002), a mediação na comunidade escolar, pode exercer três funções – formativa, preventiva, interventiva.

Função	Objetivos
Formação	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciar a importância das relações interpessoais • Descobrir a oportunidade de crescimento pessoal nas situações de conflito • Desenvolver conhecimentos conceptuais, procedimentais e atitudinais para aprender a viver e a conviver
Prevenção	<ul style="list-style-type: none"> • Aceitar e valorizar as diferenças • Fomentar a inclusão e coesão entre todos os membros da comunidade educativa • Adquirir habilidades para aprender a atuar entre os conflitos defendendo os próprios interesses e sem recorrer à violência
Intervenção	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar o consenso acima da imposição de normas • Aumentar a corresponsabilidade dos protagonistas do conflito

	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer a comunicação e a elaboração dos conflitos • Primar a reparação ao invés do castigo e a reconciliação ao invés do rancor e punição
--	---

Tabela 1 – A mediação na comunidade educativa (Adaptação de Torremorell, 2002, p. 25)

A função formativa da mediação procura desenvolver habilidades cognitivas, emocionais e sociais da comunidade escolar. Tem um carácter mais contínuo e promove a compreensão de conceitos de forma mais eficaz.

A função preventiva, como o nome indica, procura prevenir conflitos e problemas no ambiente educativo, através estabelecimento de regras claras, normas de convivência e estratégias de resolução de conflitos. Com esta função, pretende-se que a mediação contribua para a redução de problemas comportamentais e interrupções no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, a sua função interventiva entra em ação em momentos de conflitos ou problemas no contexto educativo já existentes. Neste caso, o mediador desempenha o papel de intermediário, ajudando as partes envolvidas a resolverem os conflitos de forma construtiva, facilitando a comunicação, promovendo o entendimento mútuo e a procura de soluções que atendam as necessidades e interesses de todos os envolvidos. A mediação na sua função interventiva, contribui para a resolução de conflitos de forma pacífica, promovendo a reparação e a reconciliação.

Os programas de mediação escolar podem ser implementados para diversos propósitos, podem ter:

- uma componente de capacitação para os estudantes, ou então para diretores, professores e pessoal da Escola;
- programas de mediação entre iguais;
- iniciativas para as famílias;
- uma vertente de mudanças nas políticas e procedimentos no meio escolar.

De acordo com o Guia de Mediação Escolar de Torremorell (2002), existem vários estudos que apontam vantagens na utilização de programas de mediação, tais como:

- Melhor clima escolar;

- Aumento do rendimento académico, graças às habilidades adquiridas e à confiança em si mesmo;
- Compreensão da diversidade e redução dos prejuízos;
- Interesse por parte das famílias no que toca à educação dos seus filhos/as e colaboração com a Escola.

E quando os contextos escolares se caracterizam pela existência da diversidade cultural? Atualmente, é muito mais comum vermos uma sala-de-aula representativa da diversidade étnica deste mundo global devido também aos movimentos migratórios crescentes. A escola que ainda não o espelhar deve, no mínimo, preparar-se para tal, já que a Escola é reconhecida como um espelho das sociedades e estas são atualmente reconhecidamente multiculturais.

O número de alunos de nacionalidade estrangeira matriculados/ inscritos no ensino básico e secundário tem vindo a aumentar desde 2015/2016 (DGEEC, citado por Paiva, 2023). Fora aqueles que, entretanto, já se tornaram cidadãos portugueses, mas, tendo origens étnicas estrangeiras apresentam características culturais diversas.

Aqui se inscrevem dois termos importantes de clarificar, o multiculturalismo – que se refere à natureza culturalmente diversa da sociedade e às diferentes características linguísticas, religiosas e socioeconómicas – e o interculturalismo – que diz respeito às relações e expressões culturais resultantes da interação entre a diversidade, através do diálogo intercultural e do respeito mútuo. Este último conceito é mais complexo e engloba o multiculturalismo (UNESCO, 2007).

O interculturalismo tem inerente o multiculturalismo, para uma melhor compreensão da inter-relação destes dois conceitos, Giménez (2010) propõe a separação e definição dos pares de conceitos Multiculturalismo e Interculturalismo, por um lado, e Multiculturalidade e Interculturalidade, por outro. Aos conceitos de Multiculturalidade e Interculturalidade coloca-os num plano factual e os primeiros - Multiculturalismo e Interculturalismo – coloca-os num plano normativo, atribuindo-lhes as características de propostas sociopolíticas e éticas, ou seja, um plano do que deveria acontecer aos “factos” de multiculturalidade e de interculturalidade: não só o reconhecimento da diferença, mas a convivência na diversidade.

Plano Factual ou dos Factos O QUE É	MULTICULTURALIDADE = Diversidade cultural (linguística, religiosa)	INTERCULTURALIDADE = Relações interétnicas (interlinguísticas, interreligiosas)
Plano Normativo ou das Propostas sociopolíticas e éticas O QUE DEVERIA SER	MULTICULTURALISMO Reconhecimento da diferença 1.Princípio da Igualdade 2. Princípio da Diferença	INTERCULTURALISMO Convivência na Diversidade 1.Princípio de Igualdade 2.Princípio da Diferença 3.Princípio da Interação Positiva
	Modalidade 1	Modalidade 2
	PLURALISMO CULTURAL	

Figura 5 - Proposta de termos e conceitos por Gimenez (2010, p. 25)

Entendemos que, dentro do Plano normativo, o Interculturalismo “vai mais além” do que o multiculturalismo, no sentido em que, requer não apenas o reconhecimento da diferença (para o qual são fundamentais a aplicação dos princípios da igualdade e da diferença), mas sim, a convivência na diversidade, independentemente das características das diferenças. Neste plano, acrescenta mais um princípio que diz respeito à convivência na Diversidade, o Princípio da Interação Positiva, que diz respeito à promoção da inter-relação entre a diferença e à valorização da interdependência e da interpenetração através da partilha de elementos culturais entre a população (Oliveira & Galego 2005).

Segundo Paiva (2023) “podemos de facto encontrar na escola uma réplica da sociedade, mas as funções da escola poderão ir para além das da sociedade em geral, e, dessa forma, contribuir para uma construção identitária mais apropriada à evolução da sociedade”. Neste sentido, a Escola tem um papel relevante no que toca à Educação para a Cidadania, no sentido de formar cidadãos ativos e preparados para enfrentar a sociedade atual, conscientes dos problemas sociais “como as alterações climáticas, os extremismos, as desigualdades no acesso aos bens e direitos fundamentais e as crises humanitárias, entre outros, em que a solução passa por trabalharmos em conjunto, unindo esforços para encontrar soluções para os desafios que ameaçam a humanidade” (DGE, 2017, p. 3).

As organizações internacionais e nacionais para a Educação têm reunido esforços para encontrar estratégias de promoção da igualdade e respeito pela diversidade cultural. Além disso, têm sido feitas adaptações curriculares e pedagógicas neste sentido. Em Portugal, desde 1990, com a primeira resposta política de gestão da diversidade em contexto educativo, o então Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI) hoje designado por Alto Comissariado para as Migrações (ACM).

A partir daqui, surge a aposta na **Educação Intercultural** em contexto educativo. Segundo as Diretrizes da UNESCO sobre a Educação Intercultural (2007), podemos classificar a Educação Intercultural dentro dos quatro pilares da Educação, desenvolvidos pela Comissão de Educação para o Século XXI:

- Aprender a conhecer, para além da cultura geral, a abertura a novas linguagens e conhecimentos que permitam a comunicação;
- Aprender a fazer, para além das competências profissionais, capacitar para, em conjunto, sabermos enfrentar diversas situações e encontrarmos o nosso lugar na sociedade;
- Aprender a viver junto, desenvolvendo competências assentes na solidariedade, na cooperação e no respeito de todos os grupos da sociedade;
- Aprender a ser, para que sejamos pessoas conscientes, desenvolvidas e responsáveis. Assente no princípio da diferença, cada um deve poder desenvolver-se e pertencer, enquanto indivíduo única, a uma sociedade.

Tendo em conta o mundo atual, é necessário repensar a educação para todos (nativos e estrangeiros) na crença de que, num mundo interdependente, as habilidades interculturais, que são necessárias para nos relacionarmos e entendermos o outro e as suas diferenças culturais, são pré-requisitos essenciais para agir como cidadãos informados (Catarsi, 2016).

Agora, focando-nos na temática da mediação, o conceito-chave que une a mediação socioeducativa e a realidade da interculturalidade é a **Mediação Intercultural**. Tendo como base a revisão bibliográfica do autor Marco Catarsi (2016) o prefixo “inter” “sublinha a intenção dos programas, políticas e práticas que promovem

processos de interação entre pessoas de diferentes backgrounds culturais” (p. 129). Como já foi referido, a palavra mediação tem diferentes significados em diferentes áreas, no entanto sabemos que assenta na ideia de que, “as ações e os pensamentos dos seres humanos são expressos através de uma dialética entre diferentes fatores, chegando a pontos de síntese, pontos de compromisso parcial e novos conflitos” (p. 129).

Segundo Margalit Cohen-Emerique (1994), uma autoridade científica no domínio da mediação de conflitos, e Catarsi (2016), existem três tipos de intervenção relacionados com os diferentes significados da mediação:

1. A intervenção direcionada para facilitar a comunicação e o entendimento entre pessoas culturalmente diferentes. Aqui, a mediação define-se na ação intermediária que visa a comunicação entre duas partes;
2. A segunda definição prende-se na “resolução de conflitos” por valores entre imigrantes, comunidades e a sociedade;
3. A intervenção que promove a criação conjunta e que implica uma transformação social e a construção de novas regras, para a solucionar problemas.

Segundo Bonavides e Garcez (2020) a Mediação Intercultural pode ser um mecanismo de resignificação dos conflitos sociais. “A mediação intercultural pressupõe um avanço na desejada coesão social” (Vieira & Vieira, 2017, p. 46). Assenta em comportamentos/ mecanismos que fomentam a inclusão como por exemplo: a inclusão dos diferentes participantes no conflito; a promoção de competências interpessoais como a compreensão; a aceitação das diferentes versões da realidade; a defesa pela pluralidade, pela participação democrática e a livre tomada de decisões e compromissos.

Existem princípios fundadores da prática da mediação ligada à resolução de conflitos, que podem ser transferidos para a mediação intercultural, nomeadamente: voluntariedade; confiança; ajuda às partes; neutralidade/equidistância/imparcialidade; coprotagonismo das partes; ganho de todos; legitimação (Giménez, 2001, citado por Vieira & Vieira, 2017).

Tendo em conta um estudo comparativo sobre áreas de intervenção, vias de acesso e competências essenciais de mediadores em seis países europeus, levado a cabo por Casadei e Franceschetti (2009, citado por Catarsi, 2016), a mediação intercultural pode ser uma ferramenta no processo de integração pois facilita:

- A comunicação e coesão social entre diferentes grupos;
- O acesso a serviços públicos e aos direitos dos cidadãos estrangeiros e minorias;
- A identificação, prevenção e resolução dos conflitos existentes em contextos multiculturais.

Segundo Giménez (2019) devemos seguir uma metodologia integradora e unificadora em mediação intercultural, tendo como categorias centrais: “o diálogo intercultural, opções de benefício mútuo, revalorização, reconhecimento, legitimação e história alternativa” (p.254). Devemos ter em atenção os conteúdos, as relações e o contexto, a ênfase deve ser colocada na comunicação e na melhoria da relação em causa. Para além disto, não nos podemos esquecer que os conflitos étnicos são complexos e podem ter diversas causas que se influenciam entre si (“causalidade circular”).

Podemos dizer que a mediação está e sempre esteve inserida nos diversos contextos sociais, como é a Escola. Atualmente, existem várias estratégias de mediação que nos apoiam a gerir as relações interétnicas e culturais existentes na sociedade.

As principais abordagens interculturais na Educação estão agrupadas da seguinte forma:

- Orientações e diretrizes;
- Estratégias destinadas a fortalecer a interação entre escolas e famílias migrantes;
- Ensino da língua materna em atividades extracurriculares;
- A promoção de processos através dos quais as relações entre pessoas de diferentes origens culturais são analisadas e explicitadas nos currículos escolares, em três níveis: 1) aprender sobre o respeito e, em alguns casos, antirracismo, como parte do contexto da diversidade cultural; 2) a dimensão internacional, com uma análise da diversidade cultural dentro dos contextos

históricos e sociais contemporâneos; e 3) dimensão europeia (Eurídice, 2004, 2009 citado por Catarsi, 2016).

2. A dimensão pedagógica da mediação e o professor como mediador

Torremorell (2008 citado por Vieira & Vieira, 2017) crê que a mediação tem também um caráter educativo, confiando-lhe em cinco níveis:

1. Intrapessoal: mediação com a própria pessoa, tendo em vista a sua formação integral;
2. Interpessoal: mediação como promotora da convivência;
3. Intragrupal: mediação com o foco na coesão dentro dum mesmo grupo ou comunidade através da comunicação;
4. Intergrupal: mediação como canal de transmissão entre grupos;
5. A mediação como cultura, que intercede por vias de abertura e de compreensão para com “significações socioculturais e referentes axiológicos diversos” (p.35).

A dimensão pedagógica da mediação pressupõe a conexão com a nossa própria humanidade, que nos afastemos de sentimentos de culpa e o substituamos por responsabilidade, que aprendamos a comunicar e a encontrar a nossa realização pessoal, a partir dos valores implícitos, que busquemos sempre a verdade, enquanto amenizamos o conflito (Torremorell, 2002). No fundo, a mediação “possibilita o reconhecimento das diferenças, fomenta a resiliência e a liderança positiva, e dilui o poder e a hierarquia” (p. 52).

Segundo o Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei n.º 51/2012, de 05 de Setembro), o professor têm um papel especial pois:

“é o principal responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais ou encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.”

Neste sentido, os próprios docentes podem ser mediadores e mediados, na medida em que podem aprender a cultivar uma relação mais positiva com os EE e com os alunos. Para além dos docentes, os EE também têm um papel importante na

mediação escolar pois devem “promover a articulação entre a educação na família e o ensino na escola” (art. 43º).

O professor tem uma faceta de mediador no sentido em que gere, muitas vezes, a comunicação e o conflito com os alunos e com os seus Encarregados de Educação. Tendo em consideração os ambientes escolares atuais, constituídos pela diversidade cultural, é necessário que o professor também tenha características de mediador intercultural.

Existe alguma discussão em relação à postura que o mediador deve adotar. A questão da neutralidade tem sido debatida e substituída por conceitos como a imparcialidade – “não tomar partido por ninguém” – e “multiparcialidade” – “tomar partido por todos” – que requer uma atitude mais empática por parte do mediador (Vieira & Vieira, 2016, p. 30). Isto é, a terceira parte/s tem como função gerir o conflito e promover uma transformação pessoal e social às partes envolvidas. Posto isto, a ação de mediar deve ser feita através de uma escuta ativa, do entendimento do outro e do respeito pelo outro.

Existem posições específicas que um mediador intercultural terá de adotar, que visam: a multiparcialidade; a comunicação entre pessoas; assessorar os agentes sociais na sua relação com as minorias; assessorar pessoas e comunidades minoritárias; a promoção do acesso a serviços públicos e privados; a construção duma cidadania multicultural capaz de fazer integrações interculturais e integração social; potenciar e favorecer a participação social e comunitária. No que toca a competências/características que um mediador intercultural necessita ter, Townsend (2002) acrescenta flexibilidade, tolerância, esperança, respeito e curiosidade.

Na verdade, o mediador intercultural tem sempre um papel educativo pois promove a clarificação e/ou o conhecimento de um conjunto de valores e significados associados a culturas diferentes, tendo em vista a interculturalidade e a aprendizagem de formas de atuar culturalmente distintas (Catarsi, 2016). A sua ação pode oscilar entre o apoio jurídico, em defesa de imigrantes em contextos de racismo institucional e protegendo os seus direitos, e o *empowerment*, ajudando as pessoas a usar a informação a seu favor e a encontrar estratégias para resolver autonomamente os seus problemas (Catarsi, 2016).

3. A mediação escolar intercultural como promotora do Envolvimento Parental na Escola

Como se refere acima, a mediação é uma forma de mediar o contacto e a comunicação entre duas partes ou grupos, promovendo a relação, o entendimento e a resolução de conflitos. A mediação escolar é aquela que acontece dentro e para a comunidade educativa e a mediação intercultural (que engloba a escolar), existe no âmbito das interligações entre grupos, comunidades, pessoas com backgrounds culturalmente distintos.

A mediação escolar intercultural, é uma combinação estratégia e conceptual que pode desempenhar um papel fundamental na promoção do envolvimento parental na escola, especialmente em contextos culturalmente diversos. Refere-se, podemos dizer, ao processo de facilitar a comunicação e a compreensão entre diferentes culturas dentro do ambiente escolar, com o objetivo de criar um ambiente inclusivo e recetivo para todos os alunos e suas famílias.

Sendo o envolvimento parental na escola essencial para um percurso académico e o bem-estar das crianças, independentemente de sua origem cultural, fez para nós sentido refletir sobre algumas maneiras pelas quais a mediação escolar intercultural pode promover o envolvimento parental na escola:

- Comunicação eficaz: A mediação intercultural ajuda a superar barreiras de comunicação que podem existir devido a diferenças linguísticas, culturais e sociais. Isso permite que os pais se sintam mais confortáveis e confiantes ao interagir com a escola;
- Respeito pela diversidade: A mediação intercultural promove a valorização da diversidade cultural, o que ajuda a criar um ambiente escolar inclusivo, onde as diferentes perspetivas culturais são respeitadas e celebradas;
- Participação ativa: Através da mediação, os pais são incentivados a participar ativamente na vida escolar de seus filhos. Isso pode incluir participação em reuniões de pais e EE, eventos escolares e atividades de voluntariado e projetos vários;
- Compreensão mútua: A mediação ajuda os pais a entenderem melhor o sistema educacional e a puderem ajustar as suas expectativas académicas.

Isso pode reduzir mal-entendidos, equívocos e tensões/conflitos, promovendo uma cooperação mais eficaz entre pais, EE e professores;

- Construção de pontes: A mediação intercultural atua como uma ponte entre a comunidade escolar e as famílias, facilitando a troca de informações e feedback. Isso pode melhorar a qualidade do ensino e o apoio aos alunos, sendo o apoio familiar um reforço do trabalho da escola. Também os desafios familiares podem ser importantes para o apoio aos alunos. Tratando-se de construção de pontes a comunicação faz-se nos dois sentidos;
- Adaptação das práticas escolares: A escola pode adaptar as suas práticas e políticas para melhor atender às necessidades da comunidade culturalmente diversa, considerando as perspectivas dos pais e da comunidade a que pertencem ou que têm como referência;
- Empoderamento dos pais: A mediação intercultural capacita os pais a tornarem-se defensores mais eficazes da educação dos seus filhos, fornecendo-lhes as informações e as habilidades necessárias para apoiar o desenvolvimento académico das suas crianças e também apoiarem outros domínios do desenvolvimento como o emocional e o social;
- Fomento da tolerância e do respeito: Ao promover o diálogo intercultural, a mediação escolar também ajuda a cultivar a tolerância e o respeito mútuo entre diferentes grupos culturais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Este ganho é para todos educandos e educadores e pode alargar o seu impacto à comunidade alargada e inspirar outras entidades responsáveis pelas políticas sociais e educativas locais.

Em contextos onde a bagagem cultural é diferente, as barreiras entre a comunicação aumentam, nomeadamente a língua, os costumes, as diferentes formas de perceber a Escola, etc. A mediação pode atuar em direção a uma maior harmonia entre as pessoas, tendo em conta as suas especificidades culturais e promovendo a interculturalidade.

Sendo o envolvimento parental na Escola caracterizado pela participação ativa dos EE na vida escolar dos educandos e pela comunicação clara entre estes e a Escola (Epstein, 2002; Đurišić & Bunijevac, 2017; Domingues, 2020) distingue-se, mais uma vez, o papel da mediação neste âmbito.

Acrescenta-se, ainda, o facto de que, as famílias com menos habilitações literárias e menos poder socioeconómico sentem maior dificuldade na prática do envolvimento parental (Rodrigues, 2009). Isto pode ocorrer por diversas razões, nomeadamente crenças de que não têm capacidade de ajudar os filhos com os trabalhos de casa, pouca autoconfiança para participarem e se envolverem nos assuntos da Escola, pouca ou nenhuma perceção de que envolverem-se na vida escolar dos filhos é importante para eles e para o seu percurso académico. Assim, a figura de um mediador na Escola, ou até, do próprio professor como mediador, facilitará a aproximação dos EE à Escola.

Em resumo, a mediação escolar intercultural é uma abordagem valiosa para promover o envolvimento parental na escola, criando um ambiente que valoriza a diversidade cultural, promove a comunicação eficaz e capacita os pais a desempenharem um papel ativo na educação de seus filhos. Isso beneficia não apenas os alunos, mas também toda a comunidade escolar.

Parte II – O Estágio Curricular

Capítulo IV: Intervenção socioeducativa em contexto comunitário no âmbito do Projeto Trampolim E8G

1. Caracterização da instituição de acolhimento: Centro de Apoio Social de Pais e Amigos da Escola Nr.10 (CASPAE)

A Instituição na qual foi desenvolvido o Estágio, inserido no plano de cadeiras do Mestrado em Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais da UC, foi o CASPAE – Centro de Apoio Social de Pais e Amigos da Escola Nr.10 (*Anexo 1- Organograma do CASPAE*). O CASPAE é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que tem como **missão** promover respostas de carácter social, de valorização pessoal e de bem-estar dos indivíduos, numa perspetiva da sua inclusão na sociedade. Esta assenta em **valores** como a Solidariedade, o Compromisso, a Responsabilidade, a Cooperação e o Desenvolvimento, que permitem cuidar da sua **visão**: Cumprir o dever moral de solidariedade e de justiça dos indivíduos.

A IPSS tem como **objetivos gerais**:

- Implementar ações de apoio a indivíduos e/ou famílias em dificuldades e risco de exclusão social;
- Concretizar e alargar respostas de qualidade que visem a conciliação entre a vida familiar e a vida profissional;
- Promover atividades que contribuam para um desenvolvimento sustentado da instituição favorecendo o intercâmbio associativo e a articulação institucional;
- Promover o equilíbrio e sustentabilidade económica e financeira da instituição.

O CASPAE começou por desenvolver, entre 2000 e 2006, Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL) em diversas escolas do 1º ciclo do concelho de Coimbra, em parceria com as respetivas Associações de Pais e Agrupamentos de Escolas. No ano letivo de 2005/2006 foi entidade promotora e executora do Programa de Generalização do Inglês no 1º ciclo e, nos anos letivos seguintes, entidade executora do Programa de

Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), em parceria com a Câmara Municipal de Coimbra, que era a entidade promotora.

A partir do ano letivo de 2006/2007, com as mudanças do horário escolar, além do CATL surge a Componente de Apoio à Família (CAF), através do desenvolvimento de atividades lúdicas, de integração com o meio e de formação desportiva, garantindo o acompanhamento aos alunos (Despacho 9265-B/2013).

De momento o CASPAE é a entidade executora das seguintes respostas sociais: O CATL, o Serviço de Apoio Domiciliário (SAD) e o Programa Operacional de Apoio às Pessoas Mais Carenciadas (POAPMC).

O CATL é financiado e supervisionado pelo Instituto da Segurança Social - Centro Distrital de Coimbra, e destina-se acolhimento e ocupação dos tempos livres das crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos. “É uma resposta social de natureza sócio educativa, vocacionada para o apoio à família e à criança, destinada a acolher crianças do 1º ciclo, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais” (CASPAE, 2022, p.4).

O SAD, é dirigido a pessoas idosas ou a indivíduos que se encontram em situação de dependência e tem como principais objetivos “contribuir para a melhoria da qualidade de vida, garantindo a satisfação das necessidades básicas e atividades diárias dos seus utentes; promover o envelhecimento ativo dos utentes, prevenir o isolamento social do indivíduo e promover a inclusão social” (CASPAE, 2022, p.6).

O POAPMC intervém em duas vertentes: na aquisição e distribuição de géneros alimentares e ou bens de primeira necessidade e fornecimento de refeições diárias gratuitas. Tem como objetivo “prestar apoio a indivíduos que se encontram em situação de pobreza e exclusão social, permitindo-lhes, além do apoio com os géneros alimentares, adquirir competências de otimização e gestão de recursos e de prevenção de desperdício alimentar” (CASPAE, 2022, p.8).

No âmbito da Responsabilidade Social, o CASPAE desenvolve duas campanhas solidárias - “Quanto Vale Este Sorriso?”, que tem como objetivo combater a pobreza e a exclusão social das crianças e jovens bem como de outros públicos carenciados – e “PraDar e Receber”, criada no âmbito do desenvolvimento do Programa de Apoio às Pessoas Mais Carenciadas, para dar resposta às dificuldades que surgiam diariamente

devido à pandemia COVID-19. Tem como objetivo “apoiar famílias, que estejam numa situação de carência económica e/ou em risco de exclusão social, com roupa (adulto e criança), brinquedos e acessórios (têxtil de casa, cadeiras auto, esterilizadores de biberões, etc)” (CASPAE, 2022, p.12). Ainda neste âmbito desenvolve atividades de voluntariado nos diferentes projetos que a instituição oferece.

Na área da Arte e Cultura, o CASPAE oferece o projeto de Artes Plásticas “Mund(a)rte”, que pretende auxiliar os participantes a complementar as suas experiências culturais e académicas, de modo a, futuramente, facilitar escolhas e saídas profissionais.

Dentro das atividades de Capacitação, a instituição atua nos projetos “Agentes de Transformação 3C’s”, “All in Code” e “Prosseguir +”.

O projeto “Agentes de Transformação 3C’s” tem como objetivo central uma “maior consciência e conhecimento sobre os Direitos Humanos, apoiando-os e defendendo-os, particularmente os direitos de crianças e jovens filhos/as de mães e/ou pais reclusos, capacitando diferentes interlocutores para um papel ativo como agentes de transformação” (CASPAE, 2022, p. 17). A capacitação intervém em três agentes: 1) Sensibilização e capacitação de jovens; 2) Capacitação dos profissionais; e 3) Mediação e capacitação parental.

O “Prosseguir+” é um projeto de formação que tem como base a metodologia experimental PRO(G)NATURA. Esta é uma metodologia experimental que associa a educação na natureza, linguagem de programação e sala-de-aula para o desenvolvimento da Flexibilidade Curricular que visa o Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Na área do Desporto o CASPAE tem uma Academia Desportiva que desenvolve atividades desportivas que promovem hábitos de vida saudável aos jovens com idade inferior a 18 anos de idade.

No âmbito da Educação, desenvolve as seguintes atividades: as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC); o projeto “All in Code”; o projeto “Bairros ConVida”; Campos de Férias; O Centro de Apoio à Matemática na Engenharia (CEAMATE); o projeto GerArte; o projeto “GLOW”; o projeto “Limites Invisíveis –

Educação em Ambiente Outdoor”; e o Projeto Trampolim, onde foi desenvolvido o estágio curricular.

- As AEC são dirigidas ao 1º ciclo e têm um “caráter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural que incidem, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação” (CASPAE, 2022, p. 31).
- O projeto “All in Code” combina diversos subprojectos e atividades que abrangem alunos do pré-escolar ao ensino superior. Tem como objetivo “a promoção do sucesso escolar através da implementação de sequências lógicas de resolução de problemas com base nos fundamentos associados à lógica de programação” (CASPAE, 2022, p. 33). Fazem parte deste projeto, o projeto Scratch 4All e o projeto Make a Lab.
- O projeto “Bairros ConVida” visa “promover o contacto regular das crianças, jovens e suas famílias com a natureza, envolvendo os intervenientes em ações de qualificação e fruição do espaço público comum, em específico, espaços natureza” (CASPAE, 2022, p. 37)
- O CEAMATE surgiu da “necessidade de desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem que visem a uniformização de conhecimentos básicos e elementares em matemática”, no ensino superior. Pretende promover esses conhecimentos logo que o aluno inicia o seu percurso académico numa licenciatura em Engenharia (CASPAE, 2022, p. 46).
- O projeto GerArte é um projeto de Solidariedade Intergeracional, que se centra na “promoção da qualidade de vida de pessoas séniores, através da dinamização de práticas lúdicas e recreativas” (CASPAE, 2022, p. 47).
- O projeto “GLOW”, “desenvolvido no âmbito do programa Erasmus+, visa apoiar e promover a aprendizagem ao ar livre através da criação de grupos de “escola lá fora”, que irão promover a aprendizagem mútua e a troca de ideias sobre educação no exterior através de processos centrados na criança” (CASPAE, 2022, p. 51).
- O projeto Limites Invisíveis visa a “implementação de Programas de Educação em Outdoor (Programas “Casa da Mata”), complementares à

oferta educativa formal para crianças entre os 3 e os 10 anos de idade, no âmbito da educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico, da educação para a saúde e da educação ambiental” (CASPAE, 2022, p. 53).

- Por fim, o Projeto Trampolim E8G, que pretende “contribuir para a Inclusão Social e a Igualdade de Oportunidades, de crianças jovens e adultos, através de ações fomentadoras do sucesso escolar e/ou profissional e promotoras de maior participação social e comunitária” (CASPAE, 2022, p. 56). Sendo neste projeto que o estágio se desenvolver, mais à frente este será descrito mais detalhadamente.

Com foco na Saúde são desenvolvidos o programa Cuida(r)-te, Cinoterapia, o Gabinete Clínico e o projeto QuintAAL.

- O programa Cuida(r)-te presta serviços de cuidados variados, dirigido ao público em geral e visa “proporcionar um estilo de vida mais ativo, desenvolvendo a autonomia e a comunicação entre membros da mesma comunidade”, com especial incidência na população idosa (CASPAE, 2022, p. 62).
- O Cinoterapia é um projeto realizado em parceria com o Agrupamento de Escolas Martim de Freitas, e tem como objetivo geral “a implementação e generalização da cinoterapia em contexto escolar para crianças com Necessidades de Saúde Especiais” (CASPAE, 2022, 64).
- O Gabinete Clínico é um “serviço de acompanhamento psicológico e de terapia da fala que contempla a identificação, o apoio, a orientação e a intervenção com a criança, encarregados de educação e professores, em problemas psicológicos e ou de comunicação associados ao desempenho escolar, dinâmica familiar e comportamento social, entre outras problemáticas” (CASPAE, 2022, 66).
- O projeto QuintALL visa “promover a socialização, a comunicação e a qualidade de vida da população idosa, contribuindo assim para um envelhecimento mais feliz e saudável” (CASPAE, 2022, 67).

2. O Projeto Trampolim E8G

O estágio curricular foi precisamente desenvolvido no âmbito do Projeto Trampolim E8G, que surgiu em 2004, aquando da 2.ª Geração Escolhas. O **Programa Escolhas** (Política Pública/Social Portuguesa) foi criado em 2002 e é atualmente tutelado pela

Secretaria de Estado da Igualdade e Migrações e integrado no Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.). Tem como principal **missão** promover a integração social, a igualdade de oportunidades na educação e no emprego, o combate à discriminação social, a participação cívica e o reforço da coesão social e destina-se a todas as crianças e jovens, particularmente as provenientes de contextos com vulnerabilidade socioeconómica.

Atualmente, o **Projeto Trampolim** vai na sua 8ª geração desde 2020, tem como entidade promotora a Câmara Municipal de Coimbra e o seu objetivo central é contribuir para a Inclusão Social e a Igualdade de Oportunidades, de crianças jovens e adultos, através de ações fomentadoras do sucesso escolar e/ou profissional e promotoras de maior participação social e comunitária.

A intervenção e implementação do projeto sustenta-se numa rede de parceiros formais (Consórcio composto por 11 entidades públicas e privadas) e informais (outras entidades que têm vindo a articular com o projeto), revelando-se uma parceria multidimensional para responder à multidimensionalidade do problema inicial – Exposição a Fatores de Risco Psicossociais -, e partilha de responsabilidades no Projeto no âmbito das competências distintivas, mas complementares de cada parceiro. O consórcio é composto pelas seguintes entidades: Câmara Municipal de Coimbra (Entidade Promotora), Centro de Apoio Social de Pais e Amigos da Escola N.º 10 – CASPAE (Entidade Gestora), União das Freguesias de Eiras e S. Paulo de Frades, Cáritas Diocesana de Coimbra, INOVINTER – Centro de formação e Inovação Tecnológica, Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Coimbra, Direção Regional do Instituto Português do Desporto e Juventude, CEARTE, Escola Secundária e de 3.º ciclo D. Dinis e Núcleo de Rugby da Escola Superior Agrária de Coimbra. A sua intervenção é dirigida a crianças, jovens e suas famílias residentes nos Bairros do Planalto do Ingote (Rosa e Ingote e Ex-IGAPHE), União das Freguesias de Eiras e S. Paulo de Frades, União das Freguesias de Coimbra, Centro de Estágio Habitacional – Campos do Bolão e ainda nos Agrupamentos de Escola - Rainha Santa Isabel (TEIP) e Escola Secundária e de 3.º ciclo D. Dinis Coimbra (CASPAE, 2022).

A sua intervenção centra-se geograficamente no Planalto do Ingote (Rosa e Ingote e Ex-IGAPHE), União das Freguesias de Eiras e S. Paulo de Frades, União das

Freguesias de Coimbra, Centro de Estágio Habitacional, Campos do Bolão e ainda nos Agrupamentos de Escola - Rainha Santa Isabel (TEIP) e Escola Secundária e de 3.º ciclo D. Dinis Coimbra.

Dentro do projeto são realizadas várias atividades que foram pensadas para colmatar certas necessidades e concretizar os objetivos específicos propostos:

- Envolver crianças, jovens e adultos em ações de formação, inclusão digital e capacitação para a construção de projetos de vida, promotoras de sucesso escolar e/ou profissional;
- Contribuir para o desenvolvimento social e comunitário, através de ações de educação para a cidadania, envolvendo ativamente crianças, jovens e adultos.

Em número, são 12 atividades que se enquadram em 2 Medidas Estratégicas de Intervenção. Na primeira (Medida I: Contribuir para o sucesso escolar, para a redução do absentismo e abandono escolar, bem como para a formação e qualificação profissional e desenvolvimento de competências, designadamente digitais) estão inseridas as seguintes atividades:

- Gabinete de apoio à formação (atendimento e encaminhamento de jovens e adultos para ofertas de formação/educação/escola);
- Programa Ser + (programa de mentoria individual para crianças e jovens em situação de insucesso escolar, absentismo ou abandono escolar);
- Pro Seguir + (Programa de capacitação para professores que concilia a natureza e o digital (através de programação Scratch), desenvolvido em complemento com escolas do ensino básico);
- Mediação escolar e familiar (estabelecer a ponte/diálogo intercultural entre a escola e as famílias com especial intervenção com crianças com insucesso escolar, absentismo ou abandono escolar);
- CID (Centro de inclusão digital através de formação de competências digitais, como Scratch, realização de trabalhos escolares e acesso livre a computadores);
- Apoio psicopedagógico terapêutico (apoio psicológico).

Na segunda (Medida II: Contribuir para a promoção da saúde, da prática desportiva e da participação em atividades artísticas e culturais, bem como, do desenvolvimento de atividades de educação não formal, permitindo o desenvolvimento pessoal e social dos/as participantes e o aprofundamento de direitos e deveres cívicos e comunitários) estão inseridas as seguintes atividades:

- Cultura e Artes (Organização e dinamização de ações de intervenção social, comunitária, culturais e artísticas em estreita parceria com organizações da cidade de Coimbra de diferentes áreas (cinema, teatro, rádio, entre outras), designadamente com recurso a metodologias ativas e participativas, de inclusão digital e formação (não certificada);
- Mentos Jovens (Sessões com grupos de jovens, dos 13 aos 17 anos, para desenvolvimento de competências pessoais e sociais);
- Saídas e intercâmbios culturais desportivos e artísticos (saídas e intercâmbios com grupos de crianças e jovens em território nacional e internacional);
- Núcleo de Intervenção Infanto-Juvenil (Rede de parceiros que se centra na problemática das crianças com pais reclusos e nos ciclos intergeracionais de criminalidade);
- Asas para Criar (capacitação de jovens ao nível de associativismo de Associação criada pelo Projeto Trampolim na 6.ª Geração).

Por fim, a equipa que intervém no terreno é constituída pela Dra. Vera Silva (Coordenadora), pela Dra. Joana Ferrão (Psicóloga), pela Dra. Vera Pascoal (Animadora Sociocultural) e pela Juliana Gomes (Dinamizadora Comunitária).

A Dra. Emília Bigotte de Almeida, diretora da IPSS CASPAE, onde o projeto se integra, foi quem exerceu a função de orientadora local durante o estágio curricular, em coadjuvação direta com a Dra. Vera Silva, coordenadora do Projeto Trampolim E8G.

De momento a 8º geração está a acabar, sendo que já foi elaborada nova candidatura à 9ª Geração do Programa Escolhas (2023-2026) no seguimento do despacho do Conselho Diretivo do Alto Comissariado para as Migrações, I.P., de 1 de julho de 2023.

3. Finalidades definidas para o Estágio Curricular

O estágio curricular pretende fornecer aos alunos uma experiência direta nos diversos campos de atuação na área da Educação Social – nomeadamente em contextos socioeducativos onde se enquadram e movem crianças, jovens e famílias marcados pela vulnerabilidade, marginalização e exclusão social. A elaboração do relatório de estágio tem por **objetivos fundamentais** a aquisição de competências necessárias à condução (orientada) de um projeto de intervenção na área da Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais, e desenvolver a escrita de relatórios de atividades de intervenção.

Competências transversais:

- a) Instrumentais (capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas), referentes à organização do trabalho;
- b) De comunicação com a comunidade educativa e com a sociedade em geral;
- c) Sistémicas, remetem para capacidades e competências relacionadas com o sistema na sua totalidade e estão associadas à compreensão, sensibilidade e conhecimento que permite ao indivíduo ver como as partes se relacionam e se agrupam.

Tendo em consideração as competências supraditas, o estágio curricular deve desenvolver-se segundo finalidades bem definidas. Assim, as finalidades que conduziram o trabalho efetuado durante o estágio são as seguintes:

- Contribuir para a missão do projeto Trampolim E8G;
- Aprender com a equipa multidisciplinar as suas diferentes formas de atuar;
- Conhecer as especificidades do contexto onde se devolve o estágio;
- Apoiar a equipa do projeto nas diversas atividades;
- Contribuir para a satisfação das necessidades da comunidade e da equipa do projeto;
- Considerar a interculturalidade na ação socioeducativa com a Escola, as Famílias e as Crianças;
- Incluir a visão de um Educador Social e a sua intervenção específica em contexto comunitário;
- Contribuir para a atividade de mediação escolar e familiar do projeto;
- Desenvolver um projeto na área da mediação escolar intercultural;

- Promover a corresponsabilização dos Encarregados de Educação na vida Escolar dos seus educandos/as;
- Desenvolver, em conjunto com a equipa e com a comunidade, estratégias de promoção do envolvimento parental na Escola.

4. Atividades integradas no projeto Trampolim E8G

Ao longo do período de estágio integrámos diversas atividades do Projeto Trampolim E8G¹. Participámos ativamente em atividades de continuidade do Projeto, e que já foram referidas anteriormente. Também participámos em atividades pontuais, algumas sugeridas pela equipa e outras por nós propostas.

4.1. Atividades de continuidade

Dentro das diversas atividades que constituem o projeto, integrámos o Programa Ser+, a atividade de Mediação Escolar e Familiar, a atividade do Centro de Inclusão Digital (CID), a atividade Cultura e Artes, a atividade Mentes Jovens e as Saídas e Intercâmbios Culturais, Desportivos e Artísticos.

Nestas atividades houve momentos onde participámos ativamente nas atividades e apoiámos o trabalho do resto da equipa, nomeadamente no Programa Ser +, no CID e na atividade de Mediação escolar e familiar. Mas também houve momentos de observação e de participação indireta, tais como nas atividades Cultura e Artes e Mentes Jovens.

O Programa Ser +, como já foi referido acima, está direcionado para o apoio ao estudo individual, no sentido de prevenir e/ou intervir em situações de insucesso escolar ou até de abandono escolar. Pudemos acompanhar várias crianças e jovens na realização dos TPC, na preparação para testes ou exames escolares, e na realização de Planos de Recuperação das Aprendizagens.

A atividade CID, apesar de incentivar a uma ação mais autónoma dos participantes com os computadores, também tinha momentos de ações mais diretivas. Acompanhámos a atividade CID na EB1 do Ingote dirigida ao 3º e 4º anos, onde foram trabalhadas várias competências digitais, nomeadamente as diferentes formas de utilizar

¹ Anexo 2 - Memórias fotográficas das diferentes atividades do estágio descritas

o Word, o Canva, o motor de busca Google. Para além disso, houve uma sessão focada no Scratch e várias outras focadas na preparação dos exames nacionais do 4º ano, que foram realizadas no computador.

A intervenção mais intencional ocorreu na **atividade de Mediação Escolar e Familiar** pois foi neste âmbito que se desenvolveu o projeto de estágio (descrito mais à frente). Nesta atividade estivemos em contacto direto com as famílias, concretamente com os Encarregados de Educação dos participantes diretos do projeto, e também com a Escola, especificamente com os docentes da EB1 do Ingote.

Dentro da atividade Saídas e Intercâmbios Culturais, Desportivos e Artísticos, estivemos presentes na saída das férias da Páscoa à Serra da Estrela, onde visitámos o Museu do Pão, a Torre e a Aldeia Histórica do Piódão. Também participámos na saída desportiva no âmbito do Torneio Distrital de Futebol de Rua, inserido no Projeto Futebol de Rua da Associação CAIS.

Síntese das atividades integradas previstas			
Atividades do projeto	Grupo-alvo	Descrição	Equipa responsável
Programa Ser +	Crianças (6-12 anos) Jovens do planalto e do Centro de Estágio Habitacional (13-18 anos)	Apoio ao estudo; Preparação para avaliações; Jogo e brincadeira	Coordenadora, Animadora social, Dinamizadora comunitária, Psicóloga
Centro de Inclusão Digital (CID)	Crianças Jovens Idosos (60/ + anos)	Jogo e brincadeira nos computadores; Literacia digital	Animadora Social, Dinamizadora comunitária

Cultura e Artes (mais regularmente na Rádio da Universidade de Coimbra)	Jovens	Metodologias ativas e participativas, de inclusão digital e formação (não certificada); Desenvolvimento de habilidades interpessoais; Comunicação com o resto da comunidade	Animadora Social
Mentes Jovens	Crianças (6-10 anos) - 3º e 4º anos da Escola EB1 do Ingote Jovens do planalto (13-18anos)	Desenvolvimento de competências pessoais e sociais	Animadora Social, Dinamizadora comunitária
Desporto Ativo	Crianças (6-10 anos) - 3º e 4º anos da Escola EB1 do Ingote	Promoção do Jogo: Brincadeira ao ar livre	Dinamizadora comunitária

Tabela 2 - Síntese das atividades integradas de continuidade

4.2. Atividades pontuais

Para assinalar o Dia das Bruxas (31 de outubro) realizou-se o festejo do Halloween na sala da Associação CódigoAtómico, na EB1 do Ingote e no Centro de Estágio Habitacional. As atividades desenvolvidas foram:

- Construção de decorações alusivas ao Halloween;
- Histórias alusivas ao Halloween e ao *Dia de Los Muertos*, no México;
- Jogo “Doçura ou Travessura”.

Foi realizada também, no âmbito do projeto, uma atividade referente à Semana da Formação Financeira a pedido do Plano Nacional de Formação Financeira *Todos Contam*, do qual o projeto é parceiro. Esta atividade foi desenvolvida para as crianças do Centro de Estágio Habitacional e chamava-se “Quem tudo quer ... tem de optar para não perder”. A atividade desenrolou-se da seguinte forma:

- Leitura de um texto escolhido do *Caderno de Educação Financeira 2*²;
- Exploração do texto com exercícios de reflexão;
- Exercícios para a compreensão da diferença entre Desejos e Necessidades.

Para acrescentar, realizámos uma atividade, sugerida pela coordenadora do projeto, relativa ao tema *Bullying*, com algumas crianças e jovens. A sessão contou com uma dinâmica retirada do Manual Stop Bullying³ da Amnistia Internacional Portugal (2016) – “Papel amarrotado” (*Anexo 3 - Planificação da sessão “Papel Amarrotado” do Manual Stop Bullying da Amnistia Internacional Portugal (2016)*). E, no fim, uma dinâmica da Academia de Líderes Ubuntu⁴, que promove o elogio entre pares.

E ainda, dentro das temáticas abrangentes do projeto de estágio, realizámos na EB1 do Ingote, uma sessão com o 1º e 2º anos, “Ser colorido”, sobre as emoções primárias, com o objetivo de entender o nível de literacia emocional das crianças, mais concretamente a capacidade de identificação das diferentes emoções primárias (*Apêndice 1 - Planificação da sessão experimental “Ser Colorido” (1º e 2º anos)*). As crianças, tal como os adultos, sentem emoções, mas muitas vezes não as conseguem identificar nem expressar, por isso é que é tão necessário educar para as emoções desde cedo.

A educação emocional deve ser usada preventivamente, no sentido de preparar a criança para reconhecer o que está a sentir, saber verbalizar e criar empatia com os sentimentos dos outros. Quando isto não acontece, muito facilmente se desenvolvem narrativas autodestrutivas e comportamentos problemáticos (Bisqueira, 2000, citado por Possebon & Possebon, 2020). O resultado da sessão foi positivo, no sentido em que, todas as crianças identificaram as diferentes emoções primárias e conseguiram associar situações reais onde sentiram as diferentes emoções (*Anexo 4 - Trabalhos desenvolvidos na sessão sobre as emoções (1º e 2º anos)*).

Para além disto, no âmbito da atividade Cultura e Arte, participámos diretamente no “Workshop: Pensar a Educação no Ensino Superior”, promovido pelo projeto e realizado no Instituto Superior de Engenharia de Coimbra (

² Vicente, M., & Ribeiro, J. (2016). *Caderno de Educação Financeira – 2*. DGE. <https://www.todoscontam.pt/pt-pt/caderno-de-educacao-financeira-2>

³Amnistia Internacional Portugal. (2016). *STOP BULLYING - Um recurso educativo baseado nos direitos humanos para combater a discriminação*. <https://www.amnistia.pt/projeto-stop-bullying/>

⁴ Para saber mais aqui: <https://www.academialideresubuntu.org/pt/>

Anexo 5). O workshop teve por base a dramatização do Teatro Legislativo “Pensar Educação”, resultante de um processo coconstruído envolvendo jovens residentes no Planalto do Ingote e profissionais de diferentes organizações e projetos. “A partir do conto infantil Alice no País das Maravilhas de Lewis Carroll e das inquietudes partilhadas pelos jovens, o teatro legislativo propõe apresentar uma versão centrada na dicotomia entre a vida real e a ideal (dos sonhos, do fantástico) das crianças e jovens alunos/as integrados no sistema educativo formal” (Projeto Trampolim E8G, 2023). No fim da dramatização abriu-se espaço para o diálogo e reflexão conjunta sobre questões sentidas pelos jovens sobre o seu percurso no Ensino Superior entre os alunos da ISEC, alguns professores e os jovens dramaturgos. O objetivo era construir propostas conscientes em conjunto que contribuirão para a elaboração de um documento que se pretende entregar aos decisores políticos como contributo da sociedade em que o CASPAE está inserido.

Já no contexto do projeto a ser desenvolvido, e em conformidade com os docentes da EB1 do Ingote foi desenvolvida uma espécie de campanha com o intuito de convidar os pais a irem à Escola e envolverem-se na vida escolar dos seus educandos/as (*Anexo 6*). Para isso, foram construídos e distribuídos panfletos com sugestões de atividades para os pais fazerem (*Apêndice 2 - Panfleto “Os pais também vão à Escola”*). Tivemos adesão de dois pais, um deles planeou uma sessão de música com caixas flamencas na Escola e o outro, no Dia Mundial da Criança, voluntariou-se para fazer tranças às crianças.

Outra atividade em que participámos ativamente foi na festa de encerramento do ano letivo, da EB1 do Ingote. Foram organizadas com as crianças algumas apresentações, de dança e de teatro, que, em conjunto com a equipa, ensaiámos. A performance de dança, pela turma do 4º ano envolveu um medley de músicas e danças tradicionais das diferentes culturas de cada criança.

Síntese das atividades pontuais

Atividades	Participantes	Descrição	Equipa responsável e colaboradores
Comemoração do Dia das Bruxas	Crianças e jovens participantes do Projeto Trapolim E8G	Festejo do Halloween na sala da Associação CódigoAtómico, na EB1 do Ingote e Centro de Estágio Habitacional: <ul style="list-style-type: none"> • Construção de decorações alusivas ao Halloween; • Histórias alusivas ao Halloween e ao <i>Dia de Los Muertos</i>, no México; • Jogo “Doçura ou Travessura”. 	Coordenadora, Animadora sociocultural, Dinamizadora comunitária, Psicóloga
Comemoração da Semana da Formação Financeira	Crianças do Centro de Estágio Habitacional	Leitura de um texto escolhido do <i>Caderno de Educação Financeira 2</i> ; Exploração do texto com exercícios de reflexão; Exercícios para a compreensão da diferença entre Desejos e Necessidades	Animadora sociocultural
Sessão sobre o Bullying “Papel Amarrotado”	Jovens participantes do projeto	“Este exercício explora os diferentes relatos de bullying que os e as jovens experienciam, tanto como vítimas, agressores/as ou testemunhas. Por outro lado, analisa a forma como estas experiências, normalmente traumáticas, transformam e deixam marcas em todos os/as intervenientes para sempre, mas principalmente nas vítimas” (Amnistia Internacional Portugal, 2016, p. 27)	Coordenadora
Sessão sobre as emoções “Ser colorido”	Crianças (6-8 anos) – 1º e 2º anos	Identificação das emoções primárias com recurso à pintura de emojis que representavam as diferentes emoções Associar diferentes emoções a situações do dia-a-dia Resolução de ficha sobre a sessão	Dinamizadora comunitária

<p>“Workshop: Pensar a Educação no Ensino Superior”</p>	<p>Jovens participantes no projeto;</p> <p>Profissionais de diferentes organizações e projetos;</p> <p>Alunos do Instituto Superior de Engenharia de Coimbra (ISEC)</p>	<p>Dramatização do Teatro Legislativo “Pensar Educação”;</p> <p>Diálogo e reflexão conjunta sobre questões sentidas pelos jovens sobre o seu percurso no Ensino Superior</p>	<p>Equipa Projeto Trampolim E8G;</p> <p>Dra. Emília Bigotte de Almeida (CASPAE)</p> <p>ISEC</p>
<p>“Os pais também vão à Escola”</p>	<p>Pais e EE da EB1 do Ingote</p>	<p>Campanha com o intuito de convidar os pais a irem à Escola e envolverem-se na vida escolar dos seus educandos/as</p>	<p>Coordenadora, Docentes da EB1 do Ingote</p>
<p>“Festa de encerramento do ano letivo”</p>	<p>Crianças da EB1 do Ingote</p>	<p>Performance de dança e músicas tradicionais das diferentes culturas de cada criança</p>	<p>Equipa do Projeto Trampolim E8G</p> <p>Docentes EB1 do Ingote</p>

Tabela 3 - Síntese das atividades pontuais

5. Das necessidades do projeto Trampolim E8G à “Agenda de Mediação Escolar Intercultural”: contributos para o desenvolvimento de uma *Toolbox* para professores e educadores

Desde o início do estágio, já havia um foco no que toca ao projeto de intervenção que iria ser desenvolvido, a *Toolbox* de Mediação Escolar Intercultural - conjunto de ferramentas e recursos de Mediação Escolar e Intercultural, que engloba várias técnicas e estratégias de mediação de conflitos em contextos escolares com significativa diversidade cultural. Como refere Cox (1993) a diversidade cultural pode ser entendida como “A representação, num sistema social, de pessoas com distintas diferenças de afiliações de grupo de significância cultural” (Cox, 1993, p. 14). A identificação da ideia para o projeto do recurso surge a partir de uma necessidade sentida (Caffarella,

2002; Perez-Serrano, 2008) e partilhada em reunião de equipa, nomeadamente de melhorar uma das atividades do projeto Trampolim - a Mediação Escolar e Familiar. Eram sentidas dificuldades na relação entre as famílias dos participantes e a Escola, nomeadamente na comunicação entre a Escola e os Encarregados de Educação e na corresponsabilização dos mesmos na vida escolar dos seus educandos. Para além disso e atentando ao contexto comunitário em que se insere o projeto Trampolim – o bairro de habitação social do Planalto do Ingote onde vivem pessoas de várias nacionalidades e comunidades –foi identificada a necessidade de ter em consideração a diversidade das características culturais dos participantes envolvidos nas práticas de mediação escolar.

Com o intuito de construir a tal toolbox foram desenvolvidos instrumentos de recolha de dados para se poder fazer um diagnóstico (Perez-Serrano, 2008) sobre as características do contexto, mais precisamente sobre as perceções que os EE e docentes tinham da corresponsabilização dos EE na vida escolar dos seus educandos/as.

Para esse efeito, foi construído um instrumento de recolha de dados para compreendermos a forma como os docentes comunicam com os Encarregados de Educação - Questionário sobre a comunicação efetuada pelos Docentes aos Encarregados de Educação da Escola EB1 do Ingote, nomeadamente como cada docente efetua a comunicação com os EE da turma que leciona.

Foi também construído um instrumento para compreendermos a perceção que os docentes da Escola Eb1 do Ingote têm sobre a corresponsabilização dos Encarregados de Educação na vida escolar dos educandos - Questionário de Corresponsabilização dos Encarregados de Educação na vida escolar dos alunos da Escola EB1 do Ingote.

Para os EE foi desenvolvido o questionário Perceção dos Encarregados de Educação sobre a Corresponsabilização na Vida Escolar dos seus Educandos/as e ainda uma entrevista semiestruturada - Perceção dos Encarregados de Educação sobre a Corresponsabilização na Vida Escolar dos seus Educandos/as.

De seguida, procedeu-se à análise dos dados e foram seguidas certas linhas orientadoras tendo por base um modelo de governança - o Modelo Colaborativo Intersectorial (explicado mais à frente na metodologia do projeto). Para isso, foram realizadas reuniões com os docentes, com a equipa e com as orientadoras de estágio, no sentido de comunicar o resultado dos dados.

Tendo em conta as especificidades do contexto e os timings previamente propostos, a ideia da toolbox transformou-se na construção de um recurso socioeducativo – a “Agenda de Mediação Escolar Intercultural para Professores e Educadores” – com a finalidade de aplicação em contexto escolar intercultural. A ideia futura é, em conjunto com a comunidade educativa, alcançar meios para a construção de uma toolbox. Assim, a “Agenda de Mediação Escolar Intercultural para Professores e Educadores” é um recurso que irá integrar a “Toolbox de Mediação Intercultural”.

Capítulo V: O recurso socioeducativo “Agenda de Mediação Escolar Intercultural” para professores e educadores

A “Agenda de Mediação Escolar Intercultural”⁵ é um recurso socioeducativo dirigido a professores e educadores, no exercício de mediação entre os EE e a Escola. É uma agenda criativa, de versão perpétua, constituída por um conjunto de sessões, tarefas e sugestões assentes em diversos temas para serem trabalhados na Escola e em Casa. A cada mês foi atribuído um tema e a partir deste foram desenvolvidas sessões para crianças do 1º ciclo e tarefas para serem realizadas em Família. São fornecidas linhas orientadoras de como o professor ou educador pode desenvolver cada atividade em sala de aula e como transmitir as tarefas e informações para Casa. A ideia é que os pais e Encarregados de Educação (EE) se envolvam na atividade e sejam parte dela. No fundo, a Agenda pretende aumentar o envolvimento parental na vida escolar dos educandos/as. A Agenda engloba a Interculturalidade pois foi construída a pensar em contextos escolares e familiares com diversidade cultural.

Como referido anteriormente, a Agenda irá integrar a “Toolbox de Mediação Escolar Intercultural”, um conjunto de recursos que englobará várias técnicas e estratégias de promoção do encontro entre a Escola e a Casa, nomeadamente pais e Encarregados de Educação de crianças em contextos escolares com diversidade cultural.

Para desenhar este projeto socioeducativo, que deu origem ao recurso que irá ser explicado mais à frente, foi seguido o **Modelo de Elaboração de Projetos Sociais de Pérez Serrano, adaptado de Serrano (2008) e Senra-Varela (2012) por Pinheiro (2016)**. Assim, este capítulo segue os seguintes tópicos: 1) Diagnóstico; 2) Planificação 3) Aplicação; 4) Avaliação e análise SWOT; 5) Elementos técnicos e disseminação.

⁵ Disponível aqui: [Agenda de Mediação Escolar Intercultural](#)

1. Diagnóstico: Levantamento de necessidades, problemas e recursos

Como já foi mencionado neste relatório, a intervenção socioeducativa proposta partiu da necessidade comunicada pela equipa do projeto Trampolim de melhorar a sua atividade de Mediação Familiar e Escolar, mais concretamente a comunicação entre a Família e a Escola e a Corresponsabilização dos Encarregados de Educação na vida escolar dos seus educandos/as. Posto isto, procedeu-se ao desenvolvimento do processo de diagnóstico, essencialmente para definir onde o projeto iria ser implementado e prever os seus participantes e recursos.

Definiu-se em conjunto que, o projeto iria ser desenvolvido, numa primeira abordagem na EB1 do Ingote, integrando como participantes os docentes da Escola, os alunos que fossem participantes diretos do Projeto Trampolim E8G e os seus Encarregados de Educação.

De seguida, para entendermos como era efetuada a comunicação entre os docentes e a os EE e também perceber qual era a perceção dos docentes e dos EE face à corresponsabilização na vida escolar dos educandos/as, construímos os seguintes instrumentos de recolha de dados: (1) o Questionário sobre a comunicação efetuada pelos Docentes aos Encarregados de Educação da EB1 do Ingote, (2) o Questionário de Corresponsabilização dos Encarregados de Educação na vida escolar dos alunos da Escola EB1 do Ingote, (3) o Questionário Perceção dos Encarregados de Educação sobre a Corresponsabilização na Vida Escolar dos seus Educandos/as e (4) a Entrevista Semiestruturada acerca da Perceção dos Encarregados de Educação sobre a Corresponsabilização na Vida Escolar dos seus Educandos/as.

De seguida iremos apresentar os principais resultados de cada estudo efetuado através dos instrumentos de dados já referidos.

1.1. Metodologia I: Diagnóstico através de questionários

1.1.1. Participantes

Neste diagnóstico dois grupos de participantes foram auscultados: duas docentes do primeiro ciclo da EB1 do Ingote e dez Encarregados de Educação (EE) dos 10

participantes diretos do Projeto Trampolim, que estão abrangidos pela atividade de mediação escolar e familiar.

As docentes, de nacionalidade portuguesa, tinham as idades de 36 e 45 anos. Cada docente leciona dois anos de escolaridade, tendo agrupados o 1º com o 4º ano e o 2º com o 3º ano. Participaram neste diagnóstico os EE das crianças do 2º ano (n=4), do 3º ano (n=3) e do 4º ano (n=3). Cada docente respondeu a dois questionários, um sobre a comunicação efetuada com os EE e outro sobre a corresponsabilização dos EE na vida escolar dos seus respetivos educandos. Neste último cada docente respondeu em relação a cada um dos EE dos seus respetivos alunos.

No grupo de EE as idades estão compreendidas entre os 36-65 anos. A maioria é de nacionalidade portuguesa (n=9; 90%), sendo um EE de nacionalidade angolana. Duas EE identificaram-se como sendo do sexo masculino e 8 do sexo feminino.

1.1.2. Instrumentos

Para compreendermos as características da comunicação entre os docentes e os EE e também conhecer a perceção dos docentes e dos EE quanto à corresponsabilização na vida escolar dos educandos/as, construímos os seguintes instrumentos de recolha de dados: (1) o Questionário sobre a comunicação efetuada pelos Docentes aos Encarregados de Educação da EB1 do Ingote, (2) o Questionário de Corresponsabilização dos Encarregados de Educação na vida escolar dos alunos da Escola EB1 do Ingote, (3) o Questionário de Perceção dos Encarregados de Educação sobre a Corresponsabilização na Vida Escolar dos seus Educandos/as.

1.1.3. Procedimentos

Os questionários administrados aos professores foram construídos no Google Forms e preenchidos online. O questionário administrado aos EE foi impresso e preenchido manualmente sempre na presença do investigador. Todos os instrumentos foram aplicados pela investigadora entre fevereiro e março (2023).

1.2. Resultados

De seguida iremos apresentar os principais resultados de cada estudo efetuado através dos instrumentos de dados já referidos.

1.2.1. Resultados do Questionário sobre a Comunicação Efetuada pelos Docentes aos Encarregados de Educação da EB1 do Ingote

O Questionário sobre a comunicação efetuada pelos Docentes aos Encarregados de Educação da EB1 do Ingote (*Apêndice 3*) foi respondido pelas duas docentes da EB1 do Ingote acerca da forma como é efetuada a comunicação com os Encarregados de Educação (EE).

Através das questões acerca das reuniões com os EE, pudemos perceber que, no primeiro semestre foi realizada uma reunião coletiva com todos os EE de cada turma, com o intuito de: Organizar e planear o Ano Letivo; Apresentar o Projeto Trampolim; e Organizar as festas escolares. Os EE são convocados para estas reuniões por diversas formas, através do email, do telefone, da caderneta ou de conversas presenciais.

No que toca a outras informações, relativas à Escola e à vida escola dos educandos/as (como atividades, recados e autorizações, etc.), estas são enviadas conforme os EE, pela caderneta, aviso em papel, por email ou por telefone.

Existem atividades escolares nas quais os EE participam, como festividades e reuniões, que são realizadas pelo menos duas vezes por semestre.

Em relação ao horário de atendimento, os docentes afirmam ter um horário fixo semanal.

Os EE desta escola têm um representante dos Pais em cada turma.

O presente questionário serviu para, de uma forma direta, por um lado, perceber como a comunicação estava a ser efetuada por parte dos docentes e, por outro, fomentar uma consciência sobre a importância da comunicação com os EE. Também foi útil para a equipa do projeto ter acesso a estas informações, no sentido em que possibilita mediar a relação entre estes de forma mais informada. Este primeiro questionário informou e direcionou também a construção dos questionários seguintes, também dirigidos aos EE.

1.2.2. Resultados do Questionário de Corresponsabilização dos Encarregados de Educação na Vida Escolar dos alunos da EB1 do Ingote

O Questionário de Corresponsabilização dos Encarregados de Educação na vida escolar dos alunos da Escola EB1 do Ingote (

Apêndice 4) foi preenchido pelos docentes da EB1 do Ingote relativamente à sua **perceção sobre o envolvimento dos Encarregados de Educação (EE) na vida escolar do/das seus educandos/as**. No seguimento da importante colaboração dos dois docentes do 1º Ciclo na atividade de Mediação Familiar e Escolar do Projeto Trampolim E8G, foi possível obter dados acerca de dez EE (n=10) dos dez alunos participantes diretos do projeto.

Em termos de **características sociodemográficas**, metade deste grupo de EE tem as idades compreendidas entre os 36-45 anos (n= 5; 50%), 40% (n=4) tem entre os 26-35 anos e um EE tem entre os 56-65 anos. A maioria é de nacionalidade portuguesa (n=9; 90%), sendo um EE de nacionalidade angolana.

Os dez educandos/as, correspondentes aos dez EE, frequentam todos o 1º ciclo, sendo quatro do 2º ano, três do 4º ano e os outros três do 3º ano. Os dados recolhidos referem-se apenas ao 1º semestre escolar.

Em função das questões colocadas em relação à comunicação entre EE e Escola, foi possível identificar o seguinte:

- No primeiro semestre realizou-se uma reunião individual com um EE, sendo que também houve uma reunião coletiva de cada docente com os respetivos EE, tendo comparecido sete EE. Conclui-se que, dos dez EE, 3 não reuniram no 1º semestre;
- Os **assuntos tratados na reunião individual** foram a *Necessidade de apoio à aprendizagem - Necessidades Educativas Especiais e problemas disciplinares dos/as educandos/as*;
- Os **assuntos tratados na reunião coletiva** foram *Organização e planeamento do ano letivo, apresentação do Projeto Trampolim e organização de festas escolares*;

- **Os meios utilizados para convocar os EE para as reuniões individuais** são: telefone (90%), email (70%) e presencial (30%). Estes são os mesmos meios utilizados para comunicar sobre atividades, recados e autorizações;
- **Os meios utilizados pelos EE para responder ao contacto dos docentes** são: telefone (80%), email (10%) e presencial (90%);
- **A comunicação**, para além das reuniões, com os EE, varia de ocasionalmente (70%) até diariamente (10%), havendo casos em que acontece mensalmente (10%) e semanalmente (10%);
- **Os motivos apontados pelos professores sobre a comparência dos EE na Escola são:** reuniões coletivas (70%), receber feedback sobre o seu educando/a (60%), levar ou buscar o educando/a (40%), resolver problemas relacionados com o comportamento do seu educando/a (30%), saber sobre o seu desempenho escolar (30%), eventos (20%), justificação de faltas (10%), e reuniões individuais (10%);
- **Os motivos apontados pelos professores sobre a não comparência dos EE na Escola são:** falta de tempo (40%), horário incompatível (30%) e/ou problemas de saúde (10%).

Em relação à percepção dos docentes sobre o **envolvimento dos EE na vida escolar dos seus educandos/as**, foi utilizada uma versão adaptada por nós do Questionário de Envolvimento Parental na Escola, versão para Professores, de Pereira (2002). A escala original é composta por 24 itens, no entanto, achámos por bem eliminar dois, que não se adequavam ao contexto escolar do primeiro ciclo e adicionar outros dois, especificamente o item 23 (Justifica as faltas do educando/a) e o item 24 (Assina os testes do educando/a). Um total de 24 itens foram avaliados numa escala de 4 pontos (1 - Nada Verdade; 2 - Pouco Verdade; 3 - Verdade; 4 - Muito Verdade).

Tendo em conta as respostas dos docentes aos itens sobre o envolvimento dos EE na vida escolar dos seus educandos/as, podemos verificar que:

- **Os itens de envolvimento parental que foram melhor classificados** e que demonstram uma percepção positiva do envolvimento dos EE são:
 - 24. *Assina os testes do educando/a* (M=2,80; DP=,632);
 - 20. *Quando há qualquer problema na escola com outros colegas, procura manter-me informado* (M=2,80; DP=,632);

- 23. *Justifica as faltas do educando/a* (M=2,70; DP=,675);
- 14. *Conversa com o educando/a acerca do que se passa na escola* (M=2.70; DP=,675);
- 3. *Quando há qualquer problema com o/a educando/a na escola, procura manter-se informado* (M=2.70; DP=,675);
- 2. *Mantém-se informado acerca das aprendizagens/competências do/a educando/a* (M=2.60; DP=,843);
- 7. *É assíduo às reuniões de pais (coletivas) que convoco* (M=2.50; DP=,843);
- **Os itens de envolvimento parental que foram menos bem classificados** e que demonstram uma perceção negativa do envolvimento dos EE são:
 - 11. *Gostaria de trabalhar voluntariamente (ou trabalha) em atividades na escola (ex. pintar a escola, arranjar o recreio e o jardim, fazer vigilância nos recreios)* (M=1.90; DP=,316);
 - 13. *Procura manter-se informado/a sobre o projeto educativo e o plano anual de atividades da escola* (M=1.90; DP=,316);
 - 5. *Ajuda frequentemente o/a educando/a nos trabalhos de casa* (M=2,00; DP=,471);
 - 9. *Procura realizar com o/a educando/a atividades que não são pedidas por mim, mas que sabem que o/a ajudam nas aprendizagens (ex. lêem-lhe histórias, vão a uma biblioteca)* (M=2,00; DP=,667);
 - 18. *Tem por hábito verificar se o educando/a fez os trabalhos para casa* (M=2,00; DP=,471);
- **Os itens que foram adicionados por nós**, nomeadamente os itens 23. *Justifica as faltas do educando/a* e o 24. *Assina os testes do educando/a* tiveram resultados positivos (ver acima), o que valida o conteúdo proposto.

Para concluir, segundo os professores, este grupo de EE:

- Comparece às reuniões convocadas, sejam estas individuais ou coletivas, o que demonstra alguma assiduidade e efetividade nos meios de comunicação utilizados por cada uma das partes. No entanto, podemos sugerir que os

docentes utilizem como meios de comunicação principais o telefone ou então o contacto presencial pois sabemos que os docentes assim o fazem;

- A frequência na Escola, para além das reuniões, é positiva pois os EE aparecem por variadas razões, mas principalmente para saberem o que o docente tem a dizer do seu educando/a, e, quando não aparecem, os docentes acreditam que apenas se trata de razões fora do controlo dos EE;
- Apesar da comunicação entre os EE e a Escola ocorrer mais esporadicamente, os EE estão presentes nas reuniões e mostram-se disponíveis para aparecer na escola para resolver algum problema que surja.

Por fim, é de realçar que este questionário ilustra a perceção dos docentes em relação à corresponsabilização dos EE na vida escolar dos seus educandos/as, o que implica pensar também sobre qual será a própria perceção dos EE em relação a si mesmos enquanto educadores (nos questionários seguintes). Para além disso, sabemos como os fatores sociodemográficos e culturais podem influenciar a visão dos EE sobre a Escola e a sua própria ação parental no percurso escolar - as habilitações literárias, a idade e a nacionalidade, podem influenciar muito a forma como cada EE está apto para acompanhar integralmente a vida escolar do seu educando/a.

Para entendermos a fundo a relação entre o envolvimento dos pais na escola e o empenho escolar dos alunos/as, é necessário analisar não só a perceção dos professores, mas também a dos pais e compreender de que forma estas influenciam a autoestima das crianças e vice-versa. Também sabemos que, a perceção que a escola tem sobre o envolvimento dos EE é muitas vezes influenciada pelo empenho académico que o educador/a daquele EE tem, pois, os professores tendencialmente avaliam os EE em função do comportamento e sucesso das crianças na escola (Epstein, 1990, citado por Pereira et al., 2008).

1.2.3. Resultados do Questionário “Perceção dos Encarregados de Educação sobre a Corresponsabilização na Vida Escolar dos seus Educandos/as

O Questionário “Perceção dos Encarregados de Educação sobre a Corresponsabilização na Vida Escolar dos seus Educandos/as” (

Apêndice 4) foi preenchido pelos EE dos participantes diretos no projeto Trampolim E8G. Estes tinham as seguintes características demográficas:

A **idade** mínima dos EE é 30 anos e a máxima é 64 anos, sendo que a maioria tem menos de 45 anos (n= 8; 80%) e dois têm mais de 50 anos (20%). A maioria dos EE é do **sexo** feminino (n=8; 80%) e dois são do **sexo** masculino (20%). Em relação às **habilitações literárias**, maior parte dos EE (n=6; 60%) têm o 3º ciclo (9º ano), enquanto que 10% (n=1) tem o 1º ciclo (4º ano), 10% (n=1) tem o 2º ciclo (6º ano) e 10% (n=1) tem o secundário. Um (10%) dos EE não tem habilitações literárias. A maioria dos EE são de **nacionalidade** portuguesa (n=9), sendo que um (10%) é angolano. Em relação ao **grau de parentesco** aos educando/as, a maioria dos EE (n=6; 60%) são mães, 10% (n=1) é pai, 10% (n=1) e 20% (n=2) são avôs/ós. Metade (n=5; 50%) dos EE estão **desempregados**, um (10%) está reformado e quatro (40%) trabalham.

Os dez educandos/as, correspondentes aos dez EE, frequentam todos o 1º ciclo, sendo quatro (40%) do 2º ano, três (30%) do 4º ano e os outros três (30%) do 3º ano.

Em relação à **assiduidade nas reuniões convocadas**:

- Todos os EE (n=10; 100%) consideram **importante marcar presença** nas reuniões;
- Metade dos EE (n=5; 50%) dos EE classificam a sua **assiduidade** como *Boa*, 30% (n=3) *Suficiente* e 20% (n=2) *Insuficiente*;
- Em relação às **reuniões coletivas**, a maioria dos EE (n=6; 60%) afirma não ter comparecido a nenhuma reunião coletiva convocada, 20% (n=2) foram a uma e 20% (n=2) foram a duas;
- Em relação às **reuniões individuais**, considerando que nove (90%) EE responderam, 40% (n=4) afirmam não terem participado em nenhuma, 20% (n=2) participaram em uma, 20% (n=2) em duas e 10% (n=1) em três.

Em relação à **Comunicação entre os EE e a Escola**:

- Para **comunicarem com a Escola ou com os docentes**, metade dos EE (n=5; 50%) costumam fazê-lo presencialmente, 20 % (n=2) presencialmente e por telefone, 10 % (n=1) por telefone, 10 % (n=1) presencialmente e por email e outros 10% (n=1) de todas estas formas;

- Metade dos EE (n=5; 50%) **preferem ser contactados** por telefone, 30 % (n=3) presencialmente, 10% (n=1) por telefone ou email e 10% (n=1) por email;
- No que toca à **frequência com que comunicam com a Escola**, 40% (n=4) afirma ser 1 vez por semana, 30% (n=3) diariamente, 20% (n=2) 1 vez por mês e 10 % (n=1) ocasionalmente;
- Em relação ao **horário de atendimento dos docentes**, a maioria (n=6; 60%) diz não estar informado sobre isso e 40% (n=4) diz que sim;
- A maioria dos EE (N=6; 60%) **classificam a sua comunicação com a Escola Boa**, sendo que 40% (n=4) considera-a *Muito Boa*;
- No que toca à **utilidade da comunicação com a Escola**, a maioria dos EE (n=7; 70%) consideram-na *Útil* e 30 % (n=3) *Muito útil*.

Em relação à percepção dos EE sobre o seu **envolvimento dos EE na vida escolar dos seus educandos/as**, foi utilizada uma versão adaptada por nós do Questionário de Envolvimento Parental na Escola, versão para Pais, de Pereira (2002). A escala original é composta por 24 itens, no entanto, achámos por bem adicionar outros dois, o item 25. *Justifico as faltas do meu educando/a* e o item 26. *Assino os testes do meu educando/a*. Um total de 26 itens foram avaliados numa escala de 4 pontos (1 – Discordo muito; 2 - Discordo; 3 - Concordo; 4 – Concordo muito). Contrariamente à adaptação realizada no questionário anterior, mantemos a escala original e acrescentámos os dois mesmos itens.

Tendo em conta as respostas dos EE sobre o seu envolvimento na vida escolar dos seus educandos/as, podemos verificar que:

- **Os itens de envolvimento parental que foram melhor classificados (Top 5) e que demonstram um envolvimento positivo dos EE são:**
 - 22. *Quando há qualquer problema na escola com outros colegas, procuro manter-me informado* (M=3,90; DP=,316);
 - 3. *Quando há qualquer problema com o meu educando/a na escola, procuro manter-me informado/a* (M=3,80; DP=,422);
 - 15. *Converso com o meu educando/a acerca do que se passa na escola* (M=3,70; DP=,483);
 - 25. *Justifico as faltas do meu educando/a* (M=3,70; DP=,675);

- 19. *Tenho por hábito verificar se o meu educando/a fez os trabalhos para casa* (M=3,60; DP=,699);
- **Os itens de envolvimento parental que foram menos bem classificados (Top 5)** e que demonstram um envolvimento negativo do EE são:
 - 1. *Dou ideias para organizar atividades na escola (ex. festas, atividades desportivas, jogos)* (M= 2,20; DP=,919);
 - 13. *Dou ideias para organizar atividades na turma (ex. visitas de estudo, festas, jogos)* (M=2,30; DP=,949);
 - 7. *Sou assíduo às reuniões de pais convocadas* (M=2,50; DP=,972);
 - 6. *Estou ativamente envolvido na resolução de problemas da escola (ex. indisciplina e violência)* (M=2,60; DP=1,075);
 - 5. *Ajudo frequentemente o meu educando/a nos trabalhos para casa* (M=2,70; DP=,949);
- **Os itens acrescentados por nós**, nomeadamente o item 25. *Justifico as faltas do meu educando/a* (M=3,70; DP=,675) e o item 26. *Assino os testes do meu educando/a* (M=2,90; DP=1,101), tiveram resultados diferentes. O item 25 teve uma classificação positiva, o que comprova a pertinência da seleção e o envolvimento dos EE. Contrariamente ao questionário anterior, o item 26 não teve um resultado positivo.

De uma maneira geral, a perceção que os EE têm sobre o seu próprio envolvimento na vida escolar dos seus educandos/as é positiva. Apesar alguns EE não tomarem a iniciativa de organizar atividades na Escola ou na turma, não comparecer às reuniões convocadas, não se envolver na resolução de problemas da Escola e não ajudar frequentemente os seus educandos/as nos TPC's, os EE procuram manter-se informados acerca de eventuais problemas com o seus educandos/as, conversam com eles/as, justificam as faltas e procuram verificar eles/as fizeram os TPC's.

1.3. Metodologia II: Diagnóstico através de Entrevista Semiestruturada: “Perceção dos Encarregados de Educação sobre a Corresponsabilização na Vida Escolar dos seus Educandos/as

A Entrevista Semiestruturada “Perceção dos Encarregados de Educação sobre a Corresponsabilização na Vida Escolar dos seus Educandos/as” (*Apêndice 6*) teve como finalidade entender o nível de envolvimento dos EE na vida escolar dos seus educandos/as. O envolvimento parental pode ser visto como um exercício de integração entre Escola e Casa, ou seja, requer que os EE participem na vida escolar dentro da Escola e também que acompanhem o trabalho escolar dos seus educandos/as dentro de casa (Epstein et al., 2002, citado por Smith, 2006).

Acredita-se que, construir uma comunidade escolar - entre os EE, os professores, os educadores e as crianças – pode ser uma mais-valia para o ambiente de aprendizagem da criança. Deste modo, o sucesso académico pode ser influenciado pela qualidade destas relações, pois, como sabemos, existe uma relação entre o grau de envolvimento dos EE e o sucesso escolar dos educandos/as – quanto maior for o envolvimento dos EE na vida escolar dos seus educandos/as, maior será a probabilidade de os alunos/as terem um melhor aproveitamento escolar (Epstein, 2001, citado por Smith, 2006). Posto isto, consideramos importante encontrar soluções para que o acompanhamento escolar feito pelos EE, em conjunto com a Escola, seja promovido.

No entanto, a promoção do envolvimento parental com o objetivo de contribuir para o sucesso escolar tem vindo a ser discutida no que toca à sua equidade pois o envolvimento parece ser maior em famílias de classe média e/ou alta, e menor em comunidades com baixo poder socioeconómico (Abrams & Gibbs, 2002; Epstein, 1995; Lareau, 2000; O’Connor, 2001, citado por Smith, 2006). Tendo em conta as características dos nossos participantes e o contexto em que se inserem, é de esperar que o grau de envolvimento parental não seja o esperado/ ideal.

Outro aspeto que devemos ter em atenção é a influência cultural e familiar na atuação dos EE na vida escolar dos seus educando/as, ainda por cima em comunidades com um conjunto de valores culturais, familiares e escolares vincado.

De seguida é apresentada a metodologia utilizada para a recolha e análise dos dados dos participantes, que seguiu a lógica analítica presente no livro Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo de Isabel Guerra (2006). Por fim, são apresentados os resultados e uma discussão acerca dos mesmos.

Para proceder a uma **recolha de dados** válida sobre a perceção que os EE têm sobre o seu envolvimento na vida escolar dos educandos/as, houve uma **triangulação dos instrumentos** de recolha de dados: tendo em conta o carácter qualitativo da investigação a ser feita, optámos por utilizar o inquérito por entrevista e também um questionário (apresentado acima).

Pretendeu-se com a entrevista “Perceção dos EE sobre a corresponsabilização na vida escolar dos seus educandos/as” conhecer a perceção dos EE sobre a corresponsabilização na vida escolar dos seus educandos/as, as suas necessidades de comunicação e participação na Escola. A opinião dos EE é fundamental para melhorar a relação Escola-Família. Uma vez que já ouvimos a opinião dos docentes, achamos importante dar a voz aos EE, conhecendo as suas necessidades e auscultações, mas também as suas dificuldades e perspetivas de mudança. Posto isto, os objetivos traçados foram:

- Conhecer a perceção dos EE sobre a corresponsabilização e envolvimento na vida escolar dos seus educandos/as;
- Conhecer a participação dos EE nas atividades da Escola, expectativas e dificuldades sentidas na relação entre EE-Escola;
- Compreender como as características culturais e familiares se relacionam com os papéis dos EE na Escola e na vida escolar dos seus educandos/as.

1.3.1. Participantes

Os entrevistados foram dez Encarregados de Educação (EE) das crianças do 1º Ciclo da EB1 do Ingote participantes na atividade de Mediação Familiar e Escolar do Projeto Trampolim E8G.

A **idade** mínima dos EE é 30 anos e a máxima é 64 anos, sendo que a maioria tem menos de 45 anos (n= 8; 80%) e dois têm mais de 50 anos (20%). A maioria dos EE é do **sexo** feminino (n=8; 80%) e dois são do **sexo** masculino (20%). Em relação às **habilitações literárias**, maior parte dos EE (n=6; 60%) têm o 3º ciclo (9º ano), enquanto 10% (n=1) tem o 1º ciclo (4º ano), 10% (n=1) tem o 2º ciclo (6º ano) e 10% (n=1) tem o secundário. Um (10%) dos EE não tem habilitações literárias. A maioria dos EE são de **nacionalidade** portuguesa (n=9), sendo que um (10%)

é angolano. Em relação ao **grau de parentesco** aos educandos/as, a maioria dos EE (n=6; 60%) são mães, 10% (n=1) é pai, 10% (n=1) é outro e 20% (n=2) é avô/ó. Metade (n=5; 50%) dos EE estão **desempregados**, um (10%) está reformado e quatro (40%) trabalham.

1.3.2. Instrumentos

Como já mencionado, foi usado como instrumento de recolha de dados a Entrevista Semiestruturada, de maneira a entender a realidade estudada de uma forma mais aprofundada devido à quantidade de informações que este instrumento permite recolher.

Para a **realização da entrevista** foram seguidas as seguintes etapas: Construção do guião orientador; validação externa do guião pela orientadora; Realização; Transcrição; Análise do conteúdo.

As entrevistas foram realizadas maioritariamente EM modo presencial e duas por telefone, por conveniência dos EE.

1.3.3. Procedimentos

Para **recolher os dados** das entrevistas tivemos, maioritariamente, que nos dirigir às habitações dos EE e proceder lá com as entrevistas. Devido a **circunstâncias** de tempo e ambiente, algumas entrevistas foram realizadas com pressão e tendo em conta o tempo limitado dos entrevistados. Por conseguinte, nem todas as entrevistas realizadas seguiram a operacionalização inteira do guião, tendo ficado algumas questões por fazer. Outras foram realizadas presencialmente no projeto Trampolim ou então por chamada de voz, devido à incompatibilidade de horários dos EE por causa do trabalho. Todas as entrevistas foram realizadas com o devido consentimento informado (*Apêndice 7*).

A entrevista número 4 não foi feita ao EE do educando/a pois o mesmo encontra-se indisponível devido a problemas de saúde, então, decidimos proceder com a entrevista a outro familiar mais presente na vida escolar do educando/a pois este faz o papel de EE.

É também importante mencionar que em algumas entrevistas o entrevistador tomou a iniciativa de pedir para tratar por “tu” o entrevistado pois a equipa do projeto Trampolim que foi acompanhando a ida às habitações dos EE conhece realmente as pessoas e, não querendo criar uma barreira de comunicação e confiança, foi tomada a decisão anteriormente referida.

Para proceder à análise foram seguidas as diretrizes presentes no livro Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo de Isabel Guerra (2006).

O processo de análise dos resultados foi desenvolvido da seguinte maneira: Primeiramente, uma análise descritiva das temáticas e problemáticas observadas pelo entrevistador e identificadas pelos participantes (sinopses das entrevistas); De seguida, selecionou-se as diferentes categorias e subcategorias a partir dos Blocos Temáticos do Guião da Entrevista (I - Reuniões; II – Comunicação Escola-Família; III – Envolvimento Parental; IV - Relação entre Cultura e Papel dos EE na escola; V – Comentários e Sugestões) e das temáticas presentes nas entrevistas; e por fim, uma análise categorial para cada Bloco Temático, tendo em conta as respostas dos EE, a sua frequência e com recurso a excertos da entrevista.

Não foi utilizado nenhum software específico, a análise do conteúdo das entrevistas realizou-se com recurso aos instrumentos de caneta e papel (Guerra, 2006).

1.4. Resultados

Os resultados estão apresentados, primeiramente, por tabelas:

1. A tabela das Temáticas e Problemáticas identificadas pelos participantes e observadas pelo entrevistador (*Tabela 4*);
2. A tabela da divisão das categorias e subcategorias (*Tabela 5*);
3. As tabelas de análise categorial para cada Bloco Temático, com a frequência das respostas dos EE e excertos ilustrativos das mesmas (*Tabela 6-9*).

Temáticas	Problemáticas
-----------	---------------

<p>Reuniões</p> <p>Projeto Trampolim</p> <p>Comunicação</p> <p>Formas de comunicação</p> <p>Conhecimento do Representante dos pais</p> <p>Envolvimento/acompanhamento na vida escolar</p>	<p>Identificadas pelos participantes</p> <p>Falta de tempo</p> <p>Dificuldades de comportamento dos educandos/as</p> <p>Não terem conhecimento do Projeto Trampolim E8G</p> <p>Acompanhamento monoparental</p> <p>Fraco acompanhamento dos seus EE</p>
<p>Participação nas atividades</p> <p>Perspetivas/ desejos de mudança</p> <p>Ajuda</p> <p>Escola do seu tempo</p> <p>Lembrança da presença dos EE</p> <p>O que pode ser diferente agora</p> <p>Influência da sua educação na forma como educam os seus educandos/as</p>	<p>Observadas pelo entrevistador</p> <p>Aparecerem na escola apenas quando são chamados</p> <p>Não entenderem as questões</p> <p>Cultura que dá pouca importância à Escola ou proíbe mesmo de estudar</p> <p>Descrédibilização/ desvalorização/ inconsciência da importância do seu papel na vida escolar do seu educando/a</p> <p>Não entenderem o que é acompanhamento/ envolvimento na vida escolar</p> <p>Não terem consciência que a sua cultura pode causar problemáticas</p> <p>Incoerência entre o que dizem e fazem</p> <p>Famílias destruídas e alargadas</p> <p>Memórias traumáticas e infelizes na sua infância/vida escolar</p> <p>Pouca abertura</p> <p>Grupos excluídos e vítimas de preconceito</p>

Tabela 4 - Temáticas e problemáticas identificadas pelos participantes e observadas pelo entrevistador

Categoria	Subcategorias
-----------	---------------

1. Reuniões	1.1. Opinião/importância 1.2. Assiduidade 1.3. Impedimentos 1.4. Comunicação fora reuniões 1.4. Conforto
2. Projeto Trampolim	2.1. Conhecimento 2.3. Interesse/ necessidade
3. Comunicação Escola-Família	3.1. Utilidade 3.2. Importância de ir à Escola 3.3. Assuntos pelos quais comunicam e/ou vão à escola 3.4. Quem inicia a comunicação 3.4. Diferenças sentidas 3.5. Representante dos pais
4. Envolvimento Parental	4.1. Opinião 4.2. Acompanhamento 4.3. Supervisão trabalhos de casa 4.4. Barreiras/ dificuldades no acompanhamento 4.5. Participação nas atividades da escola 4.6. Perspetivas de mudança
5. A Escola do seu tempo	5.1. Frequência na Escola 5.2. Memórias da Escola 5.3. Motivos de abandono 5.5. O que está diferente
6. Memórias do envolvimento dos seus EE na sua vida Escolar	6.1. Iam à Escola 6.2. Como era o acompanhamento 6.3. Como é que a sua educação influencia a forma como educam

7. O seu papel na vida escolar dos seus educandos/as	7.1. Como fazer a diferença
8. Opinião dos EE	8.1. Mudanças na Escola 8.2. Criação de uma Associação de Pais 8.3. Participação em sessões do Trampolim

Tabela 5 - Divisão das categorias e subcategorias

Categoria	Subcategorias	Respostas	Frequência	Excertos	
1. Reuniões	1.1. Opinião/importância	São importantes	EE1; EE5; EE7; EE8	<i>“Importantes são sempre, mas ...” [EE1]</i>	
		Apenas as individuais	EE9	<i>“Quando é só com a professora são importantes, quando é com os outros não me parece que haja assunto que possa ser tratado.” [EE9]</i>	
	1.2. Assiduidade	Às vezes; Agora não; Quem vai é outra pessoa	EE1; EE2; EE6; EE7; EE8;	<i>“(...) às vezes (...)” [EE7]</i> <i>“Agora não tenho ido (...)” [EE6]</i> <i>“(...)quem costuma ir às reuniões hoje em dia às vezes é o meu pai (...)” [EE2]</i>	
			É raro	EE3; EE10	<i>“Nunca vou, é raro ir (...)” [EE3]</i>
			Vou	EE4; EE5;	<i>“venho!” [EE4]</i>
	1.3. Impedimentos	Filhos pequenos	EE1; EE6;	<i>“(....) por causa dele (refere-se ao filho bebé que tem nos braços)” [EE1]</i>	
		Formação/Trab	EE2; EE7;	<i>“(....) como eu estou na formação não consigo.”</i>	

		alho	EE8; EE10	[EE2] “(...) porque às vezes é complicado o meu trabalho.” [EE8]
		Não ter tempo	EE3	
	1.4. Comunicação fora reuniões	Telefone	EE2; EE5; EE6; EE8;	“(...) eu ligo para a professora (...)” [EE5]
		Presencialmente	EE3; EE4; EE7;	“(...) falamos um bocadito e então, é assim nessas condições.” [EE7] “(...) quando não vou às reuniões eu vou falar com a professora.” [EE3]
		Email	EE10	“Mas normalmente falamos por email.” [EE10]
	1.5. Conforto		EE1; EE2; EE5; EE6; EE7; EE8; EE9; EE10	“Sinto sim (...)” [EE5] “Ah sim sim.” [EE10]
2. Projeto Trampolim	2.1. Conhecimento	Já conheciam por terem sido participantes/filhos	EE1; EE2; EE5; EE7; EE9; EE10	“Não, eu já conhecia porque o trampolim já era do meu tempo.” [EE2] “Já conhecia antes, que andaram lá os outros meus filhos, o meu filho mais velho, andou lá seguido no Trampolim.” [EE7]
		Conhece apenas de ouvir falar	EE8	“(...) conhecer conhecer assim não conheço, só de ouvir falar do menino, de alguns colegas dele e de algumas mães também.” [EE8]
	2.2. Interesse/	Sim	EE8;	
	Necessidade	Não, porque têm o ATL	EE1; EE5;	“(...) ele agora por enquanto não vale a pena (frequentar o projeto) (...) ele tem ATL e faz tudo no

				ATL.” [EE1]
		Quando for mais velho/a	EE10	“Quando ela começar a andar mais sozinha se calhar pronto ...” [EE10]

Tabela 6 - Análise categorial do Bloco Temático I – Reuniões

No que toca ao tema das **Reuniões**, podemos afirmar que, apesar de todos os EE (n=10) atribuírem importância às reuniões, a maior parte dos EE não é assíduo (n=7) devido ao horário de trabalho ou formação (n=4), ou ainda por causa dos filhos mais novos (n=2). No entanto, os EE afirmam comunicar confortavelmente com a Escola por telefone (n=4), presencialmente (n=3) ou até por email (n=1).

Quando questionados sobre se conheciam o **Projeto Trampolim E8G**, quase todos (n=7) responderam afirmativamente, sendo que a maioria (n=6) já tinha participado diretamente ou através dos seus filhos. Por outro lado, quem não conhecia tão bem (n=1), mostrou interesse em saber mais sobre as atividades, nomeadamente o acompanhamento psicológico. Também é possível verificar que os EE (n=2) não expressam necessidade de mais apoio do Projeto justificado pelo facto do seus educandos/as frequentarem o ATL. “(...) *ele agora por enquanto não vale a pena* (frequentar o projeto) (...) *ele tem ATL e faz tudo no ATL*” [EE1].

Categoria	Subcategorias	Respostas	Frequência	Excertos
3. Comunicação com a escola	3.1. Utilidade	Sim	EE1; EE2; EE5; EE7; EE8; EE9; EE10	“Útil útil, sim, sim.” [EE8] “Sim, vou passando, dou uma palavrita com a D. x (funcionária) e não tou de fora.” [EE8]
	3.2. Importância de ir à Escola	Sim	EE1; EE6;	“Então pois, que é para gente saber como é que andam os filhos.” [EE6]
	3.3. Assuntos pelos quais comunicam	Comportamento do meu educando/a	EE1; EE3; EE9;	“É o comportamento do x, sim (...) ele é um bocadito influenciador.” [EE1] “Às vezes é até mais o

	e/ ou vão à escola		EE10	<i>comportamento do X.</i> ” [EE9] <i>“(…) É mais sobre o comportamento e avaliação, nada de especial.”</i> [EE10]
		Buscar as notas	EE2; EE4; EE10	<i>“(…) vou quando é para ir buscar as notas, isso vou eu.”</i> [EE2]
		Quando estão doentes	EE4;	<i>“Claro. quando está doente ou assim.”</i> [EE4]
		Desempenho escolar	EE7; EE10	<i>“(…) pronto, só diz que a xta no 4º ano, tá muito atenta às aulas, tá muito ... gosta de aprender, essas coisas assim...”</i> [EE7]
		Visitas do pai e do avô detidos	EE5;	<i>“É só as visitas do pai, que está detido (...)”</i> [EE5]
		Quando têm que faltar/ sair mais cedo	EE5;	<i>“(…) na quinta feira faltou por causa do pai e a professora depois dá-lhe um papel e eu assino.”</i> [EE5]
		Se come bem	EE10	<i>“(…) às vezes pergunto se ela come bem, até à funcionária dos almoços e assim.”</i> [EE10]
3.4. Quem inicia a comunicação	Docente		EE2;	<i>“Normalmente é quando elas me ligam e assim. (...)”</i> [EE2]
	Eu		EE1; EE3;	<i>“não, sou eu que vou, todas as sextas feiras à tarde eu vou (...)”</i> [EE1] <i>“Vou vou.”</i> [EE3]

	3.4. Diferenças sentidas	Positivas	EE3; EE8; EE9; EE10	“(…) depois conversava com a professora, com a D. X (funcionária) e foi passando.” [EE8] “Sim, logo.” [EE9]
	3.5. Representante dos pais	Não sei	EE1; EE2; EE5; EE7	“ah nunca soube disso.” [EE5]

Tabela 7 - Análise categorial do Bloco Temático II – Comunicação Escola-Família

Em relação à categoria **Comunicação com a Escola**, quase todos os EE (n=7) a consideram útil. Os **assuntos** que os levam a comunicar com a Escola ou a dirigirem-se a ela são, principalmente, os “problemas de comportamento” dos seus educandos/as, “ir buscar as notas”, e “para saber” do desempenho escolar dos seus educandos/as. Quando perguntados sobre o **impacto** que a atuação da Escola tem sobre os seus problemas, alguns afirmam (n=4) ser positivo.

Categoria	Subcategorias	Respostas	Frequência	Excertos
4. Envolvimento parental	4.1. Opinião acerca do seu envolvimento/ acompanhamento na vida escolar	Feito sem ajuda	EE1;	“da minha parte tem sido normal, agora da parte do pai ...” [EE1]
		É uma aprendizagem	EE2;	“Sim, sempre aprender.” [EE2]
		Já é apoiado por uma professora na aprendizagem	EE3;	“Ah o X (filho) já tem uma professora ... de apoio.” [EE3]
		Faz tudo no ATL	EE6; EE7; EE10	“O acompanhamento às vezes é feito em casa, outras vezes ela vai ali para as X (associação), para o ATL ...” [EE7]
		Consigo fazer	EE8; EE10	“Esse acompanhamento eu ainda consigo fazer ...”

				[EE8]
		Tem corrido bem	EE9	“Acho que tem corrido, corrido bem.” [EE9]
		Não percebem ou fogem à pergunta	EE1; EE2; EE3 EE5; EE6; EE7;	
4.2. Barreiras/ dificuldades no acompanhamento		Não tenho	EE2; EE3; EE5; EE9	“Não.” [EE3] “Não, ela tá a ir bem (...)” [EE5]
		O filho mais novo	EE1	“É o X.” (filho mais novo) [EE1]
		Não sei ler nem escrever	EE4;	“Eu, quando vêm com trabalhos, eu não sei ler, prontos.” [EE4]
		Coisas mais difíceis	EE7;	“Não, não, ela, quer dizer, quando é coisas mais difíceis ...” [EE7]
		Não sei como fazer para ele/a deixar de estar tanto ao telemóvel	EE8	(...) Mas eu agora queria é que ele largasse o telemóvel porque ele como tem um problema de visão ...” [EE8]
	4.3. Supervisão e capacidade para auxiliar nos trabalhos de casa		Faz no ATL	EE2; EE5; EE6; EE7; EE9; EE10
		Sim, em casa, quando necessário	EE1; EE3; EE7; EE8; EE10	“Consigo fazer.” [EE3] “(...) e às vezes fazes em casa também quando ela diz: “oh pai eu hoje não

				<p><i>quero ir (para o ATL) eu ajudo...” [EE7]</i></p> <p><i>“Quando elas me dizem que ela não fez, faço com a X pronto ...” [EE10]</i></p>
		Peço ajuda a familiares que saibam	EE4;	<i>“Não, não sei. Só a Mãe.” [EE4]</i>
		Ele/ela nunca vem com trabalhos	EE4; EE8;	<i>“(...) A X? ela nunca vem fazer os trabalhos.” [EE4]</i>
		Ele/ela não pede ajuda	EE6;	<i>“Naaa, ele não pede ajuda, ele faz tudo no ATL.” [EE6]</i>
	4.4. Participação nas atividades da escola	Não tenho muita disponibilidade	EE1; EE7; EE8;	<p><i>“a questão não é o interesse, é mesmo a disponibilidade por causa dele (filho mais novo)” [EE1]</i></p> <p><i>“Eu não, ele ultimamente, nas atividades tipo festa, ele tem ido sozinho porque sempre que calha não calha nas minhas folgas, tou sempre a trabalhar.” [EE8]</i></p>
		Depende das atividades	EE2;	<i>“... depende das atividades.” [EE2]</i>
		Quando é necessário	EE2;	<i>“Quando é preciso, estou.” [EE2]</i>
		Às festas vou	EE3;	<i>“Ai às festas? vou, as festas vou sempre ver.” [EE3]</i>

		Gosto	EE4; EE5; EE6;	“Ah sim, vamos vamos. A gente gosta ...” [EE5] “vou, vou, gosto.” [EE6]
		Sim, quando consigo	EE9; EE10	“Sim, quando consigo.” [EE9]
	4.5. Perspetivas de mudança	Está tudo bem	EE1; EE7;	“eu acho que para mim nada, tá tudo ótimo ...” [EE1] “Tudo bem, sim, tudo bem ...” [EE7]
		O educando/a frequentar o Trampolim	EE2; EE8;	(...) elas vem para aqui (Trampolim) também, nas tardes livres, não é? Onde elas podem vir brincar também, para estarem distraídas ...” [EE2]
		Estar mais presente	EE9	“Se calhar às vezes podia estar mais presente ...” [EE9]

Tabela 8 - Análise categorial do Bloco Temático III – Envolvimento Parental

Dentro das questões da categoria **Envolvimento Parental**, especificamente sobre a opinião dos EE sobre o seu **envolvimento/acompanhamento** na vida escolar dos seus educandos/as, muitos (n=6) não entendem a questão ou fogem à pergunta, outros afirmam que os educandos/as fazem tudo no ATL (n=3) e dois afirmam que conseguem fazer o acompanhamento. Alguns EE (n=4) não expressam **dificuldades** no acompanhamento na vida escolar dos seus educandos/as. Os outros EE, expressaram dificuldades tais como ter que tomar conta do filho mais novo, não saber ler nem escrever, “coisas mais difíceis”, gestão da adição ao ecrã (“... queria é que ele largasse o telemóvel porque ele como tem um problema de visão ...” [EE8]). Quando questionados especificamente sobre a **supervisão dos trabalhos de casa**, a maioria (n=6) responde que essa tarefa está assegurada pelo ATL, outros dizem que quando é necessário ajudam os seus educandos/as (n=5). No que toca à **participação nas atividades da Escola**, alguns dos EE afirmam que gostam (n=3), outros que não têm disponibilidade para ir (n=3).

Categoria	Subcategorias	Respostas	Frequência	Excertos
5. A Escola do seu tempo	5.1. Frequência na Escola	Sim	EE1; EE2; EE3; EE5; EE6; EE8; EE9; EE10	“ <i>Sim.</i> ” [EE1] “ <i>Oh pois tive que andar ...</i> ” [EE10]
		Sim, mas não sei ler nem escrever	EE4;	“ <i>De lá aprendi uma coisinha, aprendi o meu nome, assim.</i> ” [EE4]
		Não	EE7;	“ <i>Eu, não senhora não.</i> ” [EE7]
	5.2. Memória da Escola	Negativa	EE1; EE5; EE8;	“ <i>Não é muito boa porque aquela escola antigamente não é o que é hoje.</i> ” [EE1] “ <i>É uma memória boa mas ... é uma memória boa entre aspas ...</i> ” [EE8]
		Positiva	EE2; EE3; EE4; EE6; EE9; EE10	“ <i>São boas.</i> ” [EE3] “ <i>Gostava, até gostava da Escola.</i> ” [EE6] “ <i>Tenho, tenho ...</i> ” [EE10]
	5.3. Motivos de abandono	Escolha própria	EE1;	“ <i>foi por opção minha</i> ” [EE1]
		Por causa da minha cultura;	EE2; EE5;	“ <i>Também naquela altura era diferente. na etnia cigana na altura como nós estávamos a crescer, chegava a um certo ponto, já não nos deixavam mais estudar e agora estou</i> ”

				<i>a fazer isso.” [EE2]</i>
		Não tive sorte	EE4;	<i>“(…) mas tive pouca sorte.” [EE4]</i>
		Engravidai	EE10	<i>“Olhe porque engravidai ...” [EE10]</i>
	5.4. O que está diferente	A forma como educam	EE3;	<i>“(…) eu ficava de castigo, agora é diferente, o x (filho) aqui não fica de castigo.” [EE3]</i>
		Tudo melhorou	EE5; EE7;	<i>“... tudo melhorou e acho bem” [EE5]]</i>
		O respeito pelos professores	EE5;	<i>“Há que ter respeito pelos professores (...)” [EE5]</i>
		Os professores preocupam-se mais	EE6;	<i>“Ah agora os professores preocupam-se mais com as crianças e tudo, antigamente não havia isso ...” [EE6]</i>
		Não obedece	EE3	<i>“(…) digo-lhe para ele fazer uma coisa e ele diz que não fazer, está a perceber?” [EE3]</i>
			A Educação é a mesma	EE2

6. Memórias do envolvimento dos seus EE na Escola	6.1. Iam à Escola	Só quando eram chamados	EE1; EE10	<i>“Quando eles lá iam não era bom sinal!”</i> [EE10]
		Para levar e buscar	EE2;	<i>“Sim, iam-me sempre buscar.”</i> [EE2]
		Não	EE4; EE8;	<i>“Não, não me lembro ...”</i> [EE8]
		Sim, a minha mãe	EE6; EE9	<i>“Sim, a minha mãe, a minha mãe ia lá sempre.”</i> [EE6]
	6.2. Como era o acompanhamento (Supervisão dos trabalhos, etc...)	Era muito pouco	EE1; EE9;	<i>“era muito pouco ...”</i> [EE1]
		Ajudavam no que podiam	EE2; EE10	<i>“e ajudavam no que podiam ...”</i> [EE2]
		Não havia	EE8;	<i>Não, a gente se virava sozinho ...</i> [EE10]
	6.3. Como é que a sua educação influencia a forma como educam			
		Vou tirar-lhe da Escola	EE4;	<i>“(...) O mais tardar 16.. 13/14 anos eu tiro-lhe da Escola”</i> [EE4]
		Dar responsabilidade ao filho mais velho	EE8	<i>“(...) no princípio não foi ... quer dizer, dei um pouco a responsabilidade ao mais velho, mesmo em Angola, por causa do trabalho, eu sempre dei essa responsabilidade, mesmo em reuniões, e ir e vir buscar o irmão dele ...”</i> [EE8]

7. O seu papel na vida escolar dos seus educandos/as	7.1. Como fazer a diferença	Estando mais presente	EE1; EE9; EE10	“(…) é a presença que eu não tive com os meus pais ...” [EE9] “(…) estamos mais presentes ...” [EE10]
		Tendo responsabilidade	EE2;	“(…) Uma pessoa também tem que ter responsabilidade.” [EE2]
		Não reprimir as crianças	EE5;	“Não se deve reprimir as crianças ...” [EE5]
		Eu quero que eles estudem	EE7	“E eu quero também que eles estudem, porque aquilo que eu passei não quero que eles passem (…)” [EE7]
		Posso fazer melhor	EE8	(…) eu posso fazer agora muito melhor ...” [EE8]

Tabela 9 - Análise categorial do Bloco Temático IV - Relação entre Cultura e Papel dos EE na escola

Em relação à categoria **A Escola do seu tempo**, um EE afirma não ter frequentado a Escola. Dentro dos que frequentaram (n=9), a maioria (n=6) afirma ter uma **memória** positiva da Escola. É importante referir que quando perguntados sobre a causa de **abandono** da Escola, dois EE dizem ter sido a sua cultura (“na etnia cigana na altura como nós estávamos a crescer, chegava a um certo ponto, já não nos deixavam mais estudar e agora estou a fazer isso.” [EE2]) Para além disto, alguns EE (n=2) afirmam que “tudo melhorou” na Escola, a forma como educam, o respeito pelos professores e a preocupação que estes têm com os seus educandos/as.

Sobre as memórias que os EE têm do **envolvimento dos seus EE na vida escolar deles**, alguns EE (n=2) dizem que os pais nunca **iam à Escola**, outros (n=3) dizem que só iam quando eram chamados, ou “para levar e buscar”. Em relação ao

acompanhamento que os seus pais faziam, os EE (n=5) referem que era muito pouco ou nenhum. Apesar de muitos dos EE não entenderem a questão - **De que forma a sua educação pode influenciar a forma como educa o seu educando/a?** - é importante referir que um deles disse que iria retirar os seu educando/a da Escola quando este crescesse (“(...) *O mais tardar (...) aos 13/14 anos eu tiro-lhe da Escola*” [EE4]). Em relação ao seu **papel da vida escolar dos seus educandos/as**, e quando questionados sobre o que acham que podem **fazer de diferente**, a resposta mais comum foi “*estando mais presente*”.

Categoria	Subcategorias	Respostas	Frequência	Excertos
8. A opinião dos EE	8.1. Mudanças na Escola	Nada	EE1; EE2; EE5; EE7; EE8;	“(...) <i>eu acho que são pessoas boas, não é? Eu não tenho nenhuma razão de queixa de ninguém ...</i> ” [EE2] “ <i>Não, eu gosto da Escola do Ingote e das professoras que lá estão.</i> ” [EE5]
		Que o ATL fosse na Escola	EE10	“(...) <i>eu gostava é que o ATL fosse na Escola.</i> ” [EE10]
	8.2. Criação de uma Associação de Pais	Participava	EE1; EE2; EE3; EE4; EE5; EE6; EE7; EE8; EE9; EE10	“ <i>Sim, claro.</i> ” [EE2] “ <i>Ai eu dizia logo que gostava.</i> ” [EE5]

				“ <i>sim, participava.</i> ” [EE10]
	8.3. Participação em sessões do Trampolim	Sim	EE1; EE2;	“ <i>Sim, acho que sim.</i> ” [EE1] “ <i>Sim.</i> ” [EE2]

Tabela 10 - Análise categorial do Bloco Temático V – Comentários e sugestões

No final da entrevista quisemos saber a **opinião dos EE** sobre o que mudariam ou gostavam de **ver de diferente na Escola EB1 do Ingote** sendo que um EE mencionou que gostaria que o ATL fosse integrado na Escola (“*(...) eu gostava é que o ATL fosse na Escola.*” [EE10]) Quando questionados sobre uma possível **criação de Associação de pais** todos (n=10) disseram que participariam.

1.5. Discussão dos resultados da entrevista semiestruturada

De uma maneira geral, podemos afirmar que os EE, apesar de não serem todos assíduos às reuniões, mostram-se autónomos na comunicação com a Escola e com os docentes, isto é, tomam a iniciativa quando necessitam de resolver algum assunto. Tendo em conta as respostas acerca da comunicação entre a Escola e a Família, podemos classificá-la como positiva e útil para os EE.

Em relação ao envolvimento parental, é de notar um certo desconhecimento dos EE face às diversas dimensões que integram este conceito. Para os EE estar envolvido na vida escolar dos seus educandos/as passa por controlar as exigências básicas da Educação, nomeadamente, o seu educando/a frequentar a Escola, “fazer os TPC’s” e “ser bem-comportado”. Isto mostra uma compreensão restrita que os EE têm sobre qual pode e/ou deve ser a sua participação direta na vida escolar dos seus educandos/as e o quanto isso pode influenciar o seu percurso escolar. No entanto, os EE mostram-se interessados nas atividades que a Escola organiza e vontade para participar em mais, nomeadamente, numa possível associação de pais/grupo de pais.

Um fator importante que permite compreender melhor o envolvimento dos EE na vida escolar dos seus educandos/as, é a forma como os seus próprios EE se envolveram na sua vida escolar. A partir dos resultados, podemos verificar que, apesar

da maioria dos EE ter uma memória positiva da Escola do seu tempo, estes afirmam que os seus pais não se envolviam muito e não os acompanhavam nas tarefas escolares. Assim, podemos supor que, os modelos parentais que tiveram podem justificar o padrão de envolvimento. Outros fatores que podem explicar o pouco envolvimento dos EE na vida escolar dos seus educando/as são os seus próprios estilos parentais e as representações sociais construídas sobre a Escola, ambos bastante influenciados pelas suas vivências culturais (Daza et al., 2017). Em algumas entrevistas a questão cultural foi utilizada pelos EE para explicar o seu abandono da Escola em idade precoce e até foi mencionada para motivar o futuro ato de retirar o educando/a da Escola antes da escolaridade obrigatória.

“Também naquela altura era diferente. na etnia cigana na altura como nós estávamos a crescer, chegava a um certo ponto, já não nos deixavam mais estudar e agora estou a fazer isso.” [EE2]

“(...) O mais tardar aos 13/14 anos eu tiro-lhe da Escola.” [EE4]

Outro aspeto que devemos acrescentar ao que foi supradito e que tem bastante relevância na atitude dos EE na vida escolar dos seus educando/as, é o baixo nível socioeconómico das suas famílias. O contexto habitacional onde se inserem estas famílias é fraco nas suas condições, metade dos EE não trabalha e os que trabalham não têm muito tempo livre ou predisposição para dedicar tempo à vida escolar dos filhos, ou seja, o nível socioeconómico pode ser um grande entrave ao envolvimento parental (Booth & Dunn, 1996, citado por Smith, 2006).

Como sabemos, o envolvimento parental na escola é uma representação multidimensional. É quase óbvia a influência deste envolvimento no sucesso escolar do educando/a. Mas, para que esta influência seja positiva é necessário fortalecer a relação entre a Escola e a Família e trabalhar em conjunto na promoção de atitudes positivas face à Escola.

O que a investigação nos diz é que a participação dos EE na vida escolar dos seus educandos/as pode e deve ser promovida, principalmente pela Escola. Uma das estratégias para aumentar o envolvimento parental é envolver diretamente os EE nas atividades realizadas na Escola, prescrever a sua presença e responsabilizá-los com a sua atuação (Smith, 2006).

No fundo, o que se mostra ser mais necessário fazer é transformar a visão que estes EE têm da Escola e do seu papel enquanto educadores. Isto parte por os sensibilizar para a importância da Escola nos dias de hoje e do carácter empoderador da Educação.

Com isto, reforçamos mais uma vez a pertinência da construção de um conjunto de estratégias de mediação escolar intercultural - Toolbox de Mediação Escolar Intercultural – para ajudar a comunidade a combater as atuais lacunas na comunicação entre Escola e a Família, na promoção do envolvimento parental e no sucesso escolar dos educandos/as da Escola EB1 do Ingote. Pensamos que este caminho passa por promover atividades de cooperação e de coesão entre o grupo de pais e encorajar o conhecimento e apoio mútuo. Uma forma de concretizar isto é a Escola também criar, com base nos interesses e necessidades dos EE, palestras, seminários ou workshops abertos à comunidade escolar.

Concluindo, a partir destes resultados, justifica-se a construção do recurso socioeducativo, a Agenda de Mediação Escolar Intercultural, para professores e educadores.

2. Planificação

A Agenda de Mediação Escolar Intercultural tem o seguinte corpo: 1) Capa; 2) Ficha Técnica; 3) Índice de Siglas e Simbologia; 4) Introdução; 5) Agenda que começa em setembro (início do ano letivo escolar) e termina em agosto; 6) Espaço para contactos; 7) Espaço para escreverem ideias para o próximo ano letivo; 8) Sugestões de Mudança; 9) Nota final; 10) Bibliografia e 11) Anexos.

Os meses que constituem o ano letivo (de setembro a junho) seguem a mesma lógica:

1. uma sessão para os professores desenvolverem na Escola com as crianças;
2. um infográfico para os EE com informações relevantes sobre o tema;
3. uma tarefa para a Família desenvolver em Casa.

A temática de cada mês pode ser desenvolvida em três etapas:

1. Em sala de aula, em cooperação com as crianças, tendo o professor e/ou educador como promotor da atividade;
2. Na comunicação com os educadores (os infográficos);
3. Em Casa, com a intenção de haver uma partilha das atividades em família com a Escola.

Os meses correspondentes à pausa letiva (julho e agosto) são mais direcionados para os professores/ educadores, tendo como temas o Lazer e as Férias, respetivamente. No mês de julho, deixa-se sugestões de leitura, de filmes e documentários e de aplicações móveis, e também alguns passatempos como o Sudoku e as Palavras-cruzadas. No mês de agosto, deixa-se a sugestão de escrita de um diário de bordo, onde os professores podem escrever algumas ideias que surjam durante as férias.

São disponibilizadas as fichas de avaliação das sessões em sala-de-aula e das tarefas para Casa, que serão preenchidas pelas crianças e pelos EE, respetivamente. Propõe-se uma avaliação diagnóstica, no fim do mês de setembro e uma avaliação de resultados, no fim do mês de junho, sobre a comunicação Escola-Casa e o Envolvimento Parental na Escola. Os questionários estão disponibilizados nos anexos. De forma a avaliar o impacto da Agenda no envolvimento parental na vida escolar do educando/as é utilizada uma adaptação do Questionário de Envolvimento Parental na Escola, versão para pais e professores (Pereira et al., 2012) como instrumento.

Como forma de introduzir mais diretamente a temática da Interculturalidade, incluiu-se a secção “Nota Intercultural” em cada mês, onde se coloca pequenas informações relativas a dias comemorativos relacionados com a Interculturalidade. Para além disto, cada mês tem um espaço de leitura sobre o tema abordado.

Os temas mensais, referentes ao ano letivo, foram escolhidos tendo em conta as possíveis necessidades das famílias no decorrer do ano letivo e com o objetivo de apoiar as famílias na vida escolar dos seus educandos/as. Assim, os temas sugeridos foram pensados para ajudar as famílias durante o percurso escolar dos alunos/as. No entanto, alguns temas foram introduzidos tendo em conta as necessidades afirmadas pelos EE

durante as entrevistas, como por exemplo as temáticas relacionadas com o tempo passado em frente aos ecrãs e a autorregulação emocional.

Os temas mensais, referentes ao ano letivo escolar, são: Socialização e integração; Rotinas e bons hábitos; Alimentação saudável e desporto; Uso consciente dos ecrãs; Emoções e relações afetivas; Literacia financeira; Atenção plena; A interculturalidade; A Criança.

Mês	Tema	Atividade na Escola com as crianças	Comunicação Escola-Casa	Atividade em Casa para a Família
setembro	Socialização e integração	“Deixa-me conhecer a tua mão”	Sugestões para facilitar a comunicação Escola-Casa: Dia aberto na escola; Grupo informal de pais e EE da escola; Grupo no WhatsApp com pais, EE e professores.	“O Brasão da Família”
outubro	Rotinas e bons hábitos	“Construir rotinas”	Infográfico sobre rotinas e bons hábitos	“O cantinho de estudo”
novembro	Alimentação saudável e desporto	“Mexer, para bem viver”	Infográfico sobre alimentação saudável e desporto	“Confeccionar lanche saudável para partilhar na Escola”
dezembro	Gratidão e solidariedade	“Quem dá, também recebe”	Convite “Ação de solidariedade” e infográfico sobre o poder da gratidão	“Cartões de gratidão para enfeitar a árvore de Natal da Escola”
janeiro	Uso consciente dos Ecrãs	“Manter a bateria carregada”	Infográfico sobre adição aos ecrãs	“Construir cubo com jogos e atividades ao ar livre”
fevereiro	Emoções e relações afetivas	“Uma viagem emocionante”	Infográfico sobre os afetos	“Revisitar momentos felizes em família”

março	Literacia financeira	“Necessidades e desejos”	Infográfico sobre poupança	“Plano-poupança e porquinho mealheiro”
abril	Atenção plena	“No aqui e agora”	Infográfico sobre estar enraizado	“Estar enraizado”
maio	A Interculturalidade	“Educar para a paz: A família Mundo”	Infográfico sobre comemorar a família	“A cultura da nossa família”
junho	A criança	“Somos crianças, temos direitos”	Infográfico sobre envolvimento parental na Escola Informações para o mês de julho: Jogo com atividades para o mês inteiro Informações para o mês de agosto: Infográfico com sugestões de locais a visitar em Portugal	“Participar no arraial do final do ano”

Tabela 11 - Planificação da Agenda por temas e nomes de sessões dos meses do ano letivo

As sessões para serem desenvolvidas em sala-de-aula com as crianças seguem a seguinte planificação: 1) Tema; 2) Objetivo; 3) Local; 4) Tempo previsto; 5) Recursos; 6) Momentos; 7) Procedimentos; 8) Avaliação.

As sessões para serem desenvolvidas em Casa pela Família seguem o seguinte modelo: 1) Tema; 2) Objetivo; 3) Local; 4) Tempo previsto; 5) Recursos; 6) Procedimentos; 7) Timing de entrega; 8) Avaliação.

Em jeito de demonstração deixa-se aqui o exemplo do mês de setembro, com algumas partes constituintes: o texto relativo ao tema do mês, a nota intercultural, a sessão para as crianças e a devida avaliação, o infográfico sobre o tema, a tarefa para os Casa e a devida avaliação e a avaliação diagnóstica sobre a comunicação e o envolvimento parental. Sendo o mês de setembro o primeiro mês do ano letivo, este integra uma parte com sugestões para facilitar a comunicação entre os EE e a Escola.



A SOCIALIZAÇÃO NA ESCOLA

O início de um novo ano letivo pode ter tanto de desafiante como de assustador, para as crianças, para os seus pais e EE e para os professores.

Setembro é um mês de introdução, integração e socialização de toda a comunidade educativa. O processo de socialização, apesar de começar no seio familiar, é algo importante de se desenvolver na Escola durante esta faixa etária, pelo contacto com os professores, funcionários e colegas. Assim, a criança estará a preparar-se para a convivência futura fora do ambiente escolar e para lidar com situações adversas do quotidiano.

As relações de interação, a partir do diálogo e discussão dentro da Escola, são fundamentais no processo de aprendizagem e construção do conhecimento da criança.

A melhor forma de promover a socialização é através de atividades lúdicas coletivas, que propiciem a cooperação, para que a criança tenha momentos de troca de saberes com os outros. Esta dinâmica favorece a criação de laços de afeto e de respeito pelo outro, valores que devem estar intrínsecos na ação educativa (Pimentel, Freire e Barros et al., 2021).

Posto isto, as atividades que se seguem pretendem ajudar a integração das crianças e da sua família na Escola, através da socialização.

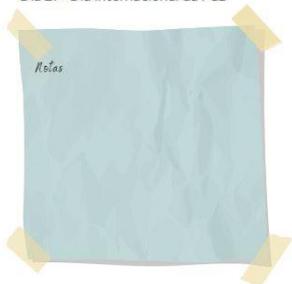


A NÃO ESQUECER

Dia 5 - Dia Internacional da Caridade

Dia 8 - Dia Internacional da Literacia

Dia 21 - Dia Internacional da Paz



NOTA INTERCULTURAL: A PAZ

O Referencial de Educação para a Segurança, Defesa e Paz é um dos três domínios integrantes da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. "A paz, corolário da segurança, é condição para a prosperidade e desenvolvimento e, nessa medida, é basilar às atividades humanas para a vivência em sociedade" (DGE, 2022, p.5).

Promover uma Cultura de Paz na Escola é crucial para melhorar a qualidade das relações e do ambiente escolares. Alguns dos objetivos do Referencial para o 1º ciclo são:

- Mostrar cuidado e consideração pelos outros
- Respeitar os pares e os adultos, valorizando as suas realizações
- Participar na elaboração de regras que permitam manter um clima de segurança e paz na escola
- Colaborar na resolução de conflitos, nomeadamente entre pares



DEIXA-ME CONHECER A TUA MÃO

Tema:

Socialização e integração

Objetivo:

Conhecer os colegas e a Escola através da socialização

Local:

Sala-de-aula (Escola)

Tempo previsto:

40 minutos + atividade paralela (30minutos)

Recursos:

- Papel de cenário
- Tintas
- Marcadores
- Lápis

Momentos:

1. Apresentação
2. Exercício de interação a pares: "O que diz a tua mão"
3. Atividade paralela: Visita guiada à Escola e apadrinhamento dos novos alunos

Procedimentos:

2. "O que diz a tua mão" - Exercício realizado por turma

Cada criança:

- desenha a mão do seu par no papel de cenário
- pinta a mão do seu par com a sua cor preferida
- preenche os dedos da mão do seu par com: o nome do par, a idade, de que ano é, comida favorita e o que quer se quando for grande
- No fim, as crianças terão de apresentar ao grupo o seu par

3. Visita guiada à Escola - Aos alunos do 1º ano

- Pode ser feita pelos alunos do 4º ano aos novos alunos
- Os alunos do 4º ano apadrinham os mais novos, distribuir 1 ou 2 afilhados pelos padrinhos, consoante o número de alunos de cada ano.

Adaptação 1º e 2º anos:
Apenas desenham e pintam a mão. Fazem a apresentação ao colega oralmente.



AVALIAÇÃO DAS SESSÕES PELAS CRIANÇAS

As crianças podem deixar a sua avaliação por escrito ou através de desenhos

1. SATISFAÇÃO



Gostei



Não gostei

2. O QUE MAIS GOSTEI

3. O QUE MENOS GOSTEI

4. O QUE APRENDI DE NOVO

No anexo I para impressão



O BRASÃO DA FAMÍLIA

Tema:

Socialização e Integração

Objetivo:

Aumentar a coesão familiar e o reconhecimento da Escola às Famílias

Local:

Casa

Tempo previsto:

30 minutos

Recursos:

- Folhas A4 com o modelo de brasão
- Materiais decorativos à escolha

Procedimentos:

O brasão deve ser preenchido e pode ser decorado livremente. As crianças devem trazer os brasões para a Escola para montar um mural com os brasões das famílias da Escola.

Timing de entrega:

1 semana

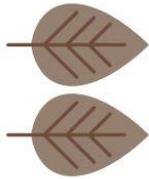
O Brasão da Família é um símbolo de identidade de cada família. Aqui as famílias podem criar a sua marca e partilhar com a Escola!



FACILITAR A COMUNICAÇÃO ESCOLA-CASA

GRUPO NO WHATSAPP COM PAIS, EE E PROFESSORES

A criação de um chat de grupo online pode facilitar a comunicação no dia-a-dia, em situações de imprevisibilidade, e também pode ser uma boa forma para os professores comunicarem a tarefas mensais e outras possíveis questões.



- A promoção da comunicação entre os pais e EE facilita as relações interpessoais.
- É ainda mais importante quando as famílias têm características culturais diferentes.

A nossa família é constituída por:	Somos uma família ...
O que gostamos mais de fazer juntos:	O nosso compromisso este ano com a Escola é ...

Em anexo 2 para impressão

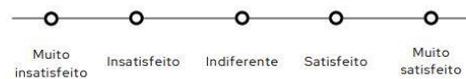


FACILITAR A ...

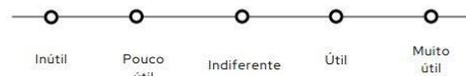


AVALIAÇÃO DAS TAREFAS PELA FAMÍLIA

1. SATISFAÇÃO



2. UTILIDADE



3. COMO VOU APLICAR NO DIA-A-DIA?

4. GOSTÁVAMOS MUITO DE CONTAR COM A SUA OPINIÃO SOBRE A TAREFA

Em anexo 3 para impressão

DLA

o informal os podem

irma e um comunicar

io houver votação

questões

pais e EE

rticiparem



AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

COMUNICAÇÃO ESCOLA-CASA

Objetivo:

Tomar consciência da comunicação entre professores/educadores e EE, para garantir uma boa relação entre os agentes educativos

Materiais:

Preparámos um questionário para os professores/educadores e para os EE

Temas:

- Número de reuniões coletivas e/ou individuais convocadas e a assiduidade dos EE;
- A forma como são convocados os EE para as reuniões;
- A forma como comunicam os professores e os EE;
- A frequência com que comunicam;
- Os horários de atendimento;
- A opinião face à qualidade e utilidade da comunicação

Os questionários preparados servem para monitorizar as formas de comunicação entre os professores e os EE, podendo ser útil para adequar diferentes estratégias a cada contexto familiar.



AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

ENVOLVIMENTO PARENTAL

Objetivo:

Conhecer a perceção que os professores/educadores e EE têm do envolvimento parental na Escola, para posteriormente melhorar a relação entre a Escola e os EE

Materiais:

Questionário de Envolvimento Parental na Escola (Pereira A., 2002), versão para pais e versão para professores (QEPE-VPa e VPr). É um instrumento composto por 24 itens respondidos numa escala tipo Likert de 4 pontos (desde Discordo Muito a Concordo Muito). A versão adaptada por nós acrescenta mais dois itens - Item 25. Justifica as faltas e Item 26. Assina os testes

Temas:

- Envolvimento parental em atividades na escola e voluntariado
- Envolvimento parental nas atividades de aprendizagem em casa
- Comunicação escola-família
- Envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões de pais

2.1. Objetivos

Os professores e educadores ao utilizarem a Agenda deverão:

- Contribuir para um maior envolvimento parental na Escola;
- Melhorar a relação entre a Escola e a Casa/Família;
- Fomentar a parceria entre a Escola, a Família e a Comunidade;
- Capacitar a comunidade escolar com estratégias de proximidade entre a Escola e a Família;
- Fortalecer a comunicação entre a Escola e a Família.

2.2. Metodologia

2.2.1. Modelo de construção do projeto – Modelo Colaborativo Intersectorial

Como já foi explicado neste relatório, a ideia inicial do projeto seria uma Toolbox de Mediação Escolar Intercultural. E, para isso, seguiu-se um modelo de governança – o Modelo Colaborativo Intersectorial - “modelo de trabalho em rede colaborativo que se constituiu para dar visibilidade, apoiar, defender e capacitar diferentes intervenientes, na defesa dos direitos humanos” (Mendes e Mariano, 2022, p. 7).

Com base neste modelo, seguiram-se as seguintes **linhas de operacionalização específicas**:

1. **Constituição da rede colaborativa:** neste caso os intervenientes foram o Projeto Trampolim E8G; a Escola (docentes) e as Famílias (Encarregados de Educação dos Participantes Diretos e participantes diretos do projeto.
 - Reunião com a equipa do projeto sobre metodologia e intervenção que irá ser implementada;
 - Deu-se a conhecer o projeto da Toolbox aos docentes e pedir a sua colaboração na construção da mesma;
 - Deu-se a conhecer o projeto da Toolbox aos EE e pedir a sua colaboração na construção da mesma.

2. Ativação e combinação de recursos: identificar constrangimentos e necessidades sentidas por cada parte:

- Através dos **questionários** respondidos pelos docentes sobre a sua perceção da corresponsabilização dos EE na vida escolar dos seus educandos/as;
- Através de questionários e **entrevistas semiestruturadas** aos EE dos participantes diretos do projeto.

3. Promoção da participação e ação coletiva democrática: desenhar estratégias de participação e ação coletiva (ex.: aprendizagem entre pares; sessões de trabalho gerais e específicas);

- Reunião com Equipa do Trampolim – analisar e comparar resultados dos questionários dos docentes e dos EE; definir quais estratégias funcionam e quais podemos implementar;
- Reunião com os docentes – apresentar os resultados e discutir sobre linhas de ação para a construção da Toolbox.

4. Consultoria: Comunicação aberta entre os gestores do projeto e os intervenientes no processo (reorientação da operacionalização e conhecimento de boas práticas europeias)

- Reunião com a Orientadora Local, Coorientadora e Coordenadora do Projeto Trampolim e decisão de construção do recurso socioeducativo – a Agenda de Mediação Escolar Intercultural

5. Validação: testagem com grupos de trabalho identificados pelos intervenientes de cada organização.

- Implementação de algumas estratégias discutidas na Escola EB1 do Ingote

6. Disseminação

- Repetir o processo com as restantes Escolas que os participantes diretos frequentam e com os seus EE.

Como houve uma mudança de ideias ao longo do processo, as fases 5 e 6 não puderam ser realizadas, ou seja, não se validou o recurso construído, apenas algumas estratégias discutidas em reuniões, nomeadamente os panfletos para os pais irem à Escola desenvolver uma atividade e também se desenvolveu uma sessão com as crianças sobre as emoções.

Será agora numa próxima fase, talvez no próximo ano letivo que se poderá finalizar as fases deste processo e assim poder-se validar e disseminar o recurso criado.

2.2.2. Bases metodológicas da Agenda

A Agenda é um recurso socioeducativo de intervenção comunitária multimodal. Isto é, é um recurso formativo de carácter social, que dá atenção à Escola, à Família e às crianças, desenvolvido no âmbito da Mediação Escolar Intercultural, em contexto escolar com diversidade cultural.

A construção da Agenda foi um processo, cujas etapas gerais foram explicadas acima. Foi utilizada como **técnica de intervenção** a entrevista para obter informação e apoiar as tomadas de decisão relacionadas com a construção do recurso.

Aqui, a mediação tem uma tónica diferente, no sentido em que não foi utilizada como técnica de intervenção individual, mas é referida pois a Agenda é um **guia para a ação mediadora** do professor/ educador com os EE e a Escola. Pois, aqui, o professor/educador terá o papel de mediador. No fundo, a Agenda fornece um **conjunto de estratégias** que servem para fortalecer a interação entre as famílias e a Escola.

A interculturalidade também está presente devido às especificidades socioculturais do contexto em que se desenvolveu o projeto. Posto isto, a Agenda fornece linhas orientadoras de como incluir a diversidade cultural nas atividades socioeducativas, através de metodologias de **mediação intercultural** que promovem o envolvimento parental na Escola.

A Agenda é um recurso que promove e permite as seguintes linhas de ação (Catarsi, 2016):

- Ações para a integração: estratégias que são dirigidas principalmente a alunos com origens imigrantes e suas famílias para a promoção da sua participação

efetiva na vida Escolar (Boas práticas de recepção e integração na Escola; Valorização do multilinguismo; Promoção da relação entre a comunidade escolar)

- Ações para a interação intercultural: que visam respeitar as mudanças culturais que estão a acontecer na sociedade, na Escola e na gestão educacional, de forma a fornecer condições para a interculturalidade acontecer. (Práticas destinadas a facilitar os relacionamentos dentro e fora da escola, prevenindo a discriminação e o preconceito e promovendo a dimensão intercultural do conhecimento)

Além disso, este recurso baseia-se numa **abordagem de proximidade** pois, sendo uma estratégia para aumentar os níveis de envolvimento parental, faz sentido que promova a interação e a proximidade entre os diferentes atores, neste caso, a Escola, as Famílias e também a comunidade em geral.

Sendo a construção de uma cultura de paz na Escola - baseada nos **princípios da Educação Intercultural e nas teorias relacionadas com o Peacebuilding na Escola (Educação para a Paz)** - uma das finalidades deste recurso, este atua simultaneamente através de três ações:

1. Ação preventiva (Conflict Prevention and peacekeeping):
2. Ação curativa (Peacebuilding)
3. Ação transformadora (Peacemaking)

Os temas da Agenda e a própria lógica por detrás da sua construção, relaciona-se com as fases de um processo de mediação. Aqui, pretende-se também que o mediador consiga, ao pôr em prática a Agenda, orientar os EE e as crianças por este processo, em situações em que este for necessário.

Os temas mensais da Agenda assentam nas temáticas de **Educação para a Cidadania** presentes na ENEC (2017), nomeadamente os Direitos Humanos, a Interculturalidade, a Saúde, os Media, a Literacia Financeira e educação para o consumo, a Paz e o Voluntariado.

O processo de mediação é algo muito próprio e difere de caso para caso, dependendo dos indivíduos que o constituem. No entanto existem fases definidas pelas quais a mediação deve desenrolar-se - as ideias de Torrego (2000, citado por Monteiro e

Cunha, 2016) e de Torremorell (2008, citado por Vieira & Vieira, 2016) parecem bastante similares e complementares:

1. A primeira fase – “Entrada”: é a fase de apresentação e de definição de regras, onde o mediador deve proporcionar um ambiente de confiança entre as partes para que o processo tenha o seu efeito. Aqui devem ser discutidas todas as regras e princípios do processo. Similarmente, na Agenda, o primeiro mês é dedicado à integração, à promoção do encontro e do diálogo entre os EE, os alunos e entre estes com a Escola.
2. A segunda fase – “Conta-me”: aqui cada uma das partes tem espaço para expor a sua visão sobre o conflito. Aqui são importantes a escuta ativa e a atenção à linguagem não verbal são fundamentais. O mediador deve dar o mesmo tempo a cada pessoa para falar.
3. A terceira fase – “Situar-se”: nesta fase o mediador deve reunir os relatos de cada uma das partes e procurar encontrar pontos comuns, que possibilitem a construção de uma solução que seja satisfatória para ambas.
4. A quarta e última fase – “Concertar”: esta fase é um reforço da última, no sentido de continuar a trabalhar para chegar a um acordo. São avaliadas as vantagens e desvantagens das propostas para que no fim cada parte sinta que as suas necessidades e desejos foram ouvidos.

Dentro das técnicas utilizadas nas sessões para as crianças temos o brainstorming, o debriefing, o roleplay, a construção de cartazes e apresentações orais. Estas técnicas metodológicas promovem a discussão, o diálogo e a interação. Nas tarefas dirigidas à família optou-se por atividades conjuntas que fomentam a coesão familiar, que requerem a cooperação entre os membros da família.

No fundo, todas as propostas presentes na Agenda apoiam e promovem o envolvimento parental na Escola e a parcerias entre a Escola, a Família e a Comunidade, passando pelas ações dentro de casa, na participação de atividades na Escola, na interação entre os EE, na promoção da tomada de decisões conjuntas (com a proposta do grupo informal de pais).

3. Aplicação

Em termos de meios necessários à aplicação da Agenda, dividimo-los em:

- Recursos humanos: um professor/educador; comunidade educativa do 1º ciclo (EE e alunos)
- Recursos materiais: Escola ou instituição educativa; os recursos específicos para casa atividade estão descritos nas planificações de cada sessão.

Para além disto, disponibilizámos um documento de apoio ao professor ou educador que irá implementar a Agenda, com as planificações das sessões e tarefas presentes que constituem o recurso. Este documento serve de apoio à preparação das sessões e do ano letivo pois, devido à organização das planificações, permite ao professor ter uma visão panorâmica das diferentes sessões e tarefas. Este recurso de apoio é uma mais-valia para a fase de preparação do ano letivo.

Para ser possível a aplicação da Agenda, é importante ter em conta as seguintes orientações:

- A agenda deve ser posta em prática durante o ano letivo, começando em setembro e terminando em junho;
- Dirige-se a alunos do 1º ciclo, tendo algumas adaptações para cada ano;
- A participação dos alunos e EE deve ser voluntária, bem como a do professor/ educador a quem pertence a agenda;
- A agenda é de versão perpétua, ou seja, pode ser implementada em qualquer ano letivo;
- A Agenda pode ser modificada consoante as especificidades do contexto, contendo também algumas sugestões de mudança.

4. Avaliação e análise SWOT

Para proceder à análise das especificidades do contexto onde se inseriu a intervenção procedeu-se a uma avaliação diagnóstica já explicada e detalhada no primeiro tópico deste capítulo.

Como método de avaliação da aplicação da Agenda optamos pelo Modelo de Avaliação Multinível de Kirkpatrick – que engloba a avaliação da Reação, Aprendizagem, Comportamento e Resultado (Kirkpatrick, 2006, 2010, citado por Barreira, 2019).

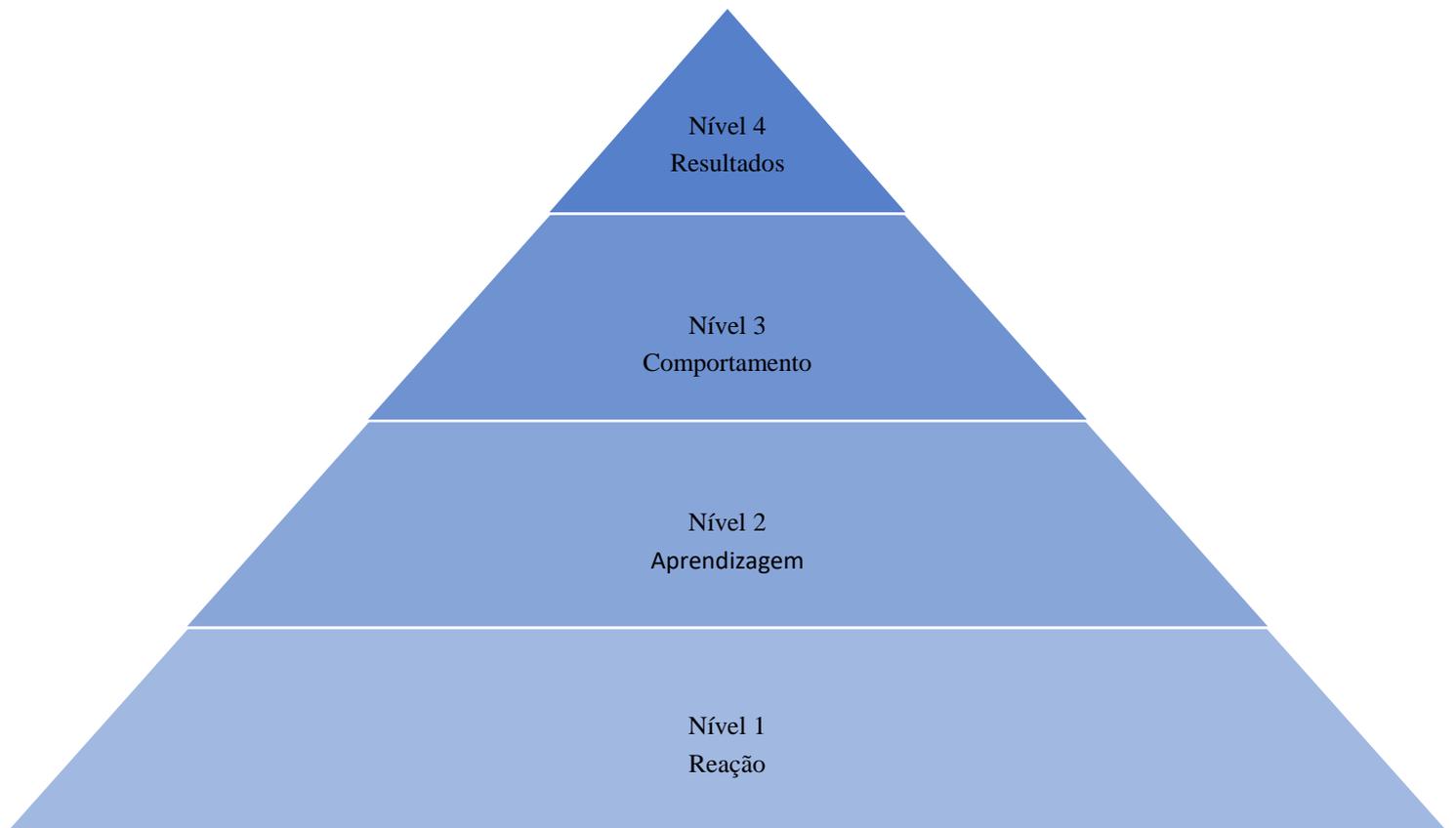


Figura 6 - Modelo Multinível de Avaliação de Kirkpatrick et al. (2006)

Assim, pretendemos avaliar a Agenda de acordo com os seguintes níveis:

- Nível 1 - Reação/ Satisfação: De forma processual, com base na observação do modo como os participantes participam nas atividades e através das suas

respostas aos questionários sobre as sessões e sobre as tarefas, preenchidas pelos alunos e EE, respetivamente;

- Nível 2 - Avaliação da aprendizagem: Vai ser feita durante o ano letivo através da avaliação dos pequenos trabalhos elaborados durante as sessões e na família pela realização das tarefas;
- Nível 3 - Avaliação do comportamento: Vai ser verificada através da análise do pré e pós questionários acerca da comunicação e dos questionários preenchidos pelos EE e pelo professor/educador. Também através da observação dos alunos e EE ao longo do ano letivo;
- Nível 4 - Avaliação de resultados: Poderão ser verificados no final do ano letivo, através dos dados dos questionários e da sua comparação (pré e pós) e através de eventuais feedbacks que poderão surgir por parte dos EE e dos alunos.

Também optámos por apresentar uma análise SWOT da Agenda pois permite verificar quais as qualidades deste recurso, mas, mais importante, que pontos existem para melhorar e quais teremos de ter em conta no futuro.

Strengths (Pontos fortes)

- Fundamentada em bases metodológicas e teóricas fidedignas
- Assenta em temáticas de Educação para a Cidadania relevantes para o País
- Criada para combater necessidades reais auscultadas de docentes e EE
- Considera a diversidade cultural existente nos contextos escolares atuais

Weaknesses (Pontos fracos)

- As atividades construídas não foram monitorizadas nem avaliadas
- A sua aplicação não foi testada

Opportunities (Oportunidades)

- Pode ser aplicada em qualquer contexto escolar do 1º ciclo do ensino básico
- Flexibilidade e adaptabilidade das atividades propostas
- Qualquer professor ou educador pode usufruir

Threats (Ameaças)

- O não envolvimento dos EE e Famílias

Figura 7 - Análise SWOT da Agenda

5. Elementos técnicos e disseminação

Relativamente aos elementos técnicos deste recurso, como já foi mencionado, a agenda foi desenvolvida no âmbito de estágio curricular no projeto Trampolim E8G, que pertence à instituição CASPAE. Sendo assim, as autoras da Agenda foram a coordenadora do projeto Trampolim E8G, a Dra. Vera Silva e a mestranda Alice Henriques. A revisão técnica e científica foi realizada pela professora Maria do Rosário Pinheiro, da FPCEUC. O design gráfico foi desenvolvido pela Dra. Isabel Duque, do Gabinete de Comunicação do CASPAE. Sendo o CASPAE a entidade responsável pela criação, edição e talvez publicação do recurso, é do seu encargo a forma como se vai testar e disseminar o recurso.

Como já foi referido acima, a disseminação pensada para este recurso seria desenvolvida através da sua implementação em diferentes Escolas. Sendo este recurso dirigido a alunos do 1º ciclo, poderá ser necessário construir outros recursos dirigidos a alunos e EE de outros níveis escolares pois o projeto Trampolim E8G contém participantes até aos 18 anos e que frequentam o ensino básico e secundário.

Capítulo VI: Projetos de Extensão e de Mobilidade no âmbito do Mestrado de Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais

1. Projeto de Extensão do MESDDL “Escola + Social”

O Projeto Escola + Social é um projeto de extensão do Mestrado de Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais de promoção de competências socioemocionais e interculturais em contexto escolar. Foi desenvolvido durante o ano letivo de 2022/2023 em três escolas do Agrupamento de Escolas de Montemor-O-Velho – EB1 Pereira, EB Dr. José Santos Bessa (Carapinheira) e EB 2,3 de Arazede.

Desenhei este projeto ao lado dos Professores Maria do Rosário Pinheiro e Carlos Barreira e das mestrandas Ana Catarina Soares e Mariana Almeida, na qual fomos bolsistas, ao longo de 25 horas. As sessões assentes nas temáticas Saúde Mental e Diversidade Cultural, foram realizadas em seis turmas do 7º ano (*Anexo 7 - Planificação das sessões do projeto "Escola + Social"*).

Dentro das temáticas principais, foram trabalhados conceitos como a Robustez Mental, a Autoconfiança, o Elogio, a Democracia, os Direitos Humanos, a Igualdade, entre outros. Utilizámos o Modelo de Aprendizagem Experiencial de David Kolb (1948) para guiar as nossas sessões, a partir das suas quatro fases - Conhecer, Observar, Compreender e Experienciar – através de quatro momentos – Experiência concreta, Observação reflexiva, Conceitualização abstrata e Experiência ativa. Cada sessão teve uma ou mais dinâmicas de grupo subjacente ao tema retratado, no sentido de envolver ativamente os alunos na atividade e fomentar a sua atitude crítica face à temática, promovendo sempre momentos de discussão e de reflexão. Foram utilizadas e adaptadas algumas dinâmicas do autor Fritzen (1988). E ainda, as sessões sobre a diversidade cultural e os direitos humanos, tiveram como base o “Compass - Manual para a Educação para os Direitos Humanos com jovens - Conselho da Europa”, que disponibiliza uma série de recursos para diversas faixas etárias.

Em relação à avaliação das sessões, foi utilizado um modelo construído por nós, o “Brasão dos Saberes” com questões sobre a sessão (

Anexo 8). Para além do instrumento de avaliação também construímos outro instrumento – o “Quanta autoconfiança queres?” – que é uma adaptação do jogo de papel “Quantos queres?” mas com a temática da autoconfiança e do elogio (*Anexo 9*). No geral, o feedback foi muito positivo. Os jovens gostaram dos temas abordados, da forma como as sessões foram desenvolvidas e dos momentos de diálogo que se proporcionaram. A avaliação feita pelos jovens será devidamente tratada pela próxima equipa do projeto de extensão do MESDDL.

2. Programas de mobilidade Erasmus +: *Blended Immersive Programme* e Estágio internacional

O Erasmus+ é um programa europeu que apoia os jovens na sua educação e formação através da mobilidade. Oferece diversas oportunidades de mobilidade para indivíduos ou organizações.

Em relação às modalidades que vão ser apresentadas, uma delas foi realizada no âmbito do Mestrado de Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais, e a outra ainda será realizada, em contexto de estágio internacional, para recém-diplomados. Cada uma delas tem as suas particularidades, explicadas devidamente.

No âmbito do Programa Erasmus + realizei um *Blended Immersive Programme* (BIP) em Vilnius, na Lituânia. Um BIP é uma modalidade de mobilidade que combina uma mobilidade de curta-duração com uma componente virtual. A flexibilidade desta mobilidade - a curta duração e a possibilidade remota - facilita a experiência desta modalidade.

O BIP realizado foi na área de estudos sobre a Paz e o Conflito, que resultou da parceria entre o Instituto de Relações Internacionais e Ciência Política da Universidade de Vilnius com Universidade de Granada e a Universidade de Jena, no âmbito do Group Master Initiative in Peace and Conflict Studies Network de Coimbra.

Os Estudos de Memória são um campo académico que utiliza a memória para lembrar e aceder ao passado. A Memória tem vindo ser estudada “pelas suas implicações para a construção de identidades temporais individuais e coletivas e culturas historicamente enraizadas” (Keightley, 2009, p. 56).

O programa dividiu-se em três grupos temáticos – Estudos de Memória (Pós)Soviéticos; Estudos sobre Paz e Conflito; e A Justiça nos Estudos de Memória e Identidade – que foram introduzidos e trabalhados pelos professores das Universidades parceiras. Sendo um BIP, as atividades foram desenvolvidas ao longo de duas semanas, a primeira online, pelo Zoom, e a última fisicamente na Universidade de Vilnius. Na primeira semana tivemos a apresentação e aulas de introdução aos temas do curso e na segunda, tivemos aulas e workshops de carácter mais prático, que incluíram visitas de estudo pela cidade. A bibliografia referente aos assuntos abordados foi disponibilizada na plataforma da Universidade de Vilnius, bem como as orientações para cada workshop ou trabalho de grupo realizado. Para finalizar e em jeito de avaliação realizámos em grupo um trabalho escrito inserido na temática dos Estudos de Memória, mais concretamente, uma reflexão sobre monumentos políticos portugueses, referentes à era dos descobrimentos (*Anexo 10*). Os trabalhos de grupo foram apresentados aos professores e ao grupo de participantes do BIP, alunos universitários de diversos países da EU.

A participação neste programa foi uma experiência muito rica e interessante pela oportunidade de conhecer uma nova cidade, novas pessoas, de aprender sobre temas cativantes e de poder fazer parte desta iniciativa que foi o BIP: Memory Studies: Peace, Conflict and Transformation.

Para além do BIP irei realizar outra mobilidade de Erasmus noutra modalidade, a de **Estágio internacional**. Esta difere do programa BIP, essencialmente na sua duração, modalidade (presencial) e condições de inscrição. Isto é, o Erasmus + oferece, a indivíduos recém-diplomados, a oportunidade de ter uma experiência de trabalho internacional, um estágio, numa organização à escolha. Pode durar desde duas semanas a doze meses e é realizado presencialmente.

Fui aceite nesta modalidade de Erasmus, que se irá realizar em 2024, durante quatro meses (de janeiro a abril), na Fundação Valsé em Madrid, Espanha. O protocolo com a instituição já foi assinado, bem como o Learning Agreement (*Anexo 11*).

A Fundação Valsé é uma fundação Salesiana para a prevenção, educação e promoção integral de crianças, jovens e famílias em risco e em situação de exclusão social. Foi criada em 2004 com a missão de apoiar projetos sociais que foram sendo criados, desde 1951, pelas Hijas de María Auxiliadora, para a promoção integral da pessoa, das minorias mais desfavorecidas que se encontravam em risco de exclusão social, principalmente das crianças. A sua visão é a realização de projetos e programas que permitam oferecer respostas e acompanhar pessoas em situação de vulnerabilidade. Tem como valores os princípios evangélicos inspirados no sistema preventivo de San Juan Bosco e de Santa Maria Mazzarello, harmonizando o crescimento da pessoa em todas as suas dimensões (Fundação Valsé, 2023).

Em termos de atuação, a fundação apoia vários projetos socioeducativos e sociolaborais, instalados em diferentes zonas de Madrid. Poderei entregar projetos que estão direcionados para o acompanhamento psicossocial e laboral de mulheres, crianças e jovens imigrantes, bem como as suas famílias.

Considerações finais

Chegando ao fim deste relatório, espera-se que todo o corpo do documento, desde o Enquadramento teórico, passando pela caracterização da intervenção socioeducativa comunitária no âmbito do Projeto Trampolim E8G, e pela explicação do recurso socioeducativo criado, até à descrição do Projeto “Escola+Social: Promoção de competências socioemocionais e interculturais em jovens do 3º ciclo do ensino básico” e do Programa Erasmus, possa espelhar as competências necessárias para a aquisição do grau de mestre em Educação Social.

Quisemos, por isso, neste relatório de estágio acentuar as áreas de intervenção socioeducativa comunitária, mais concretamente a temática da mediação escolar intercultural como estratégia de promoção do envolvimento parental na Escola.

No enquadramento teórico, aprofundou-se a área de conhecimento que é a Educação Social e a intervenção nos diferentes âmbitos em que esta atua, mais concretamente em contextos comunitários vulneráveis, como é o caso do Bairro de habitação social, onde se insere o Projeto Trampolim E8G. Ainda dentro do enquadramento deu-se especial atenção à prática do envolvimento parental na Escola, às características familiares como a auto percepção parental e as características culturais (fatores influenciadores do envolvimento) no sentido de entender como os diferentes backgrounds familiares são preditores do nível de envolvimento parental e, por consequência, de que forma isso influencia o percurso escolar dos educandos/as. Por último, aprofundou-se teoricamente a temática da mediação, a sua dimensão pedagógica e a sua ação em contextos escolares multiculturais, abrindo portas para a Interculturalidade.

A revisão bibliográfica serviu de base para a intervenção propriamente dita. Como foi mencionado no capítulo II, o foco da intervenção, comunicado pela equipa do projeto Trampolim E8G e pela orientadora local, foi melhorar a atividade do projeto dedicada mediação escolar e familiar, aumentando a corresponsabilização dos EE na vida escolar dos seus educandos/as. Ao longo da intervenção chegou-se a um termo

mais abrangente e adequado- o Envolvimento Parental na Escola. De seguida, procedeu-se à avaliação diagnóstica do contexto e dos participantes do projeto que, inicialmente, seria a “*Toolbox* de Mediação Intercultural”. Para proceder à análise do contexto foram recolhidos dados de dez EE dos participantes diretos do projeto, alunos da EB1 do Ingote e dos docentes desses mesmos alunos. Os dados recolhidos, através de questionários e entrevistas semiestruturadas, tiveram como intenção entender a forma como docentes e os EE comunicavam e a perceção de ambos em relação ao envolvimento parental na Escola.

Os resultados da análise dos dados foram ao encontro ao que a bibliografia nos diz acerca do envolvimento parental na Escola em contextos socioeconómicos desfavorecidos e com diversidade cultural.

O envolvimento parental é um conceito multidimensional, ou seja, abrange várias esferas da vida escolar, desde a participação nas atividades da Escola, ao apoio escolar em casa (Epstein et al. 2002).

As categorias de barreiras ao envolvimento parental que mais se verificou na nossa investigação (Hornby & Lafaele, 2011) foram as relacionadas com os fatores familiares, nomeadamente a perceção que os pais têm do seu próprio envolvimento, a perceção que têm da escola no que toca ao seu envolvimento, os contextos de vida, a sua classe, etnia e género familiares. Estas manipulam a forma como os pais ou EE se autopercecionam enquanto educadores, tendo menores níveis de autoconfiança no que toca ao auxílio na vida escolar dos seus educandos/as. Também se confirmou que as origens culturais e os modelos parentais dos EE podem determinar o envolvimento parental na Escola. Os modelos parentais que os EE tiveram, mais precisamente, o significado que os seus progenitores deram à Escola, influencia também como estes agem agora com os seus educandos/as. Confirmou-se ainda que, a cultura da família condiciona a visão que os EE têm da Escola e do seu papel transformador

Para além destes fatores, também se constatou que os fatores sociais, que englobam os fatores históricos, demográficos, políticos e económicos, têm uma grande influência na prática do envolvimento parental na Escola. As famílias que constituem as minorias, caracterizam-se muitas vezes pelo baixo poder socioeconómico, pelo menor

acesso a serviços mínimos e por baixas qualificações literárias, o que influencia a forma como se envolvem na vida escolar dos seus educandos/as.

Posto isto, podemos afirmar que, apesar dos participantes da investigação percecionarem o seu envolvimento na Escola positivo, sabemos que pode não ser o suficiente, do ponto de vista da comunidade escolar, para a salvaguarda de um bom percurso escolar da criança. Esta deve sentir-se apoiada e interiorizar a importância da Escola através dos atos dos seus educandos/as para com a Escola (Epstein, 2002).

Assim, reforçamos o que nos diz Ramos (2013), que a Escola tem o papel de promover a aproximação dos pais e EE, de os envolver diretamente nas questões escolares e de os responsabilizar, sempre no sentido de depositar confiança no seu papel enquanto educadores. Ainda mais, quando estes se diferenciam culturalmente e trazem consigo bagagens socioculturais muito próprias. A Escola de Hoje deve procurar quebrar barreiras culturais e promover a Interculturalidade.

A partir desta premissa construiu-se o recurso socioeducativo, a Agenda de Mediação Escolar Intercultural, dirigida a professores e educadores, que serão desafiados a “calçar os sapatos” de mediadores escolares interculturais – promovendo o envolvimento parental na Escola, através da empatia, do respeito e do diálogo intercultural. Aqui, realça-se a importância da mediação em contexto escolar, no sentido de reformular as medidas ao conflito existente, fornecendo ferramentas para gerir de forma pacífica os conflitos e preveni-los através da promoção de boas práticas (Torremorell, 2002).

Acreditamos que o recurso criado reúne esforços que contribuem para ultrapassar possíveis *handicaps* culturais pois constitui uma abordagem adaptativa a diferentes contextos culturais e familiares. Isto é, a agenda foi construída com atenção à diversidade cultural, familiar e social. Para além disto, a agenda também é um recurso de *empowerment* (Vieira & Vieira, 2012) no sentido em que valoriza o papel da Escola, da Família e da Comunidade e promove a parceria entre as três partes, o que traz implicações positivas para cada uma delas. Colocando a criança no centro, estamos a fomentar para que esta tenha um bom percurso escolar, tornando mais provável a possibilidade de traçar visões de futuro socioeconomicamente estáveis. Em relação à parceria entre Escola, Família e Comunidade, Epstein et al. (2002) deixa-nos uma ideia

bastante importante: para que a família seja valorizada no ambiente escolar, é necessário que a Escola comece a ver a criança para além do aluno.

Como em todos os trabalhos científicos e de intervenção, existem aspetos a melhorar e algumas lacunas presentes como o facto do recurso criado não ter sido devidamente construído, aplicado e avaliado. No entanto, o foco está na realização futura desse mesmo processo.

A ação social pretendida assenta também na contribuição para uma Cultura de Paz na Escola, em Casa e na Comunidade. Esta ambição distancia-se de uma tentativa de inculcar valores ou ideologias ocidentais, que ignoram por vezes os saberes, culturas e atores externos, evidenciando a diferença entre culturas ou comunidades “desenvolvidas e subdesenvolvidas”. Pelo contrário, valorizamos a troca de saberes e de conhecimentos, o reconhecimento destes mesmos saberes e a convivência com diferentes formas de estar na vida. Não descuidando nunca da base da Educação para a Paz, a dignificação humana e a preservação dos Direitos Humanos Universais.

Fica ainda a chamada de atenção para escassez de estudos que envolvam a temática da mediação escolar e/ou intercultural como promotora do envolvimento parental na Escola. Por outro lado, sublinha-se os estudos de Villas-Boas (1996; 2000; 2004) que demonstram a pertinência da ação mediadora na promoção de uma parceria entre a Escola, a Família e a Comunidade e, conseqüentemente, na promoção do envolvimento parental na Escola.

Ressaltamos o papel do educador social e da sua intervenção em contextos comunitários, no sentido de promover a coesão da comunidade e de fornecer ferramentas que empoderam os indivíduos, tornando-os mais resilientes e autónomos. Com a intervenção pensada durante este estágio pretendemos elevar os agentes educativos, de forma que se sintam confiantes e capazes de construir uma parceria entre os pais ou EE, a Escola e a Comunidade.

Bibliografia

- Abrams, L. S., & Gibbs, J. T. (2002). Disrupting the logic of home-school relations: Parent involvement strategies and practices of inclusion and exclusion. *Urban Education*, 37(3), 384-407. <https://doi.org/10.1177/0048590203700300>
- Alarcão, M. (2002). Desenvolvimento familiar. In Alarcão, (Des)equilíbrios familiares (pp. 107-219). Portugal: Quarteto Editora.
- Almeida, B. (2009). *Do(s) conceito(s) à(s) práticas de mediação socioeducativa: alguns contributos para a clarificação de um perfil profissional*. [Tese de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto <https://hdl.handle.net/10216/25839>
- Albuquerque, S. G. (2016). *Género e estilos parentais: Um estudo sobre a relação entre género dos pais e dos filhos e práticas de estilos parentais*. [Tese de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa]. Repositório Comun. <http://hdl.handle.net/10400.26/19163>
- CASPAE (2022). *Relatório de Atividades*. https://caspae.pt/PT/wp-content/uploads/2023/05/Relatorio_Atividades_CASPAE_2022.pdf
- Catarci, M. (2016). Intercultural Mediation as a strategy to facilitate relations between the School and Immigrant Families. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 127-140. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.244161>
- Cerveira, C. M. (2015). *Funcionamento das famílias: Perceção de funcionamento familiar nas diferentes configurações familiares* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Altos Estudos do Instituto Superior Miguel Torga]. Repositório do ISMT. <http://repositorio.ismt.pt/handle/123456789/486>
- Cohen-Emerique M. (1994). *La négociation/médiation culturelle dans un processus d'intégration*. Saarbruck: ARIC Conference.
- Cox, T. H. (1993). *Cultural Diversity in Organizations: Theory, Research, and Practice*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler..

- Cunha, P., & Monteiro, A. (2016). Uma reflexão sobre a mediação escolar. *Ciências & Cognição*, 21(1), 112-123. <http://www.cienciasecognicao.org>
- Daza, M., Mojica, A., Maza, E., Fadul, M., Rodríguez G., Pérez E., (2018). Estilos parentais, função familiar e desempenho acadêmico: um estudo de caso de seis famílias de uma escola pública de Bogotá, Colômbia. *Voces y Silencios*, 9(2), 4-4-36. <https://doi.org/10.18175/vys9.2.2018.02>
- De Oliveira, D., Siqueira, A. C., Dell’Aglío, D. D., & Lopes, R. D. (2008). Impacto das configurações familiares no desenvolvimento de crianças E adolescentes: Uma revisão da produção científica. *Interação em Psicologia*, 12(1). <https://doi.org/10.5380/psi.v12i1.9172>
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa E análise de conteúdo: Sentidos E formas de USO*. Lucerna.
- Diário da República. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018* (129). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Despacho n.º 9265-B/2013* (134). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/desp_9265_b_2013.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação Para a Cidadania*. Ministério da Educação. <https://cidadania.dge.mec.pt/documentos-referencia>
- Domingues, J. E. (2020). *Influência dos estilos parentais e das dificuldades de aprendizagem no envolvimento dos Pais com a Escola* [Dissertação de mestrado, Instituto de de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade Lusíada do Porto]. Repositório da Universidade Lusíada <http://hdl.handle.net/11067/5688>
- Đurišić, M., & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as a important factor for successful education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137-153. <https://doi.org/10.26529/cepsj.291>
- Epstein, J. L. (1995). *School/family/community partnerships*. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-713.
- Epstein, J., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Voorhis, F. L. (2002). *School, Family and Community Partnerships, Your Handbook for Action*

- (2ª ed.). United States of America: Corwin Press. Obtido de <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>
- Fatemi, F., Ardalan, A., Aguirre, B., Mansouri, N., & Mohammadfam, I. (2017). Social vulnerability indicators in disasters: Findings from a systematic review. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 22, 219-227. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2016.09.006>
- Ferreira, M. S. (2017). *Envolvimento parental na escola e indicadores de risco : contributos para a intervenção*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Viseu]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/4915>
- Fritzen, S.F. (1988). *Exercícios práticos de dinâmica de grupo*. (1º e 2º Volume). Petrópolis: Vozes.
- Gabinetes do Ministro Adjunto e da Secretária de Estado para a Cidadania e Igualdade [GTEC] (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Giménez. (2010). *Cadernos de Apoio à Formação: Interculturalidade e Mediação*. Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Giménez, C. R. (2019) *Teoría y práctica de la mediación intercultural: Diversidad, conflicto y comunidad*. Madrid: Editorial REUS. ISBN 9788429021622.
- Giménez, R. (2020). *Capítulo VI: Modelos de mediación y su aplicación en mediación intercultural. Teoría Y práctica de la mediación intercultural: Diversidad, conflicto Y comunidad* (pp. 217-254). Editorial Reus.
- Governo de Portugal, & Alto Comissariado para as Migrações. (2015). *Plano Estratégico para as Migrações* (12). https://www.acm.gov.pt/documents/10181/222357/PEM_net.pdf/3a515909-7e66-41e8-8179-e3aa5e0c7195
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa E análise de conteúdo: Sentidos E formas de USO*. Lucerna.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>

- Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational Review*, 70(1), 109-119. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388612>
- Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J. (2010). *Como avaliar programas de treinamento de equipes. Os quatro níveis*. Rio de Janeiro: Editora Senac
- Lei n.º 51/2012 do Ministério Público: Estatuto do aluno e ética escolar. (2012) https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1793&tabela=leis&so_miolo=
- Mendes, J. M. (2018). Risco, Vulnerabilidade social e Resiliência: Conceitos e Desafios. *Revista Gestão & Sustentabilidade Ambiental*, 7, 463. <https://doi.org/10.19177/rgsa.v7e02018463-492>
- Moreno Rodríguez, M. del C. & Cubero, R. (1990). Relaciones sociales: Familia, escuela, compañeros, años preescolares. *Psicología Evolutiva*, 1, 219-232. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4813842>
- O'Connor, S. (2001). Voices of parents and teachers in a poor white urban school. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6(3), 175-198. https://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0603_2
- Oliveira, A. & Galego, C. (2005). *A Mediação Sociocultural: um puzzle em construção*. Lisboa: ACIME
- Paiva, A. M. (2023). “*Que nunca caiam as pontes entre nós*”: um novo olhar sobre a mediação intercultural em contexto educativo. [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto <http://hdl.handle.net/10400.2/14093>
- Paula, M. G. (2014). *A relação entre estilos parentais e habilidades sociais de adolescentes em contexto de vulnerabilidade social* [Tese de doutoramento, Universidade de Taubaté] Repositório institucional. <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/6192>
- Pereira, A. I., Canavarro, J. M., Cardoso, M. F., & Mendonça, D. (2008). Envolvimento parental Na escola E ajustamento Em crianças do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 91-110. https://doi.org/10.14195/1647-8614_42-1_5
- Pereira, A., Seco, G., Filipe, L., & Alves, S. (2021). *Necessidades Educativas Especiais: Manual de Apoio para Docentes* (2nd ed.). Politécnico de

- Leiria. <https://www.ipleiria.pt/wp-content/uploads/2021/11/VF-MANUAL-NEE-PROFS.pdf>
- Pinilla-Roncancio, M. (2015). Disability and poverty: Two related conditions. A review of the literature. *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(3Sup), 113-123. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v63n3sup.50132>
- Ramos, B. S. (2013). *O Envolvimento Parental das Minorias Étnicas na Escolaridade dos Filhos*. [Dissertação de mestrado, Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida]. Repositório do ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.12/2753>
- Reynolds, A. D., Crea, T. M., Medina, J., Degnan, E., & McRoy, R. (2014). A mixed-methods case study of parent involvement in an urban high school serving minority students. *Urban Education*, 50(6), 750-775. <https://doi.org/10.1177/0042085914534272>
- Rodrigues, E. V., Samagaio, F., Ferreira, H., Mendes, M. M., & Januário, S. (1999). A pobreza e a exclusão social: teorias conceitos e políticas sociais em Portugal. *Revista da Faculdade de Letras*, 9, 63-101.
- Rodrigues, M. S. (2009). *Envolvimento Parental e Nível Sociocultural das Famílias* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior Miguel Torga]. Repositório do ISMT <http://repositorio.ismt.pt/handle/123456789/270>
- Serrano, G. P. (2008). *Elaboração de projectos sociais: Casos práticos*. Porto: Porto Editora.
- Santos, C. (2015). Habitação Social, Vulnerabilidade Social e Serviço Social: Um Ensaio sobre o Fracasso da Mudança Social nos Bairros Sociais. *Revista Libertas*, 15(1), 1-18. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/18313>
- Shaw, B., Thethewey, A., & Menzies, L. (2016). *Special educational needs and their links to poverty*. Joseph Rowntree Foundation. <https://www.jrf.org.uk/>
- Smith, J. G. (2006). Parental Involvement in Education Among Low-Income Families: A Case Study. *School Community Journal*, 16(1), 43-56. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/parental-involvement-education-among-low-income/docview/195463166/se-2>

- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3950-1>
- Sylva, K., E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford and B. Taggart (2012). *Final Report from the Key Stage 3 Phase: Influences on Students' Development from Age 11-14, Effective Preschool, Primary and Secondary Education 3-14 Project (EPPSE 3-14)*. London: Department for Education (DFE) https://www.researchgate.net/publication/311806078_Effective_Pre-School_Primary_and_Secondary_Education_Project_EPPSE_314_Final_Report_from_the_Key_Stage_3_Phase_Influences_on_Students'_Development_from_a_ge_11_-_14_Full_report
- Torremorell, M. (2002) *Guía de Mediación Escolar* (2ª ed.). Octaedro.
- Tomás, C. (2010). *Mediação Escolar – para uma gestão positiva dos conflitos*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra]. <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/13528/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio%20-%20IAC.pdf>
- Townsend J. (2002). The Intercultural Mediator: the nexus of practice and theory, Pacific Mountain Network News. <http://www.agreementswork.com/TheInterculturalMediator.php>. Accessed January 26, 2015.
- Unesco. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa
- Varela, M. P. (2012). *La formación práctica en intervención socioeducativa*.
- Vieira, R., & Vieira, A. (2016). Mediações Socioculturais: Conceitos e Contextos. In *Pedagogias de mediação intercultural E intervenção social* (1716 ed., pp. 27-55). <http://hdl.handle.net/10400.8/2085>
- Vieira, R., & Vieira, A. (2017). Construindo pontes e travessias: das mediações sociais à mediação intercultural. *Mediações – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 5(1), 44-56. <https://mediacoes.es.e.ips.pt/index.php/mediacoesonline>
- Villas-Boas, M. A. (1996). Dificuldades dos professores nos contactos com as famílias. In *Ciências da Educação: Profissões e espaços sociais*. Porto: Universidade do Porto.

Villas-Boas, M. A.(2000). *A parceria entre a Escola, a Família e a Comunidade: trabalhos de casa para o desenvolvimento da literacia*. Lisboa: Departamento da Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.

Anexos

Anexo 1 - Organograma do CASPAE.....	147
Anexo 2 - Memórias fotográficas das diferentes atividades do estágio descritas	148
Anexo 3 - Planificação da sessão “Papel Amarrado” do Manual Stop Bullying da Amnistia Internacional Portugal (2016).....	151
Anexo 4 - Trabalhos desenvolvidos na sessão sobre as emoções (1º e 2ºanos)	153
Anexo 5 - Workshop “Pensar a Educação no Ensino Superior”	154
Anexo 6 - Atividade “Os pais também vêm à Escola”	155
Anexo 7 - Planificação das sessões do projeto "Escola + Social"	156
Anexo 8 - "Brasão dos Saberes" do projeto "Escola + Social"	158
Anexo 9 - Molde do recurso pedagógico "Quanta autoconfiança queres?"	159
Anexo 10 - Trabalho de grupo final desenvolvido no BIP	160
Anexo 11 - Learning Agreement com a Fundação Valsé	167

Anexo 1- Organograma do CASPAE

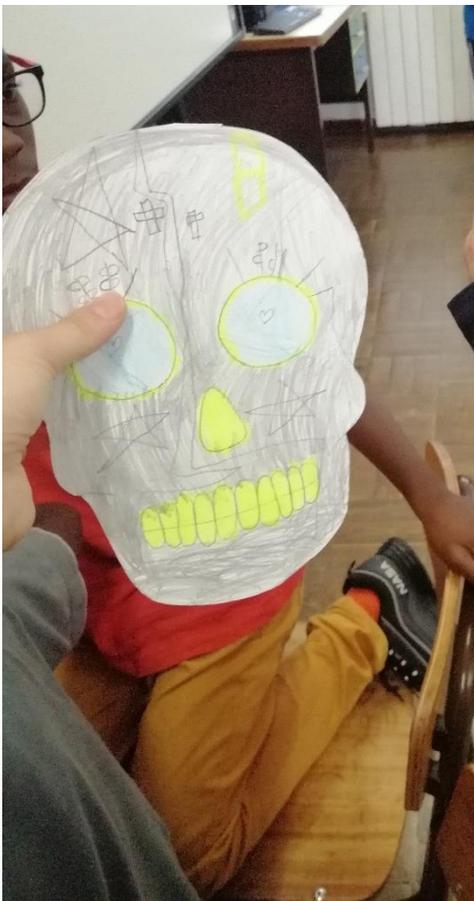


Anexo 2 - Memórias fotográficas das diferentes atividades do estágio descritas

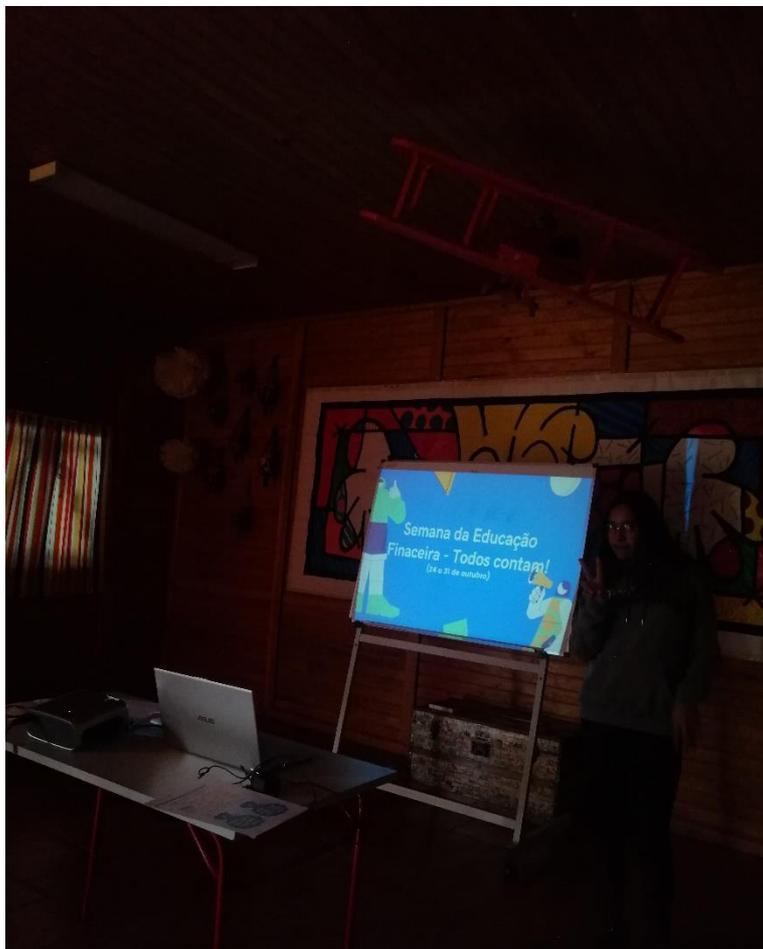
- Saídas e intercâmbios (Museu do Pão e Futebol de Rua)



- **Dia das Bruxas (Halloween)**



- **Semana da Educação Financeira (sessão no Centro de Estágio Habitacional do Bolão)**



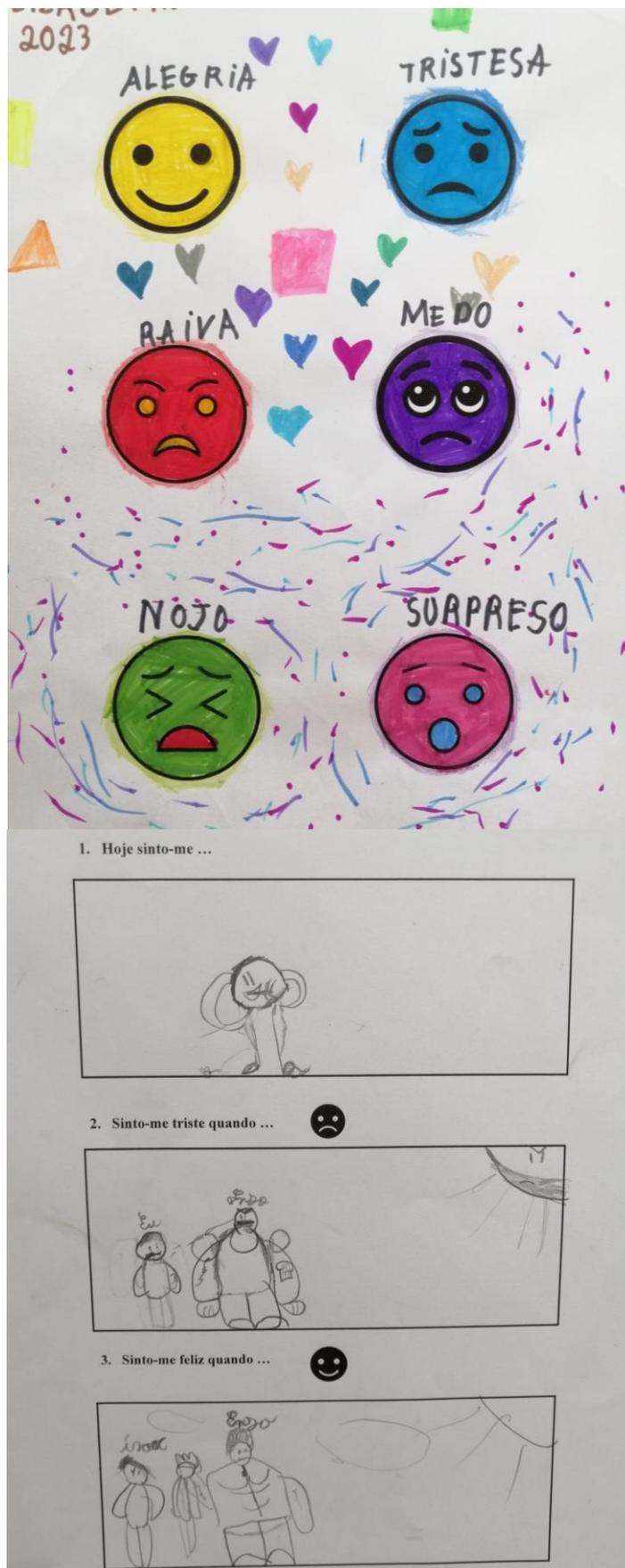
Anexo 3 - Planificação da sessão “Papel Amarrado” do Manual Stop Bullying da Amnistia Internacional Portugal (2016)

SESSÃO 2	PAPEL AMARROTADO
OBJETIVO	<p>Este exercício explora os diferentes relatos de bullying que os e as jovens experienciam, tanto como vítimas, agressores/as ou testemunhas. Por outro lado, analisa a forma como estas experiências, normalmente traumáticas, transformam e deixam marcas em todos os/as intervenientes para sempre, mas principalmente nas vítimas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discutir o impacto do bullying a nível pessoal e coletivo. • Discutir as transformações emocionais e psíquicas nos e nas intervenientes • Analisar formas de evitar esta forma de agressão, perseguição e humilhação.
MATERIAIS	Folhas A4 com boneco/a (em anexo); marcadores; <i>bastik</i> ou fita cola.
TEMPO	50 minutos
PASSOS	<p>1. PRIMEIRA PARTE</p> <p>PASSO 1 Divida o grupo de participantes em subgrupos (5/6 pessoas) utilizando uma dinâmica de divisão de grupos da pág 62.</p> <p>PASSO 2 Distribua uma folha A4 com o boneco/a (que segue em anexo para ser impresso) por cada participante. A folha tem um lado liso e o outro lado tem a figura do boneco/a impressa a tracejado.</p> <p><i>Nota: Quando distribuir as folhas pelos e pelas participantes dê a folha com o boneco a tracejado virada para baixo, para que os/as participantes não vejam a figura.</i></p> <p>PASSO 3 Peça a cada participante para preencher, com letra perceptível e por toda a folha, expressões desagradáveis ou ações agressivas que já tenham manifestado contra si, que o ou a participante já tenha assistido ou que já tenha expressado contra alguém.</p> <p>PASSO 4 Depois de cada participante ter preenchido a folha, peça-lhe para amarrar essa folha, formando uma bola de papel. Peça ao pequeno grupo que juntem todas as bolas de papel no centro da mesa, ou num cesto, e depois que as misturem.</p> <p>PASSO 5 Cada participante irá posteriormente tirar uma bola de papel aleatoriamente, desembulhar e ler o que está escrito, partilhando com o pequeno ou o grande grupo.</p> <p>PASSO 6 Promova o debate em torno das principais palavras ou frases que foram escritas pelos e pelas participantes e se possível faça apontamentos num quadro ou <i>flipchart</i>.</p>

SESSÃO 2	PAPEL AMARROTADO
PASSOS	<p>2. SEGUNDA PARTE</p> <p>PASSO 7 Em seguida os e as participantes preenchem uma nova folha, mas desta vez devem escrever tantos comentários ou ações positivas quanto possíveis. Frases como, “Fizeste um trabalho tão bom!” ou “Eu aprecio a tua amizade!”</p> <p>PASSO 8 Depois de terminarem de escrever, peça aos e as participantes para juntarem e misturarem todas as folhas no centro da mesa, com as palavras que escreveram voltadas para baixo.</p> <p>PASSO 9 Cada participante deverá posteriormente tirar uma folha aleatoriamente, ler o que está escrito e partilhar com o pequeno ou grande grupo.</p> <p>3. TERCEIRA PARTE</p> <p>PASSO 9 Cada participante terá agora uma folha amarrada, das ações negativas, e uma folha lisa, das ações positivas, à sua frente. Peça a cada participante para virar cada folha ao contrário e com um marcador desenhar o contorno do boneco/a a tracejado que está no verso da parte escrita.</p> <p>PASSO 10 Depois de desenharem o contorno da figura, peça-lhes para dobrarem cada folha ao meio, pelo eixo vertical (ao alto) e que posteriormente a abram um pouco de forma a que possa ficar de pé sobre a mesa.</p> <p>PASSO 11 Depois de todas as folhas estarem de pé, com o contorno das figuras desenhadas, promova o debate através da seguinte questão chave: Qual a diferença entre as duas folhas? Em seguida promova o debate no grupo com as “Questões para análise” do quadro que se segue.</p>
DICAS DE FACILITAÇÃO	<p><i>Nota: para além das questões incluídas neste quadro, consulte igualmente a seção “Análises e conclusões” deste manual para finalizar a atividade.</i></p> <p>Depois de lerem o que está na folha promova o debate de ideias, colocando algumas perguntas chave como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Já viste algum/a colega teu/a a gozar com outro/a colega? • Aconteceu só uma vez ou várias vezes? • O que achaste da situação? Merecia? Não merecia? • Fizeste alguma coisa? • O que sentiste?

SESSÃO 2	PAPEL AMARROTADO
DICAS DE FACILITAÇÃO	<p>Em relação à forma da folha e na relação com o estado emocional da vítima, agressor/a ou testemunha:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que aconteceu quando abriram a folha? Voltou a ser como era? • E acham que há colegas vossos/as que ficam como a bola de papel? Nunca se abrem? • E o que pode acontecer se nunca se abrirem? • Já que a folha nunca mais volta à sua forma original, o que podemos fazer para ficar o melhor possível? • Qual a diferença entre as duas folhas? <p>Os comentários depreciativos e continuados característicos em situações de bullying podem destruir a autoestima dos e das jovens, que normalmente conduzem a uma linguagem corporal derrotada na vítima. Devem igualmente levar os/as alunos/as a observar o facto de o papel nunca voltar à sua forma original, que tal como os/as alunos/as que são vítimas de bullying, nunca esquecem o sofrimento a que foram sujeitos enquanto vítimas de provocações ou agressões contínuas (bullying). Pode criar a analogia das marcas enrugadas deixadas no papel com cicatrizes.</p>
ALTERNATIVAS	<p>Esta atividade também pode ser realizada em folhas de papel cenário de grande formato:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Crie subgrupos de alunos/as e peça-lhes que coloquem a folha de papel cenário no chão. 2. Os/as alunos/as escolhem um/a aluno/a que se deita sobre a folha enquanto os/as colegas desenham o contorno do/a colega deitado/a. 3. Depois seguem-se os mesmos passos desta atividade, onde dentro do contorno do corpo desenhado devem escrever as ações negativas, amachucar a folha, voltar a abri-la e promover o debate. 4. Depois podem repetir o exercício, com outra folha, desta vez manifestando as ações positivas, numa folha que não será amachucada. <p>Depois do debate, as folhas podem ser expostas nas paredes da sala ou no espaço onde decorre a ação e os/as alunos/as podem circular e comparar as frases e as formas das folhas com ações ou expressões positivas em comparação com as expressões negativas.</p>
CRIADO ADAPTADO	Adaptado pela Amnistia Internacional Portugal, a partir da extensão 4-H - Desenvolvimento da Juventude da Universidade de Kentucky

Anexo 4 - Trabalhos desenvolvidos na sessão sobre as emoções (1º e 2ºanos)



Anexo 5 - Workshop “Pensar a Educação no Ensino Superior”



Programa Escolhas

1 de junho · 🌐



O [Projeto Trampolim E8G](#) (Coimbra), promoveu o "Workshop: Pensar Educação no ensino Superior", no âmbito da atividade de Cultura e Arte.

Tendo por base a dramatização de Teatro Legislativo “Pensar Educação” anteriormente apresentada no Café Santa Cruz e Baixa de Coimbra, em setembro de 2022, esta dramatização resulta de um processo coconstruído envolvendo jovens residentes no Planalto do Ingote e profissionais de diferentes organizações e projetos.

A partir do conto infantil Alice no País das Maravilhas de Lewis Carroll e das inquietudes partilhadas pelos jovens, o teatro legislativo propõe apresentar uma versão centrada na dicotomia entre a vida real e a ideal (dos sonhos, do fantástico) das crianças e jovens alunos/as integrados no sistema educativo formal.



Anexo 6 - Atividade “Os pais também vêm à Escola”



Projeto Trampolim E8G

15 de Maio · 🌐

[“Os pais também vão à Escola!”]

No âmbito da atividade de Mediação Familiar e Escolar do Projeto Trampolim E8G, realizou-se na passada sexta-feira, dia 12 de maio, na EB1 do Ingote, um Workshop de Caixas Flamencas, dinamizado pelo Encarregado de Educação Samuel Gonçalves. “Os pais também vão à Escola” é uma iniciativa que pretende convidar os pais e Encarregados de Educação a virem à Escola realizar atividades em conjunto com os alunos e professores, de forma a criar um maior envolvimento entre a escola e as famílias. A atividade da passada sexta-feira contou com a presença de um dos EE, de todos os alunos da EB1 do Ingote, dos professores e técnicos do projeto Trampolim E8G. E que bem passada foi a tarde, ao som das Caixas Flamencas, instrumentos tradicionais da música cigana.

i O projeto Trampolim - E8G é um projeto promovido pela Secretaria de Estado da Igualdade e Migrações e pelo Alto-Comissariado para as Migrações/@Programa Escolhas e é cofinanciado pelo PO ISE, Portugal 2020 e União Europeia, através do Fundo Social Europeu. O Trampolim E8G funciona em consórcio, promovido pelo Município de



Anexo 7 - Planificação das sessões do projeto "Escola + Social"

Sessões (Competências socioemocionais)	“Cuidando da Saúde Mental”		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a prevenção como uma forma de lutar contra a doença; • Promover ativamente a autoestima de todos os alunos pela demonstração de que cada um possui um potencial suscetível de desenvolvimento e aperfeiçoamento e gerador de uma melhor qualidade de vida 		
Temáticas/ conceitos	<ul style="list-style-type: none"> • Pilares da Robustez Mental: Desafio e Compromisso • O autoelogio e o compromisso 	<ul style="list-style-type: none"> • Pilares da Robustez Mental: Controlo e Autoconfiança • Funcionamento da mente • Identificação e consciência das emoções • Mindfulness • Autoconfiança 	
Atividades/ dinâmicas	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica de quebra-gelo e de apresentação • Dinâmica “Tiro o meu chapéu” • Escrita de compromisso 	<ul style="list-style-type: none"> • O triângulo da mente: pensamentos, comportamentos e emoções • Visualização de um vídeo sobre as emoções • Jogo de identificar emoções • Exercício de mindfulness • Construção do jogo “Quanta autoconfiança queres?” 	
Avaliação	Brasão com perguntas-chave		

Sessões (Competências interculturais)	“Convivência na Diversidade”		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Consciencializar os alunos sobre as atitudes positivas em relação à convivência na diversidade; • Proporcionar o contato com algumas ferramentas dessa diversidade cultural. 		
Temáticas/	<ul style="list-style-type: none"> • Direitos 	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperação 	<ul style="list-style-type: none"> • Democracia e

conceitos	<p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Igualdade vs Desigualdade • Equidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusão • Diversidade 	<p>Direitos Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paz vs Conflito • Diálogo Intercultural
Atividades/ dinâmicas	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica de quebra-gelo e apresentação • Dinâmica “Dá um passo em frente” • Reflexão a partir de uma ilustração 	<ul style="list-style-type: none"> • Visualização de vídeos sobre a cooperação • Dinâmica “Cooperação gera Inclusão” 	<ul style="list-style-type: none"> • Brainstorming sobre a palavra Democracia • Dinâmica “Concordo e Discordo”
Avaliação	Brasão com perguntas-chave		

Anexo 8 - "Brasão dos Saberes" do projeto "Escola + Social"

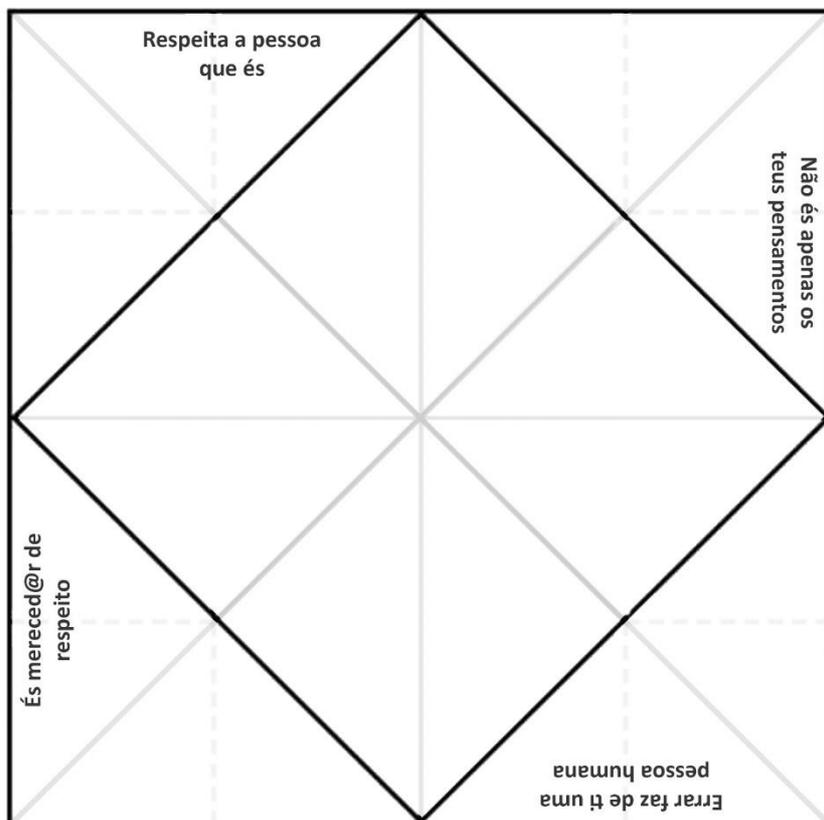
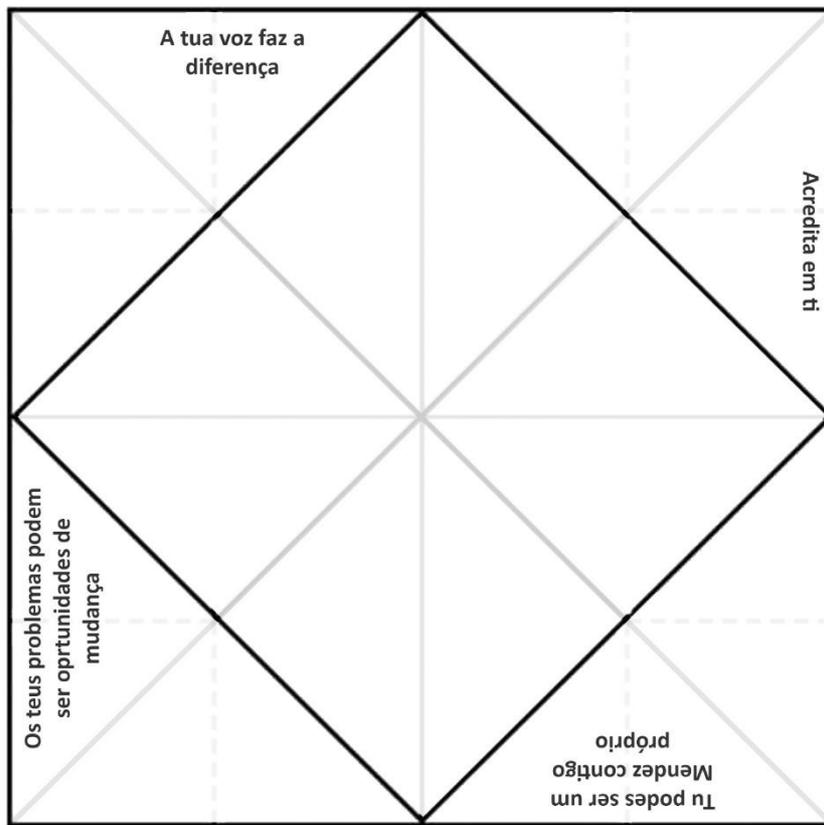
Brasão ESCOLA+SOCIAL
Vamos recordar os temas, os exercícios, as conversas, os desafios e os compromissos das sessões do Projeto Escola+Social
...../...../.....

 1. O que aprendeste de novo?	 2. Como tens aplicado ou podes aplicar no teu dia a dia o que aprendeste?
	
 3. Sobre que assuntos gostarias de saber mais?	 4. Deixa uma mensagem à equipa do projeto...

**Só mais uma coisa:
Identifica o teu grau de satisfação com as sessões:**

1. Muito Satisfeito/a 2. Satisfeito/a 3. Indiferente 4. Insatisfeito/a 5. Muito Insatisfeito/a

Anexo 9 - Molde do recurso pedagógico "Quanta autoconfiança queres?"



Anexo 10 - Trabalho de grupo final desenvolvido no BIP



Blended Intensive Programme

Memory studies: Peace, Conflict and Transformation

Alice Henriques

Fabiana Gomes

Mariana Cunha

Vilnius, March 30th



Index

Introduction	2
1. FRAMEWORKS	3
Social Frame	3
Semiotic approach	3
Theses on Coloniality and Decoloniality (Maldonado-Torres N., 2016)	4
2. ANALYTICAL READING OF THE MONUMENTS	5
2.1. Padrão dos Descobrimentos	5
Description of the monument and visual dimension	5
Political Dimension	6
Fate	7
Forgetting the past	7
2.2. Monumento “Às Bandeiras”	7
Description of the monument and visual dimension	7
Political Dimension	8
Fate	8
Conclusion	10
Referencies	11

Introduction

The present assignment inserts in the Blended Intensive Programme - Memory Studies: Peace, Conflict and Transformation - which occurred with the collaboration between Vilnius University, Granada University and Jena University.

Memory studies is an interdisciplinary field of study that explores the various ways in which societies, cultures, and individuals remember and forget the past. Memory studies draws on insights from a range of disciplines, including history, sociology, psychology, philosophy, anthropology, and cultural studies, to examine the social, cultural, and psychological processes that shape memory and its representation.

The main topic reflected in this paper is Memory & National Identity, especially within monuments placed in Portugal and Brazil - *Padrão dos Descobrimentos* and *Monumento Às Bandeiras*, respectively - both of them mark the historical Colonial Era. Thereby, we're going to explore the social frame linked to these monuments and we'll analyse the visual and political dimensions of them.

1. FRAMEWORKS

Social Frame

To support a critical study of national memory, has been chosen the concept of the 'social frame', introduced by Maurice Halbwachs' in 1992. Like a picture, the frame can include something and exclude other things. This theoretical angle brings us questions like: "what can, should and may be articulated and what should be by-passed and remain silent? Which memories can be revived, and which ones should better not be communicated? What attracts interest and attention, what raises empathy, and what remains unspoken?" (Assmann, et al Halbwachs, pag 8)

This kind of narrative can create a monologic or a dialogic memory?

According to Assmann, we can consider 'social frames' like filters responsible for organising and also select memories, confirming their relevance. "Whatever supports the identity of the group is remembered, and the identity of the group consolidates the memories of the individuals", making the relationship between memory and identity circular. "These frames can subsist as long as they are needed, but they can easily collapse when contexts change and new identities emerge."

Semiotic approach

The semiotic approach reminds us about the meanings and their influences in sensemaking when we analyze for what monuments are built and also the material, the size, the forms, the space. It is important to remember that they ever present an aesthetic value and a political function.

The monuments need to be analyzed considering their cultural context as well as the influences on the construction of the meaning system of the group and of the individual .

Moreover, a semiotic approach comes to overcome rigid analyses on monuments and provide a holistic distinction but also analyzes de meanings as the results of "multi-party communication" between different interpretative communities. (Bellentani, F.e Panico, M., 2016, p.40)

Theses on Coloniality and Decoloniality (Maldonado-Torres N., 2016)

These ten theses are part of an effort to offer a deep analysis of identifying and clarifying various layers about coloniality and decoloniality. Below, we will present their main points.

- First thesis: Colonialism, decolonization and related concepts generate anxiety and fear;
- Second thesis: Coloniality is different from colonialism and decoloniality is different from decolonization;
- Third thesis: Modernity/coloniality is a form of metaphysical catastrophe that naturalizes war;
- Fourth thesis: The immediate effects of modernity/coloniality include: the naturalization of extermination, expropriation, domination, exploitation, early death, and conditions that are worse than death, such as torture and rape;
- Fifth thesis: Coloniality involves a radical transformation of power, knowledge, and being leading to the coloniality of power, the coloniality of knowledge, and the coloniality of being;
- Sixth Thesis: Decoloniality is rooted in a decolonial turn or turns away from modernity/coloniality;
- Seventh thesis: Decoloniality involves a decolonial epistemic turn whereby the *damné* emerges as a questioner, thinker, theorist, writer, and communicator
- Eight thesis: Decoloniality involves an aesthetic, erotic, and spiritual decolonial turn whereby the *damné* emerges as creator;
- Ninth thesis: Decoloniality involves an activist decolonial turn whereby the *damné* emerges as an agent of social change;
- Tenth thesis: Decoloniality is a collective project.

2. ANALYTICAL READING OF THE MONUMENTS

2.1. Padrão dos Descobrimentos



Padrão do descobrimento; From: <https://padraodosdescobrimentos.pt/padrao-dos-descobrimentos/>

Description of the monument and visual dimension

The Monument of the Discoveries, also known as *Padrão dos Descobrimentos*, is located on the northern bank of the Tejo River in Belém, a suburb of Lisbon, just in front of the sixteenth-century Jerónimos Monastery. It evokes one of the pillars (*padrões*) that were erected along the African coast by the Portuguese during the second half of the fifteenth century and includes sixteen statues representing historical figures on each side, all led by Prince Henry (1394-1460), the member of the Portuguese royal family whose name is more closely associated with the early phase of Portuguese exploration.

The monument was made by Leopoldo Almeida and Cottinelli Telmo and inaugurated in 1940 for the Exposition of the Portuguese World. It was one of many initiatives sponsored by the Estado Novo (Dictatorship regime) that took Portuguese history and, more specifically, the age of discovery as the basis and justification for the regime's nationalist ideology. This monument was built to remember Portuguese people

and foreigners of the importance of the lusitanian nation back in the days. (Alves A. e Mariz V., 2017)

After 20 years, to commemorate the 500 years of Infante D. Henriques's dead, the monument was rebuilt. First, it was made of iron and cement and, in 1960, of concrete and stone.

Today, it still stands and is one of the most famous monuments in Portugal.

Political Dimension

This monument constitutes one of the most successful and complex examples of how Salazar repeatedly used representations of the past in acts of official commemoration to legitimise his conservative social agenda and to build consensus for his government's colonial policies and practices. In this respect, it is important to note the historical juncture at which this event took place. Inaugurated in June 1940, as the rest of Europe was at war, many of the exhibits implicitly encoded the regime's anxieties concerning the future of its empire. The author cites Corkill to explain that fears that Portugal was about to lose its empire meant that the political significance of the exposition's representations outweighed any commercial considerations. In short, the exposition was a way of propaganda that used visual discourses with strong historicist dimensions to create public awareness of Salazar's conservative domestic and colonial policies.

In 1960, 20 years later, it reinforced the continuity of the regime's ideology. Even in the face of troubled times, this monument turns out to be a testament to the maintenance and longevity of the ideology and the almost total mental immobility of the regime. (Alves A. e Mariz V., 2017)

"It is often more comforting to celebrate beginnings rather than endings, just as it is easier to continue to celebrate the age of discovery." This explains why the *Padrão dos Descobrimentos* still maintains the popularity and the emotional detached view of Portugal's overseas project, even if to do so means accepting an outdated monumental style that has been qualified as "aesthetically, politically and socially suspect." (Sapega W., 2008)

Fate



August 2021, the Padrão dos Descobrimentos in the neighborhood of Belém, Lisbon, with critical graffiti "Blindly sailing for money, humanity is drowning in a scarlet sea".

This is an example of a contested monument because, although it still stands and has a lot of tourist attention, its fate has been discussed. Its possible meanings it's provoking some protests against the narratives built from political elites of the time.

Forgetting the past

It is quite interesting how Portugal citizens have been ignoring the past history that comes with the monument figure. Sapega (2008) says that maybe they are not prepared to bring the colonial discussion to the public table. In spite of some artists having yet started to talk about it, Portuguese historians have not yet affirmed a critical position to national identities inherited from the Estado Novo.

The colonial wars are closely related to Salazar's dictatorial regime and might be easier to forget the reason they were fought; Going opposite direction can lead to a reevaluation of the nationalist discourses of Portuguese exceptionalism that were used to justify Portugal's twentieth-century colonial project in Africa and Asia.

The “Remembering” colonial wars which existed to protect imperial values also means to accept that those times are gone, and the history is over. This is, potentially, the most difficult thing for the Portuguese nation to acknowledge.

2.2. Monumento “As Bandeiras”



Monumento as Bandeiras; from:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Monumento_%C3%A0s_Bandeiras

Description of the monument and visual dimension

Created by the sculptor Victor Brecheret with its composition being 240 blocks of granite, it depicts a group of *bandeirantes*, explorers from the 17th century who left São Paulo to discover new lands and seek riches. Its main figure is a *bandeirante* with an axe in one hand and the other pointing the way ahead. Around it, there are other figures that represent the other members of the expedition in order of hierarchy referring to their work in the expedition, these figures are represented in different shapes and sizes so that the difference in importance of each element of the team can be noticed.

Political Dimension

In 1920, during the presidential term of Washington Luís, upon receiving the monument project, he promised the population that it would become a reality so that the population could then celebrate the centenary of the colonisation of São Paulo, however, he was deposed with the coup of State that occurred with the Vargas Era. Just 31 years after the promise it opened. It is located in Parque do Ibirapuera, an important place in the centre of São Paulo and is considered one of the most important landmarks.

The monument itself is a controversial work of art and has come under attack over the years. While he portrays the *bandeirantes* as heroes and fearless explorers,

critics point out that these expeditions resulted in violence, enslavement, exploitation and genocide of indigenous peoples and the African slaves and were responsible for atrocities committed against these peoples. Furthermore, some argue that the monument is a symbol of oppression and a representation of a distorted history that does not reflect the true consequences of the *bandeirante* expeditions.

When researching the movement that originated the expedition of the *bandeirantes* at the time, it is discovered that one of the main reasons besides gold and land was the capture of former slaves who had escaped to the quilombos in order to have their freedom.

Fate



Protest in 2013 to claim the lands of indigenous peoples

There were also debates regarding the location of the monument, which was built in a place that was once a meeting point for the Guianase Indians and was specifically chosen to symbolise the conquest of the region by the group. In response to the criticism, some people have asked for the monument to be removed or altered, while others argue that the monument is an important cultural and historical landmark of the city of São Paulo and should be preserved. The population dubbed the work “let me push” given the fact that visually the front images are not really pulling the canoe, only the last man is making an effort to push the object, making the canoe never leave the place.

During a protest in 2013 to claim the lands of indigenous peoples, a group took possession of the monument and declared: “We covered what they call Monumento das Bandeiras in blood red. We show that indigenous peoples are not a thing of the past and that the violence of the [white] Juruás is still present in our lives today.”

In 2020, the monument was the target of protests and graffiti during the anti-racist protests that took place around the world. The work shows wear and tear, either because it is outdoors or because it has undergone interventions by the population several times over the years.

Even so, it is an important landmark for the city and one of the most popular tourist attractions in the region.

This monument is surrounded by critics and supporters, thus being considered a contested monument.

Conclusion

Considering that our “frame” of social understanding drives our interpretations of conflict, and thus our commitments to **social action**, it becomes extremely important to expand the field of vision, as well as to cross-reference theories and areas of knowledge in order to develop critical and more elaborate thinking.

Even Tho, political agendas are being impressed in the monuments around the world, the different visions and interpretations of the society can transform or anulate the meanings firstly imposed. Hereupon, we need to lay emphasis on using holistics approaches when analysing monuments so the very meanings and messages can be seen.

“While representing selective historical narratives, monuments can inculcate specific conceptions of the present and encourage future possibilities.” (Bellentino, F. e Panico M., 2016) We think that reflecting about the historical and political reasons of a monument can lead to different narratives which may transform a nation's identity. Peaceful protests realised by civil societies have been a way of enlightening the past, bringing questions to society.

Referencies

Alves, A., & Mariz, V. (2017). O Padrão dos descobrimentos como "imagem de marca" do Estado Novo. In *Genius Loci: lugares e significados = places and meanings* (pp. 473-484). CITCEM. https://sigarra.up.pt/fbaup/pt/pub_geral/pub_view?pi_pub_base_id=264546

Assmann, A. (2019). Re-imagining the Nation: Memory, Identity and the Emotions. *European Review*, 29(1), 3-17. <https://doi.org/10.1017/S1062798720000988>

Bellentani, F., & Panico, M. (2016). The meanings of monuments and memorials: Toward a semiotic approach. *Punctum. International Journal of Semiotics*, 2(1), 28-46. <https://doi.org/10.18680/hss.2016.0004>

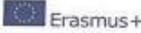
Madolnado-Torres, N. (2016). *Outline of Ten Theses on Coloniality and Decoloniality*. Foundation Frantz Fanon. <https://fondation-frantzfanon.com/outline-of-ten-theses-on-coloniality-and-decoloniality/>

Sapega, E. (2008). Remembering Empire/Forgetting the Colonies: Accretions of Memory and the Limits of Commemoration in a Lisbon Neighborhood. *History and Memory*, 20(2), 18-38. <https://doi.org/10.2979/his.2008.20.2.18>

Valverde, R. R. (2018). O sentido político do Monumento às Bandeiras, Sao Paulo. *PatryTer*, 1(2). <https://doi.org/10.26512/patryter.v1i2.10117>

Anexo 11 - Learning Agreement com a Fundação Valsé

Alice Henriques



Learning Agreement

Student Mobility for Traineeships

Higher Education:
Learning Agreement
form
*Alice Ferreira da Costa
Henriques*
Academic Year 2023/24

Trainee	Last name(s)	First name(s)	Date of birth	Nationality (1)	Gender (Male/Female/Undeclared)	Study cycle (2)	Field of education (3)
	Henriques	Alice Ferreira da Costa	16-09-2000	Portugal (PT)	F	Master degree	Education science (0111)
Sending Institution	Name	Faculty/Department	Erasmus code (4) (if applicable)	Address	Country	Contact person name (5); e-mail; phone	
	Universidade de Coimbra	Faculty of Psychology and Education Sciences	P-COMBRAD1	International Relations Unit, University of Coimbra Colégio de S. Jerónimo, Largo D. Denis, 3001-401 COIMBRA, Portugal	Portugal (PT)	Silvia Silva Dias E-mail: dr@uc.pt, Phone: +351 239 857 003, Fax: +351 239 857 002; email: dr@uc.pt	
Receiving Organisation / Enterprise	Name	Department	Address; website	Country	Size	Contact person (6) name; position; e-mail; phone	Mentor (7) name; position; e-mail; phone
	Fundação Valsé			Spain (ES)	<input type="checkbox"/> < 250 employees <input type="checkbox"/> > 250 employees		Ilaria Ursino Representante legal E-mail: ilaria.ursino@itale.italias.org, Phone: +32 678227516, direcccon@fundac.ionalise.org

Before the mobility

Table A - Traineeship Programme of the Receiving Organisation/Enterprise

Planned period of the physical mobility: from (month/year) 01-2024 to (month/year) 04-2024

If applicable, planned period(s) of the virtual mobility: from (month/year) to (month/year)

<p>Traineeship title: A Educação Social no desenvolvimento da educação, prevenção e promoção de Crianças, Jovens e Famílias</p>	<p>Number of working hours per week: 20h</p>
<p>Detailed programme of the traineeship: O estágio vai realizar-se durante 4 meses - do dia 01 de janeiro de 2024 a 30 de abril de 2024 - na Fundação Valsé, em Madrid. Pretende envolver a aluna Alice Ferreira da Costa Henriques num contexto de trabalho de uma fundação que trabalha na área de prevenção, promoção e educação integral de crianças, jovens e famílias em risco exclusão social. A aluna terá a oportunidade de conhecer e participar nos vários projetos da fundação, tendo em vista estar mais ativamente nos projetos Educar em Família, Entre Mujeres, Proyecto Emprende, e los Proyectos Socioeducativos. Nestes projetos realizará um acompanhamento psicossocial de indivíduos, bem como um acompanhamento ao nível do desenvolvimento de competências interpersonais.</p>	
<p>Traineeship in digital skills: <input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p>	
<p>Knowledge, skills and competences to be acquired by the end of the traineeship (expected Learning Outcomes): Competências de comunicação intercultural Competências interpersonais Competências linguísticas Conhecimentos nas áreas de educação social, familiar e intercultural Conhecimentos na área de igualdade de género Conhecer as políticas públicas de Espanha na área Social Conhecer diferentes intervenções socioeducativas</p>	
<p>Monitoring plan: O acompanhamento será realizado através de reuniões remotas com a professora Maria do Rosário Pinheiro e com a Dra. Iliaria Ursino, com a periodicidade de 3 semanas. Nesses encontros serão avaliadas as ações desenvolvidas na instituição e feitos os devidos ajustes e novas proposições.</p>	

1

Evaluation plan:
Construção de um relatório sucinto das atividades desenvolvidas e a memória das reuniões de orientação e produzida a memória descritivas de uma experiência.

The level of **language competence** in Spanish that the trainee already has or agrees to acquire by the start of the mobility period is: C1

Table B - Sending Institution
Please use only one of the following three boxes: (1)

1. The traineeship is **embedded in the curriculum** and upon satisfactory completion of the traineeship, the institution undertakes to:

Award ECTS credits (or equivalent) (1):	Give a grade based on: Traineeship certificate <input type="checkbox"/> Final report <input type="checkbox"/> Interview <input type="checkbox"/>
Record the traineeship in the trainee's Transcript of Records and Diploma Supplement (or equivalent):	
Record the traineeship in the trainee's Europass Mobility Document: Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	

2. The traineeship is **voluntary** and, upon satisfactory completion of the traineeship, the institution undertakes to:

Award ECTS credits (or equivalent): Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	if yes, please indicate the number of credits:
Give a grade: Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	if yes, please indicate if this will be based on: Traineeship certificate <input type="checkbox"/> Final report <input type="checkbox"/> Interview <input type="checkbox"/>
Record the traineeship in the trainee's Transcript of Records: Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
Record the traineeship in the trainee's Diploma Supplement (or equivalent):	
Record the traineeship in the trainee's Europass Mobility Document: Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	

3. The traineeship is carried out by a **recent graduate** and, upon satisfactory completion of the traineeship, the institution undertakes to:

Award ECTS credits (or equivalent): Yes <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	if yes, please indicate the number of credits: 0
Record the traineeship in the trainee's Europass Mobility Document (highly recommended): Yes <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>	

Accident insurance for the trainee

The Sending Institution will provide an accident insurance to the trainee (if not provided by the Receiving Organisation/Enterprise): Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	The accident insurance covers: - accidents during travels made for work purposes: Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> - accidents on the way to work and back from work: Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
The Sending Institution will provide a liability insurance to the trainee (if not provided by the Receiving Organisation/Enterprise): Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	

Table C - Receiving Organisation/Enterprise

The Receiving Organisation/Enterprise will provide financial support to the trainee for the traineeship: Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	if yes, amount (EUR/month):
The Receiving Organisation/Enterprise will provide a contribution in kind to the trainee for the traineeship: Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> if yes, please specify:	
The Receiving Organisation/Enterprise will provide an accident insurance to the trainee (if not provided by the Sending Institution): Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	The accident insurance covers: - accidents during travels made for work purposes: Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> - accidents on the way to work and back from work: Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
The Receiving Organisation/Enterprise will provide a liability insurance to the trainee (if not provided by the Sending Institution): Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
The Receiving Organisation/Enterprise will provide appropriate support and equipment to the trainee:	
Upon completion of the traineeship, the Organisation/Enterprise undertakes to issue a Traineeship Certificate within 5 weeks after the end of the traineeship.	



Learning Agreement Student Mobility for Traineeships

Alice Henriques

**Higher Education:
Learning Agreement
form**
*Alice Ferreira da Costa
Henriques*
Academic Year 2023/24

By signing this document, the trainee, the Sending Institution and the Receiving Organisation/Enterprise confirm that they approve the Learning Agreement and that they will comply with all the arrangements agreed by all parties. The trainee and Receiving Organisation/Enterprise will communicate to the Sending Institution any problem or changes regarding the traineeship period. The Sending Institution and the trainee should also commit to what is set out in the Erasmus+ grant agreement. The institution undertakes to respect all the principles of the Erasmus Charter for Higher Education relating to traineeships.

On behalf of

Commitment	Name	Email	Position	Date	Signature
Trainee	Alice Ferreira da Costa Henriques	ac2018108551@stu.dccc.ucp.pt	Trainee	31-05-2024	<i>Alice Henriques</i>
Responsible person (1)(2) at the Sending Institution	Luísa Santos Mendes, Mónica	LISETE.MONICO@FCTUC.PT	Departmental Coordinator		See below
Supervisor (3)(4) at the Receiving Organisation	Ilaria Ursino	ilaria.ursino@unife.it	Representative legal	Y3372706T	Fernado digitalizado por FICP/2786/FILA/2024-05/090 (R: G83882530) Fecha: 2023.06.20 09:36:17 +02'00'

Assinado por: **André Daniel Martins**

Silva Moreira

Num. de identificação: 12802074

Data: 2023.06.01 09:25:42+01'00'

During the mobility

ILARIA URSINO
(R: G83882530)

Table A2 - Exceptional Changes to the Traineeship Programme at the Receiving Organisation/Enterprise
(To be approved by e-mail or signature by the student, the responsible person in the Sending Institution and the responsible person in the Receiving Organisation/Enterprise)

Planned period of the mobility: from [month/year] till [month/year]

If applicable, planned period(s) of the virtual mobility: from [month/year] to [month/year]

Traineeship title:	Number of working hours per week:
Detailed programme of the traineeship period:	
Knowledge, skills and competences to be acquired by the end of the traineeship (expected Learning Outcomes):	
Monitoring plan:	
Evaluation plan:	

After the mobility

Table D - Traineeship Certificate by the Receiving Organisation/Enterprise

Name of the trainee:
Name of the Receiving Organisation/Enterprise:
Sector of the Receiving Organisation/Enterprise:
Address of the Receiving Organisation/Enterprise (street, city, country, phone, e-mail address), website:
Start date and end date of the complete traineeship (incl. virtual component, if applicable): from [day/month/year] to [day/month/year]
Start date and end date of physical mobility: from [day/month/year] to [day/month/year]
Traineeship title:
Detailed programme of the traineeship period including tasks carried out by the trainee:
Knowledge, skills (intellectual and practical) and competences acquired (achieved Learning Outcomes):
Evaluation of the trainee:
Date:
Name and signature of the Supervisor at the Receiving Organisation/Enterprise:

(1) **Nationality:** Country to which the person belongs administratively and that issues the ID card and/or passport.

(2) **Study cycle:** Short cycle (EQF level 5) / Bachelor or equivalent first cycle (EQF level 6) / Master or equivalent second cycle (EQF level 7) / Doctorate or equivalent third

Learning Agreement Student Mobility for Traineeships

Higher Education
Learning Agreement
form
Alice Ferreira da Costa
Henriques
Academic Year 2023/24

cycle (EQF level 8).

(3) **Field of education:** The [ISCED-8 2013 search tool](https://ec.europa.eu/education/tools/isced-8_en.htm) available at [http://ec.europa.eu/education/tools/isced-8_en.htm](https://ec.europa.eu/education/tools/isced-8_en.htm) should be used to find the ISCED 2013 detailed field of education and training that is closest to the subject of the degree to be awarded to the trainee by the sending institution.

(4) **Erasmus code:** a unique identifier that every higher education institution that has been awarded with the Erasmus Charter for Higher Education (ECH) receives. It is only applicable to higher education institutions located in Programme Countries.

(5) **Contact person at the Sending Institution:** a person who provides a link for administrative information and who, depending on the structure of the higher education institution, may be the departmental coordinator or will work at the international relations office or equivalent body within the institution.

(6) **Contact person at the Receiving Organisation:** a person who can provide administrative information within the framework of Erasmus+ traineeships.

(7) **Mentor:** the role of the mentor is to provide support, encouragement and information to the trainee on the life and experience relative to the enterprise (culture of the enterprise, informal codes and conducts, etc.). Normally, the mentor should be a different person than the supervisor.

(8) **Traineeship in digital skills:** any traineeship where trainees receive training and practice in at least one or more of the following activities: digital marketing (e.g. social media management, web analytics); digital graphical, mechanical or architectural design; development of apps, software, scripts, or websites; installation, maintenance and management of IT systems and networks; cybersecurity; data analytics, mining and visualisation; programming and training of robots and artificial intelligence applications. Generic customer support, order fulfilment, data entry or office tasks are not considered in this category.

(9) **Level of language competence:** a description of the European Language Levels (CEFR) is available at <https://europass.cerif.eu/europa.eu/en/resources/european-language-levels.cerif>

(20) **There are three different provisions for traineeships**

1. Traineeships embedded in the curriculum (counting towards the degree);
2. Voluntary traineeships (not obligatory for the degree);
3. Traineeships for recent graduates.

(11) **ECTS credits or equivalent:** in countries where the "ECTS" system is not in place, "ECTS" needs to be replaced in all tables by the name of the equivalent system that is used and a web link to an explanation to the system should be added.

(12) **Responsible person at the Sending Institution:** this person is responsible for signing the Learning Agreement, amending it if needed and recognising the credits and associated learning outcomes on behalf of the responsible academic body as set out in the Learning Agreement. The name and email of the Responsible person must be filled in only in case it differs from that of the Contact person mentioned at the top of the document.

(13) **Supervisor at the Receiving Organisation:** this person is responsible for signing the Learning Agreement, amending it if needed, supervising the trainee during the traineeship and signing the Traineeship Certificate. The name and email of the Supervisor must be filled in only in case it differs from that of the Contact person mentioned at the top of the document.

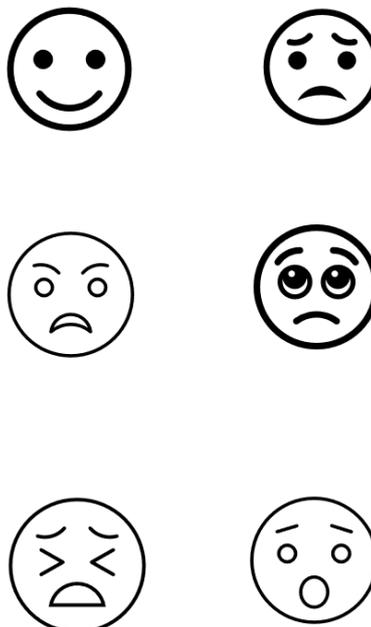
Apêndices

Apêndice 1 - Planificação da sessão experimental “Ser Colorido” (1º e 2º anos).....	172
Apêndice 2 - Panfleto “Os pais também vão à Escola”.....	174
Apêndice 3 - Questionário sobre a Comunicação efetuada pelos Docentes aos Encarregados de Educação da Escola EB1 do Ingote.....	175
Apêndice 4 - Questionário “Corresponsabilização dos Encarregados de Educação na vida escolar dos alunos da Escola EB1 do Ingote”.....	177
Apêndice 5 - Questionário “Perceção dos EE sobre a corresponsabilização na vida escolar dos seus educandos/as”.....	182
Apêndice 6 - Guião da entrevista semiestruturada “Perceção dos EE sobre a corresponsabilização na vida escolar dos seus educandos/as”.....	185
Apêndice 7 - Consentimento informado da entrevista aos EE.....	188

Apêndice 1 - Planificação da sessão experimental “Ser Colorido” (1º e 2º anos)

Projeto	“Toolbox de Mediação Escolar Intercultural”
Planificação da ação	“Ser Colorido”
Tema	Emoções
Data	21 e 24 de março - Quarta e sexta
Local	Escola EB1 do Ingote
Tempo previsto	45 min.
Formador(es) responsáveis	Alice Henriques e Juliana Baptista
Grupo-alvo	Alunos do 1º ciclo (1º e 2º anos)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as emoções primárias e associar cores; • Reconhecer em que situações sentem cada uma das emoções;
Aprendizagem fundamental	É importante sabermos reconhecer e identificar as diferentes emoções em nós e no Outro para assim podermos construir relações interpessoais saudáveis.
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as diferentes emoções primárias através de emojis e colorir • Conversa sobre quando se sentem daquelas diferentes formas • Preenchimento de uma ficha sobre a sessão (avaliação)

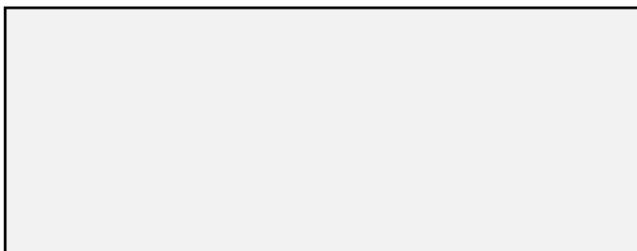
Emojis das emoções primárias



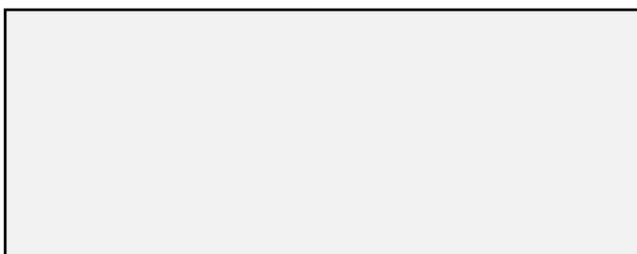
Ficha de avaliação da sessão

NOME:

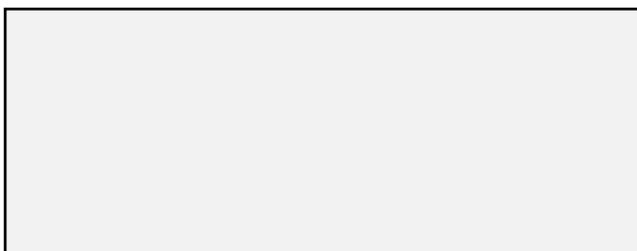
1. Hoje sinto-me ...



2. Sinto-me triste quando ...



3. Sinto-me feliz quando ...



Apêndice 2 - Panfleto “Os pais também vão à Escola”



OS PAIS TAMBÉM VÃO À ESCOLA!

TEM ALGUM TALENTO
QUE GOSTAVA DE PARTILHAR?
VENHA ENSINAR AS NOSSAS CRIANÇAS
DA ESCOLA EBI DO INGOTE!



- Ensinar uma receita de culinária
- Tocar ou cantar uma música
- Ler ou contar uma história
- Ensinar uma dança tradicional
- Fazer jogos tradicionais
- Outro: _____



Nome: _____

Quando?

Dia/s: _____

Hora: _____



PARTICIPE!
ESCOLA EBI DO INGOTE

Apêndice 3 - Questionário sobre a Comunicação efetuada pelos Docentes aos Encarregados de Educação da Escola EB1 do Ingote

Questionário sobre a comunicação efetuada pelos Docentes aos Encarregados de Educação da Escola EB1 do Ingote

No seguimento da importante colaboração dos docentes do 1º Ciclo da Escola EB1 do Ingote na atividade de Mediação Familiar e Escolar do Projeto Trampolim EBQ, vimos solicitar o preenchimento do questionário seguinte cujo objetivo é a **recolha de informação sobre a forma como os Srs./Sras. Professores/as estabelecem a relação com os Encarregados de Educação (EE), nomeadamente sobre a forma como cada docente efetua a comunicação com os EE da turma que leciona.**

A vossa indispensável participação permite-nos refletir sobre como podemos melhorar a relação entre a Escola e os EE, e posteriormente a criação de uma ferramenta - Toolbox de Mediação Escolar e Intercultural - dirigida a técnicos e professores, que apoie o trabalho de mediação feito entre a Escola e os EE. Agradecemos a sua colaboração.

1. 1. Identificação (Nome) da Escola

2. 2. Identificação (Nome) do/a docente

3. 3. Idade do professor/a

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 25 anos
 26-35 anos
 36 a 45 anos
 46-55 anos
 56-65 anos
 mais de 65 anos

<https://docs.google.com/forms/d/1aZD7XjgHnEM2WwSL40J0IBBjrQ7sxdCMLuQ1009g/edit>

1/5

4. 4. Nacionalidade do professor/a

Marcar apenas uma oval.

- Portuguesa
 Outra: _____

5. 5. Há quantos anos é docente nesta escola?

6. 6. É professor/a titular da turma do:

Marcar tudo o que for aplicável.

- 1º ano
 2º ano
 3º ano
 4º ano

7. 7. Identificação do semestre escolar atual

Marcar apenas uma oval.

- 1º
 2º

8. 8. Quantas reuniões coletivas (com todos os EE da turma) são realizadas ao longo deste semestre?

Marcar apenas uma oval.

- 1 reunião
 2 reuniões
 3 reuniões
 4 reuniões
 Outra: _____

<https://docs.google.com/forms/d/1aZD7XjgHnEM2WwSL40J0IBBjrQ7sxdCMLuQ1009g/edit>

2/5

9. 9. Quais os assuntos tratados na/s reunião/ões COLETIVAS com os EE?

Marcar tudo o que for aplicável.

- Organização e planejamento do ano letivo
- Apresentação do Projeto Trampolim
- Organização de festas escolares
- Problemas disciplinares da turma
- Outra: _____

10. 10. De que forma são convocados os EE para as reuniões ?

Marcar tudo o que for aplicável.

- Email
- Telefone
- Recado na caderneta
- Conversa presencial
- Outra: _____

11. 11. Como são, normalmente, enviadas aos EE as informações referentes à Escola e à vida escolar dos seus educandos/as (atividades, recados e autorizações, etc ...)

Marcar tudo o que for aplicável.

- Pela caderneta
- Aviso em papel dado ao aluno
- Por email
- Por telefone
- Depende do EE
- Outra: _____

12. 12. De entre as atividades promovidas pela Escola, quais as que têm a participação dos EE

Marcar tudo o que for aplicável.

- Festividades
- Reuniões
- Organização de visitas de estudo
- Outra: _____

13. 13. Com que frequência são realizadas as atividades que requerem a participação dos EE

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- 1 vez por mês
- 1 vez por semestre
- Outra: _____

14. 14. No caso de ter um horário de atendimento aos EE, qual a modalidade?

Marcar apenas uma oval.

- Horário fixo semanal
- Horário não fixo - marcado em função das necessidades
- Outra: _____

15. 15. Relativamente aos EE da sua Escola, existe:

Marcar apenas uma oval.

- Associação de Pais da Escola
- Representantes dos Pais em cada turma
- Grupo informal de Pais
- Outra: _____

Apêndice 4 - Questionário “Corresponsabilização dos Encarregados de Educação na vida escolar dos alunos da Escola EB1 do Ingote”

Corresponsabilização dos Encarregados de Educação na vida escolar dos alunos da Escola EB1 do Ingote

No seguimento da importante colaboração dos docentes do 1º Ciclo da Escola EB1 do Ingote na atividade de Mediação Familiar e Escolar do Projeto Trampolim EBG, vimos solicitar o preenchimento do questionário seguinte cujo objetivo é a **recolha de informações sobre a perceção dos Srs./Sras. Professores/as relativamente ao envolvimento dos Encarregados de Educação na vida escolar dos seus educandos.** Nesse sentido, **é necessário preencher um questionário por cada aluno participante direto do projeto.**

Com esta auscultação e posterior reflexão partilhada convosco pretendemos encontrar soluções que nos permitam a criação de uma ferramenta - Toolbox de Mediação Escolar e Intercultural - dirigida a técnicos e professores, que apoie o trabalho de mediação feito entre a Escola e os Encarregados de Educação.
Obrigada pelo seu envolvimento.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. 1. Identificação (Nome) da Escola

2. 2. Identificação (Nome) do professor/a

3. 3. Identificação (Nome) do/a Encarregado/a de Educação (EE)

4. 4. Idade do/a EE

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 25 anos
 26-35 anos
 36-45 anos
 46-55 anos
 56-65 anos
 Mais de 65 anos

1/10

5. 5. Nacionalidade do/a EE

Marcar apenas uma oval.

- Portuguesa
 Brasileira
 Angolana
 Outra: _____

6. 6. Habilitações literárias do/a EE

Marcar apenas uma oval.

- 1º ciclo (4ºano)
 2º ciclo (6ºano)
 3º ciclo (9ºano)
 Secundário
 Licenciatura
 Mestrado
 Doutoramento

7. 7. Identificação (Nome) do/a aluno/a

8. 8. Identificação do ano de escolaridade do/a aluno/a

Marcar apenas uma oval.

- 1º
- 2º
- 3º
- 4º

9. 9. Identificação do semestre escolar atual

Marcar apenas uma oval.

- 1º
- 2º

10. 10. Quantas reuniões INDIVIDUAIS foram convocadas com o/a EE deste aluno/a?

Marcar apenas uma oval.

- 0 reuniões
- 1 reunião
- 2 reuniões
- 3 reuniões
- 4 reuniões
- Outra: _____

11. 11. A quantas reuniões INDIVIDUAIS convocadas o EE compareceu?

Marcar apenas uma oval.

- 0 reuniões
- 1 reunião
- 2 reuniões
- 3 reuniões
- 4 reuniões
- Outra: _____

12. 12. A quantas reuniões de EE (coletivas) convocadas o EE compareceu?

Marcar apenas uma oval.

- 0 reuniões
- 1 reunião
- 2 reuniões
- 3 reuniões
- 4 reuniões
- Outra: _____

13. 13. Quais os assuntos tratados na/as reunião/ões individuais com o/a EE

Marcar tudo o que for aplicável.

- Necessidades de apoio social
- Necessidades de apoio à aprendizagem - Necessidades Educativas Especiais
- Problemas disciplinares
- Outra: _____

14. 14. De que forma é convocado o/a EE para as reuniões individuais?

Marcar tudo o que for aplicável.

- Email
- Telefone
- Recado na caderneta
- Presencialmente
- Por iniciativa própria em horário de atendimento
- Outra: _____

15. 15. De que forma o EE responde ao contacto estabelecido pelo professor/ra ou comunica com a Escola?

Marcar tudo o que for aplicável.

- Email
- Telefone
- Recado na caderneta
- Presencialmente
- Por iniciativa própria em horário de atendimento
- Não responde
- Outra: _____

16. 16. Em relação à comunicação para além das reuniões, entre Escola e EE, com que frequência esta é efetuada?

Marcar apenas uma oval.

- Diariamente
- Semanalmente
- Mensalmente
- Ocasionalmente
- Nunca

17. 17. As informações referentes à Escola e à vida escolar do educando/a deste/a EE (atividades, recados e autorizações, etc ...) são enviadas:

Marcar tudo o que for aplicável.

- Pela mesma forma que são enviadas aos outros EE
- Outra: _____

18. 18. Na sua opinião, o que leva o/a EE a comparecer na Escola?

Marcar tudo o que for aplicável.

- Reuniões coletivas
- Reuniões individuais
- Para receber feedback do professor sobre o seu educando
- Para resolver problemas relacionados com o comportamento do educando
- Para saber sobre o desempenho escolar do educando
- Para levar/buscar o educando/a
- Eventos
- Não se aplica
- Outra: _____

19. 19. Na sua opinião, o que leva o EE a, por vezes, NÃO comparecer quando convocado?

Marcar tudo o que for aplicável.

- Falta de tempo
- Horário incompatível
- Não atribui importância às reuniões
- Receio de receber críticas negativas
- Não se aplica
- Outra: _____

Envolvimento do/a Encarregado/a de Educação (EE) na Escola
Os seguintes itens da pergunta 20 foram adaptados do Questionário de Envolvimento Parental na Escola, Versão para Professores (Pereira, 2002)

20. Em relação ao envolvimento do/a EE na Escola, este/a: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nada verdade	Pouco verdade	Verdade	Muito verdade
1. Dá ideias para organizar atividades na Escola/turma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Mantém-se informado acerca das aprendizagens/competências do/a educando/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Quando há qualquer problema com o/a educando/a na escola, procura manter-se informado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Procura que o/a educando/a realize atividades que o ajudam na aprendizagem (Ler, Frequentar AECs...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Ajuda frequentemente o/a educando/a nos trabalhos de casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Está ativamente envolvido/a na resolução de problemas da escola (ex. indisciplina e violência)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. É assíduo às reuniões de pais (coletivas) que convoco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Está disponível para participar em atividades na sala de crianças, falar-lhes sobre a sua profissão, ajudar-me a preparar materiais)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Procura realizar com o/a educando/a atividades que não são pedidas por mim, mas que sabem que o/a ajudam nas aprendizagens (ex. lêem-lhe histórias, vão a uma biblioteca)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Costuma intervir ativamente nas reuniões de pais (coletivas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Gostaria de trabalhar voluntariamente (ou trabalha) em atividades na escola (ex. pintar a escola, arranjar o recreio e o jardim, fazer vigilância nos recreios)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Dá ideias para organizar atividades na turma (ex. visitas de estudo, festas, jogos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Procura manter-se informado/a sobre o projeto educativo e o plano anual de atividades da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Conversa com o educando/a acerca do que se passa na escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. É assíduo às atividades para pais que a escola organiza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<p>16. Toma a iniciativa para me pedir ou comunicar informações importantes sobre os progressos/dificuldades do educando/a</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>17. Tem por hábito procurar na caderneta informações que eu possa ter enviado</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>18. Tem por hábito verificar se o educando/a fez os trabalhos para casa</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>19. Tenta ensinar o educando/a a planejar e a organizar melhor o seu tempo</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>20. Quando há qualquer problema na escola com outros colegas, procura manter-me informado</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>21. Quando sabe que se vão realizar determinadas atividades na escola (ex. festas, atividades desportivas, jogos) oferece ajuda</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>22. Mantem-se informado acerca das datas das avaliações, para poderem ajudar o educando/a</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>23. Justifica as faltas do educando/a</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>24. Assina os testes do educando/a</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. 21. Até ao momento, qual a maior dificuldade sentida no estabelecimento da relação com este/a EE?

22. 22. Tendo em conta as características deste/a EE, gostaria de sugerir alguma estratégia ao projeto de mediação escolar intercultural de forma a melhorar a sua responsabilização na vida escolar do educando/a?

Apêndice 5 - Questionário “Perceção dos EE sobre a corresponsabilização na vida escolar dos seus educandos/as”



Questionário - Perceção dos EE sobre a corresponsabilização na vida escolar dos seus educandos/as

Este questionário integra o projeto “Toolbox de Mediação Escolar Intercultural” no seguimento da importante colaboração dos Encarregados de Educação (EE) das crianças do 1º Ciclo da Escola EB1 do Ingote na atividade de Mediação Familiar e Escolar do Projeto Trampolim ESG. Com esta audição e posterior reflexão partilhada convosco pretendemos encontrar soluções que nos permitam a criação de uma ferramenta - Toolbox de Mediação Escolar e Intercultural - dirigida a técnicos e professores, que apoie o trabalho de mediação feito entre a Escola e os Encarregados de Educação.

Este projeto acontece no âmbito da cooperação entre o CASPAE e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Obrigada pelo seu envolvimento.

1. Identificação do EE

a. Nome	
b. Idade	

c. Género

Masculino	
Feminino	
Outro	

d. Habilitações literárias

1º ciclo (4º ano)	
2º ciclo (6º ano)	
3º ciclo (9º ano)	
Secundário	
Licenciatura	
Mestrado	
Doutoramento	

e. Nacionalidade

Portuguesa	
------------	--



Brasileira	
Angolana	
Outra	

f. Grau de parentesco

Pai	
Mãe	
Avô	
Avó	
Outro	

g. Profissão

--	--

2. Identificação do seu educando/a

a. Nome	
b. Turma	
c. Docente	

3. Assiduidade nas reuniões convocadas

a. Considero importante marcar presença nas reuniões?

Sim	
Não	

b. Penso que a minha assiduidade é:

Insuficiente	Suficiente	Bom

c. Número de reuniões coletivas em que participei este semestre

--	--

d. Número de reuniões individuais em que participei este semestre

--	--

4. Comunicação entre o EE e a Escola

a. Quando tenho de comunicar com a Escola/ Docentes, de que forma o faço?

Presencial	
Telefone	
Email	
Caderneta do/a educando/a	
Outro	

b. Como prefiro ser contactada/o?

Presencial	
Telefone	
Email	
Caderneta do/a educando/a	
Outro	

c. Com que frequência comunico com a Escola?

Diariamente	
1 vez por semana	
1 vez por mês	
1 vez por ano	

d. Estou informado/a acerca do horário de atendimento do docente do/a meu/minha educando/a?

Sim	Não

e. Considero a qualidade da comunicação com a Escola:

Insuficiente	Suficiente	Boa	Muito boa

f. Considero a utilidade da comunicação com a Escola:

Muito útil	Pouco útil	Útil	Muito útil

5. Envolvimento parental

a. Questionário de envolvimento parental, versão para pais (Pereira, 2002) Por favor, selecione para cada questão a opção de resposta que melhor se adequa ao seu caso, tendo em consideração que:

- 1 - Discordo muito
- 2 - Discordo
- 3 - Concordo
- 4 - Concordo muito

1-Discordo muito 2-Discordo 3-Concordo 4-Concordo muito

	1	2	3	4
1. Dou ideias para organizar atividades na escola (ex. festas, atividades desportivas, jogos)				
2. Mantenho-me informado acerca das aprendizagens que o meu educando/a necessita, para o poder ajudar em casa				
3. Quando há qualquer problema com o meu educando/a na escola, procuro manter-me informado/a				
4. Procuo que o meu educando/a realize atividades que o ajudam na aprendizagem (ex. encorajo o meu filho a ler)				
5. Ajudo frequentemente o meu educando/a nos trabalhos para casa				
6. Estou ativamente envolvido na resolução de problemas da escola (ex. indisciplina e violência)				
7. Sou assíduo às reuniões de pais convocadas				
8. Estou disponível para participar em atividades na sala de aula que o docente propõe (ex. ler histórias às crianças, falar sobre a minha profissão, ajudar a preparar materiais)				
9. Procuo realizar com o meu educando/a atividades que não são pedidas pelo professor, mas que sabe que sei que o ajudam nas aprendizagens (ex. Ler-lhe histórias, ir a uma biblioteca)				

10. Quando sei que se vão realizar determinadas atividades na turma (ex. visitas de estudo, festas, jogos) ofereço ajuda				
11. Costumo participar ativamente nas reuniões de pais				
12. Gostava de trabalhar voluntariamente (ou trabalho) em atividades na escola (ex. pintar a escola, arranjar o recreio e o jardim, fazer vigilância nos recreios)				
13. Dou ideias para organizar atividades na turma (ex. visitas de estudo, festas, jogos)				
14. Procuo manter-me informado sobre o regulamento e as normas de funcionamento da escola				
15. Converso com o meu educando/a acerca do que se passa na escola				
16. Sou assíduo às atividades para pais que a escola organiza				
17. Tomo a iniciativa para pedir informações sobre os progressos/dificuldades do meu educando/a				
18. Tenho por hábito procurar na caderneta informações que o docente possa ter enviado				
19. Tenho por hábito verificar se o meu educando/a fez os trabalhos para casa				
20. Procuo manter-me informado sobre o projeto educativo e o plano anual de atividades da escola				
21. Tento ensinar o meu educando/a a planear e a organizar melhor o seu tempo				
22. Quando há qualquer problema na escola com outros colegas, procuro manter-me informado				
23. Quando sei que se vão realizar determinadas atividades na escola (ex. Festas, atividades desportivas, jogos) oferecem ajuda				
24. Mantenho-me informado/a acerca das datas das avaliações, para poder ajudar o meu educando/a a estudar				
25. Justifico as faltas do meu educando/a				

26. Assino os testes do meu educando/a				
--	--	--	--	--

Obrigada pela sua disponibilidade.

Apêndice 6 - Guião da entrevista semiestruturada “Perceção dos EE sobre a corresponsabilização na vida escolar dos seus educandos/as”



Guião da Entrevista semiestruturada: Perceção dos EE sobre a corresponsabilização na vida escolar dos seus educandos/as

<p>Identificação do entrevistado</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterização sociodemográficas - questionário 2. Nome do EE: _____ 3. EE da/o educando/a: _____ 4. Ano do educando/a: _____ 5. Docente: _____
<p>Início da entrevista</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Agradecer disponibilidade 2. Apresentar-me 3. Explicar o porquê da entrevista
<p>Legitimação, apresentação e motivação para a entrevista</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Legitimação da entrevista <p>Esta entrevista integra o projeto “Toolbox de Mediação Escolar Intercultural” no seguimento da importante colaboração dos Encarregados de Educação (EE) das crianças do 1º Ciclo da Escola EB1 do Ingote na atividade de Mediação Familiar e Escolar do Projeto Trampolim E8G. Com esta auscultação e posterior reflexão partilhada convosco pretendemos encontrar soluções que nos permitam a criação de uma ferramenta - Toolbox de Mediação Escolar e Intercultural - dirigida a técnicos e professores, que apoie o trabalho de mediação feito entre a Escola e os Encarregados de Educação.</p> <p>Este projeto acontece no âmbito da cooperação entre o CASPAE e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra</p> 2. Apresentação do tema da entrevista e do entrevistador <p>Pretende-se com esta entrevista conhecer a perceção dos EE sobre a corresponsabilização na vida escolar dos seus educandos/as, as suas necessidades de comunicação e participação na Escola.</p> <p>Eu sou a Alice Ferreira da Costa Henriques, sou mestranda de Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais e estou a elaborar este projeto com a orientação da Doutora Maria Emília Bigotte e da professora Maria do Rosário Pinheiro.</p> 3. Justificação da realização da entrevista <p>A opinião dos EE é fundamental para melhorar a relação Escola-Família. Uma vez que já ouvimos a opinião dos docentes, achamos importante dar a voz aos EE, conhecendo as suas necessidades e auscultações, mas também as suas dificuldades e perspetivas de mudança.</p> 4. Explicitação dos objetivos <p>Conhecer a perceção dos EE sobre a corresponsabilização e envolvimento na vida escolar dos seus educandos/as; Conhecer a participação dos EE nas atividades da Escola, expectativas e dificuldades sentidas na relação entre EE-Escola; Compreender como as características culturais e familiares se relacionam com os papéis dos EE na Escola e na vida escolar dos seus educandos/as.</p> 5. Apresentação dos procedimentos de registo da entrevista e recolha do consentimento informado

4. Consentimento informado
Bloco temático I - Reuniões
<p>1. No que toca às reuniões, individuais ou coletivas, qual a opinião que tem sobre elas?</p> <p>Acha que tem sido importante haver reuniões com os pais ou também individuais?</p> <ol style="list-style-type: none"> Tem sido assíduo/a? Se não, o que acha que o impede de ser? Sente-se confortável para falar sobre as suas dúvidas/ preocupações com o docente, nas reuniões? Sente que as suas dúvidas/ preocupações ficam esclarecidas? Se não, o que gostaria de falar e esclarecer nas reuniões com a professora titular do seu educando/a? <p>2. Agora sobre o projeto Trampolim ESG, tem conhecimento ou conheceu-o através das reuniões?</p> <ol style="list-style-type: none"> O que sabe acerca do projeto? Gostaria de saber mais sobre as suas atividades/ o que fazem/ o seu trabalho com a Escola e Famílias? <p>O projeto Trampolim ESG tem uma atividade ligada à mediação Escolar e Familiar, onde procuram trabalhar em conjunto com a Escola e com os EE para melhorar a relação entre eles. Os pais podem usufruir da ajuda do Projeto em assuntos da vida escolar dos seus filhos, nomeadamente usufruir do apoio ao estudo/mentoria individual, mas também do serviço de acompanhamento psicológico, entre outras atividades promotoras do sucesso escolar. O projeto também faz a ponte de ligação entre a Escola e os EE sempre que necessário.</p>
Bloco temático II - Comunicação Escola-família
<p>1. No que toca à comunicação que tem com a Escola, esta tem sido, de uma maneira geral, útil, proveitosa? Qual é a sua opinião?</p> <ol style="list-style-type: none"> Considera importante ir à escola do seu educando/a, porquê? Se não for incómodo falar, quais os assuntos que mais o leva a comunicar com a Escola? Acha que a comunicação tem sido eficaz? No sentido em que, quando comunica algum assunto, este é levado a sério e é resolvido. Sabemos que existe um representante dos Pais em cada turma, sabe quem é? Já alguma vez recorreu a ele para comunicar algum assunto à Escola? <p>2. Gostava que a comunicação com a Escola acontecisse de outra forma? Tem alguma sugestão?</p> <p>3. Gostava de ter ajuda do projeto TrampolimESG para comunicar com a Escola?</p>
Bloco temático III - Envolvimento parental
<p>Como sabemos, a forma como os EE estão ligados à escola - a sua participação nas atividades, o acompanhamento e supervisão com os trabalhos dos seus educandos, a atenção que dão ao percurso escolar – pode ter efeitos positivos nas crianças e no seu aproveitamento escolar.</p>

1. Sem qualquer juízo de valor, qual a sua **opinião acerca do seu envolvimento na vida escolar** do seu educando/a? **Como tem sido o acompanhamento** ao seu educando/a?
 - a. Sente que se **envolve** na vida escolar do seu educando/a? Se sim, de que forma? Se não, **quais a barreiras** que o impedem de o fazer? (falta de tempo, não saber como...)
 - b. Gostava de **participar mais ativamente** nas atividades da escola? (eventos)
 - c. **Sente-se capaz/ confortável para acompanhar** o seu educando/a nas tarefas escolares (tpc, trabalhos, etc)?
 - d. Sente alguma **dificuldade no acompanhamento escolar** do seu educando/a? (Falta de tempo, Não saber como ajudar, etc...)
2. O que acha que **podia ser diferente** na sua forma de acompanhar o seu educando/a?

3. Gostava de ter **ajuda do projeto TrapolimE8G no acompanhamento** escolar do seu educando/a? Que tipo de ajuda?

Bloco temático IV – Relação entre as características culturais e familiares e os papéis dos EE na Escola

1. Quando pensa na Escola do seu tempo, que **memória** aparece? Tem uma imagem positiva da Escola?
 - a. **Frequentou a Escola?** Se sim, foi durante quanto tempo? Gostou? Se não, porque não? (Ter que trabalhar, etc.) Gostava de ter andado? Porquê?
 - b. Quando andava na Escola, **lembra-se do seu EE** (mãe, pai, outro) a ir à Escola? Era para quê?
 - c. **O seu EE** ajudava nos TPC's? Participava em festas escolares?
2. **Como é que acha que os EE podem fazer a diferença** na vida escolar dos seus educandos/as? Por exemplo ajudar o educando/a estudar.
3. Acha que a sua educação ou a forma como foi educado **influência** agora a forma como educa o seu educando/a? De que forma?
4. **Que diferenças sente** entre a sua educação e a educação do seu educando/a? O que está diferente? O que melhorou? O que piorou?

Bloco temático V - Comentários finais/ sugestões

1. O que **gostava de ver de diferente** na Escola?
2. Em relação ao que falámos até agora, gostava de **acrescentar** alguma coisa?
3. Quer **sugerir alguma coisa** que ache importante para melhorar a sua relação com a Escola?
4. Se fosse criada uma **associação de pais**, o que achava?
5. Acha que seria importante o projeto TrapolimE8G dinamizar **sessões com os EE?**

Finalização da entrevista

Obrigada por ter disponibilizado algum do seu tempo para responder. Foi um gosto conversar consigo.
Se quiser acrescentar algo que considere importante, esteja à vontade.

Oportunidade de avaliação da entrevista

Agradecimento

Apêndice 7 - Consentimento informado a entrevista aos EE



Consentimento Informado - Entrevista semiestruturada: Perceção dos EE sobre a corresponsabilização na vida escolar dos seus educandos/as

Eu _____,
abaixo-assinado compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da minha participação no projeto “Toolbox de Mediação Escolar Intercultural” a desenvolver no projeto Trampolim E8G, desenvolvido por Alice Ferreira da Costa Henriques, mestranda de Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais, sob a orientação da Doutora Maria Emília Bigotte de Almeida e da Professora Doutora Maria do Rosário Pinheiro.

Este projeto visa, através de uma reflexão partilhada, encontrar soluções que permitam a criação de uma ferramenta - Toolbox de Mediação Escolar e Intercultural - dirigida a técnicos e professores, que apoie o trabalho de mediação feito entre a Escola e os Encarregados de Educação. Através desta entrevista será possível entender a perceção que os Encarregados de Educação têm sobre o seu envolvimento na vida escolar dos seus educandos/as.

Tomei conhecimento de que os dados fornecidos são confidenciais e serão apenas utilizados para fins de investigação e criação da ferramenta - Toolbox de Mediação Escolar e Intercultural.

Fui igualmente, informado/a que a minha participação é voluntária, pelo que poderei interrompê-la a qualquer momento.

Consinto participar no estudo e autorizo a gravação da entrevista em formato de áudio.

Data _____, _____ de _____ de _____

Assinatura do/a Participante _____