

Janeiro 2023

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Influência das experiências traumáticas no desenvolvimento global das crianças: um estudo de caso

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

Marta Novais Santos

ORIENTAÇÃO

Doutor Júlio Emílio Pereira de Sousa



PAULA
FRASSINETTI



PAULA **FRASSINETTI**
Escola Superior de Educação

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Influência das experiências traumáticas no desenvolvimento global das crianças: um estudo de caso

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Marta Novais Santos

Orientador: Doutor Júlio Emílio Pereira de Sousa

PORTO
2022

A todas as crianças que tive o gosto de acompanhar,

*You are not alone
I am here with you
Thought you're far away
I am here to stay
But you are not alone
I am here with you
Thought we're far apart
You're always in my heart
But you are not alone!*

(Michael Jackson, 2011)

AGRADECIMENTOS

Esta fase, a fase onde agradecemos 5 anos de curso a todos que fizeram parte, acaba por ser a etapa onde é importante assumir que tudo chegou ao fim. Foi um percurso único, repleto de aprendizagens, momentos de saudade, gargalhadas sem fim e uma caderneta repleta de pessoas importantes que, como ninguém, marcaram este meu percurso e, para sempre, a minha vida.

O apoio que foi dado não se mede, foi tanto, vindo de tantas pessoas, de formas tão distintas, que escolher a quem agradecer primeiro acaba por ser injusto. No entanto, há pessoas que não desistem de nós, que estão sempre prontos para embarcar nas nossas aventuras, viver as nossas alegrias e sentir as nossas tristezas, vendo-nos crescer a cada passo em frente que damos, e emocionados dão-nos a mão quando damos um para trás, amparando a nossa dor. A força cresce sem darmos conta, apenas porque sabemos que essa pessoa está a nosso lado, e sem querer admitir, sentimo-nos em casa outra vez, rodeados de conforto, sentados num colo único que tantas vezes nos acolheu em pequenos. Assim, não há como não agradecer à minha Mãe por estes 5 anos de grandes dores de cabeça. Foram 5 anos de compreensão, de partilha, de batalhas, de confidências, de ajuda, por vezes de grandes sacrifícios, mas nada foi negado. Com ela apenas podia haver um fim, um fim que ela sempre acreditou ser risonho.

Aos meus avós, aos 4, que de formas tão diferentes me viram a trabalhar diariamente para o sonho. Dois que tão perto, sempre lá, me transmitiam mensagens de força, para continuar, onde o impossível não existia, não fazia parte, apenas havia espaço para o trabalho, empenho e força de vontade. A confiança sempre foi a base das melhores relações, esta não podia ser exceção. À minha Avó paterna que assistiu a tudo isto de um lugar privilegiado, mas que tantas vezes foi a companheira de grandes desabafos, a que sabia de tudo em primeira mão e que tantas vezes tomou conta do mim e do meu pensamento. Ao meu Avô que fez questão de festejar comigo todos os cortejos da Queima das Fitas, que através de um abraço me parabenizava por mais uma etapa conquistada. Infelizmente, deixou escapar o último e mais significativo cortejo na vida de um estudante, mas que, como sempre, não saiu um único momento do meu coração, do meu pensamento, da minha jornada, um obrigado especial da tua “netinha”.

Ao meu irmão que me incentivou a viver a vida académica como ninguém, mostrando sempre interesse em saber todas as minhas histórias, vivendo comigo os meus melhores momentos, e criando mais uns quantos para que nada passasse em vão. Um obrigado por todos os brindes, festejos, brincadeiras e confidências que partilhamos. Tudo é mais mágico quando sabemos que temos ao nosso lado o nosso melhor amigo.

Ao meu pai que me ajudou em todos os trabalhos manuais, que através do seu talento me ajudou a encontrar os recursos necessários para proporcionar às crianças a melhor experiência ao meu lado. Esta foi a forma mais bonita que arranjamos para passarmos mais tempo juntos, para nos conhecermos melhor, para vivermos o que ainda não tinha sido vivido.

Aos meus familiares que sempre mostraram interesse e preocupação pelo meu percurso, nunca duvidando das minhas capacidades para alcançar todos os meus sonhos e objetivos.

Ao meu namorado por tantas vezes perder tardes a ver-me estudar, por me ajudar a organizar materiais para apresentar no estágio, por estar presente e aceitar a importância que a vida académica tinha e tem na minha vida, compreendendo a necessidade de viver os momentos mais importantes, desafiantes e emotivos da mesma.

Aos professores da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti que me acompanharam ao longo destes 5 anos magníficos, que para além de partilharem conhecimento, partilharam momentos de grandes aprendizagens, de superação, de autoconhecimento. Aos funcionários da nossa escola que diariamente responderam aos nossos pedidos e necessidades, rostos tão familiares que marcaram positivamente este percurso.

E se a família nunca desiste de nós e vive como ninguém as nossas vitórias e derrotas, os “amigos para a vida” fazem-no a dobrar, mesmo que em papéis totalmente diferentes. Quando entramos na faculdade nunca pensamos ser possível existir pessoas que façam tudo valer a pena. Encontrei essas pessoas na faculdade, onde entre choros, gargalhadas, segredos, jantaras, sessões de estudo e capas, fizeram tudo ter outro significado. Agradecer às que estiveram lá em tudo, não há nada de bom nem de mau que não tivesse sido sentido/ vivido pelas 4, nunca sozinhas, sempre de braço dado, unidas como nos foi ensinado no nosso primeiro ano. À Catarina Coutinho por todas as transmissões

de pensamento silenciosas, à Joana Gomes pela lealdade desmedida e à “Paulinha” pela cumplicidade que partilhamos em todos os olhares. Na certeza que o passado já não volta, restam-nos as memórias. E que memórias as nossas! Que os sonhos nunca nos separem e que haja sempre tempo para recordarmos tudo aquilo que construímos, para vivermos a nossa saudade, para umas quantas chamadas e, inevitavelmente, uma quantidade infinita de lágrimas.

A todas as outras pessoas que partilharam comigo estes 5 anos agradecer todos os momentos vividos na nossa casa, Raquel Moreira, Eduarda Tavares, Catarina Calvar, Miguel Dias, Isabel Santos, Ana Conde, Rita Reis, Alexandra Moreira, Bárbara Garcês, Sofia Moreira.

O caminho foi demasiado bom para ter sido feito sozinho!

RESUMO

Ao longo dos tempos, é cada vez mais comum existirem famílias que experienciam, no decorrer do seu dia-a-dia, episódios menos positivos, sendo perceptível que estes prejudicam a forma como os seus elementos encaram a vida. No caso das crianças, o seu crescimento pode ser afetado, acabando por se refletir negativamente no seu futuro. Assim, o presente relatório de estágio tem como principal objetivo, perceber de que forma as experiências traumáticas podem ter um impacto negativo na vida das crianças. Para tal, é importante abordar os conhecimentos existentes, no que diz respeito, aos diferentes tipos de experiências traumáticas e respetivas causas, conhecendo diferentes estratégias e medidas de apoio a crianças vítimas de experiências traumáticas dentro do contexto familiar. Nesta linha de pensamento, a prática foca-se nos alunos conseguirem superar algum dos seus problemas através do apoio da escola, do professor, da comunidade educativa e dos colegas.

Para o objetivo ser alcançado, foram planificadas 5 atividades distintas, durante a prática de ensino supervisionada realizada na valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico com uma turma do 2.º ano de escolaridade. Estas atividades vão de encontro com os interesses dos alunos bem como com as suas dificuldades.

Palavras-Chave: Família; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Estratégias; Papel do Professor; Resiliência.

ABSTRACT

Through the times, it is increasingly common for families to experience less positive episodes in the course of their daily lives, and it is perceivable that these affect the way they view their lives. When it comes to children, their growth may be affected, which eventually reflects negatively on their future. Thus, the main goal of this internship report is to understand how traumatic experiences can have a negative impact on children's lives. Therefore, it is important to address the existing knowledge regarding the different types of traumatic experiences and their causes, knowing different strategies and measures to support children victims of traumatic experiences within their family context. In this line of thought, the practice focuses on students being able to overcome some of their problems through the support of the school, the teacher, the educational community and their peers.

To achieve this goal, 5 different activities were planned during the supervised teaching practice (PES), held in the 1st cycle of basic education, with a 2nd grade class. These activities meet the students' interests, as well as their difficulties.

Keywords: Family; 1st Cycle of Basic Education; Strategies; Teacher's Role; Resilience.

ÍNDICE

A todas as crianças que tive o gosto de acompanhar,	II
INTRODUÇÃO	1
I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. Experiências Traumáticas.....	3
1.1. Famílias multiproblemáticas e suas causas	6
1.2. Violência doméstica	10
1.3. Abuso de substâncias	13
1.4. Condições socioeconómicas desfavorecidas	17
1.5. Negligência infantil	20
1.6. Impactos no desenvolvimento da criança	23
2. A escola como ponto de apoio	26
2.1. Papel do professor	26
2.2. Estratégias de superação	31
2.3. Vias de apoio	39
II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	51
1. Âmbito e objetivos da investigação	51
2. Procedimentos metodológicos	52
3. Instrumentos de Recolha e Tratamento de Dados	53
III – INTERVENÇÃO EDUCATIVA	54
1. Caracterização do Contexto e da turma	54
1.1 Caracterização do agrupamento e da instituição de ensino	54
1.2 Caracterização da turma	56
2. Contextualização da intervenção educativa	59
2.1. Intervenções Educativa [N.º 1]	61
2.2. Intervenção Educativa [N.º 2]	65
2.3. Intervenção Educativa [N.º 3]	70

2.4. Intervenção Educativa [N.º 4]	75
2.5. Intervenção Educativa [N.º 5]	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
ANEXOS	104

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Placar Direitos das Crianças	63
Figura 2 - Quadro dos monumentos geométricos	67
Figura 3 - "Viajamos com a nossa família"	68
Figura 4 - Borboletas	72
Figura 5 - Caderno "Posso-te contar uma coisa?"	76
Figura 6 - Exemplo de uma partilha.....	78

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Síntese das Atividades	60
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

PES – Prática de Ensino Supervisionada

CEB – Ciclo do Ensino Básico

IE – Intervenções Educativas

CPCJ – Comissões de Proteção de Crianças e Jovens

CONFAP – Confederação Nacional das Associações de Pais

IAC – Instituto de Apoio à Criança

CAFAP – Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental

ASE – Ação Social Escolar

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

PERA – Programa Escolar de Reforço Alimentar

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

RI – Regulamento Interno

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo

EB – Escola Básica

OMS – Organização Mundial de Saúde

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), orientado pelo Doutor Júlio Emílio Pereira de Sousa. O documento está dividido em duas partes fundamentais. A primeira parte consiste no enquadramento teórico, onde foi feita uma breve revisão da literatura, tendo como apoio alguns autores de referência. Na segunda parte do documento, denominado como Enquadramento Metodológico, assistimos à implementação de 5 atividades que foram implementadas no contexto da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em 1.º CEB. Estas atividades foram implementadas tendo como base o que foi dito na primeira parte por diversos autores.

A produção deste documento tem como foco perceber e trabalhar a influência das experiências traumáticas no desenvolvimento escolar das crianças que frequentam o 1.º CEB. Esta temática desde sempre suscitou grandes interesses e, poder trabalhar-la diariamente foi uma forma de perceber as suas origens, causas e efeitos, tendo a oportunidade de mudar a forma como as crianças/ alunos do 1.º CEB constroem o seu percurso, podendo ser ele educativo ou até mesmo pessoal. Assim, através das suas realidades, foram planificadas 5 atividades que respondessem aos seus interesses, mas também às suas necessidades.

Este trabalho foi feito numa instituição pública na cidade do Porto, numa turma de 2.º ano do 1.º CEB, para além disso, importa referir que as Intervenções Educativas (IE) nesta valência foram realizadas durante o ano letivo 2021/ 2022.

Começamos este relatório com a caracterização do conceito de Experiências Traumáticas, de seguida, falamos acerca de algumas famílias onde estas residem, no caso, esclarecemos o conceito de famílias multiproblemáticas e suas causas. Como o estágio foi realizado em contexto socioeconómico desfavorecido, abordamos quatro experiências traumáticas, vividas pela criança e família, provenientes do contexto familiar, sendo estas a violência doméstica, o consumo e abuso de substâncias, condições socioeconómicas desfavorecidas e a negligência infantil. Depois da caracterização de algumas destas experiências familiares, revelou-se necessário falar acerca dos impactos destas no desenvolvimento da criança.

Uma vez que falamos dos impactos negativos na vida da criança, revelou-se necessário falar acerca da escola como ponte de apoio, realçando a importância do papel do professor, assim como, algumas estratégias de superação e vias de apoio a este tipo de obstáculos.

De seguida, apresentamos o objetivo de estudo e, ainda, os instrumentos de recolha de dados que foram utilizados. Assim, surgem por fim as IE realizadas com a turma. Nesta última parte, para além de, individualmente, descrevermos e analisarmos criteriosamente algumas das IE realizadas com os alunos, também é feita uma breve apresentação do agrupamento de escolas, a instituição e respetiva turma onde foi implementado o trabalho.

I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Experiências Traumáticas

“Os eventos traumáticos que decorrem durante a infância, usualmente persistem ao longo da vida. O tempo não cura, apenas esconde” (Marques, 2017, p. 6)

A base desta investigação são as experiências traumáticas na vida educativa, pessoal e social das crianças. Assim, uma breve definição do conceito de experiências traumáticas é relevante para o enquadramento do presente trabalho.

Geralmente, a ocorrência de experiências traumáticas na vida das suas vítimas, atua como um obstáculo ao desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas, emocionais e, por vezes, físicas (Portugal, 2014).

Gunnar (2000) refere que a origem das experiências traumáticas na vida do ser humano está associada a episódios de abuso físico ou psicológico, casos de violência doméstica, perda de familiares, negligência na infância, entre outros fatores de risco que põe em causa o seu desenvolvimento. O mesmo autor alude para a ocorrência destas em pessoas de diferentes faixas etárias, como por exemplo, enquanto crianças, jovens e adolescentes, no decorrer da vida adulta, mas também em contextos pré e perinatal.

As sequelas negativas na vida do indivíduo são, em quase todos os casos, inevitáveis, principalmente quando o momento vivido se revela intenso e ameaçador para o seu bem-estar. Nesses casos, as vítimas demonstram dificuldades em compreender o que aconteceu, assim como, as suas consequências (Van der Kolk et al., 1996). Serra et al. (2010) refere ainda que a desordem que estes momentos causam tem influência na estrutura e no rumo de vida das pessoas, podendo assumir diferentes características podendo estas ser mais ou menos impactantes. Em casos extremos, podem ocupar papéis altamente perigosos, acabando por suceder à verdadeira magnitude do problema. De acordo com o DSM-IV (2002), as experiências traumáticas são acontecimentos que põe em causa a integridade física e/ou emocional do ser humano, podendo esta ser vivida de forma direta ou indireta pelo indivíduo em questão. Na mesma linha de pensamento, o DSM-V (2015) caracteriza experiência traumática como fonte de

perturbações cognitivas, comportamentais e relacionais, sendo também responsáveis por alterações a nível psicológico, biológico e cognitivo.

Após o acontecimento traumático, podemos evidenciar alguns sintomas, como por exemplo, a ocorrência de “flashbacks”, que é uma revivência do episódio traumático; necessidade de distanciamento de pensamentos, sentimentos e conversas relacionadas com o acontecimento traumático; efeitos físicos negativos como a hiperatividade, dificuldade em adormecer, sentimentos como raiva, desorganização e dificuldade na concentração, dores estomacais e de cabeça (American Psychiatric Association, 2002).

Também a Organização Mundial de Saúde (OMS) definiu maus tratos infantis, neste caso, como uma das causas diretas das experiências traumáticas, estes podem ser de carácter físico e emocional, como o abuso sexual e psicológico, abandono, negligência e exploração infantil, bem como, qualquer outra causa que prejudique o desenvolvimento da criança e a sua segurança. Alberto (2006) exalta ainda que os maus tratos são um conjunto de atitudes violentas, que podem ser passivas, no caso, a negligência e o abandono, ou ativas, como por exemplo, abuso físico ou abuso sexual. Lessinger et al. (2006) referem que, e assim como foi defendido pela OMS, as experiências traumáticas podem afetar o crescimento dos mais novos, pondo em causa a sua adolescência e, em casos extremos, a vida adulta. Isto porque as crianças, depois destas vivências, podem apresentar dificuldades em responder a todas as fases necessárias aos crescimento e respetiva evolução. Depois das experiências traumáticas, as crianças podem apresentar diversos transtornos que se demonstram perigosos ao seu desenvolvimento, em contrapartida, outras revelam uma boa adaptação à problemática, contextos e relações interpessoais (Morelato, 2009).

Toth & Cicchetti (2010) revelam que a ocorrência de traumas nos primeiros anos de vida, pode originar diversos problemas. Assim, falamos em depressões, comportamentos violentos e agressivos, ansiedade, consumo de substâncias tóxicas, problemas de saúde, episódios de criminalidade e, acima de tudo, um constante sentimento de infelicidade. Para além disso, estas sequelas podem permanecer durante vários anos ou apenas manifestar-se anos mais tarde. Grande parte das vezes, as consequências dos maus tratos vividos na infância acabam por se reproduzir nas gerações futuras. Overlien (2010) refere ainda que crianças, vítimas de experiências traumáticas, tendem a desenvolver problemas a nível emocional, físico, social e

académico em comparação com crianças que não vivenciam qualquer tipo de experiência negativa. Em contrapartida, Miley et al. (2020) defende que pessoas que sofrem de maus tratos nem sempre se tornam pessoas violentas, desenvolvendo uma atitude resiliente em relação às experiências vividas outrora, de qualquer forma, é inevitável não haver uma influência negativa face ao ocorrido.

A severidade e a persistência do trauma mental não estão diretamente relacionadas com a magnitude da catástrofe ou mesmo da experiência traumática, mas com a forma com que ocupam a mente e com os papéis que nela representam. Parece haver duas maneiras básicas de encarar o desastre, ilustradas na fábula de Esopo “A árvore e o caniço”: a árvore é grande e rígida, porém não consegue resistir a uma tempestade realmente forte, que a derruba; já o humilde caniço se dobra todo frente ao vento, mas se vê de pé novamente quando a tormenta passa (Bastos, 2008, p. 201)

Maia & Fernandes (2003), referem que existem diversas formas de ultrapassar estes problemas, uma vez que, a prevalência da experiência na vida das suas vítimas difere consoante a intensidade e expressividade que esta teve na vida da pessoa. Assim, segundo Bastos, é possível combater o problema “objetificando-o como uma coisa ou uma doença que causa dor e deve ser interrompida ou eliminada” (2008, p. 201).

Importa referir que a identificação destas problemáticas deve ser feita de forma precoce para que, de forma atempada, seja feita uma intervenção significativa na vida das vítimas (Carrion & Steiner, 2000). Assim, evidenciamos a importância da “detección y prevención del maltrato, como en el fomento de contextos para un óptimo desarrollo de los menores víctimas de experiencias traumáticas” (Jiménez, 2017), para além disso, “es necesario una intervención conjunta com otros ámbitos: psicológico, sanitario, comunitario, servicios sociales y en ocasiones, dependiendo del tipo de experiencia traumática vivida, las propias familias” (Jiménez, 2017).

Pichardo et al. (2002) referem que o contexto familiar e social são fatores importantes para a prevenção das problemáticas, dessa forma, quando existe coesão, organização, afeto, poucas situações de conflito, harmonia e respeito, a probabilidade de ocorrerem situações de risco são menores. O contrário acontece com indivíduos que não têm uma base familiar estável que, mais facilmente, apresentam maiores sinais de perigo. Alberto (2006) salienta que as crianças inseridas em contextos sociais e económicos desfavorecidos tendem a ser vítimas de negligência física com mais frequência. Já crianças que se encontram inseridas em classes sociais mais favorecidas, ou seja, economicamente estáveis, acabam por revelar carência de afetos, atenção e carinho.

O contexto socioeconómico é, de facto, uma das principais causas para a ocorrência de situações de maus tratos e negligência, devido a todos as condições associadas ao mesmo. Assim, o desemprego, a monoparentalidade e a pobreza, entre outros fatores associados a contextos desfavorecidos, facilitam e perpetuam a existência de momentos negativos nas vidas das crianças e respetivas famílias (Calheiros & Monteiro, 2007). Neste seguimento, Farrington (2009) reforça a ideia de, para além do contexto social onde a criança está inserida, existem causas relacionados com a própria criança, ou seja, fatores individuais, que influenciam a sua forma de estar perante os problemas apresentados.

Como foi dito anteriormente, para evitar que estas situações aconteçam, existem fatores de proteção que fazem com que o risco associado a este tipo de situações seja atenuado (Quinsey et al., 2004). Assim, Wilkinson et al. (2019) referem que um ambiente familiar estável e saudável pode ser a chave para o desenvolvimento gradual da criança, uma vez que, para além de estes se sentirem mais seguros, também apresentam um rendimento escolar mais positivo, bem como, menos consequências emocionais negativas, revelando-se mais confiantes e com uma autoestima mais elevada. Born (2005) salienta que, apesar de algumas famílias se encontrarem em contextos sociais menos favorecidos não significa que as crianças se tornem jovens problemáticos, isto porque, os pais e familiares, independentemente do contexto onde se encontrem, “têm a função de transmitir valores, crenças e normas dando-lhes as capacidades necessárias para ter sucesso no seu percurso” (Andrews & Bonta citado por Brito, 2021, p. 10).

1.1. Famílias multiproblemáticas e suas causas

A família é, sem margem de dúvida, um dos pilares mais resistentes na vida da criança, que influencia o seu crescimento e escreve, de forma antecipada, as linhas da sua narrativa. Alarcão define-a como

um espaço privilegiado para a elaboração e aprendizagem de dimensões significativas de interacção: os contactos corporais, a linguagem, a comunicação, as relações interpessoais. É ainda, o espaço de vivências de relações profundas: a filiação, a fraternidade, amor, a sexualidade, numa trama de emoções e afetos positivos e negativos que, na sua elaboração, vão dando corpo ao sentimento de sermos quem somos e de pertencermos àquela e não a outra qualquer família (2002, p.37).

Como referido no ponto anterior, todas as famílias são diferentes e, por isso, as divergências entre as mesmas têm de ser vistas com naturalidade. Devido a estas diferenças, algumas das famílias são denominadas de “multiproblemáticas”. Contudo, é importante ter a perceção de que,

o sistema familiar muda à medida que a sociedade muda, e todos os seus membros podem ser afetados por pressões internas e externas, fazendo com que ela se modifique com a finalidade de assegurar a continuidade e o crescimento psicossocial dos seus membros (Faco & Melchiori, 2009, p.3).

Alarcão (2006) elucida a importância da família referindo que esta é um espaço privilegiado a novas aprendizagens, à partilha de afetos e, também, como forma de estabelecer as bases sociais necessárias à vida enquanto cidadãos e seres humanos, em suma, a família é vista como essencial à sobrevivência dos seus membros (Fuster e Ochoa, 2000). Para Hanson, o conceito de família vai além dos laços de sangue, desta forma, podemos caracterizar família como “qualquer grupo cujas ligações sejam baseadas na confiança, suporte mútuo e um destino em comum” (2005, p.15).

Partindo do que foi dito anteriormente, existem diferentes tipos de famílias assim, passaremos a descrever o conceito de família multiproblemática, sendo este um dos maiores focos do presente documento.

As famílias multiproblemáticas ou famílias multicrise como Minuchim (1990) denomina, são famílias que apresentam uma condição social inferior, caracterizadas maioritariamente por fragilidades vividas pelos e entre os seus membros. Sousa et al. (2007) refere ainda que famílias multiproblemáticas vivenciam problemas graves a longo prazo, sendo os períodos de tenção e crise sentidos incessantemente. Apesar destes problemas serem uma constante, a maior parte das famílias consegue superá-los ao longo da sua vida.

Nestas famílias, segundo Weitzman (1985), a sua estrutura mostra-se indefinida e desequilibrada, caracterizada pela ausência de hierarquias entre os seus membros, revelando instabilidade familiar a curto, médio e longo prazo. Para além do défice hierárquico que se faz sentir nas famílias multiproblemáticas, existe, por sua vez, insuficiência afetiva entre os seus membros. Cancrini et al. (1997) referem ainda que, para além da estrutura familiar necessitar de mais atenção, o papel organizacional também se revela deficitário, isto porque, não são delineadas regras para um bom funcionamento familiar.

Toda esta instabilidade familiar faz com que as famílias dependam de diversos apoios sociais, trazendo ao seus dia-a-dia um sentimento contínuo de insegurança (Alarcão, 2006). Esta inconstância económica exige que, por vezes, se pratiquem atividades ilegais como meio de sobrevivência.

Apesar de todas estas fragilidades, Sousa & Eusébio (2005) defendem que as famílias multiproblemáticas não têm de viver necessariamente num contexto economicamente desfavorecido, assim podemos observá-las em qualquer contexto social, cultural e económico. Independentemente do que foi dito pelos autores, não podemos deixar de relacionar a falta de dinheiro ao aparecimento de alguns problemas familiares (Hines, 1989).

As famílias multiproblemáticas, como foi referido anteriormente, vivem o seu quotidiano debaixo de uma onda de instabilidade, esta está associada ao abandono escolar, ao insucesso profissional e falta de investimento na respetiva carreira, à carência afetiva e emocional, à má gestão económica e à falta de recursos essenciais para o desenvolvimento e bem-estar na vida (Hespanha et al., citado por Sousa et al., 2007). Sousa (2005) relaciona estes acontecimentos ao consumo de substâncias tóxicas e de álcool, à violência entre membros da mesma família, negligência familiar, delinquência, prostituição, ocorrência de conflitos sociais, episódios de depressão e psicoses.

O mesmo autor refere ainda que viver numa família multiproblemática, consiste em viver num ambiente emaranhado de problemas. Este, tem repercussões negativas em todos os membros do sistema familiar, sobretudo nas crianças, os membros mais novos da família, e no seu desempenho escolar.

As famílias multiproblemáticas tendem a ser formadas na fase inicial do desempenho da parentalidade, isto porque esta traz grandes mudanças na vida do casal, impedindo-os de executar forma correta o seu papel enquanto pais, acarretando problemas no desenvolvimento da criança (Alarcão, 2006). O mesmo autor reforça dizendo que a função socializadora da mãe e do pai tornam-se perturbadoras, transmitindo de forma deficitária as bases essenciais ao crescimento da criança. Consequentemente, os mais novos interiorizam modelos familiares sustentados na insegurança e na volubilidade.

Devido a esta má formação, as crianças revelam dificuldades em desenvolver a sua autonomia, explorando, de forma indevida, o meio social envolvente acabando por resultar no isolamento social (Coletti & Linares, 1997). Existe, portanto, negligência no papel do adulto na vida da criança, uma vez que este trabalho deveria ser feito com ajuda dos pais dentro do seio familiar. O incumprimento do papel parental transmite insegurança aos mais novos, fazendo com que estes não se sintam preparados para enfrentar os contratempos vividos diariamente. Este mau estar vivido pela criança, devido à falta de pilares na vida e no seu desenvolvimento, origina situações de conflito tanto no ambiente familiar como no meio que a rodeia (Sousa, 2005). Cancrini, et al., (1997) revelam que as crianças, em busca de correspondência afetiva por parte dos pais, acabam por procurar afeto no exterior. Assim, familiares como avós e tios tomam conta do papel que devia ser desempenhado pelos pais, sendo a imagem de referência os parentes mais próximos. Sousa (2005), para terminar, refere que o sentimento de incompetência por parte dos pais, após estes incidentes, aumenta cada vez mais.

Estes incidentes podem ser justificados pela falta de comunicação, tendo em conta que, “nas famílias multiproblemáticas, a comunicação entre os elementos é caracterizada pelos “caos”, pobreza de mensagens e a inexistência de um discurso direto e objetivo” (Abreu, 2011, p.7). O mesmo autor refere ainda que a falta de comunicação tem repercussões negativas no desenvolvimento do sistema familiar uma vez que, alicerçado a esta falta de comunicação surgem os conflitos e problemas que não veem uma resolução. Não existe afeto durante e pós o discurso, desta forma, criam-se barreiras cada vez mais vinculadas e a intimidade com o próximo fica longe de ser alcançada.

Em suma, apesar das famílias multiproblemáticas transmitirem insegurança aos seus membros existindo, como referimos anteriormente, problemas na relação interpessoal entre os familiares, não quer dizer que não haja um sentimento positivo dos pais para os filhos. Os pais apenas não conseguem executar, de forma correta, a sua tarefa e responder corretamente às necessidades da criança.

Uma das principais razões para o incumprimento do papel a desempenhar, deve-se à falta de modelos de referência estáveis durante a sua infância que os incapacita na execução das suas tarefas parentais no presente, sendo necessário consciencializar que,

para muitas crianças a família não é um pilar que contribui para a transmissão de valores, o favorecimento de uma relação afetiva e um crescimento saudável, pois muitas

não recebem dos seus progenitores ou cuidadores, a dimensão dos cuidados necessários para promover um bem-estar físico, mental e social (Manuel, 2019, p.28).

Como foi dito, são várias as causas que definem as famílias multiproblemáticas assim, iremos abordar quatro das que se encontram mais presentes no dia-a-dia das crianças acompanhadas durante a PES. Desta forma, de seguida iremos aprofundar o conceito de violência doméstica, abuso de substâncias tóxicas, condições socioeconómicas desfavorecidas e, por fim, negligência infantil. Em cada subtópico iremos falar acerca do impacto que experiências menos favoráveis têm na vida dos mais novos, da restante família e no futuro de ambas. Para além disso, também serão apontadas algumas estratégias que ajudem a responder à problemática trabalhada em cada subtópico, isto tudo, baseado nos ideais de diversos autores.

1.2. Violência doméstica

Ser vítima de um crime pode ser uma experiência difícil e traumática. Cada um de nós pode ser, num dado momento da vida, vítima de um crime. O impacto do crime na vida da vítima pode ser tremendo e avassalador, dependendo de cada pessoa, do tipo de crime, das suas circunstâncias. (...). Enquanto uns conseguem reagir e lidar com isso, prosseguindo a sua vida normal sem que a vitimação os afete; muitas pessoas sofrem um grande impacto negativo nas suas vidas. Não existe uma maneira “correta” ou “certa” de se reagir ao crime – os sentimentos e as suas emoções após o crime são reações normais a um acontecimento, esse sim, nada normal – ser vítima de um crime (Associação Portuguesa de Apoio à Vítima, 2022).

A violência doméstica é uma das principais causas das experiências traumáticas vividas pelos seres humanos. Esta pode atingir dimensões negativas a nível económico, cultural, social, histórico e jurídico, sendo esta, capaz de influenciar a sociedade contemporânea. A violência pode ser de cariz familiar, interpessoal e conjugal, podendo ter consequências a nível individual e transgeracional.

Canha (2003) no que concerne ao papel da criança face à ocorrência de violência doméstica no decorrer da sua vida, defende que

dadas as suas características próprias, por ser mais pequena, dependente e indefesa, a criança é um dos elementos da família de maior vulnerabilidade, constituindo um alvo fácil e frequente da violência doméstica e de todo o tipo de abuso e exploração (p.7),

Machado & Gonçalves (2002) acrescentam que a violência doméstica é um ato que, de forma propositada, inflige sofrimento seja ele físico, sexual, mental ou económico. Esta

pode ser exercida de forma direta ou indireta a qualquer pessoa que partilhe, ou não, o mesmo agregado familiar.

Os adultos, pais ou cuidadores da criança, têm o dever de exercer a sua parentalidade, transmitindo valores, educando e acompanhando o crescimento dos seus filhos. Deste dever advém o poder, que se revela essencial na construção da hierarquia familiar e social. Este poder é construído tendo como base o respeito e a confiança, no entanto, em alguns casos, é exercido de forma incorreta, podendo acabar em violência e transcendendo os limites e direitos das crianças (Faleiros, 2000). Ao encontro desta ideia, Abreu (2002) afirma que “a carência de afecto provoca uma paragem no desenvolvimento de todos os setores de personalidade” (p.29).

Canijo et al. (2010), referencia que a família revela equilíbrio e estabilidade quando os pais se mostram conscientes das funções e dos papéis a desempenhar na vida familiar, especificamente na dos mais novos, apresentando-se em concordância face aos passos que têm de ser dados em prol do crescimento e bem-estar da criança. Em contrapartida, uma família considerada instável, apresenta dificuldades em assumir o dever parental, acabando por não acompanhar corretamente o crescimento dos mais novos. Por vezes, e assim como refere Santos (2013), muitos dos problemas que assistimos na vida das crianças e adolescentes, devem-se aos estilos educativos, nem sempre exercidos de forma correta pelos pais ou cuidadores das crianças. Nestes casos, revelam desequilíbrio entre o afeto necessário ao desenvolvimento dos mais novos e a disciplina indispensável a um crescimento saudável. Este tipo de problemáticas pode refletir um futuro sombrio, uma vez que há probabilidade de as outrora vítimas de maus tratos na infância serem, no futuro, a fonte de más experiências com os seus filhos (Patterson & Capaldi, 1991).

Na mesma linha de pensamento, uma criança exposta diariamente à violência fica em risco de, futuramente, se tornar uma vítima ou até mesmo um agressor. Na maior parte dos casos, a prática de maus tratos deve-se a experiências relacionadas com a violência vividas no passado dentro do seio familiar (Gomes et al., 2002). De acordo com o que foi dito anteriormente, Margolin et al. (2001) acrescentam que as crianças tendem a comportar-se de forma violenta sempre que são utilizados modelos parentais violentos, aqueles que substituem o cuidado, o amor e o afeto, pela raiva e a hostilidade.

Na maior parte dos casos, as crianças são vítimas indiretas da violência doméstica, sendo esta, na sua maioria, vivida diretamente pelos pais. Sani (2016) refere que este tipo de violência se denomina de “violência interparental” ou conjugal, sendo esta, exercida entre pais ou cuidadores dos mais novos. Assim, a violência é considerada como o uso excessivo da força e poder, acabando por uma das partes se sobrepor à outra.

A violência doméstica é ainda vista como um problema social que afeta, essencialmente, as mulheres, crianças e adolescentes (Araújo, 2002). As mulheres são, na maior parte dos casos, as vítimas diretas deste tipo de experiências, sendo por isso, considerada como, violência de género. Apesar de ser vivida diretamente por um dos elementos da família, os restantes acabam por ficar expostos à problemática acabando por sofrer danos colaterais. No caso das crianças, estas sofrem silenciosamente fazendo com que, a maior parte das vezes, o problema seja diagnosticado de forma tardia.

Segundo Sani & Cardoso (2013), a violência doméstica é considerada um acontecimento indesejável para o crescimento das crianças, ainda que estas não sejam vítimas diretas dos diversos tipos de agressões. Guerra (2001) assegura que a violência, direta ou indireta, provoca nas crianças consequências prejudiciais ao seu desenvolvimento. Caso disso temos o atraso na aprendizagem e na socialização, interferindo na vida escolar e social dos mais novos.

Para evitar que os mais novos se sintam esquecidos face a este tipo de experiências e respetivas resoluções, James & Prout (1997) exaltam a importância do aparecimento de novas estratégias que envolvam a criança no contexto familiar. Singly (2004) seguiu esta linha de pensamento, evidenciando a importância de reformular a imagem da família, tornando a criança um membro mais ativo e com maior visibilidade no seio familiar. Assim sendo, o ideal seria que a criança tivesse um papel ativo na sua educação e vida escolar, no contexto familiar e na sociedade envolvente.

Na maior parte dos casos, e como poderemos ver mais à frente na presente investigação, este tipo de situações pode afetar a vida, segurança e integridade dos elementos mais novos da família. Posto isto, este tipo de situações deve ser devidamente sinalizado, para que se possa intervir, mudando o rumo de vida das crianças. Para Perrenoud (2001), o conceito de “família” tem vindo a sofrer algumas alterações devido às

mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea. Desta forma, revela-se essencial que a organização, estrutura e conceito familiar se reformulem conforme as realidades sociais, respondendo prontamente aos problemas que possam surgir, pondo fim a tantos outros que se mostrem ultrapassados.

A escola é, por sua vez, um meio privilegiado para a resolução e prevenção da problemática, podendo a sua intervenção ser de carácter individual ou coletivo. Assim, enquanto futuros profissionais de educação devemos discutir estes assuntos em grande grupo, evitando que muitos deles se propaguem. Magalhães (2005) afirma que o diagnóstico destas problemáticas deve ser feito atempadamente para que os mais novos alcancem o acompanhamento necessário e apropriado à sua vida e faixa etária. O mesmo autor defende ainda que, na maioria dos casos, apenas é visível uma intervenção quando sucedem danos graves e irreversíveis na vida da criança, ou até mesmo, da própria família.

Como resposta à violência é importante que haja proteção e apoio às vítimas, promovendo a não-violência e reduzindo as circunstâncias e condições que a possam originar (Krug et al. citado por Redondo, 2017). Em suma, é importante não esquecer que, “há apenas uma coisa pior do que perder em circunstâncias trágicas, como desastre, guerra ou doença, é perder uma criança como vítima de abuso que ocorre na santidade do lar” (Samagaio, 2004, p. 71).

1.3. Abuso de substâncias

O consumo de substâncias ilícitas e de álcool é uma das problemáticas mais impactantes na vida infantil e, conseqüentemente, no contexto familiar. O consumo deste tipo de substâncias pode levar à dependência, sendo esta reconhecida como uma doença crónica (American Psychiatric Association, 2002). A dependência deve ser diagnosticada de imediato, para que seja feita uma intervenção a longo prazo, com o objetivo da sua utilização ser diminuta. Para além disso, esta intervenção conta com o apoio de médicos psiquiatras, enfermeiros, assistentes sociais e psicólogos (Volkow, 2005).

Auchewski et al. (2004), refere que os consumidores, no geral, não reconhecem as implicações que o consumo de drogas pode ter para a saúde física e mental aumentando,

segundo Pillon & Pinto (2004), os casos de mortalidade e morbidade divergentes da problemática. Para além disso, esta dependência pode ter impactos significativos a nível económico e social (Volkow, 2005).

O impacto negativo que esta problemática pode trazer para a sociedade diz respeito a comportamentos antissociais por parte de quem consome, como por exemplo, a necessidade de roubar, prostituir ou traficar para conseguir arranjar um meio de sustento para o seu vício. Nestes casos, a vida profissional, familiar e social passa a ser negligenciada devido à falta de tempo para as mesmas, vivendo a pessoa centrada no uso e na dependência deste tipo de substâncias.

Habitualmente, segundo o que consta no DSM-IV (American Psychiatric Association, 2002), quando um toxicodependente consome tem em vista a sensação de bem-estar diferente da que sente habitualmente, assim como, confiança excessiva, desinibição, euforia, sociabilidade, energia, eficácia e eficiência na atividade a desempenhar, diminuição do cansaço e da necessidade de dormir, e diminuição do apetite. Apesar de, aparentemente, o consumo de drogas ser aliciente devido a todos estes frutos irrealis, Kenny et al. (2009) aponta uma série de fatores negativos ao seu consumo.

Em primeiro lugar, importa salientar que o consumo em doses excessivas pode levar a uma overdose, podendo esta associar-se a comportamentos repetitivos, ansiedade, pânico, agressividade, perda da coordenação de movimentos, dificuldades respiratórias, contrações musculares, convulsões, alucinações, arritmias cardíacas, entre outros problemas. Importa ainda referir que nem todas as drogas têm o mesmo efeito (Kenny et al., 2009).

Por outro lado, há drogas que são aceites pela sociedade, como é o caso do álcool, que é visto como uma droga lícita. A oferta excessiva de bebidas alcoólicas incentiva o consumo destas pela sociedade e, por sua vez, evidencia os problemas que advém deste consumo excessivo (Adés & Lejoyeux, 2004). Na maior parte das vezes, o consumo de álcool está associado a eventos desportivos, festas, entre outros encontros sociais. Apesar de ser vista com naturalidade, o consumo de bebidas alcoólicas traz malefícios para a saúde, demonstrando alterações no comportamento, humor e cognição. Para além disso, favorece o aparecimento de problemas familiares, profissionais e sociais (Cabral

et al., 2007). O seu consumo, quando feito de forma excessiva, pode levar à dependência física e psicológica (American Psychiatric Association, 2002).

Este tipo de dependências por vezes surge por fatores genéticos, no entanto, na maior parte das vezes, estas surgem por fatores sociais e ambientais (Volkow, 2005). Salientando o que foi dito anteriormente, este tipo de problemas está associado a contextos como a pobreza, instabilidade profissional, marginalização e problemas judiciais (Moro et al., 2000).

Kennedy & Murphy- Lawless (2002), e como já referido anteriormente, defendem que o consumo de substâncias tóxicas, por parte dos progenitores, pode pôr em causa a prática da parentalidade, assim como a saúde física e mental dos filhos a curto ou a longo prazo. Neste caso, Goulden & Sondhi (2001), salientam a predominância das drogas, assim como o seu consumo, na vida dos filhos de pais toxicodependentes.

O papel da parentalidade mostra-se deficitário, visto que os pais não conseguem manter as suas funções, revelando dificuldades organizacionais e estruturantes, sentimento de incapacidade face ao papel a desempenhar, manifestando, por sua vez, dificuldades em proteger os seus filhos. Esta fragilidade e imaturidade que os pais revelam no desempenhar do seu papel é um motivo de preocupação, uma vez que, esta terá um efeito negativo no crescimento e construção de identidade dos mais novos. “A atenção e as experiências emocionais que elas recebem por parte dos pais são inadequadas, as mães são frias, críticas, dominadoras e demonstram pouca preocupação pelas necessidades dos filhos.” (Burkhart, 2000, p.33). Este incumprimento no papel paternal, faz com que, grande parte das vezes, os pais se refugiem neste tipo de substâncias tóxicas (McMahon & Rounsaville, 2002).

Como Palminha et al. (1993) mencionam, esta é uma problemática que pode ter consequências desde cedo. No caso, se a mãe apresentar problemas de toxicodependência, o feto pode desenvolver problemas de falta de peso e síndrome de privação à nascença. Nestes casos, pode haver necessidade de internamento do bebé dificultando o processo de vinculação com a mãe, afetando desde então o seu crescimento. Quando o pai está no papel de toxicodependente o bebé sai prejudicado, uma vez que, este revela incapacidade para dar suporte e apoio à mãe e, consequentemente, à criança. No geral, as crianças saem prejudicadas deste tipo de

situações devido à possibilidade de surgirem problemas de saúde mental ou física que decorrem das condições em que vivem.

Quando crescem, as crianças vítimas deste tipo de incidentes tendem a apresentar comportamentos negativos como ansiedade e depressão, isolamento perante a sociedade, incumprimento de regras e atitudes agressivas comparativamente a crianças que não têm contacto com estas problemáticas (Stewart et al., 2004). Frank et al. (2002) refere ainda que existem também impactos cognitivos devido aos comportamentos apresentados anteriormente.

Nos casos acima referidos, torna-se necessário haver uma intervenção, no sentido de amenizar os riscos e danos na vida dos mais novos. Esta intervenção revela-se indispensável e decisiva quando ambos os pais demonstram problemas de toxicodependência. Esta intervenção pode ser feita tendo como objetivo dois tópicos finais: o de melhorar o papel dos pais na vida dos mais novos, tendo em vista uma prática saudável da parentalidade, e o objetivo de ajudar os filhos a ultrapassarem este tipo de problemas. Neste caso, a intervenção é feita diretamente aos mais novos (Castro et al., 2006).

Segundo Burkhart (2000), este tipo de intervenções pode ser realizado no período neonatal, tendo como suporte técnicos multidisciplinares que visam melhorar a qualidade de vida entre progenitores e respetivos filhos. Futuramente, pretendem melhorar a qualidade de vida familiar. Isto porque, tal como refere Pillon & Pinto (2004), sempre que decorre uma mudança com um elemento do grupo familiar, perde-se o equilíbrio e estabilidade outrora estabelecido no mesmo. É por isso necessário encontrar equilíbrio entre a mudança e a estabilidade necessária para o decorrer da vida em família.

Assim, importa salientar a importância do papel da família na prevenção do uso de drogas por parte dos mais novos. Neste caso, os pais devem apresentar uma série de fatores protetores a este tipo de incidências, no caso, devem manter os filhos bem informados relativamente aos danos físicos e morais que advêm do consumo de drogas, oferecendo a qualidade de vida necessária ao crescimento destes, impossibilitando o acesso a estupefacientes, permanecendo-se sempre presentes e alerta à vida dos mais novos (World Health Organization, 1981).

1.4. Condições socioeconómicas desfavorecidas

Quando nos referimos a condições socioeconómicas desfavorecidas, não falamos apenas em fatores relacionadas com rendimento do agregado familiar. Desta forma, o conceito de condições socioeconómicas engloba poupanças feitas no passado que têm repercussões no presente e futuro dos membros familiares; condições em que se vive e respetivo meio envolvente; percurso académico e inserção na sociedade. Todos estes fatores influenciam o fator socioeconómico. Importa salientar que apesar de todos os motivos descritos anteriormente, o mais significativo diz respeito aos rendimentos familiares, sendo que um não invalida o outro, no entanto, facilita e alivia a tensão vivida (Admson, 2010).

Assim, podemos afirmar que as condições socioeconómicas desfavorecidas vão além da pobreza associada à economia familiar, podendo ser considerado um fenómeno multidimensional, ou seja, económico, social, político e cultural (Estivill, 2003).

Segundo Assis et al. (2009), as desigualdades vividas na infância marcam o crescimento dos mais novos. Estes marcos tornam-se intemporais podendo iniciar no período pré-natal e continuando no período perinatal, pré-escolar e escolar. São também provocados e dependentes de fatores familiares, escolares, comunitários e políticos do meio envolvente.

A pobreza pode originar problemas de saúde, estes alicerçados a défices no desenvolvimento cognitivo, que por sua vez, origina um baixo rendimento escolar, prejudicando o desenvolvimento de algumas competências. Inevitavelmente, estes fatores manifestam uma vida adulta controversa, ajudando a eternizar este tipo de desvantagens no futuro e nas respetivas gerações, tal como foi dito anteriormente. Os membros mais prejudicados deste tipo de problemáticas são, sem dúvida, as crianças e estas “(...) não têm culpa de nada disto.” (Admson, 2010, p.3).

Na vida das crianças, as condições socioeconómicas desfavoráveis põem em causa o seu presente e futuro, assim como, da restante sociedade. Apesar das condições económicas não dependerem diretamente das crianças, estas são as que mais sofrem com as suas causas e respetivos efeitos. Assim sendo, um dos objetivos para amenizar este impacto negativo seria a proteção dos direitos e interesses das crianças, isto porque, muitas vezes

os seus interesses e necessidades são “esquecidas ou marginalizadas num debate público que privilegia a palavra dos adultos, dar voz às crianças é reconhecer a sua autonomia e a sua capacidade de participar activamente e de forma significativa nos processos decisórios que direta e/ou indiretamente as afetam.” (UNICEF, 2013, p.9).

Desta forma, salientamos que as crianças não são meros espectadores da vida familiar e meio social envolvente, uma vez que, esta interfere de forma direta com o seu bem-estar. Estas revelam competências capazes de identificar as dificuldades vividas, as privações pelas quais têm de passar e são vítimas, devido às mudanças ou realidades económicas e sociais que têm de encarar diariamente. Assim, é o dever da sociedade dar voz às crianças, isto porque, “se, de facto, queremos conhecer as crianças que vivem em Portugal, não podemos prescindir de ouvir as suas opiniões.” (UNICEF, 2013, p.49).

Os mesmos autores referem que, habitualmente, estes incidentes ocorrem em famílias numerosas e monoparentais, isto porque, a situação de pobreza económica é definida pelo contexto familiar em que se vive e respetiva condição económica do agregado familiar, neste caso, pais desempregados saem particularmente afetados. Importa referir que “a falta de emprego e a pobreza monetária das famílias repercutem-se na sua qualidade de vida, condicionando o seu acesso aos mais variados tipos de bens e recursos.” (UNICEF, 2013, p.16) que se revelam essenciais para o crescimento e para uma vida saudável.

Segundo a UNICEF (2013) definiram-se nove itens necessários que calculam a taxa de privação material em contexto familiar. Os nove itens referidos anteriormente, dizem respeito a pagamento por empréstimo de rendas, contas, entre outros, no prazo previsto; pagamento de uma semana de férias fora de casa uma vez por ano; refeições de carne, frango, ou peixe a cada dois dias; pagamento despesas que ocorrem de forma imprevista sem recorrer a empréstimos; usufruto de meios de comunicação em casa; usufruto de eletrodomésticos indispensáveis em casa; usufruto de veículo próprio; usufruto de aquecimento em casa. Segundo a UNICEF, um indivíduo encontra-se em privação de material quando não tem acesso a três ou mais itens. Quando excede os quatro encontra-se em privação material severa. As crianças são o grupo etário cuja privação material tem um impacto mais negativo, trazendo para a sua vida algumas vulnerabilidades.

Este tipo de situações ocorre maioritariamente em famílias numerosas e monoparentais, quando alguém do agregado familiar se encontra desempregado ou em condições profissionais precárias, que leva automaticamente ao baixo rendimento económico, agravando caso o nível de escolaridade seja baixo.

Apesar das crianças serem as principais vítimas das condições socioeconómicas desfavoráveis, não deixa de ser visível o impacto que estas condições podem ter na vida conjugal, uma vez que, é necessário haver uma contenção de custos que resulta em tensões e conflitos conjugais. Para além disso, os pais enfrentam uma carga horária laboral excessiva o que, muitas vezes, limita o tempo que dedicam aos filhos. Assim, percebemos que as condições socioeconómicas afetam também a relação entre pais-filhos. Em muitos dos casos, os pais vão à procura de melhores condições de trabalho no estrangeiro, emigração, acabando por não ter tanta disponibilidade para a vida dos mais novos.

Em contrapartida, as crianças veem-se envolvidas numa relação profunda com outros familiares, na maior parte dos casos os avós, que para além de exercerem apoio emocional, acabam também por desempenhar um papel de auxílio e prestação de cuidados económicos, físicos e sociais.

Na maioria dos casos, devido às condições socioeconómicas desfavoráveis, as famílias acabam por colocar a sua saúde em segundo plano devido ao investimento financeiro necessário para dar uma resposta positiva às necessidades encontradas, “as desigualdades na saúde surgem devido às desigualdades no seio da sociedade: as condições em que as pessoas nascem, crescem, vivem, trabalham e envelhecem.” (Admson, p.18). O mesmo acontece na área da alimentação que, grande parte das vezes, é negligenciada.

Importa referir que, muitas vezes, as crianças que vivem nestes contextos acabam por sair prejudicados no seu percurso escolar. Isto porque, não existe investimento na área da educação devido à baixa condição económica. Para além disso, a vida social vê-se condicionada “verifica-se que as crianças e as adolescentes que vivem em situação de maior vulnerabilidade económica referem ter deixado de comer fora de casa (...) quando ocorre, escolhem-se restaurantes mais baratos.” (UNICEF, 2013, p.44). De salientar que, as épocas festivas, como o Natal e Páscoa, são passadas com mais contenção, assim como, as férias de Verão que “agora são passadas em casa.”

(UNICEF, 2013, p.45). O acesso a alguns bens de consumo não essenciais como brinquedos, eletrodomésticos dispensáveis à vida são, por sua vez, colocados de parte.

Este tipo de acontecimentos afeta o bem-estar psicológico e físico das crianças, assim como, a forma como estas encaram o quotidiano, assim, “quanto mais precoce for a intervenção, melhores serão as perspetivas de sucesso.” (Admson, 2010, p.27). Heckman (2006) assume que tentar superar as dificuldades em contextos desfavorecidos torna-se complicado, dispendioso e, por isso, muitas vezes, malsucedido. Apesar de todos os obstáculos, as crianças precisam de auxílio para superar as adversidades que forem encontrando. Esta intervenção deve ser feita desde cedo para que as crianças não saiam prejudicadas.

É, por isso, importante enaltecer que as crianças devem ter um início de vida estável, fazendo com que as suas experiências sejam o mais positivas possíveis, não influenciando de forma negativa as suas vidas.

1.5. Negligência infantil

Todas as experiências traumáticas influenciam de forma negativa a criança e o seu desenvolvimento, sendo que, a negligência infantil é considerada a mais incidente e com maior influência na vida e crescimento das crianças (Nunes, 2021).

Assim, “a vinculação com os cuidadores, bem como o facto de o ambiente em que se encontram inseridos ser favorável, é fundamental para o desenvolvimento adequado e equilibrado das crianças, sendo que os cuidadores ativos são fundamentais.” (Alves, 2020, p.11).

A negligência infantil espelha a incapacidade de oferecer à criança as necessidades básicas para um desenvolvimento saudável. Nestas necessidades estão incluídos os cuidados de higiene, alimentação, afeto e acesso à saúde que se revelam indispensáveis para o crescimento das mesmas (Canha, 2003).

Na perspetiva de Magalhães (2005), a negligência infantil está relacionada com os maus-tratos infantis, pois não respeita os direitos das crianças e jovens, nem a sua

liberdade. Também se caracteriza como débil nos cuidados básicos e necessários ao crescimento saudável dos mais novos, ausência de condições básicas para o seu desenvolvimento, como a falta de segurança e proteção, assim como, revela um baixo nível de exigência para com as crianças, tornando-se problemático para o seu crescimento. Aos poucos vai se verificando pouco envolvimento e acompanhamento parental (Calheiros et al., 2013).

É importante referir que, em alguns casos, a negligência infantil ocorre de forma propositada e consciente por parte dos cuidadores diretos da criança, revelando falta de informação e de promoção de aprendizagens enquanto educadores (Azevedo & Maia, (2006). Magalhães (2005) refere que quando a negligência é implícita na criança de forma intencional, o objetivo é causar danos e repercussões na vida da criança. Em contrapartida, também existe negligência exercida de forma involuntária, que apenas diz respeito à incapacidade, dos pais ou cuidadores das crianças, de responder às necessidades e exigências de vida infantil.

A negligência infantil, segundo McGee & Wolfe (1991), diz respeito à ausência ou omissão de comportamentos por parte dos pais ou responsáveis pela criança, que assim como foi referido anteriormente, impedem ou comprometem o desenvolvimento dos mais novos. Segundo Calheiros et al. (2012), esta compromete o desenvolvimento físico, psicológico e social da criança, estando esta exposta a vulnerabilidades indesejadas. Assim sendo, revela-se essencial que haja um investimento na área para que esta seja investigada e aprofundada. A negligência infantil tem impactos mais profundos quando ocorrem ao longo da primeira infância. Nestes casos, não é observada de forma imediata. Desta forma, devem ser identificadas prontamente, evitando que o problema se propague, para que seja feita uma intervenção adequada capaz de suavizar o que foi vivido até então e para que os direitos das crianças não sejam esquecidos.

Bowlby (1981) realça a necessidade de existir qualidade no contexto em que a criança se insere, isto porque o ambiente que a envolve, influencia o desenvolvimento da criança, bem como o seu bem-estar e segurança. Desta forma, e seguindo o raciocínio do mesmo autor, é necessário que este se crie em conformidade com o adulto, para que as necessidades das crianças sejam alcançadas. Calheiros et al. (2012), seguindo a mesma linha de pensamento, referem que as crianças que não têm oportunidade de estabelecer uma ligação saudável com os pais ou cuidadores acabam por não se sentir

confortáveis ou inseridas no contexto familiar ou social, criando um sentimento de insegurança e de mal-estar. Dando continuidade a esta perspectiva, o papel dos pais deixa de ser adequado quando a criança é colocada numa situação que comprometa a qualidade do seu desenvolvimento (Pereira & Alarcão, 2010). Assim sendo, a família revela-se essencial para dar respostas às necessidades sociais, físicas, afetivas e emocionais das crianças, ajudando no seu crescimento e estabilidade, assim como, na inclusão social (Ferreira, 2011).

Autores afirmam que, no futuro, as crianças vítimas de negligência podem manter relações fragilizadas com os seus pares, no caso, Delgado (2006) afirma que crianças negligenciadas tendem a repetir com os seus filhos o que foi vivido durante a sua infância.

Da mesma forma, no presente, revelam dificuldades em relacionar-se com outras crianças de idades aproximadas, podendo vir a apresentar uma postura manipuladora e controladora, podendo existir confrontos negativos com o próximo. A falta de confiança é, sem dúvida, uma das principais consequências deste tipo de maus-tratos infantis (Howe, 2005). Para além da falta de confiança, crianças negligenciadas podem revelar menos autoestima e algumas depressões, em comparação com crianças que não lidam com a negligência no seu dia-a-dia (Azevedo & Maia, 2006).

Pasian et al. (2013) realça características que maior parte das vezes coincidem com a prática da negligência infantil. Na maior parte dos casos, este tipo de maus tratos insere-se em contextos sociais, demográficos e economicamente desfavorecidos, visto não haver, muitas das vezes condições para responder às carências das crianças. Nestes casos, a negligência atua de forma involuntária. No entanto, e apesar do que foi dito anteriormente, a negligência não está diretamente associada à pobreza ou às dificuldades sentidas na vida familiar, porém, não deixa de ser um fator de peso no desenvolvimento e crescimento da problemática. Assim, Crittenden (1999), defende que a negligência vai além dos fatores socioeconómicos e sociais, podendo estar presente em todos os microssistemas familiares.

1.6. Impactos no desenvolvimento da criança

Como vimos anteriormente, as experiências traumáticas têm um impacto negativo na vida de todos os indivíduos que as vivenciam, no entanto, neste capítulo apenas vamos referir a repercussão que estas têm na vida das crianças, sendo estas o principal foco do relatório de estágio.

Antes de mais, Sani (1999) refere que crianças que vivem em contextos sociais e familiares menos favorecidos, onde na maior parte dos casos residem as experiências traumáticas, tendem a desenvolver um conceito de família instável e irregular. Este sentimento invade a forma como olhamos para o mundo, passando este a ser imprevisível, inseguro e assustador, desenvolvendo no ser humano sintomas como ansiedade e agressividade (Agar, 2004).

Para além daquilo que já foi dito, Benavente (2007) refere que as consequências da incidência de experiências traumáticas na vida das crianças podem atingir diferentes dimensões, no caso, podem ter repercussões na vertente física, cognitiva, emocional, comportamental e linguístico da criança. Para Menard (2002), as consequências apresentadas anteriormente são, na maioria das vezes, irreversíveis. Assim, Camacho (2012) exalta para a possibilidade de ocorrência de episódios suicidas e do desenvolvimento de algumas perturbações psicológicas, em qualquer fase da vida do indivíduo. O mesmo autor assinala momentos onde predomina a baixa autoestima, o medo, o sentimento de insegurança, angústia, stress e raiva, bem como, elevados níveis de depressão (Johnson et al., 2002). Na maioria das vezes, as crianças tendem a contradizer as regras preestabelecidas e a demonstrar dificuldades no relacionamento interpessoal, optando pelo isolamento social. Widom (2000) dá como exemplo de contestação às regras estabelecidas, o consumo de substâncias tóxicas. Canha (2003) defende que todas as consequências negativas na vida da vítima podem ser transgeracionais, assim sendo, podemos observar a uma reprodução dos maus tratos sofridos no passado.

As crianças que já passaram por alguma experiência traumática, e por isso, marcantes na sua vida, tendem a ser mais inseguras tanto consigo como com a sociedade (Pasian et al., 2013). Os autores exaltam ainda a dificuldade que as vítimas demonstram na

adaptação a certos contextos, por exemplo, no caso das crianças, estas tendem a mostrar dificuldade na adaptação ao contexto escolar, acabando por desencadear alguns problemas no desenvolvimento cognitivo. Isto porque, tal como refere Widom (2000), maus tratos e vivência de algumas experiências negativas traz consequências a nível cognitivo, como problemas de atenção, dificuldade na aprendizagem e, automaticamente, insucesso escolar.

Scheeringa & Zeanah (2001) defendem que quando estes acontecimentos sucedem em idades precoces os riscos e danos são mais severos, o contrário acontece em idades mais avançadas. Desta forma, podemos assistir a um impacto negativo e bastante significativo no funcionamento cognitivo da criança. Justificamos este acontecimento devido à incapacidade dos mais novos processarem de forma adequada a informação que captam destes acontecimentos (Rossman & Ho, 2000), assim

em termos cognitivos, as crianças mais pequenas que são vítimas de violência, não possuem as aptidões cognitivas necessárias para lidar com a situação, o que as leva a experimentar elevados níveis de stress, quando comparadas com outras crianças (Kelley et al., 2001, citado por Martins, 2009, p.32).

Para além disso, os autores acima referidos defendem que esta incapacidade de processamento de informação leva as crianças a não saberem como reagir a certo tipo de situações, nem como resolver conflitos e problemas. Na maioria das vezes, optam por atitudes mais agressivas e de descontrolo.

Em alguns casos, após uma situação traumática é possível manter um nível cognitivo funcional, porém, a vertente emocional pode alterar a forma como encaramos a vida e, conseqüentemente, a qualidade de vida difere automaticamente (Souza et al., 2018), isto porque,

a exposição a eventos traumáticos pode produzir um maior nível de tensão e ansiedade nas pessoas e a memória do que aconteceu pode permanecer e tornar-se parte da vida das vítimas, não podendo ser apagada da sua mente (Cohen, 1989 citado por Souza et al., 2018, p.224).

Todas estas experiências têm um impacto negativo na vida das vítimas, desenvolvendo nas mesmas, problemas emocionais, cognitivos, fisiológicos, comportamentais e sociais, no entanto, por vezes, após a incidências destes acontecimentos, as vítimas não revelam

qualquer dano associado, ressaltado a ideia de que as crianças após estes acontecimentos, “manifestam padrões de ajustamento variáveis, com algumas a experienciar problemas internalizantes, outras externalizantes, e ainda outras não exibindo qualquer problema de ajustamento” (Grych & Cardoza-Fernandes, 2001, p.157).

Uma vez que desde cedo este tipo de experiências, diferentes das habituais, se tornaram uma realidade na vida da criança, é também uma prioridade fazer com que exista uma intervenção rápida para que, a vítima, rapidamente, retorne ao seu posicionamento inicial (World Health Organization, 1981). É necessária uma atenção redobrada à vítima para impedir respostas extremas por parte das mesmas.

O papel da escola, por sua vez, também tem de ser reforçado, sendo aconselhado um apoio multidisciplinar visando diminuir qualquer tipo de desvantagem que pode advir deste tipo de situações, minimizando as consequências desses traumas na vida das crianças. Assim, é necessário que exista trabalho conjunto e que, principalmente a criança, intervenha em experiências positivas com o objetivo de atenuar o trauma vivido, fazendo com que esta não se foque apenas nos aspetos negativo, aproveitando o lado positivo do que ainda pode viver ao longo da sua jornada de vida. Denota-se importante que estas se sintam incluídas nas atividades da comunidade e extracurriculares do jardim-de-infância ou escola.

2. A escola como ponto de apoio

A educação exerce a importante tarefa de propiciar os instrumentos capazes de colocar os indivíduos em situação de competição pelos privilégios que a sociedade democrática permite alcançar. Imaginamos que praticar essa democracia no espaço escolar é contribuir para a formação de crianças, jovens e adultos para a ética e a cidadania dando-lhes oportunidades de se sentirem proprietários do trabalho que executam (Cerqueira, 2006, p.4)

Como sabemos, adquirimos conhecimento através das nossas experiências diárias e com o que vamos vivendo no nosso dia-a-dia. Inicialmente aprendemos através das relações familiares e, só depois, retiramos conhecimento da nossa vivência com o mundo escolar. Tirando partido da importância que a escola tem no rumo de vida e na aprendizagem dos mais novos, revela-se necessário que as instituições, neste caso, os docentes, preparem os mais novos para uma participação ativa na sociedade, fazendo com que as crianças partilhem opiniões e pontos de vista, que cumpram os seus deveres e que lutem diariamente pelos seus direitos, não esquecendo a importância da autonomia nas suas vidas. Nesse sentido, Cerqueira acredita “que a sala de aula é o lugar em que há uma reunião de seres pensantes que compartilham ideias, trocam experiências, contam histórias, enfrentam desafios, rompem com o velho, buscam o novo” (2006, p.6).

Tal como Freire (1996) refere, educar é uma forma de intervir no rumo do mundo, dessa forma, é importante que os docentes estejam em constante formação, tornando a sala de aula o lugar certo para novas descobertas, desafios e para a resolução de problemas que, urgentemente, precisam de solução.

No subtópico seguinte iremos abordar a importância do papel do professor na vida dos mais novos que, a cada dia, enfrentam experiências adversas e impactantes no seu percurso. Logo de seguida, iremos referir algumas estratégias de superação, bem como, algumas vias de apoio que ajudem as crianças nestas fases mais negativas da vida.

2.1. Papel do professor

Todos os profissionais de educação contribuem para a formação de cidadãos ativos na nossa sociedade. Ora, sendo a educação um fenómeno sociocultural, esta pode ser um meio de transformação social. Assim, se se pretende uma sociedade mais equilibrada,

cabe a cada docente assumir esse papel, mas antes de tudo, é imprescindível que cada um tenha consciência da sua prática pedagógica (Valente, 2016, p.12).

A escola é para muitos dos alunos uma segunda casa, um lugar onde podem encontrar segurança, equilíbrio e resposta às suas necessidades. Assim, revela-se necessário que esta esteja à altura de acompanhar todos os alunos que nela se encontram, de forma a que, estes estejam perante um crescimento saudável.

Como as famílias se tornam menos coesas, os professores podem construir a melhor oportunidade para a criança de encontrar ajuda, já que esta mantém provavelmente com eles um contacto mais regular e consistente do que qualquer outra pessoa (Mallon, 2001, p.159-160).

Gonçalves (2015), refere que o meio escolar deve ser promotor da formação e desenvolvimento cognitivo de todos os alunos. Assim, deve prepará-los para os desafios do quotidiano fazendo com que os mais novos vejam os seus progressos e melhorias a cada dia. Desta forma, e como meio de combater as desigualdades existentes no percurso escolar dos alunos, Moreira (2014) afirma que, “(...) deverá focar a sua ação na garantia de aquisição de aprendizagens e competências por parte dos seus alunos, como condição de construção de Projetos de vida, capazes de inverter trajetórias de insucesso, estigmatização, segregação e exclusão social” (p.31).

Como foi referido anteriormente, o insucesso escolar é uma realidade que deve ser combatida de forma prévia. Amorim & Alves (2015), referem que das diversas causas que originam o insucesso escolar, podemos salientar o próprio aluno, o professor, a família, a turma, o currículo, as metodologias de ensino utilizadas, o contexto educativo (instituição) e as relações educativas. Os mesmos autores, nesta linha de pensamento, defendem que prevenir o insucesso escolar é tentar diagnosticar, de forma prévia, quais os motivos do seu aparecimento. Assim que sinalizadas, as problemáticas devem ser trabalhadas diariamente tendo como foco impossibilitar o insucesso dos mais novos.

Após esta análise, percebemos que existem fatores que providenciam o insucesso escolar que estão relacionadas com a própria instituição. Assim, deparamo-nos com a consciência de que a escola pode “(...) fragilizar os alunos mais desfavorecidos, como podem promover o seu sucesso, sendo a qualidade da escola e dos seus professores um fator decisivo para a aprendizagem” (Amorim & Alves, 2015, p.576). Crahay (2012) declara que a escola pode ser uma mais valia para os alunos mais desfavorecidos, uma vez que pode ter nos mesmos um impacto positivo, fazendo com haja mais rendimento

escolar e evidenciando a igualdade de oportunidades no ensino. No entanto, pode também fragilizá-los se não houver apoio, acabando por acentuar as desigualdades.

Quando falamos em escola, referimo-nos a tudo o que esta envolve, portanto, para além dos alunos, falamos em professores, encarregados de educação e pais, pessoal não docente, diretor da escola e comunidade envolvente. Para Neves & Miranda (2015), a escola é um espaço de intervenções significativas. É ainda responsável pela formação dos mais novos, isto porque, é um local onde decorrem aprendizagens que visam desenvolver as suas competências cognitivas e interpessoais. É também um meio onde a singularidade de cada um reside e, desta forma, deve ser respeitada sendo esta o centro de interesse dos professores.

O sucesso advém das mudanças feitas no contexto escolar, pelo que devemos fazer com que os alunos se tornem autónomos e responsáveis pelo seu processo de aprendizagem, que o bem-estar vivido em contexto escolar seja suficiente para que as relações de afetividade sejam significativas, e para que os mais novos sintam que fazem parte de um todo. Por fim, revela-se essencial que os alunos mantenham a motivação no processo educativo (Christenson & Havy, 2004).

Amorim & Alves (2015) consideram que

a escola pode fazer a diferença, contribuindo para o (in)sucesso escolar. As escolas tanto podem fragilizar os alunos mais desfavorecidos, como podem promover o seu sucesso, sendo a qualidade da escola e dos seus professores um fator decisivo para a aprendizagem (p.577).

Como referido anteriormente, são vários os intervenientes presentes na vida educativa das crianças e, por tal motivo, evidencia-se a importância do papel do professor. Este tem “(...) o papel determinante e de grande protagonismo na relação com o saber, transformando a informação em conhecimento” (Neves & Miranda, 2015, p.5). Para isso, o professor deve ter uma postura crítica e reflexiva das suas práticas, crenças e valores mostrando-se consciente acerca daquilo que defende, só assim, consegue atingir o equilíbrio entre a vida profissional e pessoal. “Permite dar sentido e coerência aos diversos saberes, competências e exigências acumuladas (...) sempre ao longo da sua vida” (Mesquita, 2013, p.23).

Cortesão (2000) defende que, atualmente, o papel do professor na vida das crianças vai além do outrora construído pela escola tradicional, onde este apenas tinha de ter

domínio dos conteúdos, expando-os. Para além disso, a papel do professor passava por “ensinar todos como se fossem um só”, abrindo portas à massificação e fechando-as à diversidade (Afonso, 2004). De forma semelhante, Nóvoa (2009) refere que o professor deve substituir o conceito de “competência” pelo conceito de “disposição”. Assim, estaremos perante uma vinculação entre as dimensões pessoais e profissionais que beneficiam a prática docente, “(...) as características pessoais do professor, as suas atitudes e valores parecem ser determinantes para que se estabeleçam as condições necessárias à formação de um clima favorável à aprendizagem” (Teixeira, 2016, p.23).

Atualmente, os professores apresentam outras capacidades que se revelam mais impactantes no percurso escolar dos alunos. Formosinho (1988, citado por Lopes & Silva) afirma que

ser professor sempre foi muito mais do que dar aulas, sempre implicou preocupações com o bem-estar, a segurança dos alunos, o apoio pessoal a estes, o respeito pelas suas famílias e a procura de métodos de ensino e avaliação mais eficazes (2011, p.105).

O papel do professor passa também por apresentar diversidade nas estratégias pedagógicas implementadas. Estas estratégias devem ser flexíveis face ao contexto envolvente, neste caso, às características sociais, familiares e pessoais de cada criança. Nestes casos, pode ser necessário haver uma reapreciação/ adaptação dos conteúdos a lecionar (Tomlinson, 2008). É por isso necessário avaliar quais as capacidades dos alunos e em que patamar de aprendizagem é que estes se encontram. Desta forma, podemos estar perante o conceito de diferenciação pedagógica. Esta tem como base uma aprendizagem centrada no aluno, nas suas capacidades, na sua realidade, visto que,

é preciso que as crianças e os jovens, sobretudo aqueles que vêm de meios desfavorecidos, reencontrem um sentido para a escola, pois só assim conseguiremos que (...) todos os alunos obtenham, verdadeiramente, o sucesso (Tomlinson, 2008, citado por Nóvoa, 2009, p.87).

Assim, é importante que o professor seja capaz de reconhecer o aluno em todas as suas vertentes, alcançando “um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades” (UNESCO, 1994, p.21).

Importa referir que se demonstra essencial o docente apresentar competências relacionais e afetivas como a capacidade de escuta e de diálogo, bem como, atenção às necessidades e fragilidades das crianças. Apenas assim, consegue transmitir confiança,

respeito e empatia pelos discentes, sendo esta uma forma de manter a criança motivada (Teixeira, 2016). Respeitando o ideal apresentado, Portugal defende que o professor consegue garantir as aprendizagens por parte dos mais novos,

quando for capaz de estabelecer verdadeiro contacto com a criança, ganhar a sua confiança, fazendo com que esta queira partilhar os seus sentimentos, experiências e opiniões, porque conhece o apoio e disponibilidade do adulto (2009, p.65).

Com base no que foi dito no decorrer do presente documento, as experiências traumáticas podem ter grande impacto na vida educativa das crianças. É fundamental existir uma intervenção por parte do corpo docente que, de uma forma correta, encaminhará as crianças e respetivas famílias a bom porto, fazendo com que se encontrem sempre acompanhadas de profissionais que os ajudem a superar de forma eficaz os seus contratempos e a estabelecer novamente o vínculo familiar perdido.

Para além dos profissionais que podem ajudar a superar estas situações, importa referir que o trabalho colaborativo entre os professores e a família da criança é importante para a resolução dos problemas. Este tipo de associação leva a um “conhecimento mais profundo das experiências, conhecimentos e habilidades da criança potenciando uma interação e uma planificação de aprendizagem mais ajustada às suas características” (Silva et al., 2019, p.80), contribuindo para um trabalho mais assertivo por parte dos docentes. Além disso, este tipo de contribuições pode ajudar a “atenuar preconceitos”, desconstruindo-os. Permanecendo nesta linha de pensamento, o trabalho cooperativo entre pais e professores faz com que, de uma forma geral, os pais se sintam mais integrados e envolvidos no dia-a-dia dos seus filhos, fazendo com que o trabalho de casa seja um seguimento do trabalho feito na escola. Por sua vez, torna-se igualmente necessário encorajar os pais a participarem nas atividades escolares de forma a promover a aprendizagem das crianças, dando-lhes outras experiências e pontos de vista.

Álvares & Calado (2014) apresentam estratégias para os alunos que apresentam insucesso escolar. Nestas alternativas está incluída a redução da carga horária, diminuição do número de disciplinas, aumento de disciplinas práticas, criação de pares pedagógicos, reforço de professores de apoio escolar e criação de horários em comum para o trabalho de equipa entre professores.

2.2. Estratégias de superação

Em alguns casos, é necessário trabalhar através dos seus pais, de outros membros da família ou de outros profissionais. Seja qual for o elo com a criança, estas estratégias podem ser adaptadas a uma série de situações em que a criança (...) se encontra a si mesma (Mallon, 2001, p.143).

Neste capítulo, iremos apresentar algumas estratégias de superação, defendidas por diversos autores, que fazem frente ao abandono e ao insucesso escolar, problemas que advêm das experiências traumáticas apresentadas entre o subtópico 1.2 e 1.5. Na aplicação destas estratégias não podemos abdicar do papel dos pais, bem como o da própria criança e professor, da escola, comunidade educativa e sociedade envolvente.

Atualmente podemos assistir a uma mudança do paradigma escolar, muitas vezes, o modelo educativo das escolas parece não acompanhar os avanços sociais, ficando este associado aos métodos de ensino tradicionais. A perpetuação de modelos tradicionais revela-se problemático, uma vez que, esta metodologia dificilmente corresponde ao estilo de vida da sociedade atual (Soares, 2020). Assim, Junckes defende que

o professor deve ser criativo e não depender somente ao que já está pronto, mas pode utilizar novas técnicas por ela elaborada, sendo assim diferença em sala de aula. Necessário é estar em constante aperfeiçoamento, buscando cada dia mais para evitar o tradicionalismo em sala de aula (2013, p.3).

Moreira (2014) refere que o professor deve investir em novas metodologias de ensino para que as crianças tenham acesso a várias formas de construir o seu conhecimento. O ideal é que as crianças sejam capazes de relacionar os novos conhecimentos e aprendizagens às suas vivências pessoais, sendo que, o uso destas é essencial para a aquisição de novos saberes. Assim, o professor deve ser capaz de guiar a aula de forma séria, crítica e reflexiva para que consiga ligar o currículo à realidade vivida pelos mais novos, fazendo com que os discentes sintam mais proximidade com as temáticas abordadas (Farias et al., 2011). Para isso,

o professor precisa conhecer a realidade de seus alunos, como vivem e se relacionam com o meio, pois isso permite que ele se aproxime da sua classe. Compreendendo seus alunos, o professor tem a possibilidade de atuar e interferir possivelmente no processo educacional e na formação desses indivíduos (Junckes, 2013, p.1).

Farias et al., (2011) realça a importância do espaço sala de aula, evidenciando os seus benefícios para o desenvolvimento da criança e do próprio adulto. A este espaço está destinado o desenvolvimento de relações afetivas e da confiança isto porque, este é

também um espaço de conversas, discussões e partilhas significativas, que têm como foco a superação de barreiras preestabelecidas. Apenas assim, podemos ver alterações no processo de ensino-aprendizagem, neste caso, tanto para o professor como para o aluno, sendo que, “quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem “encher”, tanto melhores educandos são” (Freire, 1987, p.33).

Enquanto professores, quando adotamos metodologias inovadoras, para além de motivarmos os alunos, evitamos que estes abandonem a escola de forma precoce. No entanto, como temos vindo a constatar, existem diversos fatores que originam o abandono escolar, no caso, o contexto familiar, realidade socioeconómica desfavorecida, dificuldades na aprendizagem ou, até mesmo, o próprio sistema educativo (Comissão Europeia, 2017). Assim, e como foi dito anteriormente, o papel do professor revela-se ainda mais essencial e decisivo no percurso escolar dos mais novos, realçando a ideia que “a educação é a chave de uma sociedade melhor, não somente para as crianças de hoje, mas também para as gerações futuras” (Soares, 2020, p.24).

Importa salientar que esta “transformação”, “mudança” deve ter em conta as realidades locais e regionais vividas pelos alunos de cada instituição, à semelhança das suas necessidades e singularidades.

Cardoso (1992), refere que a inovação pedagógica é essencial para a construção da sociedade atual, uma vez que, esta tem como objetivo a preparação para a cidadania e respetiva participação na vida social. Apesar de ser necessário apostar na inovação educativa, mudando, renovando e reformando o mundo educativo, devemos ter em consideração a excelência e a qualidade que depositamos nestas novas estratégias.

Aqui se incluem os métodos de aprendizagem, os ritmos escolares, os métodos pedagógicos, os conteúdos programáticos, as relações entre professores e alunos, a organização dos estabelecimentos e das turmas, a expressão das hierarquias. A avaliação dos alunos e do pessoal educativo, a formação inicial e contínua, a avaliação e o reconhecimento das competências (Sousa et al., 2007, p.5)

Para Saviani inovar é também “utilizar outras formas” (1989, p.26) de educar, é uma abertura à aprendizagem, uma alteração dos conceitos e ideias utilizados no passado, a aquisição de novos comportamentos e atitudes, respeitando os ideais pessoais e organizacionais, as crenças, adquirindo novos conhecimentos, novas formas de agir e pensar beneficiando o futuro e o desenvolvimento da sociedade (Senge, 1996).

Como referimos anteriormente, na comunidade escolar devem estar integrados os pais dos alunos, tendo estes um papel fundamental no desenvolvimento da prática pedagógica, tal como, no desenvolvimento das crianças. Esta integração dos pais na vida escolar dos filhos, pode ser vista como uma estratégia de superação dos desafios e barreiras impostas pela nova realidade educativa, no entanto, a relação escola-família pode ser vista como centro das desigualdades sociais, isto porque, todas as famílias têm maneiras de agir e reagir diferentes. Iremos, em seguida, realçar a importância que a família tem no desenvolvimento dos mais novos, podendo este ser positivo ou negativo.

Segundo Silva (2003), a participação dos pais na vida escolar dos filhos difere consoante a classe social a que pertencem. No caso, o autor defende que os pais que se encontram inseridos em grupos sociais mais favorecidos, geralmente, apresentam um histórico escolar mais rico, o que faz com que, relativamente à vida educativa dos filhos, se sintam mais à vontade, tanto com a cultura escolar, como com as suas regras, funcionamento, gestão e comportamentos a ter na mesma.

A participação dos pais na vida educativa dos mais novos, engloba a presença dos mesmos em reuniões de pais, nas sessões de enriquecimento, mas também, no apoio oferecido em casa na resolução de atividades de apoio ao estudo. Assim, as famílias que apresentam problemas socioeconómicos tendem a manifestar mais dificuldade em responder às dúvidas apresentadas pelos filhos, sentindo-se incapazes de ajudar os mais novos na realização dos trabalhos de casa. Esta inaptidão deve-se à falta de conhecimento e formação, que impossibilita os adultos de apoiar os mais novos nestas vertentes (Benavente et al, 1994). O contrário acontece com crianças, filhos de pais bem qualificados academicamente que, na maioria das vezes, estão associados a famílias mais confortáveis a nível social e económico.

Não podemos associar a falta de participação dos pais, na vida educativa dos filhos, apenas à falta de formação académica, dessa forma, é possível relacionar a mesma à falta de disponibilidade, por exemplo por razões profissionais, ou à falta de interesse no que concerne às obrigações dos filhos para com a escola. Importa salientar que, grande parte das vezes, a presença dos pais na vida educativa dos menores pode não ser ativa, no entanto, estes podem mostrar interesse para que as crianças superem as adversidades e dificuldades sentidas, arrançando outras estratégias de apoio (Sebastião, 2009).

Um dos exemplos destas estratégias de apoio são as “explicações” que, segundo Esteves (1993), dizem mais respeito à forma como os progenitores vivem a vida escolar dos filhos, não dependendo necessariamente do sucesso ou insucesso escolar dos mesmos. Assim, podemos afirmar que este tipo de apoio à vida educativa dos mais novos é menos visível em crianças que se encontram inseridas em famílias com recursos económicos e sociais mais reduzidos. Esta falta de apoio ao estudo está maioritariamente associada à falta de recursos económicos capazes de sustentar as necessidades educativas das crianças. O mesmo autor refere que, em casos de escassez económica e de desfavorecimento social, as crianças tendem a usufruir do apoio ao estudo proporcionado pela instituição escolar que frequentam. (Sebastião, 2009).

Em suma, Seabra (1999) salienta que pais de famílias com menos acesso a recursos materiais, económicos e sociais sentem-se incapazes de responder às necessidades dos mais novos, dificultando o aparecimento de uma resposta segura à educação, respetivo crescimento e desenvolvimento.

Reppold et al., (2005) refere ainda que existem estratégias utilizadas pelos pais que têm como fim educar os mais novos. Estas estratégias podem ser positivas ou negativas, baseando-se em explicações, punições até mesmo recompensas que, geralmente, têm como fim minimizar comportamentos inadequados (Weber, 2007).

Hoffman (1960) afirma que há duas formas de implementar o poder por parte dos pais, a disciplina indutiva e a coercitiva. A primeira baseia-se na explicação e na comunicação como recurso à alteração dos comportamentos, de forma voluntária, por parte dos mais novos. Neste jogo da comunicação, os progenitores chamam à atenção às crianças salientando as consequências negativas que estas podem ter apostando em comportamentos de riscos. Na segunda, disciplina coercitiva, os pais utilizam o poder parental através da aplicação direta da força e do poder. Aqui podemos assistir a momentos de punição física e de privação de alguns privilégios.

Maccoby & Martin (1983), evidenciaram duas dimensões importantes no exercício da parentalidade, a aceitação/ responsabilidade parental e a exigência/ controle parental. A aceitação e a responsabilidade parental revelam-se através da sensibilidade demonstrada pelos pais às necessidades dos seus filhos. Nesta vertente, os pais apoiam e demonstram afeto pela criança e, para além disso, existe também comunicação, reciprocidade e

consentimento. Na dimensão exigência/ controle baseamo-nos no controlo que os pais exercem, em demasia, sobre os filhos através da supervisão, monitorização e disciplina.

Podemos também, segundo Gomide (2006), caracterizar as práticas educativas parentais de forma positiva e negativa. As práticas educativas são de carácter positivo quando os pais orientam os filhos, dão atenção e carinho e estabelecem regras e limites que os mais novos devem cumprir em prol do seu bem-estar. O mesmo autor, defende que o desempenho positivo da parentalidade leva a um desenvolvimento e crescimento favorável da criança. Em contrapartida, quando o afeto, o carinho e a atenção são substituídas pela negligência e pelo abuso, podemos considerar que a parentalidade está a ser desempenhada de uma forma negativa, tornando-se um fator prejudicial ao desenvolvimento integral e saudável dos mais novos.

Ao longo deste capítulo, temos vindo a perceber a importância do papel dos pais para o crescimento saudável das crianças e dos jovens, assim podemos salientar que tanto as características dos pais como a das crianças são fatores essenciais que justificam o uso de determinadas práticas educativas. São muitos os fatores que influenciam a personalidade dos pais no exercício da parentalidade, à vista disso, temos as crenças e cultura, as experiências sociais vividas pelo adulto, as condições de vida como a pobreza e a vida conjugal. Também podemos realçar algumas circunstâncias familiares, como o número de membros do agregado, para além disso, temos também a rede de apoio social com que podem contar, características de personalidade, a presença e o consumo de substâncias tóxicas, enfermidades físicas ou psíquicas, mas também, a influência que a infância vivida no passado tem no presente papel parental (Pacheco & Hutz, 2009). Bem & Wagner (2006) resumem estes fatores associando-os à realidade social, política, económica e cultural vivida pelos adultos. Nestes casos, os pais que vivem nestas condições tendem a priorizar estratégias coercitivas que, como foi dito anteriormente, se baseiam no aproveitamento exacerbado e excessivo do poder associado ao papel parental.

Iniciamos este subtema realçando a importância da inovação, da mudança e da aceitação de uma nova realidade educativa. Como foi referido, muitos pais deixam-se influenciar pelo que foi vivido outrora pelos mesmos, muitas vezes, prejudicando a crianças. Assim, Bem & Wagner (2006), realçam a importância de aceitar as alterações culturais, quebrando modelos educacionais vividos no passado, utilizando uma nova forma de

pensar e agir perante os mais novos. Assim, a criança deve ser o centro do interesse da escola e dos pais, valorizando-as, comunicando e apostando na sua independência e autonomia.

Para facilitar o trabalho parental, Pinheiro et al., (2006) defende que estes devem desempenhar algumas habilidades essenciais à sua prática. No caso, estes devem ser capazes de expressar sentimentos e opiniões de forma clara, estabelecer regras e limites desde cedo, bem como, evitar atitudes repressivas. Na mesma linha de pensamento, o mesmo autor acrescenta que progenitores que não investem neste tipo de habilidades sociais, tendem a ter filhos que apresentam dificuldades em desenvolver as mesmas, sendo estas substituídas por comportamentos inadequados.

Apesar do comportamento dos pais ser decisivo para o desenvolvimento e progresso dos mais novos, não podemos deixar de referir a importância das características da criança para esse mesmo efeito. Reppold et al., (2002) afirma que à medida do crescimento dos menores, as estratégias educativas requerem, de igual forma, uma mudança, pois é notório o aumento da autonomia e da independência por parte dos mais novos à medida que estes vão crescendo. Para além disso, existe também menos controlo e supervisão, por parte dos pais, devido à independência e autonomia referidas anteriormente.

Diante disso, Rosenberg & Hyde (1993) referem que filhos únicos apresentam características diferentes das crianças que têm irmãos. Estas crianças tendem a ter maior supervisão por parte dos pais, sendo que, a sua independência e autonomia não são tão estimulados. Precisamente o contrário que acontece com crianças que partilham a sua vida com irmãos.

Outras características da criança que influenciam as práticas educativas podem ser relacionadas com o temperamento da criança, a cultura que a envolve e o seu género, sendo que estas exigem uma forma de intervir diferente. Crianças do género feminino tendem a ser caracterizadas como mais fracas e dependentes do adulto, já os rapazes são vistos como mais fortes e autónomos sendo lhes dada mais liberdade e autonomia, podendo esta atitude ser vista como negligência parental (Sampaio, 2007). O mesmo autor evidencia a importância que a ordem de nascimento dos filhos tem na decisão e respetiva aplicação de algumas práticas educativas. Brody (2004), no que concerne à temática apresentada anteriormente, refere que os filhos primogénitos acabam por

influenciar a forma como os pais encaram o seu dever parental com os filhos que se fazem seguir.

Importa referir, acima de tudo, que a interação entre pais e filhos é o fator que mais influencia a implementação das práticas educativas, ou seja, se as interações entre pais e filhos forem positivas, o comportamento das crianças vai ser igualmente positivo (Bee, 1996). Maldonado & Williams (2005) referem ainda que a punição, comportamentos violentos e exemplares negativos entre adultos “passam as ser percebidos como uma forma apropriada de resolução de conflitos e de relacionamento entre homens e mulheres, adultos e crianças/” adolescentes” (Patias et al., 2012, p.34).

Morais (2009), afirma que algumas práticas educativas podem ser consideradas como fatores de risco para o desenvolvimento dos mais novos. Estes fatores de risco podem condicionar a saúde, o bem-estar e a ação social enquanto indivíduos. Como referido anteriormente por Gomide (2006), quando os pais optam por práticas educativas consideradas negativas, como por exemplo a punição física, estas podem ser consideradas fatores de risco que põe em causa o desenvolvimento e crescimento saudável das crianças. Para além disso, alguns fatores referidos em capítulos anteriores como a violência doméstica, a negligência infantil, a pouca interação familiar, consumo de substâncias e a falta de recursos socioeconómicos são também considerados fatores de risco que prejudicam o desenvolvimento dos mais novos.

Cecconello et al., (2003), aponta para o aparecimento de sentimentos como medo, ansiedade, depressão, agressividade, baixa autoestima, entre outros sentimentos negativos associados às práticas educativas coercitivas. Assim, Moraes (2009) encontra uma forma de evitar estas condições negativas na vida das crianças, no caso, a adoção de fatores de proteção que reduzem os fatores de risco. A implementação de fatores de proteção, segundo Hoffman (1960), como referido anteriormente, diz respeito à aplicação da disciplina do tipo indutiva.

Assim sendo, para Reppold et al., (2002) fatores de proteção na família dizem respeito à priorização do afeto eliminando a violência, a negligência e o abandono. Desta forma, nas características individuais da criança tende a predominar a autoestima e a autonomia, tirando o lugar à baixa-autoestima, à depressão e aos problemas de comportamento.

Grande parte das vezes, os adultos descartam a responsividade, capacidade de responder ao que é perguntado, no entanto, esta é uma das formas de alertar as crianças para os riscos e consequências associadas aos seus atos, apenas assim, conseguimos desenvolver comportamentos desejados e tornar a criança mais responsável e autônoma (Cecconello, 2003). Ademais, podemos incluir nas práticas educativas positivas a implementação de regras e limites, o controle por parte dos adultos, bem como a sua monitorização e supervisão (Vilhena et al., 2009). O reforço positivo, o incentivo à resolução de problemas, a dedicação ao estudo e à educação são outros exemplos que podemos ter em conta para a melhoria do comportamento da criança e para o seu bem-estar em sociedade (Cecconello et al., 2003).

A relação entre os membros da família é também um dos investimentos indispensáveis ao desenvolvimento da criança, isto porque, “é fundamental revelar interesse pelo filho, estar disponível para ouvi-lo, vibrar com as suas conquistas e colocar-se à disposição para resolver os problemas quando estes surgem”, visto que, “famílias que acompanham de forma positiva as atividades das crianças e dos adolescentes estão menos propensas a ter indivíduos com comportamentos antissociais em seu núcleo”, o objetivo é fazer com que, através do equilíbrio entre o afeto e o estabelecimento de limites “o filho se sinta amado” (Patias et al., 2012, p.36).

Para que os pais tenham consciência do peso do seu papel na vida dos mais novos, revela-se importante a participação destes em programas de intervenção. Esta participação faz com que os adultos tenham mais orientação acerca de que práticas educativas adotar e quais as consequências positivas das mesmas. Por sua vez, também seria benéfico que os adultos fossem acompanhados por diferentes profissionais, no caso, para além dos professores, estes devem ter o auxílio de psicólogos, enfermeiros, assistentes sociais e pedagogos, tendo estes a capacidade de ajudar a que o pensamento dos pais se torne mais positivo (Patias et al., 2012). Não podemos descartar a importância que o trabalho coletivo entre pais, familiares, comunidade educativa e sociedade tem para o crescimento das crianças, uma vez que, todos “têm o dever de proteger as crianças e adolescentes” (p.39) dos perigos e riscos que possam ocorrer nas suas vidas.

Ao longo da implementação destes métodos e estratégias inovadoras, trabalhamos em prol da inclusão, do bem-estar, do crescimento e do sucesso, garantindo que todas as

crianças participem na vida educativa, evitando o abandono escolar precoce e todas as consequências associadas ao mesmo.

Para finalizar, importa realçar a ideia de que

a inclusão não é a colocação de cada criança individualmente nas escolas, mas é criar um ambiente em que todos os estudantes possam desfrutar o acesso e o sucesso, tornar-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo, desse modo, valorizados (Soares, 2020, p.24).

2.3. Vias de apoio

Como temos vindo a constatar no decorrer do relatório de estágio, o processo de superação de experiências traumáticas revela-se longo quando estas estão extremamente intrínsecas na vida das suas vítimas. Os episódios traumáticos, como os que foram referidos entre os tópicos 1.2 e 1.5, devem ser diagnosticados precocemente, de forma a amenizar todos efeitos que estes podem ter no decorrer da vida. Como Bellamy (2005) refere, a infância pode, por vezes, ser vazia ou até mesmo uma desilusão, mas não deixa de ser vista como símbolo de esperança para um futuro melhor. Para isso, as crianças devem crescer num lugar seguro, um lugar onde o crescimento, as brincadeiras e o desenvolvimento sejam uma realidade diária.

No presente subtópico serão referidos alguns apoios que podem ser fornecidos às famílias, em específico às crianças, que tenham como objetivo atenuar o impacto negativo das experiências traumáticas nas suas vidas.

Primeiro, importa salientar a importância dos Direitos da Criança neste processo de superação e de resolução de problemas, isto porque, o reconhecimento dos Direitos das Crianças por parte das mesmas, respetivas famílias e sociedade podem vir a evitar um desfecho negativo a vida dos mais novos (Quental et al., 2015).

Inicialmente, às crianças não eram dados qualquer tipo de direitos, uma vez que, estas eram vistas como “adultos em ponto pequeno”. A sociedade evoluiu, e com ela, os direitos das crianças foram surgindo, isto porque, a criança começou a ser vista como ser de vulnerabilidades e, por isso, necessitava de “uma protecção e de uma atenção especiais” (Convenção sobre os Direitos da Criança, 2019, p.5), isto porque, “(...) a

criança, por motivo da sua imaturidade física e intelectual, tem necessidade de uma proteção e cuidados especiais, nomeadamente de proteção jurídica apropriada, antes como depois do nascimento” (Convenção sobre os Direitos da Criança, 2019, p.6).

Apesar dos progressos, inicialmente, esta proteção apenas era visível em áreas como a saúde e a educação. Ao longo dos anos, pudemos assistir a uma evolução considerável dos Direitos da Criança (Martins, 2020, p.80). Canha refere a necessidade de mudança a nível cultural, social e, acima de tudo, evidencia a sensibilidade necessária para que as crianças passassem a ser reconhecidas como seres individuais e, por isso, detentoras dos seus próprios direitos, isto porque, passou a ser essencial “falar menos nos deveres das crianças e mais nos seus direitos” (2003, p.20). Fernandes (2009), salienta ainda a importância de associarmos os direitos dos mais novos aos seus interesses e necessidades, uma vez que, estes estão intimamente relacionadas.

A 20 de novembro de 1989 as Nações Unidas aprovaram a Convenção internacional sobre os Direitos das Crianças. Esta Convenção tem como fim proteger as crianças e adolescentes do mundo inteiro, desta forma, refere que todos os seres humanos com idade inferior a 18 anos são considerados crianças. Assim, fomos reformulando a visão que tínhamos acerca da infância e das crianças. O reconhecimento infantil levou a um reconhecimento dos direitos da criança enquanto civil. O estabelecimento dos direitos da criança trouxe aos mais novos uma presença ativa na sociedade (Convenção sobre os Direitos da Criança, 2019).

O documento referido anteriormente, é composto por 54 artigos que reconhecem todos os membros da família como iguais, dessa forma, todos têm direitos que se devem fazer cumprir, pois só assim, conseguimos alcançar a liberdade, justiça e a paz no mundo. Para além disso, o documento tem também como objetivo o progresso social e a melhoria das condições de vida. De seguida iremos realçar alguns dos artigos que vão ao encontro daquilo que tem vindo a ser trabalhado no presente documento, como por exemplo,

Respeitar e garantir os direitos previstos na presente Convenção a todas as crianças que se encontrem sujeitas à sua jurisdição, sem discriminação alguma, independentemente de qualquer consideração (...) (art.2.º, 1);

(...) terão primordialmente em conta o interesse superior da criança (art.3.º, 1);

Garantir à criança a protecção e os cuidados necessários ao seu bem-estar, tendo em conta os direitos e deveres dos pais, representantes legais ou outras pessoas que a tenham legalmente a seu cargo (...) (art.3.º, 2);

Direito de conhecer os seus pais e de ser educada por eles (art.7.º, 1);

A criança não é separada dos seus pais contra a vontade destes, salvo se as autoridades competentes decidirem (...) tal decisão pode mostrar-se necessária no caso de, por exemplo, os pais maltratarem ou negligenciarem a criança ou no caso de os pais viverem separados e uma decisão sobre o lugar da residência da criança tiver de ser tomada (art.9.º, 1);

Direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua maturidade (art.12.º, 1);

Assegurar à criança a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem, seja diretamente, seja através de representante (art.12.º, 2);

Os estados partes tomam todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educativas adequadas à protecção da criança contra todas as formas de violência física ou mental, dano ou sevícia, abandono ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração (art.19.º, 1);

Não possa ser deixada em tal ambiente, tem direito à protecção e assistência especiais do Estado (art.20.º, 1);

Reconhecem à criança o direito a gozar do melhor estado de saúde possível e a beneficiar de serviços médicos e de reabilitação (art.24.º, 1);

Direito a um nível de vida suficiente, de forma a permitir o seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social (art.27.º, 1);

Cabe primordialmente aos pais e às pessoas que têm a criança a seu cargo a responsabilidade de assegurar, (...), as condições de vida necessárias ao desenvolvimento da criança (art.27.º, 2);

Os estados partes adoptam todas as medidas adequadas, (...), para proteger as crianças contra o consumo ilícito de estupefacientes e de substâncias psicotrópicas (art.33.º);

(Convenção sobre os Direitos da Criança, 2019).

Para além da importância da implementação dos Direitos das Crianças, a sua consciencialização foi reforçada com a institucionalização da escola, sendo que, nessa altura o conceito de infância também sofreu aí algumas alterações.

Deste modo, o posicionamento da criança demonstra-se diferente daquilo que era feito no passado, apesar de, por vezes, alguns desses direitos serem facilmente esquecidos pela sociedade, acima de tudo, os que são relacionados com a sobrevivência e protecção dos mais novos (Felgar, 2013). É certo que é cada vez mais necessário intervir

precocemente na vida das crianças, mas, para isso, é também importante que os pais e respectiva família sejam educados para a infância (Loulé, 2010).

Geralmente, as crianças que vivem em contextos socioeconómicos desfavorecidos acabam por abandonar este ideal de participação ativa na vida cívica. Este abandono deve-se à insegurança que o contexto familiar e social lhes transmite, em tal caso, na cabeça das crianças e familiares, a luta pelos direitos das crianças não se sobrepõe às necessidades básicas em falta (Felgar, 2013), apesar de a Convenção dos Direitos das Crianças reconhecer que “em todos os países do mundo há crianças que vivem em condições particularmente difíceis e que importa assegurar uma atenção especial a essas crianças” (2019, p.7).

De acordo com Soares (2007), existem perspetivas designadas de “Paternalistas” que defendem a falta de capacidade associada à criança para tomar decisões lógicas e fundamentadas, adiando este compromisso devido à falta de maturidade. Da mesma forma, a falta de experiência ao longo da sua curta vida, faz com que estes não possam participar a favor dos seus interesses. Assim, Ferreira (2011) menciona que se a criança se encontrar no centro dos seus direitos, passa a ser vista como ator social, um sujeito ativo que participa em prol dos seus interesses e nos da sociedade envolvente. Contrariamente, as crianças que se veem perante as decisões do adulto, sendo estes os porta-voz dos problemas infantis, acabam por se tornar sujeitos passivos na sociedade, “as crianças devem ser ouvidas, mas na maioria das vezes são tomadas decisões, que vão ter consequências nas suas vidas sem que as mesmas sejam levadas em conta” (Qvortrup, citado por Cunha & Fernandes, 2011, p.39).

Santos & Farago (2015) permanecem na mesma linha de pensamento defendendo que sempre que as crianças tiverem a oportunidade de manifestar o que acham, pensam e sentem, desenvolvem não só o domínio da linguagem, como também, o pensamento crítico. Assim, enquanto adultos, devemos investir nas interações por parte dos mais novos, uma vez que estas podem ser fulcrais para a construção do pensamento e personalidade.

Os benefícios que advêm da participação das crianças na sua vida cívica trazem, para além de tudo o que já foi dito anteriormente, sentimentos na criança como autoestima,

autonomia, capacidade de comunicação e relação, fomentando a capacidade de expressão e diálogo com adultos (Felgar, 2013).

Segundo Lansdown (citado por Soares, 2007), refere que existem dois tipos de vulnerabilidades pelas quais as crianças passam, no caso, a vulnerabilidade inerente e a estrutural. Na primeira, realça-se a dependência que as crianças revelam perante o adulto, apesar de, ao longo do seu crescimento estas revelarem mais autonomia. No que concerne à vulnerabilidade estrutural, esta diz respeito à carência de direitos direccionados aos interesses dos mais novos, bem como, a falta de poder económico e político associados os mesmos.

Para evitar que estas vulnerabilidades sejam sentidas pelas nossas crianças, revela-se necessário que a informação seja partilhada com os mais novos, sendo que esta deve ser feita de forma adequada, ou seja, apropriada à idade dos mesmos. Assim, estamos a contribuir para que as crianças se expressem e formulem verdadeiramente as suas opiniões (Soares, 2007). Tal como refere Hart “É importante que todos os jovens tenham a oportunidade de aprender a participar nos projetos que directamente afectam as suas vidas” (1997, p.6). Concordando com esta afirmação, Ferreira defende que,

No modelo de sociedade democrática, os pilares mais marcantes da cidadania, bem como os seus principais valores, são caracterizados pela justiça, igualdade e solidariedade. Estes valores surgem com a consciencialização dos direitos do indivíduo e por conseguinte, dos direitos dos seus pares (2011, p.13)

Como foi dito nos capítulos anteriores, o papel da família e da escola são o foco do crescimento das crianças, neste caso, é nestes contextos que as crianças podem exercer o seu direito à participação (Trilla & Novella, 1991). No entanto, muitas vezes, o insucesso das crianças deve-se às divergências encontradas entre a cultura familiar e escolar (Perrenoud, 2002).

É através do conhecimento que adquirimos acerca da vida pessoal e social que conseguimos atuar e, por sua vez, assistir às mudanças necessárias e desejadas na sociedade. Os profissionais de educação devem manifestar conhecimento acerca dos direitos das crianças, de modo a que sejam capazes de os apresentar aos mais novos, transmitindo-lhes novos conhecimentos.

Muitas vezes, perpetua-se os atos de violência e maus tratos nas famílias devido à falta de conhecimento acerca dos direitos das crianças (Lourenço & Carvalho, 2001),

reforçando a ideia de que “hoje, é criança, mas, amanhã, é adulto e muito do que vive na infância se repercute na sua vida de adulto” (Loulé, 2010, p.143).

Os problemas relativos à infância e juventude requerem a criação de modelos de intervenção compostos por equipas multidisciplinares, que trabalhem em conformidade com os menores e respetivas famílias, e que valorizem os interesses, necessidades e direitos da criança (Loulé, 2010).

Quando necessário, os profissionais de educação devem atuar conforme as problemáticas, interesses e necessidades que surgem na vida dos seus educandos “de modo a reforçar o papel da Escola na prevenção, detecção e apoio a menores maltratados” (Machado, 2010, p.11). Posto isto, falaremos em seguida das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ).

As CPCJ, segundo Leandro (1999), promovem e protegem as crianças que se encontram em situações de perigo atuando a nível local, por isso,

são instituições oficiais não judiciárias com autonomia funcional que visam promover os direitos da criança e do jovem e de prevenir ou pôr termo a situações de afectar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral (Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, art. 12.º).

Robalo (2014) defende ainda a importância dos afetos para atenuar problemas de comportamento e de disciplina. Assim, evitamos que comissões como a CPCJ atuem na vida familiar e dos menores. As CPCJ baseiam-se nas Leis de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo inseridas no decreto-lei n.º 147/99, com o objetivo de alcançar “a promoção dos direitos e a protecção das crianças e dos jovens em perigo, por forma a garantir o seu bem-estar e desenvolvimento integral” (Decreto-lei n.º 147/99, art. 1.º).

Legalmente, a definição de “mau trato” diz respeito a situações que ponham em causa a segurança dos mais novos, colocando-os em situações de perigo tendo, os mais novos, que lidar com as respetivas consequências (Calheiros, 2006). Por sua vez, para Almeida (2001), os maus-tratos são como problemas que, por vezes, surgem no contexto familiar. A família é um local onde os indivíduos “procuram resguardar-se das agressões e exigências do exterior” (Lourenço & Carvalho, 2001), infelizmente, para muitos, o contexto familiar é “um dos mais devastadores lugares de risco (ou morte) para a criança” (Almeida, 2009). Assim, cabe aos técnicos que estão na linha da frente, ajudar as crianças a ultrapassar estes problemas que podem vir a ser decisivos para o seu

futuro, tornando a família um lugar onde reside segurança e proteção (Lourenço & Carvalho, 2001).

Posto isto,

Considera-se que a criança ou o jovem está em perigo quando, designadamente, se encontra numa das seguintes situações:

- a) está abandonada ou vive entregue a si própria;
- b) sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais;
- c) Não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal (Decreto-lei n.º 147/99, art.3.º).

Existem princípios base que orientam a intervenção feita pelas comissões de proteção de menores em perigo, princípios estes que promovem os direitos das crianças, protegendo-as. Apresentaremos em seguida alguns desses princípios (Decreto-lei n.º 147/99, art. 4.º):

- a) Interesse superior da criança e do jovem – a intervenção deve atender prioritariamente aos interesses e direitos da criança e do jovem (...)
- b) Privacidade – a promoção dos direitos e protecção da criança e do jovem deve ser efectuada no respeito pela intimidade, direito à imagem e reserva da sua vida privada;
- c) Intervenção precoce – a intervenção deve ser efectuada logo que a situação de perigo seja conhecida;
(...)
- f) Responsabilidade parental – a intervenção deve ser efectuada de modo que os pais assumam os seus deveres para com a criança e o jovem;
- i) Obrigatoriedade da informação – a criança e o jovem, os pais, o representante legal ou a pessoa que tenha a sua guarda de facto têm direito a ser informados dos seus direitos, dos motivos que determinam a intervenção e da forma como esta se processa;
(...)
- k) Subsidiariedade – a intervenção deve ser efectuada sucessivamente pelas entidades como competência em matéria da infância e juventude, pelas comissões de protecção de crianças e jovens e, em última instância, pelos tribunais;

Para além disso, qualquer pessoa que tenha conhecimento de alguma situação onde algum menor se encontre em perigo deve comunicá-la às CPCJ visto que, “a comunicação é obrigatória para qualquer pessoa que tenha conhecimento de situações que ponham em risco a vida, a integridade física ou psíquica ou a liberdade da criança” (Decreto-lei n.º 147/99, art. 66.º, n.º2).

Ao longo da nossa vida, podemos encontrar presente algumas associações que visam proteger os direitos das crianças. Tratam-se de organismos públicos ou privados que têm como fim prestar auxílio às crianças e respectivas famílias. Infelizmente, a sensação de que este tipo de situações é cada vez mais recorrente na vida das crianças e adolescentes, faz com que seja essencial uma intervenção precoce e definitiva. Esta intervenção é, no entanto, cada vez mais escassa tendo em conta o avanço da problemática em algumas sociedades e contextos. Na maioria das vezes, não passam de intervenções que são vistas como “meros apoios pontuais” (Loulé, 2010, p.56).

Sabemos que as escolas situadas em contextos socioeconómicos desfavorecidos são mais propícias a terem um rendimento escolar mais baixo, devido a tudo que as envolve. Nesta sequência de ideias, abordamos o clima e a convivência que se faz sentir que, automaticamente, reflete negativamente na aprendizagem dos mais novos. Para além disso, as relações interpessoais entre professores e alunos podem, por sua vez, ser negativas, bem como, o apoio e envolvimento dos pais. Devido a todos os obstáculos apresentados anteriormente, por vezes, torna-se difícil atrair e manter profissionais de educação capazes de investir e trabalhar em prol do crescimento e desenvolvimento dos mais novos (Adamson, 2010, p.17).

Para melhorar o desempenho em escolas com baixo estatuto socioeconómico é necessário aumentar os recursos que permitam oferecer apoios adicionais aos docentes. Para além disso, uma das estratégias seria evitar a concentração de alunos com baixo estatuto socioeconómico nas escolas do mesmo cariz. Para isso, seria importante termos em conta as capacidades dos alunos e não o meio social onde estas se inserem (Adamson, 2010). Como refere Wilms “As escolas de sucesso tendem a ser aquelas que estimulam o desempenho dos alunos dos meios menos favorecidos” (citado por Adamson, 2010, p.67).

Em seguida, iremos mencionar algumas instituições que têm como fim promover o sucesso dos alunos, apoiando-os perante a diversidade de problemas que possam surgir nas suas vidas.

Primeiramente, iremos falar acerca da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP) fundada em 1985, no entanto apenas reconhecida como entidade pública em 1987. A CONFAP é uma estrutura que interliga as Associações de Pais e Encarregados

de Educação de diferentes instituições sem fins lucrativos. Tem como objetivo reunir, coordenar, dinamizar, defender e representar o movimento associativo de pais, intervindo como parceiro social juntamente com órgãos de soberania, autoridade e respetivas instituições, de modo a facilitar e contribuir para a execução dos direitos por parte dos pais e encarregados de educação. Este dever consiste na promoção de uma participação ativa, dinâmica e eficiente na vida educativa dos seus educandos. Importa referir que esta estrutura atua em qualquer modalidade e grau de ensino, tendo como base a Declaração Universal dos Direitos Humanos e, como foco, a família (CONFAP, 2021).

No geral, a CONFAP visa a melhoria das situações do seio escolar como por exemplo no âmbito da Alimentação, Seguro Escolar e Ação Social Escolar (ASE); Qualidade e Liberdade de Ensino; Manuais Escolares; Transportes Escolares; Edifícios Escolares; Ocupação de Tempos Livres e Educação para a Cidadania, para além disso,

motiva também uma nova atitude da escola, tradicionalmente fechada sobre si mesma e sobre os seus métodos e programas, e reclama também que os pais e os encarregados de educação tenham por sua vez uma nova postura perante a escola. Neste processo de envolvimento dos pais na escola, assumem particular importância as associações de pais (CONFAP, 2021).

O Instituto de Apoio à Criança (IAC) surgiu em março de 1983, sendo esta, uma associação sem fins lucrativos. Esta tem como principal objetivo apoiar o crescimento e desenvolvimento da criança, defendendo e promovendo os seus direitos. Este objetivo deve-se à necessidade de chamar à atenção, atuar e ajudar crianças em risco, abandonadas, maltratadas, desaparecidas ou exploradas sexualmente, isto para que “mais crianças vivam com alegria o tempo de ser Criança” (IAC, 2020). Um dos projetos associados ao Instituto surgiu após a unificação de um grupo de pessoas de diferentes áreas profissionais como médicos, educadores, professores, psicólogos entre outros, que apesar das divergências deram vida a um Projeto que visa a esperança num mundo melhor.

Relativamente ao Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP) criado pelo Instituto de Segurança Social, tem como objetivo prevenir situações de risco familiar, assim como, diagnosticar e reparar as mesmas. O foco principal do CAFAP é a proteção das crianças e jovens e o incentivo ao exercício da parentalidade de forma positiva, eliminando fatores de risco, protegendo as famílias e promovendo a mudança.

Uma das formas que o CAFAP tem para atingir os objetivos é incentivando ao desenvolvimento das competências parentais, pessoais e sociais; incentivo de relações interpessoais e interações de qualidade entre os membros do agregado familiar; prevenção de situações de risco que possam influenciar o ambiente familiar; fomento da capacidade de resiliência e incentivo às relações entre família e comunidade (Instituto de Segurança Social, 2021).

Prontamente, iremos falar acerca da ASE destinada a apoiar, de forma prioritária, crianças e jovens estudantes provenientes de famílias económica e socialmente deficitárias. Uma vez que, estas têm de frequentar a escolaridade obrigatória, é lhes dado apoios alimentares, como refeições gratuitas ou comparticipadas; acesso a transportes escolar; material escolar; alojamento; bolsas de estudo; seguro escolar, em caso de acidentes, entre outros. Estes apoios são cedidos dependendo dos escalões do ASE em que os alunos estão inseridos (Decreto-lei n.º 55/2009).

As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) iniciadas no ano letivo de 2006/2007, revelaram-se medidas importantes para o desenvolvimento dos mais novos. Esta iniciativa é de carácter facultativo e proporciona aos alunos do 1.º CEB um acesso gratuito com o objetivo passa por oferecer às crianças momentos lúdicos, formativos e culturais que favoreçam o seu percurso escolar e respetivo crescimento e desenvolvimento. Estas atividades podem ter teor desportivo, artístico, científico e tecnológico, por outras palavras, são “ações orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido de utilização criativa e formativa dos seus tempos livres” (Direção-Geral da Educação, 2018), que visam “o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos alunos na comunidade” (Direção-Geral da Educação, 2018). Acima de tudo, as AEC promovem a “igualdade de oportunidades, a redução das assimetrias sociais e o sucesso escolar” (Direção-Geral da Educação, 2018) apenas assim, “os alunos e as suas famílias aí encontrem respostas para as suas necessidades e anseios” (Direção-Geral da Educação, 2018).

O Programa Escolar de Reforço Alimentar (PERA)

permitiu que se refletisse sobre as dificuldades e constrangimentos sentidos e permitiu avançar para um modelo de generalização do programa que nos oferece garantias de

sucesso. Entenda-se como sucesso o chegar a todos os que dele necessitam (Programa Escolar de Reforço Alimentar, 2012, p.3).

Um dos objetivos passa por conciliar a educação alimentar com a vontade de findar com as carências alimentares que marcam negativamente a infâncias de muitas crianças e jovens.

Uma das metas destinadas a este projeto é a oferta da primeira refeição do dia a alunos que revelam necessidades alimentares, para além disso, um dos ideais passa também pela sensibilização para uma alimentação saudável, evidenciando a importância do pequeno almoço para o decorrer do dia. Revela-se também necessário encaminhar as famílias carenciadas a organizações de apoio alimentar, como incentivar à implementação de campanhas solidárias. No geral, o PERA tem em vista a promoção de hábitos alimentares saudáveis e a resolução de casos de insuficiência alimentar em alunos que frequentam o ensino público.

Como iremos ver no capítulo referente às IE, mais propriamente no subtema 1.1 - Caracterização do agrupamento, a escola onde foi realizada a PES faz parte Do programa de escolas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), dessa forma, iremos passar a caracterizar este programa.

O Programa TEIP é uma iniciativa governamental presente em 146 agrupamentos de escolas que se localizam em contextos sociais e económicos desfavorecidos. Este programa visa atenuar os casos de abandono e insucesso escolar, da mesma forma, que tem como objetivo a redução da indisciplina, incentivando ao sucesso educativo de todos os alunos das escolas associadas (Direção-Geral da Educação, 2018). Os projetos educativos implementados pelo programa TEIP têm como finalidade a melhoria da qualidade de vida escolar, o sucesso escolar, a vida ativa dos alunos e a integração comunitária.

Visa estabelecer condições para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e dos jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social (Despacho normativo n.º 20/2012).

Neste seguimento, podemos falar no Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, que consiste na implementação de estratégias, diferentes em cada escola, que se propõem a melhorar, de forma significativa, as aprendizagens dos alunos, dado que, o sucesso escolar pode ser

condicionado por fatores externo e internos, o papel da escola é crucial, considerando-se que a colaboração e a responsabilidade da comunidade a nível local e regional são essenciais à construção do sucesso escolar e ao compromisso com o ensino e a valorização da aprendizagem (Direção-Geral da Educação, 2016).

Em suma, como foi defendido na Convenção sobre os Direitos da Criança, é necessário tomar,

as medidas adequadas para ajudar os pais e outras pessoas que tenham a criança a seu cargo a realizar este direito e asseguram, em caso de necessidade, auxílio material e programas de apoio, nomeadamente no que respeita à alimentação, vestuário e alojamento (Convenção sobre os Direitos das Crianças, art.27.º, 3, 2019, p.23).

Para além disso, Tomlinson (2008) defende que é necessário encontrar “diferentes formas de aprender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo a que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (p.13). Assim conseguimos evidenciar a necessidade implementar programas nas escolas que beneficiem todos os alunos, independentemente do contexto económico e social de cada um, apenas assim, “não ficaria circunscrito às fronteiras delimitadas pelos muros que as enclausuram” (Cosme, A., 2009, p.171).

II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. Âmbito e objetivos da investigação

Coutinho (2014) refere a investigação como um processo cognitivo e flexível, que engloba fenómenos sociais e que permite a reflexão e a problematização de eventuais dificuldades na prática.

Deste modo, Quivy & Campenhoudt (2018) acrescentam que se torna importante “que o investigador seja capaz de conceber e de pôr em prática um dispositivo para a elucidação do real, isto é, no seu sentido mais lato, um método de trabalho” (p.15).

Este método de trabalho poderá passar por “recolher e registar informações, documentar experiências dentro e fora da sala de aula, registar por escrito observações realizadas e repensar e analisar acontecimentos” (Campos, 2001, p.22).

No que diz respeito à presente investigação, selecionamos um campo denominado por questões de mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatísticas. O mesmo dá destaque à descrição, à indução, à teoria fundamentada e ao estudo das perceções pessoais, sendo designada por investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 2010).

De acordo com Fortin (2003), este tipo de investigação baseia-se na análise de factos específicos e de acontecimentos e fenómenos que vão além do investigador. Vilelas (2017) acrescenta que

os estudos qualitativos consideram que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (p. 105).

Os objetivos que pretendemos atingir no decorrer deste documento estão intrinsecamente relacionados com a temática escolhida. Assim, temos como objetivo compreender de que forma as experiências traumáticas têm um impacto negativo na vida dos alunos do 1.º CEB; Saber distinguir os diferentes tipos de experiências traumáticas e respetivas causas; Conhecer as estratégias e medidas de apoio para a superação de experiências traumáticas por parte das crianças.

2. Procedimentos metodológicos

Ao longo do processo de investigação, tornou-se relevante definir uma metodologia adequada ao tipo de pesquisa a realizar e respetivos objetivos de estudo, isto porque

a metodologia de investigação consiste num processo de seleção da estratégia de investigação, que condiciona, por si só, a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objetivos que se pretendem atingir (Sousa & Baptista, 2011, p.52)

Assim, é necessária uma “documentação sistemática, colaborativa, contextual, portanto referida a um espaço, a um tempo e suas experiências. Como (...) recurso para avaliar a formação em contexto e sustentar a sua pesquisa” (Oliveira-Formosinho et al., 2009, p.81).

Deste modo, revelou-se essencial reunir um determinado conjuntos de dados através da aplicação de instrumentos e técnicas de recolha de dados, como registos fotográficos, relatos escritos e documentos oficiais da instituição em estudo referindo o Regulamento Interno (RI), Plano Anual de Atividades (PAA), Projeto Educativo (PE) e decretos-lei existentes que caracterizam os valores e o modo de funcionamento da instituição em questão, assim como o que é defendido pelo Ministério da Educação.

3. Instrumentos de Recolha e Tratamento de Dados

Tendo os objetivos de estudo definidos, devemos seguir para a seleção das técnicas e instrumentos de recolha de dados, seleção essa que deve ser realizada de forma detalhada e criteriosa, para que os resultados sejam o mais eficaz, coerente e precisos possível (Bogdan & Biklen, 2010).

Assim, procedemos primeiramente a uma análise de documentos orientadores e reguladores da prática educativa da instituição como o RI, o PE e o PAA, de modo a conhecer o meio e a realidade em que a instituição e os alunos se inserem.

Posteriormente, foram planificadas e realizadas atividades com o propósito de prolongar as mesmas através de partilhas de experiências pessoais, maioritariamente conferenciadas apenas com a estagiária, relacionadas com experiências vividas e experienciadas no quotidiano dos alunos.

No que diz respeito às técnicas não documentais, optamos pela observação direta, que consiste na recolha direta de informações por parte do investigador, que se foca no comportamento dos intervenientes, na medida em que manifestam sistemas de relações sociais (Quivy & Campenhoudt, 2019). Este tipo de partilha e recolha de diferentes testemunhos é fulcral para a análise dos resultados do presente estudo.

III – INTERVENÇÃO EDUCATIVA

1. Caracterização do Contexto e da turma

1.1 Caracterização do agrupamento e da instituição de ensino

A investigação foi realizada durante a PES em contexto de 1.º CEB e neste subcapítulo irá ser apresentada a caracterização do agrupamento bem como da instituição de ensino.

Tendo como foco a instituição de ensino onde foi realizada a PES e esta investigação esta é um estabelecimento de ensino público. Situa-se na cidade do Porto e está inserida num local que oferece várias atividades económicas, como a indústria, o comércio e os serviços. Na zona envolvente, existem ótimas acessibilidades para quem tem viatura própria, bem como dispõe de vários tipos de transportes próximos: autocarros e metropolitano.

A Escola Básica (EB) é composta pela valência de Jardim de Infância tendo destinadas duas salas especificamente a essa valência. No tocante ao ensino do 1.º CEB, a instituição conta com duas turmas do 1.º, 2.º e 4.º ano de escolaridade respetivamente e, apenas uma turma de 3.º ano. Ao todo temos à disposição nove salas destinadas às diferentes turmas dos diferentes anos de escolaridade apresentados anteriormente. Podemos contar também com uma sala de reuniões, uma biblioteca, equipada com material propicio ao estudo, uma horta, um recreio descoberto e outro coberto, um refeitório com uma pequena cozinha para a confeção das refeições e, por fim, duas casas de banho situadas em cada um dos pisos.

Para além dos alunos, na instituição podemos encontrar docentes, auxiliares de educação, elementos que constituem a direção, uma psicóloga e uma terapeuta.

De salientar, que esta é uma instituição inserida em território TEIP, o que nos faz analisar criteriosamente as diversas finalidades e objetivos que se compromete a cumprir. Depois de observarmos o RI do Agrupamento, percebemos que uma das principais finalidades do mesmo, para com as escolas pelo qual é composto, é “proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada

área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino” (Regulamento Interno do Agrupamento).

Esta citação foi escolhida, uma vez que o agrupamento de escolas se encontra num contexto social desfavorecido, problemático e onde grande parte das vezes podemos assistir ao abandono escolar. Assim, mostra-se importante exaltar este tipo de objetivos fazendo com que os alunos se sintam capazes e motivados a continuar o seu percurso escolar.

O agrupamento defende o conceito de “Escola Inclusiva” ao abordar a educação como “uma filosofia educativa que visa e promove o sucesso para todos, independentemente das condições e características particulares de cada um” (Regulamento Interno do Agrupamento). Este tipo de ideais promove a inclusão, a ideia de escola e trabalho coletivo que mantem os alunos mais próximos do ideal de sociedade que tanto tentamos promover.

Por fim, é importante referir que a evolução, bem-estar e sucesso dos nossos alunos depende de um trabalho conjunto, mas também da consciencialização dos deveres dos mais novos face à sua formação/educação, visto que, usufruir do ensino e de uma educação de qualidade de acordo com a legislação, promove aos alunos condições de igualdade de oportunidades (Regulamento Interno do Agrupamento).

De seguida iremos abordar de forma breve o PE do Agrupamento de Escolas do Cerco. Primeiramente, é no PE que podemos encontrar os princípios e orientações essenciais para a implementação das atividades levadas a cabo pelas diferentes instituições de ensino, presentes no agrupamento em questão, como forma de nos guiarem pelo trabalho elaborado com os alunos dos diferentes anos de escolaridade. O PE abordado, tem como principal objetivo promover o sucesso e a inclusão dos alunos, dando resposta à multiplicidade de desafios que surgem na vida educativa e social dos mais novos, promovendo o trabalho de toda a comunidade educativa em prol de um bem-estar coletivo.

“Conjunto diversificado de medidas e ações de intervenção na escola e na comunidade, explicitamente orientadas para a qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares, a redução do abandono, absentismo e indisciplina dos alunos, a transição da escola para

a vida ativa e a intervenção da escola como agente educativo e cultural na vida da comunidade em que se insere.” (Projeto Educativo do Agrupamento)

1.2 Caracterização da turma

A caracterização da turma que participou nesta investigação tem como base a observação e intervenção direta feita durante o período da PES, as conversas com a professora cooperante e com a diretora da instituição que se foram revelando de carácter fundamental para melhor conhecer o grupo.

A PES decorreu numa turma de 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB, constituída por 18 alunos, sendo dez alunos do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade.

As capacidades e as necessidades apresentadas em sala de aula variam conforme os interesses dos mais novos. O grupo caracteriza-se pela resiliência que apresenta diariamente face aos obstáculos que vai encontrando e enfrentando pelo seu caminho. Esta facilidade em superar dificuldades faz com que os objetivos delineados para a turma sejam, apesar de tudo, alcançados. Para além disso, existe também um grande espírito de equipa que torna toda a realidade educativa das crianças mais aconchegante, assim, todas as crianças revelam interesse em fazer atividades em grupo ou pares revelando sempre ânimo e vontade em participar. Importa salientar que nenhuma das crianças é posta de parte devido às suas dificuldades, antes pelo contrário, todos os membros da turma revelam-se sempre dispostos a ajudar o próximo, demonstrando companheirismo, compaixão, entajuda e trabalho de equipa. Apesar de toda a ajuda partilhada entre os mais novos, é inevitável não reparar na competitividade que surge sempre que trabalham em pequenos grupos, querendo a todo o custo que o seu grupo saia vitorioso de todos os momentos mais competitivos. É nestes momentos que as crianças realçam o trabalho feito, assim como as suas habilidades.

A falta de apoios educativos é uma das causas do prolongamento de algumas dúvidas, exemplo disso, são as dificuldades na área do português, mais precisamente no domínio da leitura e da escrita. Alguns dos alunos da turma ainda não sabem ler demonstrando grandes dificuldades em associar o grafema ao fonema. A maior parte das dificuldades sentidas pelos alunos justifica-se por estas terem passado a maior parte do seu primeiro ano de escolaridade em quarentena. As aulas eram realizadas online e, na maioria dos casos, não existiam recursos tecnológicos capazes de responder às necessidades educativas das crianças, a distância teve um peso bastante significativo no progresso e na aprendizagem dos mais novos. Para além disso, a professora titular revelou que os mais novos nem sempre se sentiam motivados para a aprendizagem de novos conteúdos, uma vez que, ainda tinham dificuldades por esclarecer face ao que tinha sido dado anteriormente.

Assim, 4 dos alunos da turma do 2.º B não assistiam às aulas de português, uma vez que, revelavam dificuldades no domínio da leitura e da escrita, sendo necessário um apoio reforçado para que as crianças fortalecessem as suas bases. Desta forma, sempre que a turma tinha aulas de português, os 4 alunos com mais dificuldades encontravam-se a ter apoio a essa mesma disciplina.

Na área da matemática, os alunos mostraram dificuldade em realizar cálculos com números com duas ou mais casas decimais assim como, a memorização e compreensão lógica de algumas tabuadas. No estudo do meio, a maior dificuldade apresentada pelos alunos foi na organização dos meses do ano no calendário, bem como, a memorização dos dias em que iniciam as diferentes estações do ano. Na área das expressões estes demonstram sempre grande predisposição para as atividades apresentadas, sendo estas, segundo as crianças, uma forma de escapar à rotina das atividades propostas nas aulas das restantes disciplinas. Apesar de estas transmitirem um feedback positivo à professora e à estagiária, também é na área das expressões que manifestam as suas maiores inseguranças. As aulas de expressão dramática são exemplo disso, ao longo das atividades as crianças vão revelando desconforto ao dramatizar o que lhes é proposto perante os seus colegas de turma. Este medo vai desaparecendo com o tempo e, para além disso, os mais novos sentem-se mais motivados e confortáveis sempre que a dramatização é feita em pequenos grupos.

O 2.º B apresenta enorme interesse por tudo aquilo que se diferencia do habitualmente visto, feito ou vivido pelos mais novos. Os professores da instituição apresentam às crianças atividades que consideram seguras e que transmitam uma sensação de conforto a quem está a lecionar a aula mesmo que, por vezes, estas não sejam as que mais motivam as crianças. Dessa forma, tudo que saia do habitualmente visto pelas crianças, neste caso, tudo que vá além do manual de atividades, é visto como uma boa forma de trabalho para as crianças. Assim sendo, o interesse das crianças passa sempre pelo “inovador”, pela “criatividade” e pela “diversidade” na oferta pedagógica.

Incluído neste ideal de educar pela diferença, é importante manter os interesses das crianças tendo em conta os materiais utilizados no decorrer das aulas. A utilização de diferentes recursos materiais, por norma, suscita sempre grande interesse nos mais novos, mantendo-os interessados no que está a ser feito, suscitando curiosidade e cativando-os para novas conquistas. É notório o interesse e envolvimento das crianças sempre que é realizada uma atividade no exterior. Por vezes, uma simples aula de educação física consegue mudar o rumo do restante dia, fazendo com que este seja mais proveitoso, quanto mais não seja, pelo desgaste de energia, associada às atividades propostas, e pela liberdade que estes sentem quando se encontram mais tempo ao ar livre.

No geral, as crianças do segundo ano de escolaridade revelam interesse e vontade em fazer parte da vida educativa, revelando bem-estar e vontade em aprender, para além disso, a escola é, para a maior parte das crianças do grupo, uma segunda casa, um porto seguro, um lugar onde se sentem bem-vindos e felizes.

2. Contextualização da intervenção educativa

A PES realizada no ano letivo 2021/ 2022 na valência do 1.º CEB, teve a duração de 12 semanas sendo que ficamos responsáveis por lecionar 12 aulas com uma turma do 2.º ano de escolaridade.

A recolha de dados foi feita através da implementação de atividades, pela estagiária, relacionadas com a temática, assim, foram utilizadas 5 atividades com objetivos de trabalho diferentes. No geral, as 5 atividades lecionadas tiveram como objetivo a aquisição de novos conhecimentos e experiências por parte dos mais novos, a partilha de ideias, gostos e interesses que levam a um progresso gradual do grupo. Estas atividades foram caracterizadas e apresentadas de duas formas distintas, primeiramente, uma apresentação curta e sucinta e, em seguida, uma forma mais longa e detalhada.

A síntese das atividades foi apresentada na tabela 1, sendo que, cada uma foi caracterizada por um número, cor e título. Nesta mesma tabela podemos encontrar informação referente à área curricular e respetivo domínio da atividade, o objetivo geral da mesma, os recursos e o instrumento de avaliação utilizados. Esta termina com informação referente à duração da atividade, assim como, o n.º de alunos que assistiu à mesma.

As atividades descritas de forma pormenorizada encontram-se no decorrer dos subtópicos. Todos os subtópicos começam com uma breve introdução, na qual, é realizada uma combinação teórica que se revela essencial para o enquadramento de cada atividade. Ainda na fase introdutória, referimos a forma como as atividades surgiram no decorrer das 12 semanas de estágio. De seguida, são apresentados os objetivos gerais da atividade e respetiva descrição, por fim, são relatadas as reações dos alunos bem como dados relevantes que surgiram no decorrer da atividade. Este termina com um balanço geral do que foi feito e os respetivos resultados, referindo estratégias de avaliação utilizadas.

Intervenção Educativa	Área Curricular e Domínio	Objetivo Geral	Recursos Utilizados	Instrumentos de Avaliação	Tempo Nº de Alunos
N.º 1 ● “Os nossos direitos”	Estudo do Meio - Sociedade	Aplicar os direitos consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança	Placar com os Direitos das Crianças	Diálogo ▲	5 dias / 30 min 18 alunos
N.º 2 ● “Dá a volta ao mundo com os sólidos geométricos”	Matemática - Geometria e Medida	Identificar e comparar sólidos geométricos, reconhecendo semelhanças e diferenças	- Figuras de madeira - Fotos de diferentes monumentos - Cartolina	Trabalho de casa feito com a ajuda dos pais △	40 min 18 alunos
N.º 3 ● “Se tu fosses o caçador, o que querias guardar para sempre?”	Português - Educação Literária	Interpretar obras literárias	- Material de escrita - Borboletas de cartolina - Frasco	Debate △	30 min 14 alunos
N.º 4 ● “Posso-te contar uma coisa?”	Cidadania e Desenvolvimento - Educação para a cidadania diagnosticada pela escola: Entreajuda através da partilha	Partilha de novas experiências	- Caderno - Material de escrita	Partilha espontânea de experiências ▲	14 dias / 30 min 14 alunos
N.º 5 ● “Apoiar as nossas dificuldades?”	Português - Leitura e escrita - Gramática	Eliminar as dificuldades sentidas, assistindo a um progresso gradual	- Cadernos - Material de escrita	Observação de resultados ▲	3 dias / 60 min 4 alunos

Tabela 1 - Síntese das Atividades

Legenda – Quando é realizada a atividade?

- Atividade realizada no final do dia ●
- Atividade realizada entre atividades ●
- Atividade realizada no início do dia ●

Legenda – Quando é feita a avaliação?

- Avaliação feita no decorrer da atividade ▲
- Avaliação feita no fim da atividade △

2.1. Intervenções Educativa [N.º 1]

“Os nossos Direitos”

Introdução

Ao longo do corrente documento, especificamente no ponto 2.3 – *Vias de Apoio* presente no Enquadramento Teórico, realçamos a importância da presença ativa dos Direitos da Criança na vida dos mais novos, uma vez que,

toda a pessoa humana pode invocar os direitos e liberdades aqui enunciados, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, nascimento ou de qualquer outra situação (Convenção sobre os Direitos das Crianças, 2019, p.5).

Posto isto, torna-se necessário que as crianças sejam consciencializadas e que tenham conhecimento acerca da existência dos seus direitos pois, só assim, poderão atuar em conformidade, não saindo negligenciados das suas batalhas. Para além disso, este reconhecimento faz com que a criança se sinta preparada para

viver uma vida individual na sociedade e ser educada no espírito dos ideais proclamados na Carta da Nações Unidas e, em particular, num espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade (Convenção dos Direitos das Crianças, 2019, p.6)

Como foi referido, todas as crianças devem ter conhecimento e acesso aos seus direitos.

Objetivo da Atividade

O objetivo central da atividade foi suscitar novos conhecimentos às crianças, no caso, apresentar às crianças alguns dos seus direitos de uma forma breve e sucinta que, como foi dito anteriormente, são essenciais à vida dos mais novos. No final da semana, os alunos teriam de saber nomear os seus direitos aplicando-os sempre que necessário.

Descrição da Atividade

Para responder aos objetivos pretendidos, durante uma semana foram apresentados alguns direitos das crianças. A dinâmica da atividade foi feita da seguinte forma, no

primeiro dia foram adicionados ao placar apenas três direitos relativos às crianças, sendo que no decorrer da semana este foi ficando completo. Ao todo foram trabalhados dez direitos:

- direito a brincar;
- direito a ser criança;
- direito à educação;
- direito à proteção;
- direito à saúde;
- direito ao amor;
- direito a ter uma casa;
- direito à igualdade;
- direito à alimentação;
- direito à liberdade de expressão.

A atividade durou uma semana e contou com a presença dos 18 alunos do 2.º B. Os recursos utilizados no decorrer desta atividade foram simples, sendo que optamos por utilizar apenas um placar onde íamos acrescentando os Direitos das Crianças apresentados.



Figura 1 - Placar Direitos das Crianças

Desenvolvimento da Atividade

Todos os momentos dedicados a esta atividade suscitaram interesse aos mais novos que, de uma forma participativa foram envolvendo-se na atividade.

Inicialmente, questionaram qual o significado da palavra direito, bem como, a forma como os podiam usar no seu dia-a-dia. Para além disso, surgiram comentários como “Somos crianças, mas assim parecemos adultos” (G, 7 anos); “Podemos usar os nossos direitos quando quisermos?” (L, 7 anos); “Eu sou criança tenho direito a tudo!” (MI, 7 anos).

De seguida, pedimos às crianças que partilhassem alguns momentos do quotidiano onde estes achavam que estivessem a usufruir dos seus direitos. Destacamos algumas respostas como por exemplo, “Eu uso os meus direitos todos os dias porque venho todos os dias para a escola aprender e brincar com os meus amigos” (CRL, 7 anos); “Uma vez no supermercado, um senhor estava a falar muito alto e a ser mau. Depois chamaram a polícia e levaram o senhor para a esquadra. Os polícias estavam a proteger todas as pessoas e eu, como estava lá, também fui protegido” (MRT, 7 anos); “O direito de hoje

é o direito à alimentação e, eu hoje já comi, portanto, estou a fazer tudo bem!” (JL, 8 anos). Este último comentário manifestou algumas dúvidas num dos alunos que admitiu, “Às vezes não tenho tempo para comer de manhã e venho para a escola sem tomar o pequeno almoço. Não estou a utilizar os meus direitos?” (SDR).

Balanço da Atividade

As conversas em grupo sempre se revelaram bons momentos de aprendizagem porque, após o comentário feito pelo SDR, a prioridade do grupo foi arranjar uma solução ao problema apresentado pelo colega. Primeiramente, o essencial foi demonstrar ao SDR a importância de tomarmos o pequeno almoço, em seguida, alguns dos alunos enunciaram algumas estratégias para que o colega conseguisse superar o seu problema como por exemplo, “Se acordares mais cedo já consegues tomar o pequeno almoço” (G); “Também podes preparar o teu pequeno almoço no dia anterior” (MI); “Se tomares o pequeno almoço pelo caminho também dá. O que importa é tomares.” (MT).

Depois deste momento de partilha, todos os membros da turma do 2.º B passaram a ter mais atenção ao seu colega questionando-o diariamente acerca da refeição mais importante do dia.

O quadro dos Direitos das Crianças passou a ser utilizado regularmente para a consciencialização e para evidenciar a importância que é ser criança na sua totalidade, usufruindo de tudo e não apenas de partes.

A estratégia utilizada para avaliar a aprendizagem dos alunos foi o diálogo. Sempre que era apresentado um direito, e quando era feita a respetiva caracterização, realizava-se uma troca de opiniões, entre os mais novos, que se mostrou relevante para a aquisição de novos conhecimentos, bem como, para a interiorização de alguns conteúdos importantes associados à temática.

2.2. Intervenção Educativa [N.º 2]

“Dá a volta ao mundo com os sólidos geométricos”

Introdução

Como referido no subtópico 1.4 – *Condições socioeconómicas desfavorecidas*, presente no enquadramento teórico, o crescimento dos mais novos é influenciado, de forma positiva ou negativa, pelas condições de vida envolventes. Quando falamos em crescimento, falamos em progresso, evolução e desenvolvimento de muito fatores que envolvem a criança, um deles relacionado com a aprendizagem e respetiva vida educativa. A falta de condições socioeconómicas faz com que muitas vezes a vida escolar dos mais novos seja prejudicada, dificultando o aparecimento do, tão desejado, sucesso escolar. Assim, devemos ter como foco os interesses e necessidades da criança, semeando, diariamente, a motivação e colhendo o sucesso.

A PES foi realizada numa escola caracterizada por alunos envolvidos num contexto social e económico desfavorecido e, como foi dito anteriormente, enquanto professores devemos assumir a realidade dos alunos adaptando as nossas aulas à mesma, sendo mais flexíveis, aceitando a diversidade e tratando os alunos com afeto, compaixão e compreensão. Tal como afirma Freire,

As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim criar a unidade na diversidade (1994, p.154).

Objetivo da Atividade

A atividade “Dá a volta ao mundo com os sólidos geométricos” tem como principal objetivo de aprendizagem, identificar e comparar sólidos geométricos, reconhecendo as suas semelhanças e diferenças. Com esta atividade, os mais novos podem também adquirir conhecimento acerca dos diferentes países do mundo e respetivos monumentos.

Assim, estamos perante uma atividade interdisciplinar que, segundo Pombo

Em educação, torna-se igualmente essencial que os professores de diferentes áreas trabalhem em conjunto e, com a participação dos alunos, se congreguem em torno de

problemas comuns, decidindo tarefas, explorando modalidades de comunicação, exercitando processos metacomunicativos. Só assim o trabalho interdisciplinar poderá ajudar a ter uma melhor compreensão das disciplinas, numa multiplicidade de maneiras e a, desenvolver uma mentalidade, aberta em relação aos outros (1993, p.31).

Descrição da Atividade

A atividade “Dá a volta ao mundo com os sólidos geométricos” surgiu após uma das alunas ter partilhado com o restante grupo a experiência que teve quando viajou até ao Brasil para visitar a sua família. Durante esta partilha a maior parte das crianças revelou nunca ter saído da sua cidade, questionando-se como seria a experiência. Por outro lado, os que já o tinham feito não sabiam qual era sensação de andar de avião pois todas as suas viagens tinham sido feitas de carro. Na impossibilidade de proporcionar aos mais novos uma viagem ou a experiência de andar de avião, pensou-se numa atividade que proporcionasse aos alunos uma viagem diferente do habitual, mas de igual forma produtiva e enriquecedora. A atividade teve como participantes todos os alunos da turma do 2.º B.

Inicialmente foi feita uma breve apresentação dos sólidos geométricos e as suas principais características, tendo como recurso de apoio figuras de madeira que representam os mesmos. Em seguida, foram apresentados alguns monumentos emblemáticos que representassem os diferentes sólidos. Durante esta apresentação foi feita uma breve caracterização acerca dos países e dos respetivos edifícios. No final da explicação, os alunos tinham que dizer qual o sólido geométrico que se equiparava ao monumento. Por fim, foi elaborado um quadro informativo que continha as imagens dos diferentes monumentos, informação acerca de onde o podemos encontrar e o sólido geométrico que representa o mesmo. Este quadro podia ser consultado pelos alunos sempre que estes quisessem.

Para esta atividade foram utilizadas figuras de madeira como a esfera, cilindro, paralelepípedo, pirâmide, cubo e o cone. Para além disso, foram utilizadas fotos de diferentes monumentos, no caso, da Torre de Pisa (cilindro), Museu do Louvre (pirâmide), Rubik (cubo), Castelo de Guimarães (paralelepípedo), Casa de les Punxes (cone), Atomium (esfera) e, o mais familiar, Edifício Transparente (paralelepípedo). Foi utilizada uma cartolina seria o quadro informativo acerca do que foi falado com os mais novos.

Importa salientar que a aula teve continuidade, sendo feitas mais atividades alusivas aos sólidos geométricos, mas que não se enquadravam com a temática que está a ser explorada no presente trabalho.

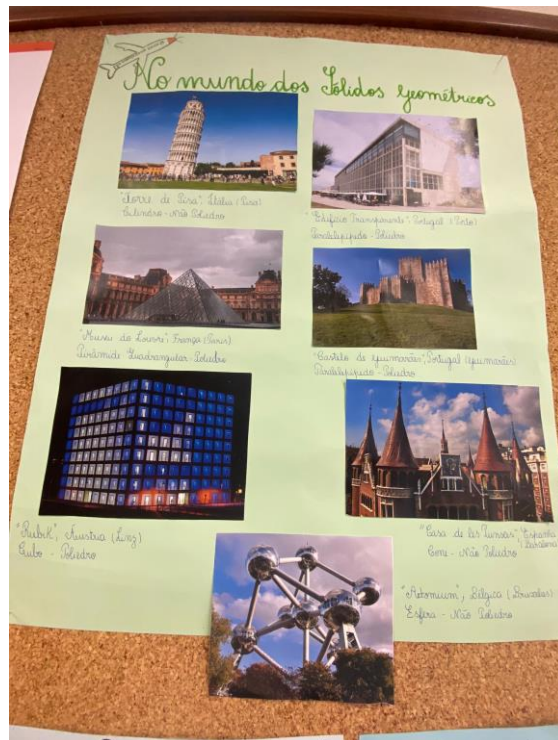


Figura 2 - Quadro dos monumentos geométricos

Desenvolvimento da Atividade

No decorrer da atividade, as crianças revelaram-se atentas, participativas e motivadas. “Eu adoro este sítio, é bonito! É muito caro ir para lá?” (GÇ, 8 anos). O comentário do GÇ fez-nos perceber que os alunos do 2.º B demonstram consciência relativamente a questões económicas e financeiras. Para além deste comentário, outros surgiram, como por exemplo, “Paris! Já ouvi falar, mas não sei se é longe.” (JL, 7 anos); “Olha, este é o meu monumento preferido tem várias cores. Gosto! Parece mesmo um cubo mágico. Quando for grande quero vir para aqui.” (Y, 7 anos). Um comentário que suscitou grandes gargalhadas foi feito pelo SDR (8 anos) que disse, “O único monumento que conheço é o Estádio do Dragão, mas não sei qual é o sólido geométrico mais parecido com ele.”

Balço da Atividade

No final da atividade, todas as crianças manifestaram ainda mais curiosidade fazendo pedidos específicos para a aula seguinte, “Eu gostava de saber mais sobre a torre que mostraste que era torta. Ela não cai? Era mesmo engraçada!” (GT, 7 anos); “Podes fazer isto sempre que quiseres. Vou brincar com o meu pai e dizer que hoje fiz várias viagens pelo mundo!” (MT, 7 anos).

Como o interesse pela atividade foi manifestado de diversas formas, os alunos foram desafiados a pesquisar um monumento, com uma das formas geométricas apresentadas, com o auxílio dos pais ao de algum familiar. Futuramente, este iria ser apresentado de forma informal à restante turma. Para além disso, teriam de trazer informação adicional acerca do país e cidade onde os podemos encontrar. Nem todos os alunos conseguiram fazer a pesquisa devido à falta de recursos tecnológicos disponíveis em casa, no entanto, a estagiária permitiu que estes a fizessem no seu computador pessoal. As informações recolhidas em casa e na escola ficaram expostas num quadro com o nome “Viajamos com a nossa família”. Para além da informação recolhida pelos alunos, este quadro tinha também imagens dos monumentos pesquisados.

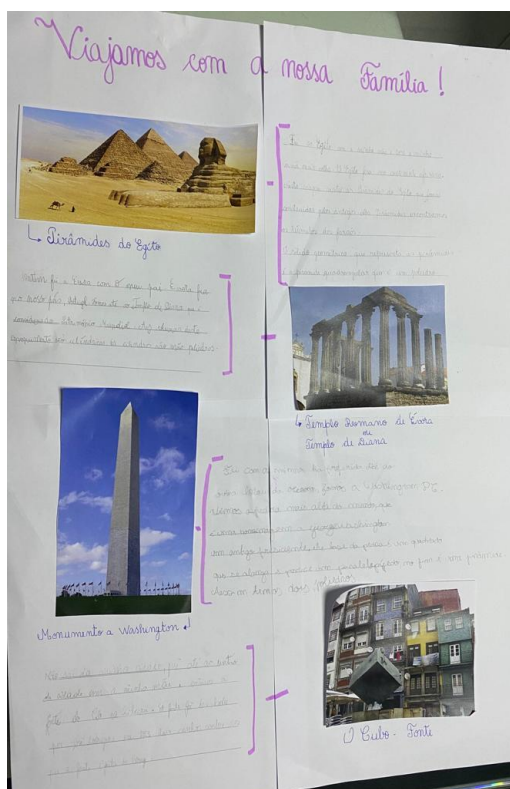


Figura 3 - "Viajamos com a nossa família"

Ao longo do tempo, foi interessante perceber que o quadro informativo e os trabalhos feitos com os pais foram várias vezes consultados, não só para lembrar o nome dos sólidos geométricos e respectivas características, como para lembrar tudo aquilo que foi referido acerca do monumento e o lugar onde este se encontra. Para além disso, os alunos mostravam-se mais motivados sempre que viam os seus trabalhos afixados nas paredes da sala.

2.3. Intervenção Educativa [N.º 3]

“Se tu fosses o caçador, o que querias guardar para sempre”

Introdução

No tópico 2 – Escola como ponto de apoio, subtópico 2.1 – *Papel do professor*, Gonçalves (2015) defende que a escola promove a formação e o desenvolvimento dos mais novos. Desta forma, para além de esta ser responsável pelo progresso cognitivo, também deve ter como foco desenvolver as bases para a superação de desafios do quotidiano. Apenas assim, as nossas crianças estarão perante um desenvolvimento saudável, progressos e melhorias, mas também, a um passo da felicidade.

Quando trabalhamos com crianças que residem em contextos socialmente desfavorecidos, revela-se importante abordar certas temáticas que orientem, clarifiquem e respondam a algumas dúvidas e inquietações dos mais novos. É na escola que, muitas vezes, ocorre uma mudança na forma como as crianças encaram a sua vida, contrariando o que muitas vezes veem na sociedade à sua volta. Lopes & Silva evidenciam que,

desde sempre que os professores sabem que têm influência no comportamento dos seus alunos. De facto, ensinar é, por definição, uma tentativa de influenciar a aprendizagem e comportamento dos alunos (2011, p.7).

Objetivo da Atividade

Com esta atividade pretende-se que os alunos sejam capazes de interpretar a obra usando a sua capacidade crítica e reflexiva tirando conclusões acerca da mesma, partilhando o seu ponto de vista com a restante turma e ouvindo a dos seus colegas. Este tipo de atividades revela-se essencial, uma vez que,

cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (Silva et al., 2016, p.9)

Descrição da Atividade

A análise de obras do Plano Nacional de Leitura sempre suscitou grande curiosidade às crianças do grupo. Dessa forma, estagiária exploramos com a turma a obra de José Eduardo Agualusa, “O caçador de borboletas”. São várias as conclusões que podemos retirar após a leitura da obra, sendo estas essenciais ao desenvolvimento dos mais novos.

Esta atividade contou com a presença de 14 alunos, sendo que 4 alunos encontravam-se atrasados nos conteúdos programáticos de português, não assistindo às aulas da respectiva área curricular.

Depois da análise da obra, as crianças, de forma individual, foram desafiadas a responder, perante o grupo, à seguinte pergunta: “Se tu fosses o caçador, o que queria guardar para sempre?”. Para o efeito, cada criança tinha um papel em formato de borboleta onde podiam escrever o que queriam eternizar nas suas vidas. Esta escolha podia ser feita tendo em conta memórias positivas ou negativas associadas a um momento, pessoa, lugar ou animal, no final, estes teriam de colocar as suas borboletas no frasco. Importa referir que a partilha das respostas era opcional.

Para esta atividade não foram utilizados muitos materiais, uma vez que o foco estava na partilha feita pelas crianças oralmente. Assim sendo, apenas foi necessário material de escrita, como lápis ou caneta e as borboletas feitas de cartolina.



Figura 4 - Borboletas

Desenvolvimento da Atividade

Todas as crianças demonstraram interesse em partilhar com a restante turma o que tinham escrito na sua borboleta, no entanto, nem todas as borboletas continham um significado positivo. As respostas foram divergentes, realçando as diferentes formas como as crianças encaram a sua vida.

O G (7 anos) destacou um dos momentos vividos em família, realçando a bonita relação que tem com o irmão, “Decidi escrever na minha borboleta um lugar muito especial. Escolhi o Estádio do Sol Verde em Espinho porque foi lá que o meu irmão levantou a taça e foi campeão. Fiquei muito feliz!”. Para além do G, a M (7 ano) também mostrou a relação afetiva que mantém com a sua avó, “Escrevi nesta borboleta a palavra “avó”. É a pessoa mais especial da minha vida porque todos os dias trata muito bem de mim.”. Em contrapartida o L (7 anos) partilhou com a turma um dos seus medos “Na minha borboleta escrevi a palavra “cobra”. Tenho muito medo e assim não tinha de as ver porque estavam fechadas no frasco”. A resposta dada pelo MT (7 anos) destacou-se das respostas da restante turma, deixando o grupo pensativo, “Se na história que contaste o

caçador libertou a borboleta no final, porque percebeu que ela não pertencia ao frasco das borboletas, então eu também acho que não devo pôr nada nesse frasco. Por exemplo, eu gostava de guardar para sempre o meu cão, mas ele não ia gostar de estar fechado num frasco para sempre, eu acho!”, acrescentou ainda que “Ele também não cabia nesse frasco, o meu cão é mesmo muito grande!”, concluiu a sua intervenção dizendo “Então, eu prefiro ser como o caçador no final da história. Guardo o meu cão para sempre no meu coração.”. Depois desta intervenção, a DS (7 anos) apresentou a sua reposta dizendo “Eu afinal não quero guardar a minha gata num frasco. Mas se o frasco for como um coração já posso guardar”.

Balanco da Atividade

No final da atividade, mostrou-se necessário fazer uma breve conclusão do conto “O caçador de borboletas”, em forma de debate. Neste momento realçou-se a importância de respeitar o espaço do outro, a sua identidade, assim como as suas vontades. Ao longo desta consciencialização, muitas das crianças foram partilhando alguns episódios das suas vidas, dando-os como exemplos aos tópicos que iam sendo debatidos. Esta foi uma estratégia encontrada para percebermos se as crianças tinham interpretado de forma correta a obra apresentada.

A JL (7 anos) disse “A mãe diz que sempre que um colega não quiser brincar comigo, ou quando não me empresta um brinquedo, eu não devo ficar chateada, devo respeitar a sua vontade.”. Já a MN (7 anos) partilhou que as brincadeiras que tem com os seus irmãos muitas vezes não são do seu agrado, isto porque, “eles gostam de brincadeiras de rapazes, sabes? (...) então brincamos a outra coisa. Mas nunca deixamos de brincar. Estamos sempre felizes a brincar no nosso quarto.”. O L (7 anos), que tem uma irmã mais nova admitiu que, por vezes, sentia ciúmes da relação que as duas mantinham, “Achava que ela tinha mais atenção por ser bebé e eu não!”. Ao longo do seu relato foi revelando mudanças no seu discurso, bem como na forma como passou a encarar a situação, “É assim, depois eu vi que ela precisava de mais atenção do que eu. Eu já sou mais crescido e ela ainda chora muito, por isso, precisa da atenção da minha mãe sempre.”, acrescentando que, “Eu continuo a ter a minha mãe também.”

No geral, a turma revelou ter compreendido a mensagem transmitida ao longo da obra, intercalando a mesma com momentos vividos no seu dia-a-dia. Acima de tudo, perceberam que, não devem submeter ninguém aos seus interesses, vontades ou gostos, que todos são livres e que, assim como o caçador, devemo-nos sentir bem em fazer bem ao outro.

A exploração da obra não ficou por aqui, no entanto, as atividades que se seguiram não estavam associadas à temática do presente documento.

2.4. Intervenção Educativa [N.º 4]

“Posso-te contar uma coisa?”

Introdução

O papel do professor é sem dúvida uma mais valia ao desenvolvimento das crianças. No subtópico 2.1 do enquadramento teórico, percebemos através de Christenson & Havsy (2004) que o sucesso escolar advém de fatores como a mudança, mudança na forma de pensar e agir, que aposta em crianças mais autónomas e responsáveis. Para além disso, revela-se cada vez mais urgente a sensação de bem-estar por parte dos mais novos face à escola, é necessário que existam relações afetivas e significativas entre todos os integrantes educativos pois, apenas assim, estamos perante uma escola feliz onde as crianças se sentem motivadas em continuar o seu caminho.

A partilha de alguns momentos vividos pelas crianças é feita de forma informal no decorrer do dia na escola. Assim, enquanto professores devemos apostar nesses momentos, inovando-os, dando voz às crianças, ouvindo o que têm para nos dizer, mostrando atenção às suas necessidades e interesses, aconselhando-os, ensinando-os e deixando que, por sua vez, nos ensinem, dando a oportunidade para aprendermos juntos. Para além disso, estes momentos de partilha podem originar momentos de troca de conhecimentos e experiências entre os mais novos. Assim, realçamos a ideia que, “Ninguém ensina nada a ninguém, aprendemos uns com os outros mediados pelo mundo” (Freire, 1975, p.79).

Objetivo da Atividade

O foco da atividade era a partilha de experiências significativas por parte das crianças de forma a que estas se entretidassem, procurando uma opinião, ajuda, soluções ou apenas alguém com quem partilhar estes momentos.

Descrição da Atividade

Esta atividade surgiu após os alunos mostrarem interesse em partilhar com os colegas histórias e problemas que acontecem no decorrer dos seus dias. Assim, pensamos organizar um momento diário específico onde pudesse ocorrer essa partilha. Esta atividade era diária e ocupava cerca de 30 minutos do dia, participando apenas quem se sentisse confortável e predisposto a fazê-lo. A mesma correu maioritariamente na parte da manhã, antes de darmos início à aula, no entanto, podia ocorrer após o intervalo da manhã ou da tarde, bem como, no final do dia de aulas.

Demonstra-se relevante salientar que algumas das crianças do grupo são mais reservadas, assim, para os mais tímidos havia a hipótese de a partilha ser feita por escrito. Dessa forma, foi disponibilizado um caderno intitulado de “Posso-te contar uma coisa?” onde os alunos podiam desenvolver a atividade caso se sentissem mais confortáveis.

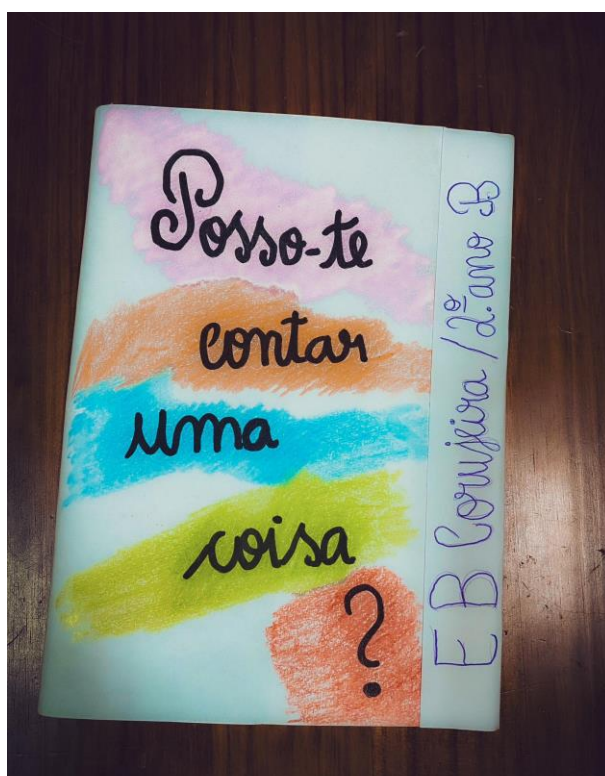


Figura 5 - Caderno "Posso-te contar uma coisa?"

Todos os alunos podiam ler o que havia sido escrito pelos colegas, podendo deixar um breve comentário caso desejassem. O objetivo era que os alunos arranjassem diferentes formas de contactarem e se conectarem uns com os outros, apoiando-se, partilhando ideias, mantendo-se sempre lado a lado e disponíveis para alguns contratempos vividos pelos colegas.

Desenvolvimento da Atividade

Apesar de todos as crianças fazerem esta partilha diariamente, o facto de haver um momento específico para o fazer tornou tudo mais “sério” aos olhos dos mais novos. Para além disso, o teor da partilha era livre, mas tinha de ser significativo para os mais novos.

As crianças que habitualmente se revelam mais confiantes foram as primeiras a participar, por exemplo a ALC (8 anos) que disse não ter gostado da atitude de um dos colegas que, durante o intervalo se riu da sua queda de forma despropositada. Aquele momento serviu para o assunto ficar esclarecido entre as duas crianças. Ambos mostraram os seus pontos de vista, “Eu ri-me porque foi engraçado, não queria que ficasses chateada comigo!” (G, 7 anos); “Eu caí e magoei-me e ainda te começaste a rir.”. Todos pensaram uma boa forma de resolver a situação, por exemplo, “Se fosse eu também me ria, mas perguntava se precisavas de ajuda, claro!” (TMR, 8 anos); “Agora o assunto resolve-se com um pedido de desculpas.” (MR, 7 anos).

Relativamente ao caderno “Posso-te contar uma coisa?”, este foi utilizado pontualmente. Apesar das crianças gostarem de ler o que foi escrito, fazendo comentários escritos às histórias e acontecimentos partilhados pelos colegas, por vezes não havia tempo suficiente para dedicar a este recurso, sendo que esta partilha devia de ser feita de forma espontânea.

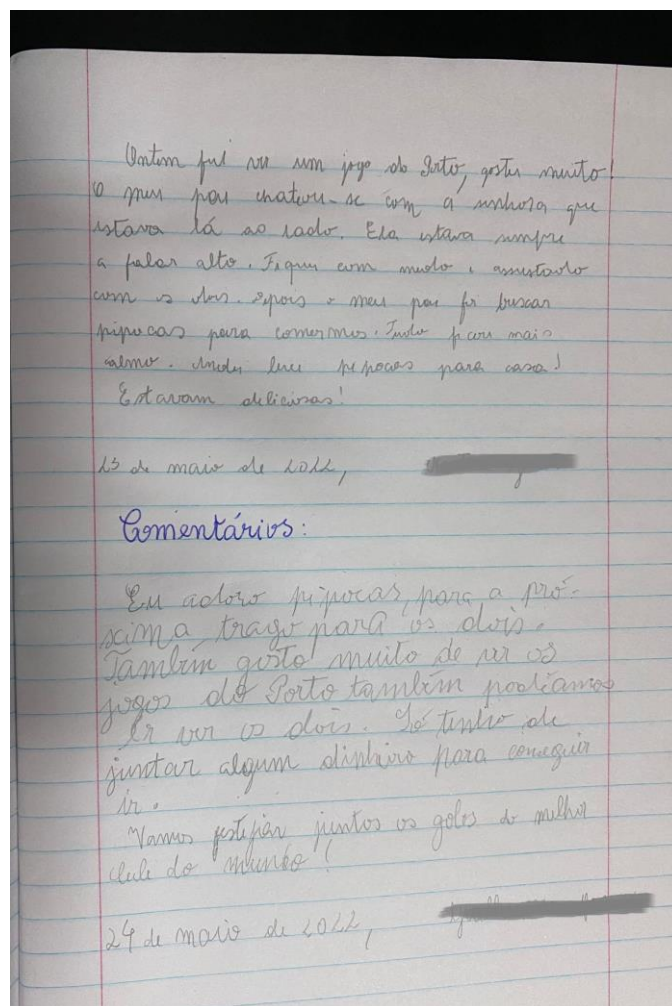


Figura 6 - Exemplo de uma partilha

Balanço da Atividade

Como foi dito anteriormente, no início, algumas crianças mostraram-se receosas face à atividade proposta dizendo “Tenho de falar à frente de todos?” (CR, 7 anos). Em alguns casos, o problema era ter de falar em público e não ter de partilhar histórias com os colegas. Foi interessante perceber que o feedback passou a ser cada vez mais positivo com o passar do tempo, uma vez que, muitas das crianças que preferiam não participar na atividade, passaram a demonstrar à vontade falando perante os restantes colegas. No caso, a JL (7 anos) que perante os colegas demonstra ser uma criança envergonhada disse “Hoje vou contar uma história engraçada que aconteceu durante o meu fim-de-semana.”.

Ao longo dos dias, as crianças demonstraram cada vez mais preocupação uns com os outros, questionando-se acerca de alguns progressos que foram feitos em situações específicas. Para além disso, novos laços foram surgindo devido à empatia que estes sentiam uns com os outros face aos assuntos partilhados.

2.5. Intervenção Educativa [N.º 5]

“Apoiar as nossas dificuldades”

Introdução

Como foi referido no ponto 2.2 – *Estratégias de Superação*, muitas das famílias que se inserem em contextos socioeconómicos desfavorecidos não têm capacidades monetárias para responder às necessidades educativas dos mais novos, mostrando dificuldade em proporcionar momentos de apoio ao estudo, por exemplo, em salas de estudo, explicações privadas ou em ATL`s.

Para além do que foi dito anteriormente, e assim como referido no tópico 1.2 – *Caracterização da turma*, algumas crianças do grupo apresentam dificuldades educativas na área do português, necessitando de um apoio reforçado sendo este dado, diariamente, pela professora de apoio. Este apoio fornecido pela escola era a única ajuda que as crianças tinham e, mesmo que os progressos fossem notórios, não deixava de ser um processo mais demorado.

Todas as segundas-feiras de manhã essas mesmas crianças mostravam-se preocupadas e inquietas face ao trabalho feito em casa durante o fim-de-semana, referindo numa das vezes, “Não consegui fazer o trabalho de casa todo. Tive algumas dificuldades e o pai não conseguiu ajudar!” (CRL, 7 anos). Da mesma forma que, numa das conversas entre a professora titular e a mãe de uma das alunas verificou-se a dificuldade que a adulta tinha em acompanhar e responder às dúvidas que a filha apresentava enquanto realizava os seus trabalhos de casa.

Objetivo da Atividade

Apesar de os trabalhos de casa serem para ser feitos fora do contexto escolar, o objetivo da atividade “Apoiar as nossas dificuldades” era não prolongar as dúvidas dos mais novos, eliminando as dificuldades sentidas que pudessem surgir durante o fim de semana, abrindo portas a novos conhecimentos e à evolução das crianças com dificuldades.

Descrição da Atividade

Todas as sextas-feiras enquanto a maior parte da turma se encontrava a fazer atividades variadas, como por exemplo, acabar exercícios que se encontravam incompletos, trabalhos manuais, resumos das matérias dadas, entre outros, os quatro alunos que revelavam mais dificuldades na área do português começavam a fazer os trabalhos de casa tendo a supervisão da estagiária. Esta ideia surgiu quase no final das intervenções feitas na instituição, no entanto, foi suficiente para observar alguns progressos.

Para estas sessões apenas era necessário o livro de fichas dos alunos ou os trabalhos de casa marcados nos respetivos cadernos ou manuais de atividades. Para além disso, não podia faltar os materiais de escrita para a respetiva realização dos exercícios.

Resultado da Atividade

Inicialmente, nem todos os alunos submetidos a este apoio mostraram agrado, no entanto, aperceberam-se, com o passar do tempo, que era uma mais valia para o seu desenvolvimento e respetivo percurso escolar. Para além disso, não estavam tão sobrecarregados durante o fim-de-semana, “Gostei de ter apenas um exercício para fazer durante o fim-de-semana. Lembraste daquele que não consegui acabar contigo? Foi esse! Tive muito mais tempo para brincar e fazer outras coisas.” (MRT, 7 anos).

Como foi dito anteriormente, esta atividade surgiu perto do final da PES, no entanto, foi possível assistir a mudanças na forma como os alunos passaram a encarar as suas dificuldades, bem como, a forma como os familiares foram ajudando nesse processo. Por exemplo, por parte da MR (7 anos) que revelou numa das sessões, “Eu acabei os trabalhos de casa contigo, mas durante o fim-de-semana continuei a praticar em casa. Acho que já estou preparada para responder a tudo sem ajudas.”.

Balanço da Atividade

As 4 crianças que demonstravam dificuldades na área do português continuaram a necessitar de apoio educativo à respetiva área, no entanto, era notória a facilidade que estes iam demonstrando com o decorrer do tempo na resolução das diferentes atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema escolhido para sustentar o presente relatório exigiu uma breve reflexão apesar de, desde sempre, ser um tema que suscita grande interesse e entusiasmo. Enquanto desenvolvemos o presente documento, a motivação e a vontade em saber mais eram como um estímulo para concluir trabalho. O contexto onde se realizou a PES em 1.º CEB parecia ideal para responder aos objetivos pré-estabelecidos para este relatório. Infelizmente, muitas das crianças que foram ao longo do tempo acompanhadas, passaram por alguns dos episódios descritos entre os pontos 1.2 e 1.5 do enquadramento teórico o que ajudou a estabelecer algumas fases importantes do documento, como por exemplo, determinar as 5 intervenções educativas.

Trabalhar com crianças inseridas em contextos socioeconómicos desfavorecidos é um desafio que nem todos conseguem dominar. Na maioria das vezes, tudo aquilo que os mais novos experienciam não corresponde à realidade vivida pelos demais, assim, torna toda a jornada de um professor mais exigente, mas também mais enriquecedora, controversa, mas, no final, recompensadora, fria, mas não descartando a possibilidade de aquecermos a vida de alguém através da mudança.

Sem dúvida que o papel do professor é decisivo na vida dos mais novos, independentemente da história de cada um. Assim, a formação profissional de um docente deve estar em constante atualização, preparando-os para novas realidades e para a contemporaneidade. Deste modo, os professores podem contar com novos pontos de vista, novas respostas, novas estratégias e métodos, e claro, novos sucessos. Neste caso, optamos por dar resposta a problemáticas como a toxicodependência, negligência parental, violência doméstica e pobreza, sendo estas problemáticas as mais incidentes na vida das crianças acompanhadas na PES em 1.º CEB.

Para além da importância do papel do professor, existem outros tópicos e subtópicos que complementam o documento, exemplo disso temos o subtópico onde realçamos a importância da escola na vida dos mais novos, sendo esta vista como ponto estratégico para a superação de obstáculos. No mesmo documento, referimos algumas estratégias de superação e vias de apoios à vida educativa das crianças.

Dentro das estratégias de superação descritas revela-se essencial um ajuste na utilização de métodos tradicionalmente conhecidos, assim, é importante que estes sejam trocados por metodologias inovadoras e atualizadas. Isto porque, é através da aceitação das novas realidades e pelo uso de metodologias inovadoras que conseguimos responder prontamente às necessidades, dificuldades e interesses dos alunos. Para além disso, devemos utilizar como recurso à prática docente, a qualidade e a excelência pois, só assim, alcançaremos o nosso ideal educativo. Dentro das metodologias inovadoras, a forma como o professor se relaciona com os alunos revela-se decisiva. Assim, enquanto docentes devemos apostar na afetividade como ponto de partida para alcançarmos o sucesso dentro da sala de aula.

O trabalho do professor tem importância tal como vimos anteriormente, no entanto, toda a comunidade educativa tem um papel significativo no percurso dos mais novos, uma vez que o bem-estar destes é um dos objetivos a alcançar por toda a comunidade envolvente. Não obstante, o apoio dado pela família é também uma mais valia para o crescimento e desenvolvimento da vida educativa das crianças. Desta forma, os programas de intervenção parental são prioritários para a respetiva prática, uma vez que visam orientar as mesmas. Como pudemos ver no Enquadramento Teórico, no subtópico 2.3, Vias de Apoio, são vários os programas que fornecem aos pais estratégias que enriquecem o seu percurso e papel na vida dos mais novos. Desta forma, apresentamos estratégias que promovam a participação ativa dos pais e encarregados de educação na vida educativa das crianças. Também se pretende desenvolver as relações interpessoais entre pais e crianças tornando-as mais afetivas. O foco do trabalho das instituições apresentadas no tópico 2.3, é prevenir situações de risco familiar que, por norma, ameaçam o desenvolvimento positivo dos mais novos. Desta forma, estas trabalham em prol da mudança na vida educativa, pessoal e familiar das crianças e familiares com que se cruzam.

Além dos programas de apoio parental, no mesmo subtópico são apresentados projetos que visam melhorar a qualidade do percurso educativo dos alunos que se encontram em contextos socioeconómicos desfavorecidos, assim falamos em sessões de apoio ao estudo que se revelam essenciais para que as crianças não se sintam desmotivadas, continuando a sua caminhada. A presença de instituições que defendem e protegem as crianças que se encontram em situações de risco ou perigo, baseando-se nos direitos das

mesmas é também uma das estratégias inovadoras que se revela cada vez mais importante devido à incidência da problemática.

Por sua vez, a intervenção de equipas multifacetadas na vida dos mais novos também se revelava necessária, uma vez que, o professor titular do grupo necessita de apoio, estando aberto a novas opiniões, novos pontos de vista e novas teorias, sendo que nem sempre têm os conhecimentos necessários para superar algumas adversidades no seu percurso profissional e no percurso escolar dos alunos.

Para finalizar a reflexão acerca do Enquadramento Teórico do presente documento, falamos acerca da implementação dos Direitos das Crianças na vida das mesmas, a urgência e necessidade do reconhecimento destes pela sociedade e respetivas crianças.

Os Estados Partes deverão promover a sensibilização do público em geral, incluindo as crianças, através da informação por todos os meios apropriados, da educação e da formação, a respeito das medidas preventivas e efeitos nocivos das infracções previstas no presente Protocolo. No cumprimento das obrigações impostas pelo presente artigo, os Estados Partes deverão incentivar a participação da comunidade e, em particular, das crianças e crianças vítimas, nesses programas de educação e formação, designadamente a nível internacional (Convenção dos Direitos das Crianças, art, 9.º, 2).

Através deste reconhecimento, torna-se essencial promover a participação ativa, por parte das crianças, na sociedade envolvente, sociedade esta onde os mais novos passam a ter uma voz, direito a opinião, mas acima de tudo, conhecimento.

As expectativas para a PES já eram elevadas, no entanto, no decorrer do mesmo, tornaram-se cada vez mais significativas. No final das 12 semanas de estágio, os conhecimentos adquiridos diziam respeito a várias vertentes da educação, neste contexto, o modo de vida das crianças era, sem dúvida, um objeto de estudo que a cada dia trazia, no meio de tanta escuridão, uma luz que nos levava a fazer mais e melhor. Assim, no desenrolar das 12 semanas, aprendemos que para trabalhar com crianças que residem em contextos socioeconómicos desfavorecidos devemos ter em conta os recursos materiais utilizados e a que as crianças têm acesso, não descartando, através desta escolha a realidade vivida pelos mais novos. Esta realidade, tantas vezes desconhecida por parte de quem não a sente ou vive, instiga a uma prática de alguns comportamentos de risco por parte dos mais novos, sendo que, estes comportamentos são habituais e normalizados dentro do meio. Assim, apercebemo-nos que enquanto figuras influentes na vida das crianças, devemos alertar para estes comportamentos de

risco, as respetivas causas e consequências, fazendo com que estes diminuam, trazendo à vida dos mais novos e respetiva sociedade a tão desejada qualidade de vida.

Apesar de todas as adversidades que podem residir na vida das crianças que vivem em contextos socioeconómicos desfavorecidos, não podemos descartar todos os aspetos positivos que advém destes. Entre estes podemos sublinhar a empatia que as crianças demonstraram ter umas pelas outras, apoiando-se diariamente nos contratempos e divergências do quotidiano. Exemplo destes momentos temos a partilha de lanches, sem qualquer hesitação, que tantas vezes eram esquecidos, muitas vezes escassos devido à falta de recursos económicos. Para além da entreatajuda por parte das crianças, a sociedade era também um grande apoio aos mais novos. Em episódios como o que foi referido anteriormente, a sociedade que envolvia as crianças, inclusive pais, donos de cafés e pessoas com uma possibilidade económica acrescida, fazia questão de ajudar as crianças mais desfavorecidas, atendendo a todas as suas necessidades e assistindo ao seu crescimento. No geral, foi possível perceber que as crianças não se resumem a um lugar, às suas vivências, ao que as rodeia, são mais do que os obstáculos que lhes surgem pelo caminho, mas que tantas vezes, delineiam o seu futuro.

Relativamente às intervenções no decorrer do ano letivo, às aulas lecionadas e ao grupo de crianças, no geral foi tudo bastante positivo. Os alunos responderam de forma entusiasta às atividades e momentos de aula propostos, apesar de nem todas as atividades serem direcionadas à exploração da temática abordada ao longo do presente trabalho. A professora titular da turma e o professor supervisor da PES, no decorrer das intervenções, revelaram agrado e concordância perante as atividades feitas, apesar de, no final de cada intervenção, salientarem aspetos que necessitavam de algumas melhorias.

Apesar das atividades dirigidas a este documento terem sido apenas 5, foram suficientes para trabalhar vertentes distintas que encontramos explícitas ao longo do presente relatório, no entanto, quanto mais atividades tivessem sido feitas, mais material teríamos para complementar o trabalho. Todavia, não nos podemos esquecer que as restantes áreas necessitam ser trabalhadas dando, ao longo do tempo, resposta aos objetivos delineados no início do ano letivo. No entanto, uma das atividades que necessitava mais tempo de observação e exploração é a descrita no ponto 2.5 –

Intervenção Educativa N.º 5. Esta atividade devia ter sido explorada durante mais tempo para que os progressos fossem, por sua vez, também mais significativos.

Como foi dito anteriormente, todas as atividades obtiveram uma resposta bastante positiva, no entanto, a que apresentou mais sucesso e interesse nos alunos, tanto em sala de aula como posteriormente, em casa, foi a atividade N.º 2 – “Dá a volta ao mundo com os sólidos geométricos”. Os alunos mostraram-se sempre interessados, divertidos e empenhados em aprender mais acerca dos sólidos geométricos, bem como, as cidades e monumentos espalhados pelo mundo. Os sólidos geométricos passaram a ser vistos de uma forma diferente, como se fosse uma viagem com incontáveis destinos. Como constatamos em tópicos anteriores, em casa deu-se continuidade ao trabalho começado em sala de aula. Apesar de nem todos terem os recursos materiais e humanos para responder ao trabalho de casa pedido, os resultados foram bastante positivos e implementaram na criança a vontade de “fazer mais” / de continuar, utilizando a criatividade como recurso de apoio e os novos conhecimentos como porto seguro para chegar mais longe na sua caminhada. Os alunos que não tiveram oportunidade de realizar o trabalho de casa com a ajuda dos pais, tiveram a oportunidade de o fazer na escola com a ajuda da estagiária. Para além de todos os conhecimentos que adquiriram com esta atividade, foi importante perceber que as crianças exploraram outros meios de aprendizagem, como os recursos tecnológicos, a entreajuda entre membros familiares e, acima de tudo, a interdisciplinaridade.

No final, importa reconhecer tudo aquilo que deixamos a quem passa pela nossa vida, não esquecendo de tudo aquilo que trazemos na nossa bagagem dado por essas mesmas pessoas. Assim, termino com uma das frases que um dos alunos partilhou enquanto se despedia desta jornada: “Um dia voltas? Gostei de aprender contigo, dos teus jogos e das tuas atividades no recreio. E claro, já sabes que gostei muito de ti!” (Y, 7 anos).

Tal como diz, Day (2004, p.23) “A paixão não é uma escolha, mas sim um elemento essencial para um ensino de qualidade”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M. V. (2002). *Cinco Ensaios Sobre Motivação* (1.^a ed.). Livraria Almedina.
- Abreu, W. J. C. (2011). *Transições e contextos multiculturais* (2.^a ed.). Formasau.
- Adés, J. & Lejoyeux, M. (2004). *Comportamentos alcoólicos e seu tratamento* (2.^a ed.). Climepsi Editores.
- Adamson, P. (2010). *As crianças que ficam para trás: Uma tabela classificativa da desigualdade no bem-estar das crianças nos países ricos*. UNICEF.
- Adamson, C. (2010). *Star Schema: The Complete Reference*. Paperback
- Afonso, C. (2004). *Dos discursos e das possibilidades de construção de um currículo contra-hegemónico na educação de Surdos* (Tese de Doutoramento não publicada em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Agar, S. (2004). Interventions for children who witness intimate partner violence: A literature review. British Columbia Institute Against Family Violence.
- Alarcão, M. (2002). *(Des)Equilíbrios Familiares* (2.^a ed.). Quarteto Editora.
- Alarcão, M. (2006). *(Des)equilíbrios Familiares* (3.^a ed.). Quarteto Editora.
- Alberto, I. (2006). *Maltrato e trauma na infância*. Almedina.
- Almeida, A. N., André, I. M. & Almeida, H. N. (2001). *Famílias e Maus Tratos às Crianças em Portugal: Relatório Final*. Assembleia da República.
- Almeida, A. N. (2009). *Para uma sociologia da infância: Jogos de olhares, pistas para a investigação*. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Álvares, M. & Calado, A. (2014). *Insucesso e abandono escolar: os programas de apoio*. In *40 anos de políticas de educação em Portugal*. Almedina.
- Alves, L. S. (2020). *A Negligência: Crianças com Menos de Dois Anos de Idade* (Dissertação de Mestrado em Serviço Social). Instituto Superior de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior da Universitário de Lisboa, Lisboa.
- American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV-TR: Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. Climepsi Editores.
- American Psychiatric Association (2015). *DSM-V: Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. Climepsi Editores.
- Amorim, S., M. de S. & Alves, J. M. (2015). Os fatores organizacionais e o (in)sucesso escolar. In J. Machado, C. Palmeirão, I. Cabral, I. Baptista, J. Azevedo, J. M. Alves & M. do C. Roldão (Orgs.), *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional* (pp. 567-578). Universidade Católica Portuguesa do Porto: Faculdade de Educação e Psicologia.

- Andrews, D. A., Bonta, J. (2010). *The psychology of criminal conduct* (5.^a ed.). Anderson Publishing.
- Araújo, M. F. (2002). Violência e abuso sexual na família. *Psicologia em Estudo*, 7, (2), 3-11. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000200002>
- Assis, S. G., Avanci, J. Q. & Oliveira, R. V. C. (2009). Desigualdades socioeconômicas e saúde mental infantil. *Revista Saúde Pública*, 1, 92-100. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102009000800014>
- Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (2020). *Vítima: conceito*. APAV. https://apav.pt/apav_v3/index.php/pt/a-vitima/vitima
- Auchewski, L., Andreatini, R., Galduróz, J. C. & Lacerda, R. B. (2004). Avaliação da orientação médica sobre os efeitos colaterais de benzodiazepínicos. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 26, (1), 24-31. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462004000100008>
- Azevedo, M. C. & Maia, A. C. (2006). *Maus-tratos à Criança*. Climepsi Editores.
- Bastos, C. L. (2008). Tempo e psicopatologia cultural das experiências traumáticas. *Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 11 (2), 195-207. <https://doi.org/10.1590/S1415-47142008000200002>
- Bee, H. (1996). *A Criança em Desenvolvimento*. Artmed.
- Bellamy, C. (2005). *Infância ameaçada*. UNICEF.
- Bem, L. A. & Wagner, A. (2006). Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconômico. *Psicologia em Estudo*, 11, (1), 63-71. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000100008>
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T. & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à Escola: O abandono escolar no ensino básico*. Fim de Século.
- Benavente, R. C. S. (2007). *Factores de mudança nas representações da vinculação em crianças de famílias de alto-risco* (Tese de Doutoramento em Psicologia Clínica). Faculdade de Psicologia, Lisboa.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Born M. (2005). *Psicologia da Delinquência*. Climepsi Editores.
- Bowlby, J. (1981). *Attachment and Loss: Sadness and Dpression* (Vol. 03). Basic Books.
- Brito, A. C. G. (2021). *O Impacto do Funcionamento Familiar, do Autocontrolo e das Experiências Traumáticas na Delinquência* (Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica). Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa.
- Brody, G. (2004). Sibling's Direct and Indirect Contributions to Child Development. *Current Directions in Psychological Science*, 13, (3), 124-126. <https://www.jstor.org/stable/20182928>

- Burkhart, G. (2000). Intervenções na primeira infância – Possibilidades e experiências na Europa. *Toxicodependências*, 6, (2), 33-46. https://www.sicad.pt/BK/RevistaToxicodependencias/Lists/SICAD_Artigos/Attachments/259/2000_02_TXT4.pdf
- Cabral, L. D., Farate, C. M. C. & Duarte, J. C. (2007). Representações Sociais sobre o Álcool em Estudantes do Ensino Superior. *Revista Referência*, 2, (4), 69-80. <http://www.index-f.com/referencia/2007pdf/70-2007-jun.pdf>
- Calheiros, M. M., Garrido, M. V. & Santos, S. V. (2012). *Crianças e Jovens em Risco e Perigo: Contextos, Investigação e Intervenção* (1.ª ed., Vol. 1). Edições Sílabo.
- Calheiros, M. M., Garrido, M. V. & Santos, S. V. (2013). *Crianças e Jovens em Risco e Perigo: Contextos, Investigação e Intervenção* (1.ª ed., Vol. 3). Edições Sílabo.
- Calheiros, M. M. & Monteiro, M. B. (2007). Relações familiares e práticas materna de mau trato e de negligência. *Análise Psicológica*, 25, (2), 195-210. <https://doi.org/10.14417/ap.440>
- Camacho, L. M. T. (2012). *O Desenvolvimento Psicossocial de Crianças e Jovens em Risco Institucionalizadas* (Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e Organizacional). Instituto Superior de Língua e Administração, Leiria.
- Campos, B. P. (2001). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto Editora.
- Cancrini, L., Gregório, F. & Nocerino, S. (1997). Las familias multiproblemáticas. In M. Coletti & J. L. Linares (Orgs.), *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática: La experiencia de Ciutat Vella* (cap.2). Paidós.
- Canha, J. (2003). *A criança maltratada*. Quarteto Editora.
- Canço, H., Bairrada, P. Rodríguez, E. & Carvalho, A. (2010). *Novos Tipos de Família: Plano de Cuidados*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cardoso, A. P. (1992). As atitudes dos professores e a inovação pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 85-99. <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4159/1/As%20atitudes%20dos%20professores%20e%20a%20inova%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica%20%281992%29.pdf>
- Carrion, V. G. & Steiner, H. (2000). Trauma and Dissociation in Delinquent Adolescents. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, (3), 353-359. [10.1097/00004583-200003000-00018](https://doi.org/10.1097/00004583-200003000-00018)
- Castro, F. G., Brook, J. S., Brook, D. W. & Rubenstone, E. (2006). Paternal, Perceived maternal, and youth risk factors as predictors of youth stage of substance use a longitudinal study. *Journal of Additive Diseases*, 25, (2), 65-75. [10.1300/J069v25n02_10](https://doi.org/10.1300/J069v25n02_10)

Cecconello, A., De Antoni, C. & Koller, S. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, 8, 45-54. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722003000300007>

Cerqueira, T. C. S. (2006). O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 7, (1), 29-38. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v7n1/v7n1a05.pdf>

Christenson, S. L. & Havsby, L. H. (2004). Family-School-Peer Relationships: Significance for social, emotional and academic learning In J. P. Zins, R. Weissberg, M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds.). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does the research say?*. Teachers College Press.

Cohen, R. E. (1989). Educación y consultoría en los programas de intervención después de desastres. In B. Lima & M. Gaviria (Ed.), *Consecuencias Psicosociales de los Desastres: La Experiencia Latinoamericana* (1.ª ed., Vol. 2, cap. 16). Hispanic American Family Center.

Coletti, M. & Linares, J. L. (1997) *La Intervención Sistémica en los Servicios Sociales* (1.ª ed.). Paidós.

Cosme, A. (2009). *Ser professor: a acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Livpsic.

Comissão Europeia (2017). *Educação e formação na Europa: as desigualdades continuam a ser um desafio*. Comissão Europeia: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/pt/IP_17_4261

CONFAP (2021). *Confederação Nacional das Associações de Pais: quem somos?*. CONFAP. <https://confap.pt/quem-somos/>

Cortesão, L. (2000). *Ser Professor: um ofício em vias de extinção. Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do Século XXI*. Edições Afrontamento.

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas* (2.ª ed.). Edições Almedina.

Crahay, M. (2012). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. De Boeck Larcier.

Crittenden, P. M. (1990). Internal representational models of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*, 11, (3), 259–277. [https://doi.org/10.1002/1097-0355\(199023\)11:3<259::AID-IMHJ2280110308>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/1097-0355(199023)11:3<259::AID-IMHJ2280110308>3.0.CO;2-J)

Cunha, A. C. P. C. & Fernandes, N. (2012). Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância em Portugal. In L. V. Dornelles & N. Fernandes (Ed.). *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (Chap. 1, pp.36-48). Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho.

- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto Editora.
- Delgado, P. (2006). *Os Direitos da Criança: Da Participação à Responsabilidade o sistema de protecção e educação das crianças e jovens*. Profedições.
- Direção-Geral da Educação (2012). *PERA: Programa Escolar de Reforço Alimentar*. Ministério da Educação e da Ciência.
- Direção Geral da Educação (2018). *AEC: Atividades de Enriquecimento Curricular*. Ministério da Educação e da Ciência.
- Direção-Geral da Educação (2018). *Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Ministério da Educação e da Ciência.
- Esteves, A. J. (1993). Família, fratria e escolarização. In Associação Portuguesa de Sociologia, *Actas do II Congresso Português de Sociologia: estruturas sociais e desenvolvimento* (pp.257-297). Fragmentos.
- Estivill, J. (2003). *Panorama da luta contra a exclusão social: Conceitos e estratégias*. Bureau Internacional do Trabalho.
- Faco, V. & Melchiori, L. (2009). Conceito de família: adolescentes de zonas rural e urbana. In T. G. M. Valle (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliações e intervenções* (cap. 6). UNESP
- Faleiros E. T. S. (2000). *Repensando os conceitos de violência, abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes*. CECRIA.
- Farias, I. M. S., Sales, J. O. C. B., Braga, M. M. S. C. & França, M. S. L. M. (2011). *Didática e docência: Aprendendo a profissão* (3.^a ed.). Autores Associados.
- Farrington, D. P. (2009). Conduct disorder, aggression, and delinquency. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.) *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development*, 1, 683-722. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001021>
- Felgar, S. C. R. P. L. (2013). *Portal das crianças: do reconhecimento dos direitos ao protagonismo* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, Direitos e Participação: Representações, Práticas e Poderes*. Edições Afrontamento.
- Ferreira, J. M. L. (2011). *Serviço Social e Modelos de Bem-estar para a Infância*. Quid Juris Sociedade Editora.
- Fortin, M. F. (2003). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Décarie Éditeur.
- Frank, D. A., Brown, J., Johnson, S. & Cabral, H. (2002). Forgotten fathers: na exploratory study of mothers report o drug and alcohol problems among fathers of urban newborns. *Neurotoxicology and Teratology*, 24, (3), 339-347. [https://doi.org/10.1016/S0892-0362\(02\)00196-4](https://doi.org/10.1016/S0892-0362(02)00196-4)

- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido* (2.^a ed.). Afrontamento.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17.^a ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (3.^a ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (25.^a ed.). Paz e Terra.
- Fuster, E. G. & Ochoa, G. M. (2000). *Psicología Social de la Familia*. Paidós.
- Gomes, R., Deslades, S. F., Veiga, M. M., Bhering, C. & Santos, J. F. C. (2002). Por que as crianças são maltratadas?: Explicações para a prática de maus-tratos infantis na literatura. *Cadernos da Saúde Pública*, 18, (3), 707-714. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2002000300014>
- Gomide, P. I. C. (2006). *Inventário de estilos parentais – IEP: Modelo teórico - Manual de aplicação, apuração e interpretação*. Vozes.
- Gomide, P. I. C. (2014). *Pais presentes, pais ausentes: Regras e limites* (13.^a ed.). Petrópolis, Vozes.
- Gonçalves, D. (2015). Da (in)definição das práticas colaborativas ao “ensino explícito”, no Projeto Fénix. In J. Machado, C. Palmeirão, I. Cabral, I. Baptista, J. Azevedo, J. M. Alves & M. C. Roldão (Org.). *Educação, territórios e desenvolvimento: atas do I seminário internacional* (pp.741-745). Universidade Católica Portuguesa do Porto.
- Goulden, C. P. & Sondhi, A. (2001). *At the margins: Drug use by vulnerable young people in the 1998/99 Youth Lifestyles Survey*. https://www.researchgate.net/publication/237535528_At_the_margins_Drug_use_by_vulnerable_young_people_in_the_199899_Youth_Lifestyles_Survey
- Grych, J. H. & Cardoza-Fernandes, S. (2001). Understanding the impact of interparental conflict on children: the role of social cognitive processes. In J. H. Grych & F. D. Fincham (Ed.). *Interparental Conflict and Child Development: theory, research, and application* (cap. 6). <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527838.008>
- Guerra, V. N. A. (2001). *Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada* (4.^a ed.). Cortez.
- Gunnar, M. R. (2000). Early adversity and the development of stress reactivity and regulation. In C. A. Nelson (Ed). *The effects of adversity on neurobehavioral development* (pp. 163-200). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hanson S. M. H. (2005). Enfermagem de Cuidados de Saúde à Família: Uma Introdução. In S. M. H. Hanson (Ed.), *Enfermagem de Cuidados de Saúde à Família: Teoria, Prática e Investigação* (2.^a ed., pp. 3-38). Lusociência.
- Hart, R. A. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care* (1.^a ed.). Routledge.

- Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312, (5782), 1900-1902. [10.1126/science.1128898](https://doi.org/10.1126/science.1128898)
- Hines, P. M. (1989). The family life cycle of poor Black families. In B. Carter & M. McGoldrick (Eds.). *The changing family life cycle: A framework for family therapy* (3.^a ed., pp. 513-544). Allyn & Bacon.
- Hoffman, M. L. (1960). Power Assertion by the Parent and Its Impact on the Child. *Child Development*, 31, (1), 129–143. <https://doi.org/10.2307/1126389>
- Howe, D. (2005). *Child Abuse and Neglect: Attachment, Development and Intervention*. Red Globe Press.
- IAC (2022). Instituto de Apoio à Criança: Biografia. IAC. <https://www.temasedebates.pt/autor/instituto-de-apoio-a-crianca/755170>
- Instituto de Segurança Social (2021). COVID-19 *Normas Orientadoras: Centro Apoio Familiar Aconselhamento Parental (CAFAP)*. Instituto de Segurança Social. <https://www.seg-social.pt/documents/10152/17603605/Covid+19+-+Normas+CAFAP+22+jan+21.pdf/ff90fdd7-93f8-429a-a92a-a210be671d04>
- James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: new directions in the sociological study of childhood* (2.^a ed.). Routledge.
- Jiménez, M. V. J. (2017). La figura del educador social como tutor de apego en los hogares tutelados para menores en situación de protección. *Revista de Educación Social*, 25, 236-244. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/figuratutorapego_res_25.pdf
- Johnson, R., Kotch, J., Catellier, D., Winsor, J., Dufort, V., Hunter, W. & Amaya-Jackson, L. (2002). Adverse and behavioral and emotional outcomes from child abuse and witnessed violence. *Child Maltreatment*, 7, (3), 179-186. [10.1177/1077559502007003001](https://doi.org/10.1177/1077559502007003001)
- Junckes, R. C. (2013). A prática docente em sala de aula: mediação pedagógica. V *Simpósio sobre Formação de Professores*. ANAIS.
- Kelley, M., Howe, T., Dodge, K., Bates, J. & Petit, G. (2001). The timing of child physical maltreatment: A cross-domains growth analysis of impact on adolescent externalizing and internalizing problems. *Development and Psychopathology*, 13, (4), 891-912. [PMC2769082](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11775595/)
- Kennedy, P. & Murphy-Lawless, J. (2002). *Maternity care needs of refugee and asylum-seeking women: a summary of research*. Faculty of Social Sciences - Papers.
- Kenny, P., Swan, A., Berends, L., Jenner, L., Hunter, B. & Mugavin, J. (2009). *Alcohol and other drug withdrawal: Practice Guidelines*. Turning Point. Alcohol & Drug Centre.

Leandro, A. (1999). Direito e Direitos: Para um real cumprimento dos Direitos da Criança e da Família. In J. Gomes – Pedro (Ed.), *Stress e Violência na Criança e no Jovem*. Terramar.

Lessinger Borges, J., Haag Kristensen, C. & Dalbasco Dell’Aglío, D. (2006). Neuroplasticidade e resiliência em crianças e adolescentes vítimas de maus-tratos. En D. Dalbasco Dell’Aglío, S. Koller y M. A. Matter Yunes (Eds.), *Resiliencia e psicología positiva: Interfaces do risco à proteçao* (pp 120-138). Casa do Psicologo.

Martínez, M. R. (2003). La família multiproblemática y el modelo sistémico. *Portularia*, 3, 89-115. <http://hdl.handle.net/10272/151>

Lopes, J. P. & Silva, H. S. (2011). *O Professor faz a diferença: Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. LIDEL.

Loulé, F. M. M. R. (2010). *Crianças em perigo: A prática profissional dos assistentes sociais nas CPCJ’S da sub-região do baixo mondego* (Dissertação de Mestrado em Serviço Social). Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra.

Lourenço, N. & Carvalho, M. J. L. (2001). Violência Doméstica: Conceito e Âmbito. Tipos e Espaços de Violência. *Themis*, 3, 95-121. https://www.academia.edu/36455894/Louren%C3%A7o_N._Carvalho_M._J._L._2001_.Viol%C3%Aancia_Dom%C3%A9stica_Conceito_e_%C3%82mbito._Tipos_e_Espa%C3%A7os_de_Viol%C3%Aancia._Themis._Revista_da_Faculdade_de_Direito_da_UNL_3_pp._95-121

Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington & P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and, social development* (pp. 01-101). Wiley.

Machado, C. & Gonçalves, R. A. (2002). *Violência e vítimas de crimes* (vol. 1). Quarteto.

Machado, C. (2010). *Crianças e Jovens em Perigo e Risco: um estudo de caso sobre a CPCJ do Seixal* (Dissertação de Mestrado em Sociologia). Departamento de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.

Magalhães, T. (2005). *Maus tratos em crianças e jovens* (4.^a ed.). Quarteto.

Maia, A. & Fernandes, E. M. (2003). Epidemiologia da perturbação pós-stress traumático (PTSD) e avaliação da resposta ao trauma. In M.G. Pereira & M. Ferreira (Eds). *Stress Traumático* (pp. 35-54). Climepsi Editores.

Maldonado, D. P. & Williams, L. C. A. (2005). O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. *Psicologia em Estudo*, 10, (3), 353-362. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722005000300003>

Mallon, B. (2001). *Ajudar as crianças a ultrapassar as perdas: estratégias de renovação e crescimento*. Ambar.

Manuel, E. B. C. (2019). *Crianças em idade escolar e violência parental* (Dissertação de Mestrado em Saúde e Intervenção Comunitária). Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares, Viseu.

- Margolin, G., Oliver, P. H., & Medina, A. M. (2001). Conceptual issues in understanding the relation between interparental conflict and child adjustment: Integrating developmental psychopathology and risk/resilience perspectives. In J. H. Grych & F. D. Fincham (Eds.), *Interparental conflict and child development: Theory, research, and applications* (pp. 9–38). <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527838.003>
- Marques, R. C. (2017). *Repercussões na saúde de experiências traumáticas na infância* (Dissertação de Mestrado em Medicina). Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Martins, B. G. (2020). *A evolução do direito das crianças na família: dos primórdios à internacionalização* (Dissertação de Mestrado em Direito Forense e Arbitragem). Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Martins, D. D. R. (2009). *O impacto da violência familiar na saúde de crianças e jovens adolescentes* (Dissertação de Mestrado em Psicologia da Justiça) – Instituto de Educação e Psicologia, Minho.
- McGee, R. A., & Wolfe, D. A. (1991). Psychological maltreatment: Toward an operational definition. *Development and Psychopathology*, 3, (1), 3-18. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005034>
- McMahon, T. J. & Rounsaville, B. J. (2002). Substance abuse and fathering: adding poppa to the research agenda. *Addiction*, 97, (9), 1109-1115. [10.1046/j.1360-0443.2002.00159.x](https://doi.org/10.1046/j.1360-0443.2002.00159.x)
- Menard, S. (2002). Short- and Long-Term Consequences of Adolescent Victimization. *OJJDP Youth Violence Research Series*. <https://www.ojp.gov/pdffiles1/ojjdp/191210.pdf>
- Mesquita, E. (2013). *Competências do Professor: Representações sobre a formação e a profissão*. Edições Sílabo.
- Miley, L. N., Fox, B., Muniz, C. N., Perkins, R. & DeLisi, M. (2020). Does Childhood victimization predict specific adolescent offending? An analysis of generality versus specificity in the victim-offender overlap. *Child Abuse & Neglect*, 101, 104328. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104328>
- Minuchin, S. (1990). *Famílias: Funcionamento & Tratamento*. Artes Médicas.
- Morais, N. A. (2009). *Trajetórias de vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social: entre o risco e a proteção* (Tese de Doutorado em Psicologia). Departamento de Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Moreira, A. E. C. (2014). O papel docente na seleção de estratégias de ensino. *VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação* (497-508). Universidade Estadual do Londrina.
- Morelato, G. (2009). *Evaluación de la resiliencia en niños víctimas de maltrato familiar* (Tese de Doutorado em Psicologia). Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

- Moro, C. S., Esteve, M., Moreno, B., Quintanilla, L. F., Vivanco, L., González, F., ... Navarro, C. (2000). *El Acogimiento Familiar de los Menores Hijos de Padres Toxicómanos* (8.ª ed.). Latorre Literaria.
- Neves, I. & Miranda, M. N. (2015). Ser professor: quantos desafios!... . *Lumen*, 24, (1), 33-41. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2249>
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.
- Nunes, P. (2021). *Negligência infantil e seu impacto no desenvolvimento psicossocial* (Trabalho de Conclusão de Curso em Psicologia). Ânima Educação, São Paulo.
- Oliveira-Formosinho, J., Azevedo, A. & Mateus-Araújo, M. (2009). Da Intencionalidade à Concretização: O Contributo Formativo da Escola do Empenhamento do Adulto. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – Estudo de Caso*. Ministério da Educação.
- Overlien C. (2010). Children Exposed to Domestic Violence. Conclusions from the Literature and Challenges Ahead. *Journal of Social Work*, 10, (1), 80-97. <https://doi.org/10.1177/1468017309350663>
- Pacheco, J. & Hutz, C. (2009). Variáveis familiares preditoras do comportamento anti-social em adolescentes autores de atos infracionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25, (2), 213-219. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722009000200009>
- Palminha, J. M., Lucas, A. M.; Vasconcelos, M. T.; Manteigas, M. Z.; Mano, M. A.; Costa, M. H., ... Nunes, J. M. (1993). *Os filhos dos toxicodependentes: Novo grupo de risco Bio-Psico-Social*. Bial.
- Pasian, M. S., Faleiros, J. M., Bazon, M. R. & Lacharité, M. (2013). Negligência Infantil: A Modalidade Mais Recorrente de Maus-Tratos. *Pensando Famílias*, 17, (2), 61-70. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/penf/v17n2/v17n2a05.pdf>
- Patias, N. D., Siqueira, A. C. & Dias, A. C. G. (2012). Bater não educa ninguém! Práticas educativas parentais coercitivas e suas repercussões no contexto escolar. *Educação e Pesquisa*, 38, (4), 981-996. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000400013>
- Patterson, G. R. & Capaldi, D. M. (1991). Antisocial parents: unskilled and vulnerable. In P. A. Cowan & M. Hetherington (Eds.), *Family Transition*, 195-218. Lawrence Erlbaum.
- Pereira, D. & Alarcão, M. (2010). Avaliação da parentalidade no quadro da proteção à infância. *Temas de Psicologia*, 18, (2), 499-517. <http://hdl.handle.net/10316/36412>
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso* (2.ª ed.). Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora.
- Pichardo, M. C., Fernández, E. & Amezcua, J. A. (2002). Importancia del clima social familiar en la adaptación personal y social de los adolescentes. *Revista de Psicología*

General y Aplicada, 55, (4), 575-590.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=294345>

Pillon, S. C. & Pinto, E. F. (2004). Alcoolismo e violência doméstica. In Luis M. A.V. Pillon, S.C. (Orgs.). *Pesquisas sobre a prática da assistência a usuários de álcool e drogas no Estado de São Paulo*. Fundação Instituto de Enfermagem de Ribeirão Preto.

Pinheiro, M., Haase, V., Dell Prette, A., Amarante, C. & Del Prette, Z. (2006). Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: reflexão e crítica*, 19, (3), 407-414.
<https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000300009>

Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Texto Editora.

Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In T. Gaspar (org.), *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos: Atas do Seminário* (257-261). C.N.E.

Portugal, F. V. (2014). Importância e impacto de experiências de adversidade precoce (Dissertação de Mestrado em Psiquiatria). Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Quental, A. M., Lopes, L. & Vaz, M. (2015). *O Direito de audição da criança no âmbito de processos de raptos parentais internacionais*. Almedina.

Quinsey, V. L., Skilling, T. A., Lalumière, M. L. & Craig, W. M. (2004). Juvenile delinquency – Understanding the origins of individual differences. *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/10623-000>

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2018). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (1ª ed.). Gradiva.

Redondo, J. (2017). Quando o Passo está Desacertado: Violência o Contexto Familiar e ser Criança. In F. Xarepe, I. F. Costa, M. R. O. Morgado (Coord.), *O Risco e o Perigo na Criança e na Família* (1ª ed., cap. 6). Edições Pactor.

Reppold, C., Pacheco, J., Bardagi, M. & Hutz, C. (2002). Prevenção de problemas de comportamento e o desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. In C. Hutz (Org.). *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção*. Casa do Psicólogo.

Reppold, C., Pacheco, J. & Hutz, C. (2005). Comportamento agressivo e práticas disciplinares parentais. In C. Hutz. (Ed.), *Violência e risco na infância e adolescência: pesquisa e intervenção* (pp.9-51). Casa do Psicólogo.

Robalo, H. (2014). Armando Leandro defende direito à “esperança que não se conforma”. Diário de Notícias. Agência Lusa.

- Rosenberg, B. G., & Hyde, J. S. (1993). The only child: Is there only one kind of only? *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 154, (2), 269–282. <https://doi.org/10.1080/00221325.1993.9914740>
- Rossmann, B. B. R. & Ho, J. (2000). Posttraumatic response and children exposed to parental violence. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 3, 85-106. https://doi.org/10.1300/J146v03n01_07
- Samagaio, F. (2004). A representação da criança nas políticas sociais: alguns contributos. *Saber (e) Educar*, 9, 63.-79. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1015>
- Sampaio, R. F. (2007). A psicologia e a educação moral. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27, (4), 584-595. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000400002>
- Sani, A. I. (1999). As vítimas silenciosas: A experiência de vitimação indirecta nas crianças. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 247-257. https://www.researchgate.net/publication/328393774_As_vitimas_silenciosas_-_a_experiencia_de_vitimacao_indirecta_nas_crianças_1999
- Sani, A. (2016). Violência sobre Crianças em Contexto Doméstico: Da Dimensão do Problema à Resposta Social. In F. Amaro & D. Costa (2019). *Criminologia e Reinserção Social*, (1.ª ed., cap.9). Edições Pactor.
- Sani, A. I. & Cardoso, D. (2013). A exposição da criança à violência interpaparental: uma violência que não é crime. *JULGAR*, 1-10. <http://julgar.pt/wp-content/uploads/2014/07/A-EXPOSI%C3%87%C3%83O-DA-CRIAN%C3%87A-%C3%80-VIOL%C3%80NCIA-INTERPARENTAL-Ana-Sani-e-Diana-Cardoso.tif.pdf>
- Santos, C. M. (2013). *Problemas de Saúde Mental em Crianças e Adolescentes: Identificar, Avaliar e Intervir* (1.ª ed.). Edições Silabo Lda.
- Santos, M. G. S. & Farago, A. C. (2015). O desenvolvimento da oralidade das crianças na Educação Infantil. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 2, (1), 112-133. <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200343.pdf>
- Saviani, D. A. (1989). A Filosofia da Educação e o Problema da Inovação em Educação. In W. E. Garcia. *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas* (15-29). Cortez.
- Scheeringa, M., & Zeanah, C. H. (2001). A Relational Perspective on PTSD in Early Childhood. *Journal of Traumatic Stress*, 14, 799-815. <https://doi.org/10.1023/A:1013002507972>
- Seabra, T. (1999). *Educação nas famílias: Etnicidades e classes sociais*. Instituto de Inovação Educacional.
- Sebastião, J. (2009). *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Senge, P. (1996). Conduzindo organizações voltadas para o aprendizado: o destemido, o poderoso e o invisível. In F. Hessebein, M. Goldsmith & R. Beckhard (orgs.) *O líder do futuro* (cap. 5). Futura.

Serra, H., Nunes, G. & Santos, C. (2010). *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem: Pistas para uma Intervenção Educativa* (3.ª ed.). Edições Asa.

Silva, P. (2003). *Escola – Família, uma relação armadilhada: Interculturalidade e Relações de Poder*. Edições Afrontamento.

Silva, B. Craveiro, C. Pinheiro, A. Sousa, J. Gomes, A. Ferreira, A. L., ... Ribeiro, V. (2019). *Juntos pela Criança: Caderno de Orientação Pedagógica: caderno de orientação pedagógica*. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Direção Geral da Educação.

Singly, F. (2004). *Enfants Adultes: Vers une égalité de statuts?*(9.ª ed.). Universalis.

Soares, N. B. (2007). *Educação Ambiental no Meio Rural: estudo das práticas ambientais da escola Dario Vitorino Chagas – comunidade rural do umbu - CACEQUI/RS* (Monografia de Licenciatura em Educação Ambiental). Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.

Soares, M. S. S. (2020). *Educação e Inovação Pedagógica: uma análise da prática de uma escola do campo em Itapipoca – Ceará – Brasil* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Universidade da Madeira, Funchal.

Sousa, L. & Eusébio, C. (2005). When multi-problem poor individual's values meet practitioners values! *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 15, (5), 353-367. <https://doi.org/10.1002/casp.835>

Sousa, L. (2005). *Famílias Multiproblemáticas* (1.ª ed). Quarteto.

Sousa, L., Hespanha, P., Rodrigues, S., Grilo, P. (2007). *Famílias Pobres: Desafios à Intervenção Social*. Climepsi Editores.

Sousa, L. Ribeiro, C. & Rodrigues, S. (2007). Are practitioners incorporating a strengths-focused approach when working with multi-problem poor families? *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 17, (1), 53-66. <https://doi.org/10.1002/casp.875>

Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Pactor

Souza, C. M., Vizzotto, M. M. & Gomes, M. B. (2018). Relação entre violência familiar e transtorno de estresse pós-traumático. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 19, (2), 222-233. <http://dx.doi.org/10.15309/18psd190205>

Stewart, W. F., Kelly, M. L., Fincham, F. D., Golden, J. & Logsdon, T. (2004). Emotional and Behavioral Problems of Children Living with Alcohol-Abusing and

Non-Substance-Abusing Fathers. *Journal of Family Psychology*, 18, (2), 319-330. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.18.2.319>

Teixeira, M. C. R. (2016). *A importância da afetividade na construção da relação pedagógica e no processo de ensino-aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.

Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto Editora.

Toth, S. L. & Cichetti, D. (2010). *El maltrato infantil y su impacto en el desarrollo psicossocial del niño*. Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infância. Centre of Excellence for Early Childhood Development. Consultado em 23/11/2021, <https://www.encyclopedia-infantes.com/pdf/expert/maltrato-infantil/segun-los-expertos/el-maltrato-infantil-y-su-impacto-en-el-desarrollo-psicossocial>

Trilla, J. & Novella, A. (1991). Educación y Participación Social de la infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164. <https://doi.org/10.35362/rie260982>

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO

UNICEF (2013). *As Crianças e a Crise em Portugal: Vozes de Crianças, Políticas Públicas e Indicadores Sociais*. UNICEF.

UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF.

Valente, C. J. C. (2016). *Sucesso Educativo: Quem faz a diferença? Professor, ESTOU AQUI!* (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto.

Valle, T. (2009). *Conceito de família: adolescentes de zonas rural e urbana*. UNESP.

Van der Kolk, B, van der Hart, O., & Marmar, C. (1996). Dissociation and Information Processing in Posttraumatic Stress Disorder. In B. van der Kolk, A. McFarlane, & L. Weisaeth (Eds.), *Traumatic Stress: The Effects of Overwhelming Experience on Mind, Body, and Society* (pp. 303-327). The Guilford Press.

Vilelas, J. (2017). *Investigação: O processo de construção do conhecimento* (2.ª ed.). Edições Sílabo.

Vilhena, J., Zamora, M., Novaes, J. & Moreira, A. (2009). O sentido dos atos destrutivos dos adolescentes: entendendo os jovens em conflito com a lei. In S. Souza, I. Rizzini & M. Neumann (Orgs.). *O social em questão: Infância, juventude e vulnerabilidade* (cap. 8). PUC-Rio.

Volkow, N. D. (2005). Drugs and alcohol: Treating and preventing abuse, addiction and their medical consequences. *Pharmacology & Therapeutics*, 108, (1), 3-17. <https://doi.org/10.1016/j.pharmthera.2005.06.021>

Weber, L. (2007). *Eduque com carinho: Equilíbrio entre Amor e Limites – Para Pais* (4.ª ed.). Juruá Editora.

Weitzman, J. (1985). Engaging the severely dysfunctional family in treatment: Basic considerations. *Family Process*, 24, (4), 473-485. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1985.00473.x>

Widom, C. S. (2000). Childhood victimization: Early Adversity, Later Psychopathology. *National Institute of Justice Journal*, 2-9. <http://dx.doi.org/10.3886/ICPSR09480>

Wilkinson, A., Lantos, H., McDaniel, T. & Winslow, H. (2019). Disrupting the link between maltreatment and delinquency: how school, family, and community factors can be protective. *BMC Public Health*, 19, (1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6906-y>

World Health Organization (WHO) (1981). Nomenclature and classification of drug and alcohol related problems: a WHO memorandum. *Bull World Health Organ*, 59, (2), 225-242. [6972816](https://doi.org/10.1186/147528752816)

Legislação:

Decreto-lei n.º 147/99 de 01 de setembro. Diário da República n.º 204/1999 – I Série A. Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção de Crianças e Jovens.

Decreto-lei n.º 55/2009 de 02 de março. Diário da República n.º 42/2009 – I Série. Ministério da Educação.

Despacho normativo n.º 20/2012 de 03 de outubro. Diário da República n.º 192/2012 – II Série. Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar e da Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário.

Portaria n.º 644-A/2015 de 24 de agosto. Diário da República n.º 164/2015 – II Série. Ministério da Educação e Ciência – Gabinete do Ministro.

Outros documentos consultados:

Plano (Pluri) Anual de Atividades do Agrupamento

Projeto Educativo do Agrupamento

Regulamento Interno do Agrupamento

ANEXOS