

O Profissional de Educação face a crianças em risco

**Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do
grau de Mestre na área da Educação Pré-escolar e
Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico**

Cristiana Isabel Morgado Teodoro

2021, (julho)

O Profissional de Educação face a crianças em risco

**Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do
grau de Mestre na área da Educação Pré-escolar e
Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico**

Cristiana Isabel Morgado Teodoro

**Orientadora: Professora Doutora Sónia Raquel
Pereira Malta Marruaz Seixas**

2021, (julho)

“Há um mundo a ser descoberto dentro de cada criança e de cada jovem. Só não consegue descobri-lo quem está encarcerado dentro do seu próprio mundo”

Cury (2004, p.11)

Dedico esta aventura e conquista à família que fez de tudo para que conseguisse tirar um curso e ter mais possibilidades de vida, principalmente aos avós e tios que sempre quiseram que ficasse com um diploma completo. Igualmente, dedico aos meus pais que me incentivaram a aguentar as horas em frente ao computador, e ao meu irmão que espero que também vivencie a sensação de inclusão noutra família, noutra luta e noutra vida (a vida académica). E por fim, um obrigado ao meu companheiro e amigos que me apoiaram até nos piores dias.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente à minha família que me apoiou e acreditou no meu sucesso, apesar das dificuldades sentidas e viram a minha evolução crescente enquanto profissional e pessoal, tornando-me uma pessoa mais reflexiva e lutadora. Assim quero deixar este agradecimento a todos da minha família que se esforçou sempre para eu poder terminar a minha formação académica e conseguir um diploma.

Em seguida, quero deixar um agradecimento aos docentes do mestrado e dos estágios que contribuíram para a aprendizagem e evolução profissional como futura docente e deixar um especial abraço às cooperantes que mostraram como é difícil o nosso trabalho, mas que no fundo, é muito gratificante e especial porque contacta e ajuda a crescer as futuras gerações.

Quero deixar um agradecimento às profissionais de educação cooperantes que permitiram o meu crescimento ao longo dos estágios, especialmente às educadoras e professoras, mas também às funcionárias sempre carinhosas e prestativas.

Deixo outro agradecimento aos amigos e colegas que estiveram sempre presentes e assistiram a todo o meu trabalho para chegar aqui, aguentaram quando estava muito difícil e ajudaram-me a fortalecer-me para continuar a crescer, melhorar, aprender com os erros e ser diferente.

Obrigado a todos que de alguma forma estiveram presentes e vivenciaram comigo esta experiência tão dura e gratificante que deixa saudade.

Resumo

O presente relatório final de estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) realizado na Escola Superior de Educação de Santarém.

A problemática estudada pretende abordar o papel dos profissionais de educação junto das famílias de risco, conhecendo as suas estratégias e a forma como obtêm formação.

O estudo é de carácter qualitativo, em que os dados foram obtidos através de questionários a quatro educadoras, quatro docentes e doze famílias de ambas as valências, acedendo às suas concepções acerca da temática em questão.

Após a análise dos dados, foi realizada uma comparação entre os mesmos e a revisão da literatura, chegando assim, a várias conclusões relevantes. Destaca-se, os resultado obtidos, que os profissionais de educação apesar de reconhecerem os sinais que identificam uma situação de risco, manifestam alguma necessidade ao nível de formação específica.

Palavras-chave: Risco; Família; 1ºCiclo; Estratégias; Jardim de Infância;

Abstract

This final internship report comes within the ambit of the Master's Degree in Pre-Primary Education of the 1st Cycle of Basic Education (CEB) accomplished of Escola Superior de Santarém.

The studied problem intends to approach the role of Education professionals with families at risk, knowing their strategies and the way they obtain training.

The study is of a qualitative character, in which the data were obtained through questionnaires to four educators, four teachers and twelve families of both valences, accessing their conceptions about the theme in question.

After analyzing the data, a comparison was made between them and the literature review, thus reaching several relevant conclusions. It is noteworthy, the results obtained, that education professionals, despite recognizing the signs that identify a risk situation, manifest some need in terms of specific training.

Keywords: Risk; Family; 1st Cycle; Strategies; Kindergarten;

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

ABAE - Associação de Bandeira Azul da Europa

CEI - Currículo Específico Individual

CNCJR - Comissão Nacional de Crianças e Jovens em Risco

CNSMCA - Comissão Nacional da Saúde Materna, da Criança e do Adolescente

DRELVT - Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo

EEEF - Estabelecimentos de Educação, Ensino e Formação

ISCTE/IUL - Instituto Universitário de Lisboa

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE - Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

OMS - Organização Mundial de Saúde

PIFE - Programa de Integração, Educação e Formação

PNL - Plano Nacional de Leitura

SPO - Serviços de Psicologia e Orientação

SNIPi - Sistema Nacional De Intervenção Precoce Na Infância

Índice Geral

Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vi
Abstract	vii
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos.....	viii
Índice de Anexos	xi
Índice de gráficos/quadros/tabelas.....	xiii
Índice de figuras	xv
Introdução	xvi
Parte I – Contexto de Estágios	1
1.1. Contexto de Estágio – Creche	1
1.2. Contexto de Estágio – Jardim-de-Infância	18
1.3. Contexto de Estágio 1º CEB – 2ºano	34
1.4. Contexto de Estágio 1º CEB – 4ºano	46
2. Percurso de Desenvolvimento Profissional - Autodiagnóstico	57
Parte II – Estudo Empírico	62
1. Capítulo I – Percurso Investigativo	62
2. Capítulo II – Revisão da literatura.....	63
2.1. Definição de Família.....	63
2.2. Funções da família	64
2.3. Tipos de Famílias.....	66
2.4. Fatores de Risco.....	67
2.5. Fatores de Proteção	69
2.6. O papel do Profissional de Educação	71
3. Capítulo III – Metodologia	74
3.1. Tipo de Estudo	74

3.2.	Participantes	75
3.3.	Instrumentos de Recolha de Dados	75
3.4.	Procedimentos Investigativos	76
4.	Capítulo IV – Análise e Discussão dos Resultados	78
4.1.	Análise dos Dados Recolhidos	78
4.1.1.	Interpretação dos Dados – Educadoras	78
4.1.2.	Interpretação dos Dados – Professores	85
4.1.3.	Interpretação dos Dados – Famílias	91
4.1.4.	Interpretação Geral dos Dados	94
	Considerações Finais	99
	Bibliografia	104
	Anexos	108

Índice de Anexos

Anexo 1 – Teia do Projeto “A felicidade na Descoberta”, implementado na creche	108
Anexo 2 – Tabela de Avaliação do Bem-estar e Implicação do grupo	112
Anexo 3 – Planificação Atividade "Pintura com Textura"	114
Anexo 4 – Grelha de Avaliação da Atividade "Pintura com Textura"	116
Anexo 5 – Planificação Atividade “Uma Borboleta colorida”	117
Anexo 6 – Grelha de Avaliação da Atividade “Uma Borboleta colorida”	119
Anexo 7 – Grelha de Avaliação do Projeto	121
Anexo 8 – Teia do Projeto “Animais e Natureza”, implementado no Jardim de Infância	122
Anexo 9 – Planificação Atividade “Experiência Científica das Flores”	126
Anexo 10 – Planificação Atividade de Jogos de Mesa	128
Anexo 11 – Grelha de Avaliação da Atividade dos Jogos de Mesa	130
Anexo 12 – Grelha de Avaliação do Projeto	132
Anexo 13 – Teia do Projeto “Psicopedagogia através da arte”, implementado no 1ºCiclo (2ºano)	133
Anexo 14 – Planificação Atividade “Pintura com técnica de dripping e Pontilhismo”	138
Anexo 15 – Grelha de Observação da Atividade “Pintura com técnica de dripping e Pontilhismo”	140
Anexo 16 – Planificação Atividade de Marmorização	142

Anexo 17 – Grelha de Avaliação da Atividade da Marmorização	144
Anexo 18 – Grelha de Avaliação do Projeto	145
Anexo 19 – Teia do Projeto “Potenciar a Comunicação no Ensino a Distância”, implementado no 1ºCiclo (4ºano)	147
Anexo 20 – Planificação Atividade das Máscaras relativas ao conto “A Máscara do Tempo”	151
Anexo 21 – Grelha de Observação das Máscaras	153
Anexo 22 – Grelha de Avaliação das Máscaras	156
Anexo 23 – Planificação Atividade “Deveres e Direitos da Criança”	159
Anexo 24 – Grelha de Avaliação dos “Deveres e Direito da Criança”	161
Anexo 25 – Gráfico dos Direitos da Criança mais seleccionados	164
Anexo 26 – Grelha de Avaliação do Projeto	165
Anexo 27 - Guião das entrevistas.....	167
Anexo 28 - Transcrição das entrevistas das Educadoras	170
Anexo 29 - Transcrição das entrevistas das Docentes	180
Anexo 30 - Transcrição das entrevistas das Famílias	190

Índice de gráficos/quadros/tabelas

Gráficos:

Gráfico 1 - Gráfico dos Direitos da Criança mais selecionados	164
---	-----

Tabelas:

Tabela 1 - Tabela de organização dos materiais construídos e as suas finalidades, implementados no Jardim de Infância.....	25
Tabela 2 - Tabela de organização dos materiais construídos e as suas finalidades, implementados no 2ºano de escolaridade	40
Tabela 3 - Teia do Projeto “A felicidade na Descoberta”, implementado na creche	108
Tabela 4 - Tabela de Avaliação do Bem-estar e Implicação do grupo	112
Tabela 5 - Planificação Atividade "Pintura com Textura"	114
Tabela 6 - Grelha de Avaliação da Atividade "Pintura com Textura"	116
Tabela 7 - Planificação Atividade “Uma Borboleta colorida”	117
Tabela 8 - Grelha de Avaliação da Atividade “Uma Borboleta colorida”.....	119
Tabela 9 - Grelha de Avaliação do Projeto	121
Tabela 10 - Teia do Projeto "Animais e Natureza", implementado no Jardim de Infância	122
Tabela 11 - Planificação Atividade "Experiência Científica das Flores"	126
Tabela 12 - Planificação Atividade de Jogos de Mesa	128
Tabela 13 - Grelha de Avaliação dos Jogos de Mesa	130

Tabela 14 - Grelha de Avaliação do Projeto.....	132
Tabela 15 – Teia do Projeto “Psicopedagogia através da arte”, implementado no 1ºCiclo (2ºano)	133
Tabela 16- Planificação Atividade do Dripping e do Pontilhismo	138
Tabela 17 - Grelha de Observação da Atividade “Pintura com técnica de dripping e Pontilhismo”	140
Tabela 18 – Planificação Atividade de Marmorização	142
Tabela 19 - Grelha de Avaliação da Atividade da Marmorização	144
Tabela 20 - Grelha de Avaliação do Projeto.....	145
Tabela 21 - Teia do Projeto “Potenciar a Comunicação no Ensino a Distância”, implementado no 1ºCiclo (4ºano)	147
Tabela 22 - Planificação Atividade das Máscaras relativas ao conto “A Máscara do Tempo”	151
Tabela 23 - Grelha de Observação das Máscaras	153
Tabela 24 - Grelha de Avaliação das Máscaras	156
Tabela 25 - Planificação Atividade “Deveres e Direitos da Criança”	159
Tabela 26 - Grelha de Avaliação dos “Deveres e Direito da Criança”	161
Tabela 27 - Grelha de Avaliação do Projeto.....	165
Tabela 28 - Guião das entrevistas.....	167

Índice de figuras

Figura 1 - Exploração livre das Bolas com Texturas.....	15
Figura 2 - Pintura com as Bolas com Texturas	15
Figura 3 - Padrões obtidos com a Pintura.....	15
Figura 4 - Lagartinha exposta na parede da Sala	15
Figura 5 - Pintura das asas da borboleta (tapete colorido).....	17
Figura 6 - Pintura das asas da borboleta (tapete colorido).....	17
Figura 7 – Colagem do papel seda após a rasgagem.....	17
Figura 8 - Resultado Final	17
Figura 9 - Resultado da Experiência.....	29
Figura 10 - Resultado da Experiência	29
Figura 11 - Registo da Experiência	29
Figura 12 - Registo da Experiência	29
Figura 13 - Jogo sobre Animais e Crias	32
Figura 14 - Jogo sobre Animais e Crias	32
Figura 15 - Jogo da Formação de Palavras.....	33
Figura 16 - Jogo da Formação de Palavras.....	33
Figura 17 - Pontilhismo 1.....	43
Figura 18 - Pontilhismo 2.....	43
Figura 19 - Pintura com técnica de dripping	43
Figura 20 - Pintura com técnica de dripping	43
Figura 21 - Resultado da pintura com técnica de dripping.....	44
Figura 22 – Exemplo Máscara 1	55
Figura 23 - Exemplo Máscara 2.....	55

Introdução

O presente relatório tem como propósito a obtenção de grau de mestre em educação Pré-Escola e ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Santarém, no âmbito da unidade curricular de Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II (PES II). Assim, o relatório documenta o percurso profissional, as aprendizagens, dúvidas e dificuldades sentidas, sustentando a prática em processos de intervenção pedagógica.

A palavra família não é indefinível, devido às constantes alterações por época e cultura e vários autores afirmam que a família é única porque não tem todas o mesmo número de elementos, nem os mesmos graus de parentesco, o mesmo tamanho ou os mesmos valores. Na atualidade, a família resume-se a cumprir os vários papéis dentro da mesma e à constituição das relações de poder e hierarquia, criando uma multiplicidade de famílias distintas.

Sendo assim, é fundamental que os profissionais de educação, docentes e não docentes, estejam preparados e formados para saber proteger a criança e saibam identificar os indicadores da existência de maus-tratos ou comportamentos prejudiciais no desenvolvimento da criança.

Relativamente à organização do relatório, este encontra-se repartido em duas partes, sendo que: na primeira parte, é feito referência à intervenção desenvolvida ao longo da Prática de Ensino Supervisionada no Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico; e na segunda parte, contemplou-se o processo de investigação do estudo sobre o papel do Profissional de Educação junto das famílias de risco.

Na parte I, é referente à reflexão crítica baseada nos conhecimentos adquiridos em PES, com a intenção de melhorar as aprendizagens significativas durante a minha prática, assim, foi possível observar com outros olhos a minha prática profissional. Nesta secção, é possível encontrar as caracterizações das

instituições em que foram realizadas as intervenções de PES, e abordar as caracterizações das salas e turmas, bem como os projetos implementados, atividades destacadas, a avaliação dos mesmos e uma análise ao percurso de desenvolvimento profissional – autodiagnóstico.

Na parte II, é exposto o percurso investigativo onde se conhece o papel dos profissionais junto das famílias de risco e as perspetivas dos profissionais de educação e das famílias referente à temática. Nesta secção são apresentados os conhecimentos sobre o papel do profissional de educação no processo das famílias de risco, desde a identificação até ao trabalho de campo, procurando saber as estratégias que utilizam e onde as adquirem e perceber a visão das famílias sobre o estudo. Desta forma, a presente secção está dividida em diversos tópicos: (1) Percurso Investigativo, (2) Revisão de Literatura, (3) Metodologia usada e (4) Análise e Discussão dos Resultados. Para finalizar, encontramos uma reflexão final que contempla todo o percurso desenvolvido, as considerações retiradas e a contribuição do presente relatório para a minha formação pessoal e profissional.

Parte I – Contexto de Estágios

No presente capítulo, pretende-se expor os contextos nos quais foram realizados os estágios da prática de ensino supervisionada, sustentando a apresentação com caracterizações das instituições, espaços e salas, o grupo e os projetos implementados em cada contexto, destacando algumas atividades em cada estágio e a sua avaliação geral.

Nesta descrição reflexiva pelos estágios, seguindo a ordem dos acontecimentos, será feita a primeira referência ao estágio em contexto de Creche realizado entre 4 e 21 de janeiro de 2021, sofrendo uma interrupção devido à Covid-19 e retomado a 26 de março, terminando a 12 de Abril de 2021. Seguidamente o estágio em contexto de Jardim de Infância realizado entre abril e junho de 2019, o estágio em contexto de 1º CEB em sala de 2º ano entre novembro e janeiro de 2020, e por fim, o estágio de 1ºCEB em sala de 4º ano, ocorrido entre maio e junho de 2020 (este estágio decorreu virtualmente, devido à situação pandémica de Covid-19).

1.1. Contexto de Estágio – Creche

Caracterização da Instituição

A instituição onde foi realizado o estágio integra-se numa IPSS da zona de Santarém, e abrangendo as valências de Creche, Jardim-de-Infância e 1ºCiclo do Ensino Básico.

O Projeto Educativo da instituição denomina-se " A Saúde" e pretende fazer a ponte entre o passado, presente e futuro, de forma a consciencializar para a importância da saúde e os cuidados a ter. O projeto pressupõe o envolvimento das crianças nas questões do mundo atual, e procura a participação ativa de toda a comunidade escolar, incluindo as crianças de tenra idade. E através das diversas experiências e a participação ativa, "(...) assumir de forma

independente e autónoma atitudes e valores voltados à sua proteção e conservação." (Pg. 6).

Relativamente ao projeto da sala, este intitula-se "A Amazónia" e surgiu da necessidade de consciencializar as crianças para as questões ambientais e a importância da preservação das florestas, mais concretamente a Amazónia. Para além disso, o mesmo inspira-se num grupo brasileiro que junto várias instituições para a preservação da floresta amazónica e os seus animais, assim, as atividades já desenvolvidos, pretendiam o conhecimento e descoberta dos animais exóticos, a visualização dos animais e tribos da Amazónia, a construção de instrumentos tribais tradicionais e outras atividades que permitissem a interligação do projeto com outras temáticas.

A instituição valoriza a adequação dos serviços à satisfação das necessidades das crianças, promovendo um acolhimento e proteção dos cuidados básicos, facultando um apoio à família. Numa componente mais educativo-pedagógica, procura o desenvolvimento pessoal e social da criança, de forma a integrá-la num grupo social diversificado; a promoção da colaboração e partilha, mas também a aquisição de capacidades por meio da estimulação do desenvolvimento global da criança.

Na mesma instituição é seguida a pedagogia João de Deus, em que se perspetiva o desenvolvimento da motricidade e da educação verbal, valorizando o indivíduo e saber utilizar os sentidos desde o berço, trabalhando especialmente a visão e a audição. A educação ocorre por meio das artes como a pintura livre, modelagem e música, preservando os valores e a coordenação óculo-manual, mas também recorrendo a diversos materiais que privilegiam a expressão verbal como o diálogo, histórias, dramatizações e outros. Nesta perspetiva, a pedagogia defende a consciencialização das crianças enquanto seres ativos e promove lições em que as crianças possam observar, descobrir e descrever, mas também a exploração científica, usando materiais adequados ao conhecimento.

O corpo docente é constituído por 13 profissionais de educação, sendo 4 educadores na valência de Creche, 3 educadores no Jardim de Infância, 5 docentes no 1ºCiclo do Ensino Básico e ainda 1 professora de 2ºCiclo. A integrar o corpo docente estão ainda diversos profissionais de educação para as áreas de Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Físico-Motora e Expressão e Educação Plástica tanto à Pré-escolar como ao 1ºCiclo, incluindo o ensino do Inglês a partir dos 3 anos por uma docente da própria instituição.

A instituição dispõe-se em 2 pisos, sendo no piso inferior os serviços como gabinete da direção, ginásio, cantina e cozinha, lavandaria e estão 2 salas e 1 laboratório, existindo ainda casas-de-banho para adultos e outras de apoio ao ginásio. No piso superior, encontra-se as 2 salas designadas para o Pré-Escolar, 1 salão polivalente e 4 sala para o 1ºCiclo do Ensino Básico, mas também 2 casa-de-banho de adultos, 1 para adultos com deficiência e 4 para as crianças, 1 recreio descoberto e 2 pátios semi-descobertos.

Relativamente aos materiais disponíveis, estes estão regulamentados com a pedagogia João de Deus, existindo vários materiais didáticos como blocos lógicos, cuisenaire, tangran, dons de *Fröebel*, geoplanos e outros. A instituição está equipada com vários materiais eletrónicos como computadores, impressoras, projetores, mesa de apoio audiovisual, televisões, leitor de DVD, rádios, colunas; além disso, existem todos os materiais educativos e de educação física.

Caracterização da Sala

Apesar do número reduzido de crianças, a sala é muito ampla e aberta, as janelas são integradas nas portas que dão para um pátio no exterior e a mobília existente na sala encontra-se encostada às paredes, de forma não obstruir a área de brincadeira livre.

A sala está decorada com várias pinturas de animais domésticos e selvagens, existindo pouca exposição dos trabalhos das crianças, e colocando sempre á disposição da criança a caixa

dos brinquedos, de forma às crianças saberem onde encontrar os brinquedos e onde os arrumar. Os cabides da crianças são colocados mais ou menos ao nível da criança, para que as crianças consigam alcançar os seus pertences e os objetos de maior risco, são colocados numa prateleira apenas acessível ao adulto.

Caracterização do Grupo

O grupo é constituído por 10 crianças, todos na faixa etária dos 12 meses, sendo equivalente no número de meninas e meninos, no entanto, apenas consta a caracterização de 9 crianças, pois uma criança encontrava-se a realizar isolamento profilático com a sua família.

Para a caracterizar o grupo relativamente ao seu bem-estar emocional, recorri à tabela de Avaliação de Bem-estar e Implicação de Laevers (Anexo 2). Esta tabela foi bastante importante para compreender a envolvimento/implicação de cada criança nas atividades e o seu à vontade no meio ambiente. Segundo este, os níveis de bem-estar e de implicação são pontos de referência fundamentais para melhorar a qualidade do ambiente e desenvolver as aprendizagens. E, através destes dados, foi possível compreender e perceber as dificuldades de cada criança, ajudar individualmente cada criança, e adequar as atividades para todas as crianças.

De uma forma geral, o grupo é bastante acolhedor, curioso e espontâneo, têm uma boa reação a desconhecidos e demonstram um grande “salto” de desenvolvimento, comparativamente com as características comuns da faixa etária. São bastante empenhados na descoberta e na aprendizagem, mostram-se felizes e afetuosos uns com os outros, apesar de algumas exceções em que uma das crianças parece isolar-se mais do afeto, evitando abraços e contactos com os outros amigos. Todas as crianças adquiriram o andar e já respondem ao seu nome, sabem identificar-se e aos outros, e igualmente identificar os seus objetos e dos colegas, por isso, são um grupo motivado e avançado na aquisição de competências e capacidades.

No primeiro ano de vida, segundo Piaget (2010), o desenvolvimento cognitivo da criança encontra-se no Estádio Sensório-motor. Nesta fase, as crianças assimilam e constroem os esquemas-chave que lhes permitem lidar com as situações do mundo envolvente, melhorando as suas capacidades motoras e cognitivas, por exemplo, a associação do olhar e apanhar o objeto que desejam.

São predominantes as interações sociais e as demonstrações de afeto aprendidas, como o ato de cumprimentar, demonstram uma aprendizagem mais sensível e utilizam gestos e vocalizações para demonstrar o que desejam. A nível motor, é uma fase caracterizada pelo ato de saber apontar para os objetos quando questionados e um desenvolvimento muscular equilibrado que permite o andar e a corrida, sendo a fase em que mais se desenvolve a motricidade fina como no ato de segurar a colher ou o pincel. A curiosidade é mestre nesta faixa etária e as crianças adoram a exploração e experimentação de novos objetos e materiais, gostando sempre de uma pessoa familiar próxima porque estão a aprender a confiar no outro.

A nível do desenvolvimento da linguagem, algumas crianças já balbuciam palavras como “sim” ou “não” e demonstram uma tentativa de repetir palavras águia (“aga”), e acompanham ocasionalmente com gestos como apontar. Na suas capacidades cognitivas, o grupo demonstra um bom avanço, pois, a maioria das crianças reconhecem os seus objetos como os casacos e chuchas, localizando-os facilmente nos cabides e algumas crianças, mostram uma expressão de felicidade quando se veem numa fotografia (demonstrando uma autoidentificação). Contudo, no desenvolvimento emocional ainda existem várias alterações de humor e variam entre calmas a situações de birra/crises de atenção, relacionadas ocasionalmente com a aprovação ou desaprovação do adulto sobre algo que a criança deseja.

Depois do isolamento por causa do Estado de Emergência, verifiquei que as crianças tinham alterado as suas capacidades motoras, inclusive uma das crianças demonstra medo em interagir

com as outras porque não tem confiança para andar e manter-se de pé por longos períodos, em contrapartida, mantém-se isolado dos outros com um brinquedo e permanece ali até alguém o ir buscar. Algumas crianças regrediram na sua motricidade fina, especialmente na realização de tarefas como pegar na colher na hora de almoço enquanto outras crianças, é notória o aperfeiçoamento das capacidades motoras simples como pegar na colher, segurar o biberon de água ou conseguir retirar os sapatos.

No entanto, em comparação com o período antes do isolamento, considerei um enorme avanço que as crianças mais velhas já estejam na utilização do bacio e demonstram alguma calma e paciência na hora de sentarem e ficarem à espera. Uma pequena minoria das crianças já começou a entender que aquele objeto tem a mesma função que a fralda e procuramos incentivar positivamente quando as crianças conseguem realizar as suas necessidades no bacio, desta forma, elas sentem-se menos constrangidas e mais à vontade.

Outro ponto bastante evidente, foi a socialização do grupo uns com os outros, porque após o isolamento, verificou-se que algumas crianças estavam mais sensíveis e carentes, tendo períodos mais mal-humorados ou isolados dos outros. Percebemos que as crianças que estiveram mais isoladas de contacto, tinham maior dificuldade em contactar socialmente com outras crianças, como se não soubessem como brincar, porém, também percebemos que existiam crianças que pareciam estar mais agressivas e menos recetivas aos outros, tendo alguns episódios em que algumas crianças empurravam as outras porque não queriam brincar ou simplesmente, impediam as outras crianças de entrar no escorrega para brincar, e tornou-se recorrendo algumas birras excessivas e irritantes porque as coisas não aconteciam como eles queriam.

Esta discrepância entre o desenvolvimento das crianças impede que as crianças mais desenvolvidas avancem. A nível social, os diversos humores e sentimentos de cada criança, tornavam difícil a coordenação de atividades porque uma pequena minoria reagiam

de forma mais agressiva ao contactos com outros enquanto outras crianças, estavam bastante recetivas e procuravam manter um contacto social. Desta forma, é importante referir que o isolamento demonstrou de forma evidente as crianças cujos pais estavam a trabalhar com elas em casa para o seu desenvolvimento e os pais que fizeram todo o tipo de vontades às crianças, resultando numa regressão das capacidades das crianças.

Projeto Elaborado

O projeto denominado “A felicidade na Descoberta”, pretende ir ao encontro do Projeto Educativo desenvolvido pela instituição e promover a aprendizagem e o desenvolvimento através da descoberta e da garantia do bem-estar da criança, integrando diversas temáticas como os bons hábitos através rotina diária, as cores, os animais e outros. O bem-estar da criança e a sua felicidade são pontos-chave para uma maior implicação na aprendizagem e um incentivo para a criança estar segura para explorar o mundo que a rodeia.

Desta forma, o projeto tem como objetivos:

- Introduzir ou dar continuidade aos projetos desenvolvidos pela instituição
- Interligar várias temáticas
- Abordar a temática do bem-estar emocional da criança
- Promover os cuidados pessoais
- Desenvolver a autonomia da criança
- Estimular a criatividade e o sentido estético

Wichr e Faria (2013), reforçam que a infância é a fase que requer mais atenção, durante a qual as crianças conseguem aprender conceitos relacionados com saúde, ambiente e outros conhecimentos. Ao repetirmos os conhecimentos ao longo do dia e do desenvolvimento da criança, ela irá compreender e integrar estes conceitos e comportamentos naturalmente e vai dar-lhe um papel

mais ativo na própria aprendizagem de si e melhorar as suas capacidades motoras, linguísticas e expressivas.

Segundo Martins (2019), as emoções são como túneis e o adulto não deve impedir a criança de percorrer esse túnel para aprender a gerir as suas emoções, “(...) *as emoções intensas são como túneis. E nós somos comboios que viajam através deles. É inevitável percorrermos toda a escuridão até voltarmos a ver a luz no final do túnel.*” (pg.64). Neste túnel, a criança encontra uma diversidade de emoções (frustração, raiva, medo, amor, alegria, calma) e o adulto procura socorrer a criança a meio do seu caminho, impedindo-a de terminar a sua aprendizagem e encontrarem uma saída.

O bem-estar da criança e a forma como esta se sente no ambiente são indicadores bastante importantes a ter em atenção, pois, a criança ao sentir-se como um “peixinho dentro de água” irá envolver-se mais e explorar o que a rodeia, experienciar novas descobertas e sentir-se autoconfiante e segura no ambiente da creche. Lavers aborda a questão do bem-estar e do envolvimento da criança como indicadores de avaliação do ambiente e das atividades, pois, uma criança envolvida está a ter uma experiência de aprendizagem a um nível profundo (*deep level learning*), ou seja, está motivada, curiosa, interessada. Segundo Estrela (2008):

“(...) Se o bem-estar e a implicação das crianças aumentam, o educador saberá que está no caminho correto: aumenta a sua autoconfiança e ajuda-as a tornarem-se mais fortes na vida; alimenta a sua curiosidade e ímpeto exploratório; ajuda-as/auxilia-as a desenvolver as suas competências e talentos.” (pg.55)

O projeto integra-se no Projeto Educativo da instituição, na medida em que, procura sensibilizar os mais pequenos para a aquisição de hábitos corretos e saudáveis para o dia-a-dia, explorando as questões das rotinas e bem-estar emocional, promovendo a autonomia individual e do grupo, tendo em conta que, a instituição procura uma participação ativa das crianças em

questões importantes como forma de *"(...) assumir de forma independente e autónoma atitudes e valores voltados à sua proteção e conservação."* (Pg. 6). Para além disso, tendo em conta o projeto de sala, os objetivos integram-se nos princípios evidenciados pela educadora no Plano Anual, propondo uma abordagem às emoções, distinguir necessidades e outras aprendizagens relacionadas com a higiene, bem-estar e saúde.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), artigo 5º (secção I), deve-se *"Inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva."* e contribuir para uma *"(...) estabilidade e segurança afectivas da criança"* para um pleno desenvolvimento da criança. Assim, baseando-se no "ensino" da higiene, autonomia, saúde e bem-estar emocional, o projeto pretende introduzir/continuar os bons hábitos nas crianças, incentivando à construção de futuros cidadãos responsáveis, autónomos e livres.

Relativamente às OCEPE, é desde logo referida a importância do bem-estar da criança e da rotina pedagógica, uma vez que, *"(...) é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações."* (pg. 27). O projeto integra-se principalmente, na área de conteúdo da Formação Pessoal e Social, na medida em que, procura a descoberta das emoções e necessidades físicas (fome, medo, etc) e a construção de uma autonomia responsável, *"envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar, (...) demonstrando progressivamente consciência dos perigos que pode correr e da importância de hábitos de vida saudável."* (OCEPE, pg. 36), mas também apresenta uma transversalidade a outras áreas de conteúdos, especialmente, a área do Conhecimento do Mundo, pois está ligado à construção de hábitos nas rotinas e com questões ligadas à saúde, sensibilizando as crianças para os cuidados a ter consigo e com o seu corpo para uma vida saudável.

A construção do projeto teve diversas alterações e as planificações foram sofrendo igualmente alguns ajustes, de forma a adequar o melhor possível ao contexto. Contudo, as planificações tiveram sempre por base a primazia da felicidade e do bem-estar do grupo e depois as suas capacidades, por isso, foi necessário fazer um levantamento das possíveis atividades e discuti-las com a educadora, sendo bastante importante esse momento de discussão de ideias para encontrar o melhor para as crianças. As atividades baseavam-se na tipologia de atividades desenvolvidas pela educadora e procuravam o desenvolvimento motor, a formação da criança como ser ativo na sociedade, estimulação da curiosidade e da descoberta, explorar a criatividade e as sensações.

A maior parte dos materiais utilizados estavam presentes na instituição como as tintas e os pincéis ou simplesmente eram reciclados, como as caixas de cartão, a garrafa de plástico, o papel, entre outros. Foram usados outros elementos naturais como a fruta para a estampagem ou a água para criar os cubos de gelo com corante e criar o pote da calma, mas também objetos do dia-a-dia como as escovas de dentes, a camisola branca, as bolas de brincar, entre outros. Apesar da simplicidade dos materiais, foi perceptível que se adequaram à sala e demonstraram que objetos simples podem ser bons materiais para desenvolver as crianças, não sendo necessário brinquedos muito elaborados.

Na primeira semana de estágio foi bastante importante compreender a funcionalidade da sala e conhecer o grupo, sendo proporcionado desde o início o contacto com as crianças e a integração nas rotinas da sala, por exemplo, no auxílio das atividades e na hora de comer ou deitar. Esta proximidade foi fundamental para começar a compreender o tipo de atividades que a educadora realizava com as crianças e perceber sobre os objetivos que pretendia trabalhar na sala com o grupo, por isso, foi bastante acessível a aceitação de ideias, discussão de atividades e organização/execução das mesmas. Esta boa relação estendeu-se à restante comunidade e permitiu-me fazer o levantamento das

informações principais para começar a integrar o meu projeto nos Projetos da instituição. Com a situação pandémica, optei por começar a elaborar as planificações e mostrar à educadora para começar a intervir o mais cedo possível, sendo aprovadas as atividades para a semana seguinte.

A primeira semana de intervenção, foi dedicada a trabalhar o conto “*A Lagartinha Muito Comilona*” de Eric Carle, visto que integra o PNL para crianças dos 0 aos 2 anos e permite trabalhar diversas questões ambientais, animais, cores, números e outros. Desta forma, no primeiro dia, comecei por apresentar o conto em teatro de sombra com recurso a uma caixa de papel decorada para simular um palco de teatro e utilizei uma lanterna para auxiliar nas sombras da história (foi necessário adaptar um pouco a história para facilitar a compreensão das crianças).

Dando continuidade à semana, no dia seguinte, começamos com um momento de abordagem às cores com várias bolas sensoriais com diferentes cores e texturas, permitindo a exploração livre das bolas e depois, colocamos uma folha branca com alguns pingos de tintas e utilizamos as bolas dentro da caixa para criar vários padrões (esta atividade, terminou com a construção da lagartinha comilona na parede da sala com os padrões recortados em círculos a fazer o corpo da lagartinha). Para integrar no Projeto Educativo, e seguimento à semana, foram apresentadas frutas do conto e exploradas com as crianças, pois as crianças conheciam a maçã e a pera, mas nunca contactaram com a fruta aí natural nem com a laranja. Após a exploração, metade da fruta foi distribuída pelas crianças para evitar o desperdício e com a outra metade, as crianças fizeram estampagem da fruta numa camisola com várias tintas. No dia seguinte, as crianças começaram por ouvir o reconto da história e realizaram a pintura de um desenho da lagartinha com recurso a salpicos de duas escovas de dentes passando uma na outra e pintaram a cabeça da lagartinha com pincel de tinta vermelha (explorando mais a técnica do pincel).

A última atividade da semana não pôde ser realizada, devido à situação de pandemia por Covid-19 e à entrada de um confinamento parcial, e ao fecho de todas as instalações educativas (creches, escolas e universidades), impedindo a realização dos estágios. Após a retoma ao local de estágio, foi realizada a última atividade, de modo a finalizar a primeira semana de intervenção. Esta atividade proporcionou um momento de exploração sensorial, em que as crianças caminharam descalças sob uma manga plástica, com diversas cores e realizaram misturas de cores, isto é, ao passarem por cima da manga plástica, as cores deslizavam e misturavam-se entre si, criando várias misturas de cores e padrões. Depois da secagem destes padrões, foram recortadas duas asas de borboleta enquanto as crianças exploravam livremente o papel celofane e fizeram colagem da sua exploração no corpo da borboleta, por exemplo, pedaços rasgados do papel ou bolas amassadas do celofane. A atividade finalizou com a construção da borboleta e a respetiva exposição na sala.

A primeira semana de retoma ao estágio após o isolamento foi fundamental para a verificação das capacidades das crianças e as suas aquisições durante o período de quarentena, uma vez que, muitas crianças regrediram nas suas aprendizagens e demonstravam alguma dificuldade em tarefas que dominavam. Esta averiguação levou a uma alteração na sala, pois, era necessário relembrar e reforçar as aprendizagens básicas e não deixar as crianças mais desenvolvidas paradas. Durante o momento de almoço, iniciamos a procura da pega da colher, incentivar a comer sozinhos e apenas auxiliar se for necessário, por isso, as crianças recebíamos dois babetes, um de pano e outro de silicone para proteger as roupas e facilitar a limpeza após a refeição. Depois do almoço, as crianças mais crescidas eram encaminhadas para a casa de banho, uma vez, estavam a iniciar treino do bacio enquanto as restantes iriam alternadamente para mudar a fralda e irem para a sua cama. As crianças que estavam a iniciar treino do bacio, ficavam com alguma distância e tinham um livro para se distrair, mantendo-se em silêncio

e descontraídas, sendo sempre incentivadas e felicitadas quando conseguiam fazer as necessidades no bacio.

A última semana foi dedicada ao conto o “Monstro das Cores”, iniciando com a leitura do conto em pop-up, e com recurso a um boneco do mesmo em crochê. Durante a leitura, foram abordadas as diferentes cores e as emoções representadas, por exemplo, na abordagem do amor, foi procurado associar a cor rosa à cor do laço da menina e a emoção ao abraço ou um beijinho. As crianças, ao visualizarem o amor como beijos e abraços, procuraram reproduzir o amor através de abraços e beijinhos ao boneco em crochê, tal como foi representado antes. Após a exploração do boneco, as crianças realizaram a pintura do desenho do monstro através de gelo colorido, permitindo uma exploração sensorial e a diversas misturas de cores.

Nesta atividade, as crianças individualmente coloriram o desenho livremente com os cubos de gelo encarnado, azul e amarelo, agarrando os cubos e/ou movendo-os com os dedos. Para dar continuidade ao projeto, foi aproveitado um jogo já realizado pela educadora e procurei que as crianças associassem as cores de cada emoção do livro a um buraco para a cor da bola associada, ou seja, o monstro da raiva é encarnado, logo a bola encarnada vai para o buraco do monstro da raiva.

No dia seguinte, foi levado um desenho do monstro em papel de cenário, e pedido que as crianças rasgassem vários tipos de papel para depois colarem livremente. O respetivo monstro foi exposto na entrada da sala para que a restante comunidade pudesse ver o trabalho das crianças. No penúltimo dia, foram pintadas com pincel diversas máscaras de cada emoção apresentada no conto, uma emoção por criança, de forma a reforçar as cores e as emoções, mas também reforçar a técnica de pinça. Para finalizar, foi elaborado um painel com 6 cores, de forma a que as crianças visualisassem a emoção representada pelo monstro do conto na sua cor associada e observassem imagens com uma emoção

representada por uma pessoa e conseguissem associar a emoção do monstro à emoção humana.

Atividades Destacadas

Tendo em conta todas as atividades desenvolvidas, considero que aquelas que gostaria de destacar, seriam a "Pintura com Textura" e a "Uma Borboleta colorida". Considero destacar estas atividades porque superaram as expectativas e as crianças puderam explorar mais livremente, fazer parte da sua aprendizagem e divertirem-se de forma criativa e feliz.

A primeira atividade (Anexo 3), iniciou-se com um momento de interação com as crianças no tapete, em que apresentei uma caixa de cartão com 6 bolas lá dentro, cada bola tinha uma cor diferente do arco-íris e tinha uma textura diferente das outras. Retirando uma bola de cada vez, abordei a sua cor e a sua textura num curto momento e depois entreguei a uma criança, recorrendo a uma ordem no sentido do relógio até terminarem as bolas da caixa.

Em seguida, foi deixado que as crianças interagissem umas com as outras na exploração livre das bolas, experimentando as várias cores e texturas sem intervenção do adulto, atirando com a mão a outro colega, levando à boca ou até chutando a bola para o adulto. Após esse momento, na mesma caixa foi colocado uma folha branca e vais pingos de tinta de várias cores (tendo sido optado por usar 2 a 3 cores diferentes para cada criança) e foi pedido que as crianças colocassem as bolas na caixa. Depois, com as bolas lá dentro, individualmente, cada criança pegou em duas extremidades da caixa e o adulto em outras duas, de forma a auxiliar a criança se necessário, e as crianças começavam a fazer diversos movimentos como para a direita e para a esquerda, para a frente e para trás, entre outros. Estes movimentos, fizeram com as bolas passassem na tinta e criassem vários padrões de cores diferentes, estes padrões foram secos e depois recortados em círculos. No final, a lagartinha foi montada na parede, utilizando os padrões para o corpo da lagartinha.



Figura 1 - Exploração livre das Bolas com Texturas



Figura 2 - Pintura com as Bolas com Texturas



Figura 3 - Padrões obtidos com a Pintura



Figura 4 - Lagartinha exposta na parede da Sala

Com esta atividade pretendia promover a exploração e descoberta das diferentes texturas, despertando os sentidos na criança e abordar a temática das cores, desenvolvendo o conhecimento das cores e o sentido estético. Prendia também o desenvolvimento e aperfeiçoamento da motricidade, jogando entre movimentos livres na exploração livre das bolas sensoriais e os movimentos mais controlados e coordenados na movimentação da caixa. Outros objetivos que pretendia alcançar era a estimulação de

ordens simples, pedindo que as crianças colocassem as bolas dentro da caixa e a experimentação de mistura de cores, de forma a que as crianças descobrissem novas cores e estimular a sua criatividade na descoberta.

Para avaliar os objetivos definidos, recorri à observação direta, ao registo fotográfico e também a uma grelha de observação (Anexo 4), de forma a poder refletir sobre a atividade e verificar se os objetivos foram alcançados e o que poderia ter sido melhorado, deixando espaço para possíveis comentários importantes. Penso que a definição de objetivos simples, permitiu o seu sucesso com maior eficácia e a realização mais simplificada da atividade na ótica da felicidade da criança, do seu bem-estar, da descoberta e exploração sensorial.

A atividade “Uma Borboleta colorida”, em anexo (Anexo 5), começou com a preparação prévia do tapete colorido, colocando plástico no chão e em seguida o papel de cenário com pingos de tinta aleatórios em cima, fechando novamente com plástico. Em seguida, em pequenos grupos de 3 a 4 crianças, foram descalças para cima do tapete e caminharam, saltaram e correram sobre o mesmo, de forma a misturar as cores. As crianças mostraram-se surpresas e tentaram tocar nas tintas quando estas se misturavam e criavam um padrão espontâneo e criativo. Enquanto o papel de cenário secava, as crianças foram colocadas em círculo no tapete e foi dada a cada uma, uma folha de papel de ceda para a exploração do material e a rasgagem livre do mesmo.

Quando terminaram, foi colocado o corpo da borboleta no centro e alguma cola, e foi pedido que as crianças colassem os pedaços de papel rasgado de forma livre. Pós a secagem de ambas as peças, foram recortadas as asas da borboleta a partir do padrão criado no papel de cenário e coladas no corpo da borboleta. Para finalizar, a borboleta levou um pedaço de corda e foi pendurada na sala para exposição.



Figura 5 - Pintura das asas da borboleta (tapete colorido)



Figura 6 - Pintura das asas da borboleta (tapete colorido)



Figura 7 - Colagem do papel seda após a rasgagem



Figura 8 - Resultado Final

Os objetivos da atividade era o desenvolvimento e aperfeiçoamento da locomoção nas crianças recorrendo a movimentos de corrida e passo, mas também o desenvolvimento da motricidade fina através da rasgagem e colagem dos pedaços de papel de seda. A atividade pressupunha a exploração das cores e as suas misturas, mas também a estimulação sensorial e a descoberta de materiais novos como o papel seda. Um outro objetivo era a estimulação da curiosidade e da criatividade através do despertar do interesse.

Tal como em outras atividades, para proceder à sua avaliação, recorri à observação direta, ao registo fotográfico, à reflexão da atividade e ao preenchimento de uma grelha de observação da atividade (Anexo 6), permitindo perceber se os objetivos delineados foram alcançados e encontrar melhorias a fazer. Estes objetivos

tinham por finalidade a integração do projeto de sala e a abordagem das cores, bem como, o desenvolvimento das competências motoras e cognitivas, bem como, estimular a participação das crianças ao máximo e a integração de todas as crianças, procurando o seu bem-estar.

Avaliação do Projeto

De forma a poder avaliar as atividades desenvolvidas com o projeto, procurei utilizar alguns instrumentos, nomeadamente, grelhas de observação, os trabalhos realizados pelas crianças, o registo fotográfico (após o pedido formal aos pais) e a observação direta. Como forma de avaliar o projeto, criei a grelha de avaliação, de modo a perceber se os objetivos foram ou não alcançados, esta grelha segue em anexo (Anexo 7).

O Projeto desenvolvido foi fundamental para criar uma relação próxima com as crianças e compreender o seu bem-estar na sala, conhecer mais sobre as atividades realizadas nas primeiras idades e envolver-me nas suas aprendizagens. A integração com os projetos da instituição e da sala foi bastante difícil porque são projetos muito distintos, mas considero que as atividades desenvolvidas integraram na temática da saúde (Projeto Educativo da instituição) e nos temas desenvolvidos no mês, estimulando ao máximo os sentidos, emoções e descobertas das crianças. As atividades necessitaram de estar sempre de acordo com o bem-estar da criança e envolver as suas capacidades motoras, no entanto, foi importante trabalhar as cores e as atividades artísticas. Considero que o desenvolvimento da criança não deveria ser alvo de avaliação tão restrita, mas penso que todos os instrumentos de avaliação se complementaram e possibilitaram a avaliação do projeto de forma mais clara.

1.2. Contexto de Estágio – Jardim-de-Infância

Caracterização da Instituição

A instituição localiza-se no conselho de Almeirim, pertencente ao distrito de Santarém, a instituição está integrada num Agrupamento composto por 11 estabelecimentos de 4 freguesias. O Agrupamento engloba várias valências, desde o pré-escolar ao ensino secundário, dispondo de vários espaços disponíveis para a realizar de atividades e apoios aos projetos, como projetos promovidos pelo Ministério da Educação e Ciência, pelo PNL, pela Rede de Bibliotecas Escolares, ABAE - programa ECO- Escolas, entre outros.

A instituição teve origem no Agrupamento criado pela DRELVT, seguindo a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (a Lei de Bases do Sistema Educativo), mais fundamentalmente os artigos 3º e 4º, que pretendem assegurar uma educação para todas as crianças de forma integral e de qualidade, onde sejam desenvolvidas as suas capacidades e inculcados valores e comportamentos necessários para conviver em sociedade.

Os estabelecimentos foram sofrendo algumas melhorias, pois, ocorreu um aumento de alunos, e foi necessário criar estabelecimentos ambivalente aos vários ensinos desde o pré-escolar até ao ensino secundário, isto é, disponibilizar recursos físicos aos restantes ensinos, incluindo os PIFE e também foi necessário encerrar alguns programas devido à baixa adesão e\ou utilidade. Estão ao dispor do Agrupamento, Serviços de Psicologia e Orientação, bibliotecas e polos bibliotecários, e também 2 unidades direccionadas para o Espectro do Autismo para as crianças e as salas multifuncionais apropriadas à criança.

Para assegurar o número de assistentes operacionais necessários e garantir o ratio alunos/assistentes operacionais, encontram-se na instituição 5 assistentes operacionais, em coordenação com os assistentes técnicos e a psicóloga dos SPO e a psicóloga contratada. Não há existência de um CEI, porém, estão sinalizadas 8 crianças com medidas relativas às NEE, tendo sido necessário um acompanhamento mais próximo, como é descrito no Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho.

A infraestrutura foi criada de raiz com quatro salas disponíveis (apenas três salas estão em funcionamento devido ao reduzido número de crianças), o gabinete com casa de banho e vestiário e dois gabinetes de apoio. A cozinha com casa de banho e despensa, totalmente esquipada e que permite a confeção de algumas refeições para as crianças, entretanto, as refeições são tomadas no salão polivalente, onde também decorre a ginástica e a receção das crianças. Existe uma casa de banho para as crianças, uma em cada corredor, e uma casa de banho para deficientes motores, assim como um pátio em cimento, uma zona relvada, um parque infantil, uma caixa de areia e algumas árvores.

Caracterização da Sala

A sala é bastante ampla devido ao elevado número de criança, as janelas altas que permitem bastante luminosidade e dois armários enormes que permitem a arrumação dos materiais e jogos das crianças. Encontra-se organizada por áreas de interesse, como a área da biblioteca, a área da casinha, a área da garagem, a área dos jogos de mesa, a área do desenho, a área do computador, a área dos trabalhos e a área do tapete, sendo que, em qualquer uma das área referidas, os elementos que pertencem à área estão ao alcance das crianças, em bom estado de conservação e permitem facilmente a brincadeira.

A disposição da sala, apresenta três mesas, nas quais as crianças eram divididas por idades, duas retangulares juntas, formando um quadrado para os grupos dos 3-4 e dos 4-5 anos, e uma mesa retangular para o grupo dos 6 anos. Dispondo, também, de inúmeros placards onde a educadora coloca os trabalhos realizados pelas crianças, e um painel onde as crianças diariamente marcam a sua presença.

Na minha opinião, a sala está bem equipada e apresenta uma variedade de materiais adequados às distintas faixas etárias, sendo que, as crianças automaticamente compreendem os jogos para cada faixa etária e permanecem nas áreas designadas para sua faixa etária, pois, cada faixa etária tem uma mesa designada, onde só

devem constar os jogos adequadas à idade correspondente, por exemplo, a mesa dos 3 anos, a mesa dos 4 anos e a mesa dos 5 aos 6 anos. A sala é consideravelmente grande e permite a liberdade de movimentos enquanto exploram, e são os objetos que dão sentido à sua fantasia e desenvolvem a imaginação e criatividade da criança.

Caracterização do Grupo

O grupo é heterogéneo e é constituído por 12 rapazes e 13 raparigas com idades entre os 3 e os 6 anos, sendo que, existe uma maior percentagem de crianças entre os 4 e os 5 anos de idade. O grupo é bastante heterógeno e unido, apresenta crianças de diversas faixas etárias, género feminino e masculino e nacionalidade, desde crianças brasileiras, romenas e portuguesas, com um elevado nível de conhecimento e capacidades de aprendizagem.

Demonstravam maior interesse por atividades de conhecimento do mundo ou que permitissem movimento, incluindo a motricidade fina ou grossa. Sendo um grupo bastante enérgico, curioso, comunicativo e autónomo nas tarefas diárias, nas brincadeiras e na realização de atividades, tinham um espírito de entreajuda, respeito, proteção e atenção. Apesar da discrepância de idades, o grupo era bastante unido e existia um espírito de entreajuda, por isso, as crianças mais novas aprendiam com os mais velhos e vice-versa, as crianças mais velhas aprendiam a ser responsáveis e a se preocupar com o outro (tomando conta dos mais pequenos) enquanto que as crianças novas, aprendiam com o exemplo dos mais velhos a como cuidar e utilizar os brinquedos, a escrever e as regras, mas também era visível que eram um grupo acolhedor, pois existiam crianças de outras nacionalidades e estavam muito bem integradas.

As áreas de conteúdo de maior competência no grupo eram a Área do Conhecimento do Mundo e a Área da Expressão e Comunicação, mais particularmente, os domínios da Educação Física, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem À Escrita e Domínio da Educação Artística. No que toca à Área do Conhecimento do Mundo, as crianças demonstravam particular gosto pelas plantas e flores, proteção do ambiente e animais, sendo que, muitas

demonstravam largos conhecimentos sobre as espécies, a categorização dos animais, a proteção do ambiente, ecologia e importância da natureza. Relativamente às Áreas da Expressão e Comunicação, o grupo demonstrava bastante aptidão para atividades artísticas visuais e alguma limitação na dramatização, e gosto pelas atividades que envolvessem movimento como correr, saltar e dançar, e também apreciavam os momentos de leitura de histórias, jogos de palavras, aprendizagem de letras.

No grupo, a grande maioria, frequentava atividades de animação e apoio à família, onde se realizavam atividades como pintura, filmes, colagens, ensaios de músicas, entre outras que permitiam às crianças permanecer no Jardim de Infância até as famílias puderem ir buscar as crianças; quanto às restantes crianças, esperavam na receção que família fosse buscar a criança, sendo que nenhuma criança frequentava outro centro ou apoio fora da instituição.

O grupo de 25 crianças era multietário, sendo uma vantagem para melhorar na elaboração de atividades que pudessem ser versáteis para todas as faixas etárias presentes no grupo (desde dos 3 aos 6 anos) e serem facilmente adaptadas ou desencadear outras aprendizagens e interligar uma variedade conhecimentos. A visível entreajuda entre todos, foi importante para o desenvolvimento de muitas atividades para que mais novos e mais velhos pudessem fazer parte de uma mesma atividade e ambos puderem aprender algo novo, por exemplo, na ilustração do conto *O Dente-de-Leão* que os alunos tiveram realizar o desenho do conto, com o pulso direito atado ao pulso esquerdo do seu par, por isso, eram necessário a realização do trabalho em equipa para concluir a atividade.

Projeto Elaborado

O projeto educativo elaborado, foi intitulado *Animais e Natureza*, pois, segundo Brasil (2009), as crianças necessitam de ter “(...) o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos

ritmos e desejos da criança.” (pg. 21-22), uma vez que, ao conhecer o que o rodeia, a criança desenvolverá as suas capacidades e conhecimentos sobre si própria e o mundo, incluindo a natureza e os animais, de modo a promover a interação, preservação e conhecimentos sobre a biodiversidade e sustentabilidade da Terra.

Desta forma, ao conhecerem as relações entre o ser humano e a natureza e os elementos que a constituem (plantas e animais), as crianças iriam compreender que o ser humano influencia o mundo e a natureza à sua volta, por isso, é preciso ter cuidado com as suas atitudes e comportamentos, desenvolvendo uma valorização e preservação do ambiente. Segundo Tiriba (2010), é preciso proporcionar o contacto com a natureza com as texturas de folhas, os cheiros das flores e plantas, o cultivo de uma horta e visitas a locais de prevenção da natureza como jardins, pois, *“as crianças são seres da natureza, é preciso repensar e transformar uma rotina de trabalho que supervaloriza os espaços fechados e propiciar contato cotidiano com o mundo que está para além das salas de atividades.”*

O projeto tinha como objetivos abordar a natureza, o ambiente, os animais e a sua preservação junto das crianças, através de atividades de descoberta e exploração da natureza, cuidados a ter sobre o ambiente como a reciclagem, apresentar os problemas climáticos e a poluição, e as famílias de animais (domésticos, selvagens, e os tipos de animais aquáticos, terrestres e aéreos).

O projeto insere-se na planificação mensal do Projeto Educativo da educadora e da instituição, entre as várias atividades, e também se encontra em acordo com as OCEPE, sendo que aborda principalmente a Área do Conhecimento do Mundo, mas tem uma transversalidade com as outras Áreas, como a Área de Expressão e Comunicação nos seus vários domínios linguísticos, matemáticos e de expressões (música, pintura, dramática, educação física).

Segundo as OCEPE, *“A criança deve ser encorajada a construir as suas teorias e conhecimento do mundo que a rodeia”*. (2016, p. 85), sendo essencial que a criança contacto com a natureza de várias formas para perceber a natureza e descobri-la, e o educador tem

aqui o papel de mediador dessa exploração que a criança deve realizar sempre que possível. O projeto elaborado, tendo em conta este princípio, procurou que as crianças obtivessem conhecimento a partir da exploração dos objetos, experiências científicas, leituras, jogos, filmes, entre outros e que as crianças construíssem o seu conhecimento e o partilhassem com as outras crianças do grupo.

A finalidade do projeto foi aumentar e desenvolver a aprendizagem da natureza e animais através de uma diversidade de atividades, não permitindo uma rotina ou repetição de atividades para que as crianças estivessem sempre envolvidas em algo novo e que lhes despertasse o interesse.

Ao abordar a natureza e os animais, foi explorado os conceitos e termos como a definição de ambiente, constituição das plantas, as características e grupos de animais (pelagem, alimentação, locomoção, entre outras), e os conhecimentos sobre a alimentação das plantas, ambiente dos animais, medidas de prevenção, o abandono de animais, a poluição, e outros assuntos, mas também é tido em conta, as concepções prévias das crianças através de perguntas informais e aproveitá-las para aprofundar e contextualizar esses conhecimentos à priori num conhecimento científico, como por exemplo, questionar as crianças sobre se sabem como se alimentam as plantas e organizar uma experiência com plantas, em que os alunos colocam dentro de um copo, corantes na água e colocam flores brancas dentro do copo e verificam a experiência no início e no final do dia para constatar que as plantas alimentam-se do caule.

As planificações foram pensadas de modo a ter em conta o tema do projeto e das capacidades evidenciadas do grupo, bem como as limitações do mesmo, procurando atividades distintas e adaptadas às crianças e às suas capacidades individuais. Na construção das planificações, foi sempre tido em conta, uma continuidade baseada nas temáticas, isto é, elaborar planificações que comesçassem por apresentar a natureza e o ambiente e as medidas de preservação, depois abordar os elementos que constituem a natureza como as plantas e os animais, e especificar

os grupos e características das plantas (flores, hortícolas, entre outras) e dos animais .

Ao longo do estágio foram elaborados vários materiais para complementar as atividades e permitir que o grupo compreendesse mais facilmente os conteúdos sobre o ambiente através de filmes e livros, a alimentação das plantas com experiências científicas, conhecer os animais selvagens e domésticos com jogos, sendo que, os materiais foram construídos a partir de materiais recicláveis como caixas de cartão, pedaços de lã, papel, cartão, entre outros e pensados para que a atividade que seria desenvolvida pudessem ser adaptados a outras atividades futuras e assim, reaproveitar os materiais construídos, como os jogos, moldes de pintura, máscaras, etc.

Tabela 1 - Tabela de organização dos materiais construídos e as suas finalidades, implementados no Jardim de Infância

Materiais Construídos	Finalidades
1 placa + 9 cartões de personagens	Trabalhar as características e a dramatização dos animais presentes no conto <i>Todos no Sofá</i> .
9 máscaras de animais	
1 puzzle	Abordar os 10 animais em Vias de Extinção
Moldes de Animais	Abordar os animais domésticas com a pintura através de escovas de dentes.

Durante a primeira semana de observação, recolhi inúmeras informações essenciais para desenvolver as atividades e planificá-las, como o facto de as crianças manterem contacto com o exterior e a natureza em volta, realizarem aprendizagem de conhecimentos sobre plantas no pátio, o espaço circundante ser privilegiado com elementos naturais (areia, árvores, flores, relvado), mas também, permitiu perceber que as crianças realizam vários trabalhos expressivos e motores, desde jogos com música, corridas, pinturas, dramatizações, entre outros.

A recolha destas informações, permitiram-me auxiliar as crianças nas suas limitações e dificuldades, como o desenvolvimento do trabalho em par e em grupo, compreender as regras e respeitar o outro e refletir sobre os comportamentos e atitudes, e a partir dos contos e dos temas principais, desenvolver as atividades nas várias áreas de conteúdos desde as áreas de Expressão e Comunicação ao Conhecimento do Mundo e à Formação Pessoal e Social. Nessa semana, tomei conhecimento de várias estratégias e atividades que poderiam ser realizadas com o grupo e desenvolver as capacidades profissionais, por exemplo, melhorar o encadeamento de atividades, interligar os temas e aumentar o portefólio de canções, poemas e histórias.

Na primeira semana de intervenção, as atividades direccionaram-se dar a conhecer o ambiente e as medidas para protege-lo como a reciclagem e a aprendizagem dos grupos e características dos animais, integrando-se na área do Conhecimento do Mundo e na área da Formação Pessoal e Social, e para isso, foram realizadas leituras em voz alta (por mim) sobre a natureza abordando medidas de proteção, ecologia e importância da água, e permitindo que as crianças pensassem e dessem a sua opinião sobre o assunto. Foi ainda realizada a dramatização e um jogo sobre as personagens da obra *Todos no Sofá*, onde as crianças puderam dramatizar os animais existentes e realizar um jogo semelhante à apanhada, com as personagens que integram na obra.

A ficha de matemática serviu para recolher informação sobre o raciocínio, estratégias utilizadas pelas crianças para solucionar o problema e a forma de contagem de cada grupo (cada grupo com 4 a 5 crianças) para um estudo da unidade curricular de Didáticas Específicas da Educação de Infância – JI para a professora Maria Clara Martins. A pintura com os pés e o origami, foram atividades para diversificar a forma de pintura e moldagem do papel, mas também aumentar a criatividade e imaginação.

Na segunda semana, as atividades deram em seguimento às da semana anterior, iniciando com um conto *O cão Rafeiro* para

introduzir termos de abandono animal e animais domésticos, para que as crianças refletissem sobre o assunto e dessem a sua opinião sobre o que aprenderam. A pintura dos animais domésticos de cada criança, com recurso a uma escova de dentes, criando um momento de criatividade e consolidação do assunto. Também foram realizadas experiências científicas para verificar o modo de alimentação das plantas e experienciar a mudança de cor das flores com corante. A utilização de um instrumento musical para abordar músicas de animais e plantas tinha por objetivo, as crianças adivinharem que música estava a ser tocada e cantarem em conjunto, desenvolvendo a atenção, descodificar as notas musicais e converter para a música que conhecem.

Na terceira e última semana de intervenção, ocorreu a realização de jogos de mesa, um dos jogos de mesa era um puzzle adequado à faixa etária dos 3 aos 4 anos e as crianças teriam de agrupar as crias à sua progenitora, por exemplo, agrupar o gatinho (cria) à gata (progenitora); no segundo jogo de mesa, os alunos teriam várias tiras com a divisão silábica do nome do animal e as crianças teriam de organizar as tiras corretamente para formar as imagens dos animais, este jogo era adequado para os 5 a 6 anos e permitiu fazer a divisão silábica e a associação de letra-palavra-imagem. Ocorreu a visualização de uma curta-metragem sobre uma flor com determinação e que nunca desistiu dos seus objetivos, apesar dos inúmeros obstáculos e no final é recompensada, e assim estimular as crianças a nunca desistirem porque os esforços vão sempre valer a pena. O registo da curta-metragem foi concretizado aos pares, em que um colega teria o braço direito atado ao braço esquerdo do seu par, de modo a estimular a cooperação e entreajuda dentro dos pares, uma vez que, as crianças não estavam habituadas a trabalhar em conjunto e a pensar para ajudar o Outro.

Atividades Destacadas

Entre todas as atividades enumeras anteriormente, as atividades que destacaria seriam a “Experiência Científica das Flores” e os jogos de mesa. Saliento estas atividades porque

demonstraram maior impacto no grupo e permitiu que obtivessem conhecimentos e desenvolvimento das suas capacidades, assim como, permitiram o envolvimento total do grupo.

A atividade da “Experiência Científica com Flores” (Anexo 9) pretendia que as crianças conhecessem mais acerca das plantas e a sua alimentação, questioná-las sobre o efeito do corante nas plantas e realizar o registo da experiência antes, onde a flor está dentro dos copos com cada corante, e posteriormente, mais no final do dia, as crianças registaram a alteração das flores brancas com as pétalas coloridas da mesma cor do corante. A princípio, as crianças visualizaram os copos com o corante e as flores brancas, e foi abordado a alimentação das plantas e questionado o grupo, que considerou que as flores iriam mudar de cor e assumir a cor do corante, mas também contar o número de copos e flores em cada copo, e as cores representadas.

Num momento seguinte, perto do fim da tarde, as crianças verificaram os resultados e realizaram uma comparação oral entre as flores antes e depois de estarem com corante, ao que, verificaram que algumas cores sobressaíram como o verde e o azul. No dia seguinte, foi realizada a verificação final, onde foi evidente que o vermelho também sobressaiu, porém, o roxo demonstrou uma mistura entre o azul e o vermelho. As crianças fizeram o registo em papel para poderem estruturar a experiência científica.



Figura 9 - Resultado da Experiência



Figura 10 - Resultado da Experiência



Figura 11 - Registo da Experiência

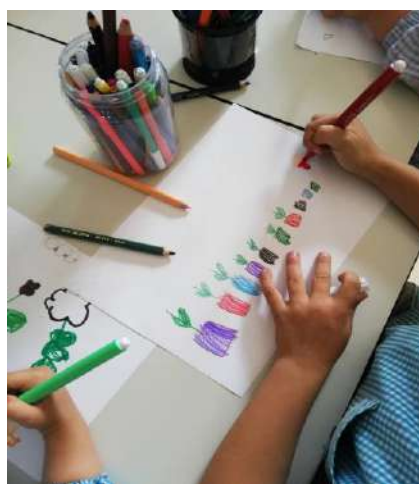


Figura 12 - Registo da Experiência

Os objetivos da atividade foram a realização de uma experiência científica em que as crianças tinham uma participação ativa desde a colocação do corante nos copos, colocação das flores e o registo da experiência antes e depois, e a formulação de hipóteses sobre o que o corante faria à planta; foi também procurado que os alunos refletissem sobre a estrutura das plantas, o que elas fazem por nós, como devemos cuidar das plantas e dar a conhecer os problemas que afetam as plantas como a poluição, os químicos, secas, entre outros.

Tendo em conta os objetivos definidos para a atividade, consideramos que os mesmos foram atingidos e poderia considerar

surpreendente como algumas crianças conheciam a experiência e procuraram explicar-me como tinham vivenciado a experiência anteriormente. As crianças demonstraram grande entusiasmo que se verificou na constante curiosidade e uma dificuldade em gerir a expectativa de maior rapidez na mudança das cores, pois, algumas crianças consideravam que a mudança de cor seria automática. Durante a execução da atividade, foi essencial que as crianças verificassem as flores simples (flores de controlo) e as flores com o corante, para realizar a comparação.

A avaliação decorreu por observação e através dos registos das crianças e sua representação da atividade através de desenhos da experiência inicialmente e no fim do dia, bem como, nas reflexões e explicações das crianças relativamente ao que aprenderam e o que descobriram com a experiência científica. Foi importante a reflexão da experiência nas 3 fases, para que as crianças pudessem comparar o antes e o depois, e conseguissem formar um encadeamento\sequência de todo o processo.

No que toca à atividade dos jogos de mesa, que se encontra em anexo (Anexo 10), esta foi planificada de modo a estimular as crianças a realizar jogos de mesa adequados à faixa etária e sintetizar os conhecimentos\aprendizagens já apreendidas, bem como, a associação de crias a progenitoras no caso dos jogos para as crianças 3-4 anos e a associação de letra-palavra-imagem no jogo adequado à crianças de 5-6 anos. Sendo que, cada jogo, tinha objetivos específicos e atividades específicas para adequar-se ao grupo.

Um dos jogos de mesa, mais adequado ao grupo dos 3 e 4 anos, consistia num puzzle de animais que pedia para encaixar a cria à progenitora, por exemplo, o leitão (cria) para a porca (progenitora), este puzzle pretendia abordar os animais domésticos, indicar o nome das crias (pois, do gato é o gatinho, mas do porco é o leitão) e abordar as classes dos animais (os patos para as aves, o porco para os mamíferos). O outro jogo de mesa, mais apropriado para o grupo dos 5 e 6 anos, consistia em várias tiras com a divisão

silábica do nome dos animais e a respetiva imagem, e as crianças tinham que juntar de forma correta as tiras para puderem ler o nome do animal e fazer a contagem silábica.

Num primeiro momento da manhã, realizei os jogos de mesa com o grupo de 3-4 anos, sendo que primeiro as crianças familiarizaram-se com as peças que existiam e foi feita uma introdução aos animais para verificar se as crianças conheciam todos os animais. Depois, após baralhar as peças, pedi que as crianças juntassem as crias às suas progenitoras e abordei cada animal a partir da sua alimentação, categoria, características e o nome das crias. Em seguida, pedi que as crianças fechassem os olhos e retirei uma peça da combinação, e pedi que voltassem a juntar para perceber se as crianças memorizaram o animal que falta no conjunto. Na primeira versão pretendia que os alunos observassem as crias e\ou as progenitoras e conseguissem fazer a associação, enquanto que na segunda versão, pretendia que os alunos fizessem a associação até faltar um conjunto e através da memorização, conseguirem dizer qual está em falta.

Num segundo momento da manhã, direcionei-me ao grupo de crianças entre 5-6 anos e realizei um jogo de mesa mais complexo, para compreender se as crianças conheciam todas as letras e juntá-las adequadamente para formar uma palavra. O jogo iniciou-se de forma mais simples, onde 4 crianças continham um conjunto de “tiras” com uma letra e tinham de montar a imagem do animal de forma correta para formar, simultaneamente, o nome do animal com as letras. Conforme terminavam, era questionado que animal estava ilustrado na imagem, era lido o nome em formato escrito e repetido oralmente enquanto acompanhávamos no suporte escrito.



Figura 13 - Jogo sobre Animais e Crias



Figura 14 - Jogo sobre Animais e Crias

Durante a atividade, senti que poderia ser acrescentada uma finalidade e comecei a fazer a divisão silábica, oralmente e de forma gestual através do bater de palmas, assim como, também foram abordadas algumas características que se adequavam ao animal ilustrado na imagem, tais como, a alimentação, as características físicas (pelo, pele rugosa, escamas), a locomoção, a vocalização e a classe (mamífero, anfíbio, ave), e permitiu um aumento do conhecimento da criança sobre o assunto. Na atividade, pretendia-se que as crianças conseguissem reconhecer o animal na imagem e a partir do nome, montarem as tiras de forma correta, desenvolvendo o reconhecimento de grafemas e fonemas, e também a divisão silábica e a contagem silábica para aumentar o reconhecimento das letras. Desta forma, tendo em conta os objetivos delineados, foram acrescentados novos objetivos ao longo da atividade, que considerei essenciais ou vantajosos para melhorar a aprendizagem do grupo e cumpridos os objetivos planificados.



Figura 15 - Jogo da Formação de Palavras



Figura 16 - Jogo da Formação de Palavras

A avaliação da atividade (Anexo 11), ocorreu pela observação direta, de grelhas de avaliação e registo fotográfico da atividade, sendo que, também foram anotadas as opiniões e reflexões das crianças individualmente em grupo. Os jogos de mesa foram importantes para a aprendizagem de conceitos e assimilação de novas informações acerca do tema, como o nome dado às crias de determinados animais (o cordeiro, o leitão, o bezerro) e do reconhecimento do nome dos animais e a sua divisão silábica (leão, veado, sapo, foca, entre outros), mas é importante referir que o grupo de crianças mais velhas, demonstraram uma capacidade análise associação entre a as letras que compunham a palavra e a sua divisão silábica através da identificação do número de sílabas e a representação da sua divisão com palmas (sa-po, le-ão, ma-ca-co).

Avaliação do Projeto

A avaliação do projeto foi concretizada por meio de uma grelha informal que se encontra em anexo (Anexo 12) e as anotações retiradas durante o exercício das atividades, onde eram verificados os objetivos planificados para cada atividade e se estes objetivos eram cumpridos na totalidade, razoavelmente ou não eram cumpridos. O elemento avaliativo auxiliou na observação individual e geral das crianças, bom como, a perceção das dificuldades da criança e a análise do grupo de crianças segundo as características da sua faixa etária.

Um outro elemento utilizado, foram as análises críticas de cada atividade, organização do Diário de Bordo e as reflexões diárias da atividade e do desempenho evidenciado no dia. Desta forma, foi mais eficaz a compreensão das dificuldades e a análise das mesmas para melhorar as atividades e o potencial do projeto, evoluir e adquirir estratégias essenciais como futura profissional, por exemplo, a gestão de tempo e do grupo, enquadramento das atividades e especificar concretamente cada atividade.

Considero que o projeto foi importante para o desenvolvimento da consciência ambiental nas crianças e permitiu que as crianças refletissem sobre o seu próprio comportamento no ambiente e as medidas que utilizam para o proteger, as experiências científicas e as atividades de expressão permitiram que o projeto tivesse uma maior impacto na aprendizagem, porque as crianças perceberam como as plantas se alimentam e a sua importância para o oxigênio e se as águas estiverem poluídas (como representou o corante) as plantas morrem depois de alguns dias. Os jogos e os contos foram ferramentas para introduzir os vários temas e levar as crianças a criar hipóteses, soluções, regras para temas como a poluição, o abandono de animais, os animais em perigo.

1.3. Contexto de Estágio 1º CEB – 2ºano

Caracterização da instituição

O estágio de intervenção em 1ºCiclo do Ensino Básico – 1º ou 2º anos foi realizado numa instituição pública, situada em Almeirim. Trata-se de um estabelecimento que abrange crianças desde o contexto de Jardim de Infância (dos 3 aos 5-6 anos) até ao 1ºCEB (1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade).

A instituição, sendo uma instituição está organizado em 2 alas opostas, em que funciona no 1º piso o Pré-escolar e na ala oposta, no 1º e 2º pisos encontra-se o 1ºCiclo do Ensino Básico. A sala de professores é comum ao Pré-escolar e ao 1ºCEB e funciona no 2º

piso, tal como a reprografia, gabinetes e a biblioteca escolar, enquanto que no piso inferior, encontra-se o refeitório e o pavilhão desportivo. No exterior, é visível algumas árvores, balizas de futebol e uma pequena zona com areia, sendo que, o espaço de recreio do 1ºCiclo encontra-se dividido com o recreio criado para o Pré-escolar. No entanto, todo o espaço é revestido a cimento e a zona de pré-escolar é revestida a esponja, de modo que, os alunos e as crianças não privilegiam de uma zona verde, com espaço de relvado ou de flores.

Atendendo a mobilidade e diversas condições, a instituição considerou o aumento dos recursos humanos verificando-se um total de 12 profissionais de educação, dos quais, cerca de 20% dos docentes pertence ao QZP e 13,9% são contratados. No entanto, foram diminuídos os reforços dos assistentes operacionais e aumentado o pessoal não docente (9 assistentes operacionais, 12 assistentes técnicas, 1 coordenadora técnica, 1 psicóloga dos SPO e 1 psicóloga contratada), enquanto as restantes instituições do agrupamento tiveram quebras de pessoal não docente. A instituição apresenta um total de 205 alunos do 1ºCEB, e apresenta um aumento de alunos com NSE, sendo alguns já com o CEI definido.

A escola tem como guia o Projeto Educativo do Agrupamento, tendo este entrado em vigor no ano de 2018 até ao ano de 2021. O presente Projeto Educativo, veio dar a continuidade ao anterior e ter em conta os resultados do Relatório Final do Programa de Acompanhamento da Ação Educativa da IGEC (Inspeção Geral da Educação e Ciência).

O Projeto Educativo encontra-se devidamente enquadrado no Decreto-Lei 137/2012 de 2 de julho, de modo a garantir a autonomia e administração do estabelecimento público de educação, de forma a reforçar a eficácia e sucesso escolar, instrumentos de gestão e integração proporcional de alunos. Encontra-se em conformidade com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, estabelecendo as competências essenciais a desenvolver e o seu registo e implementação sucessivos e integra a Autonomia e

Flexibilidade Curricular, na medida em que, procura a construção de soluções adequadas a cada contexto e necessidade do aluno.

O Agrupamento primazia o desenvolvimento cívico e promoção da educação para a cidadania, recorrendo à colaboração de toda a comunidade educativa, para satisfazer e valorizar o contributo de cada um e da comunidade, de forma a garantir uma educação\ensino integral e de qualidade, para o desenvolvimento de competências, valorização das relações interpessoais e de cooperação, e a aquisição de capacidades para responder aos desafios da sociedade.

Caracterização da sala

Na sala onde realizei a minha intervenção supervisionada, era uma turma de 2ºano de escolaridade e turma era mista, tendo um maior número de rapazes do que raparigas, e composta por 20 alunos no total.

A sala era ampla, o que permitia organizar a sala de várias formas e ter um espaço para organizar os materiais e informações dos alunos, a secretárias da professora e um espaço para arrumação. Estavam sempre disponíveis vários recursos como folhas de papel e lápis, livros e jogos, mas também materiais de auxílio ao cálculo ou dicionários para verificar o vocabulário. Na sala eram visíveis os equipamentos como computador, projetor, quadro interativo, quadro de ardósia, armários de arrumação e outros, como pósteres de conteúdos curriculares, tais como, determinantes e nomes para Português, números pares e ímpares para Matemática, roda dos alimentos na área de Estudo do Meio.

Caracterização do Grupo

A turma era composta por 20 alunos que se encontravam no 2ºano de escolaridade, sendo uma turma heterogénea com 13 do sexo masculino e 7 do sexo feminino. Entretanto, à a referir que, existem casos especiais como, um aluno suspeito de ter Necessidades de Saúde Especiais acentuadas, dois alunos com

Adaptações curriculares não significativas e um aluno com hiperatividade e déficit de atenção.

Na sua generalidade a turma apresenta um bom desenvolvimento nos vários níveis curriculares e na aprendizagem, tendo algumas exceções na leitura e escrita, associação fonema-grafema, e cálculo mental. As disciplinas onde se evidenciavam maiores potencialidades eram a Matemática, especialmente atividades que permitissem calcular e resolver problemas como operações de multiplicação, e Português, nas temáticas de leitura e interpretação de texto e escrita de pequenas histórias. No âmbito do Estudo do Meio, os alunos demonstraram algumas dificuldades na aprendizagem dos sinais de trânsito e nas distinções dos ecopontos, pois, existia alguma confusão sobre o significado de cada sinal e sobre o que deveria colocar em cada ecoponto.

A turma é bastante dinâmica e agitada, tendo algumas dificuldades em permanecer calmos e atentos, no entanto, quando eram colocados em experiências desconhecidas, os alunos tornavam-se focados na descoberta, interessados em experimentar e aprender, e mais comunicativos na expressão do que viram, sentiram e pensam. Considero que a turma tem alguns problemas sociais, nomeadamente em dar-se com colegas que não fazem parte do seu círculo de amigos, em respeitar a vez do colega e em aceitar que outro colega experimente a atividade (querem ser apenas eles a fazer a descoberta e participação).

A intervenção revelou-se um desafio, pois, a turma era bastante agitada e dispersava-se rapidamente. Foi necessário realizar algumas alterações na comunicação com a turma e na postura perante o grupo, de modo a estimular o interesse e transmitir as instruções, explicações e exercícios de forma clara e de fácil compreensão.

Projeto Elaborado

Após a observação do grupo e da professora cooperante, verifiquei que os alunos trabalhavam pouco a criatividade e as artes,

sendo a hora designada para Expressões Artísticas utilizada para repor outras áreas curriculares em atraso. Assim, senti-me na necessidade de planificar atividades para a área de Expressões Artísticas de modo a desenvolver os conhecimentos e experiências do grupo sobre técnicas e materiais, estimular a experimentação e a criatividade artística.

Neste sentido, o projeto de intervenção designou-se por “Psicopedagogia através da arte”, partindo da necessidade pedagógica de desenvolver a arte e a criatividade, baseando-se no Programa de Educação Estética e Artística (PEEA) e no Decreto-lei 344\90 sobre a integração das modalidades artísticas no meio escolar. Também foi devidamente integrado no Programa e Metas Curriculares, no Perfil dos à Saída da Escolaridade Obrigatória e Aprendizagens Essenciais e apoiado no Projeto Educativo do Agrupamento.

O projeto articulou-se com o Programa de Educação Estética e Artística através da promoção das artes e da cultura no contexto escolar, de forma a desenvolver um gosto artísticos nos alunos e a aprendizagem de conhecimentos das artes, construindo o sentido estético e artístico no aluno. Integra o Decreto-lei 344\90 que estabelece a necessidade de reestruturar a educação para integrar as áreas artísticas, estimulando e desenvolvendo a comunicação e expressão com imaginação e criatividade, assegurar o desenvolvimento sensorial, motor e afetivo do aluno, promover o pensamento crítico artístico e as múltiplas linguagens expressivas como música, dança, teatro, arte plástica ou audiovisual.

A interligação com o Programa e Metas Curriculares e Aprendizagens Essenciais de Expressões Artísticas ocorreu na planificação das atividades segundo os conteúdos integrados nos documentos pedagógicos e na procura de responder à área de competência da Sensibilidade Estética e Artística que integra no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Considerando este tema bastante importante, os objetivos definidos foram:

- Estimular a criatividade e imaginação;
- Construir o sentido estético e artístico nos alunos;
- Proporcionar experiências de liberdade artística;
- Dar a conhecer artistas, técnicas e materiais diversificados;
- Desenvolver a valorização da arte nas suas várias modalidades;
- Incutir a capacidade de aceitar a diversidade artística.

Tal como é evidenciado por Santos e Costa,

“o uso e o ensino das artes na educação infantil estão ligados aos interesses de quem aprende, pois estes serão autores de suas próprias histórias, transformando a arte parte de suas vidas, dando um sentido para algo visto como incompreensível, tornando essa prática um instrumento pedagógico que vai contribuir na construção do sujeito.” (s.d.,p.5)

Apresentando como tema principal do projeto as Expressões Artística, este foi desenvolvido ao longo das semanas de intervenção, através de atividades que promoveram o sentido artístico dos alunos, o interesse pelas artes e a descoberta de várias técnicas de artes plástica, bem como, o conhecimento de artistas e materiais diversificados.

Tendo em conta o tema, a expressão artística foi o meio para aproximar os alunos numa escolaridade de pedagogia aberta e que proporcionou momentos individuais e de grupo, onde os alunos puderam usar a expressão artística como processo libertador de motivações, tensões, sentimentos, pensamentos e descobertas. Duarte Junior argumenta que a educação artística não deve ser para formar artistas, mas que, permita uma maior sensibilidade para com o mundo e, *“somos ainda levados a conhecer aquilo que não temos oportunidade de experienciar em nossa vida cotidiana”*. (1986,p.68).

Para sustentar o projeto, foram elaboradas planificações com base no grupo e criadas atividades que permitissem desenvolver os objetivos do projeto, onde pretendia que os alunos aprendessem e

experimentassem algumas das modalidades artísticas como as artes plásticas, as artes dramáticas e a música. Como forma de cumprir os objetivos delineados, foram propostas atividades que permitissem estimular a criatividade e sensibilidade artística dos alunos, permitindo uma liberdade expressiva e valorização da arte. A elaboração das planificações teve sempre em conta as planificações semanais do Agrupamento e os objetivos a alcançar que a professora cooperante pretendia.

Com este projeto pretendia-se que os alunos explorassem e experimentassem a área artística, onde os alunos pudessem utilizar a arte como meio de se expressar e comunicar com o outro, e pudessem libertar a sua criatividade e imaginação de modo a construir o sentido estético e artístico e auxiliar o professor a ser apenas mediador na expressão artística sem influenciar a arte do aluno.

As estratégias utilizadas passaram pelo trabalho individual, pares ou em grupos, pela realização de artes plásticas, dramáticas e musicais, proporcionando momentos de criação e experimentação, interligando com outras áreas curriculares. De forma a concretizar estas estratégias, foram criados e utilizados diversos recursos, tais como fichas, jogos, vídeos, instrumentos musicais, materiais artísticos, e outros.

Tabela 2 - Tabela de organização dos materiais construídos e as suas finalidades, implementados no 2ºano de escolaridade

Materiais Construídos	Finalidades
Roleta	Introdução e multiplicação da tabuada do 2
Cronograma mensal	Apresentar as festividades por mês.
Caixa de correio	Criada para encenar o momento de enviar a carta para o Pai Natal.
Bingo Matemático	Consolidar e multiplicar tabuadas do 2, 3 e 4.
Cartas S e SS	Dramatizar elementos cujo padrão é S e/ou SS.
Puzzle Gigante	Puzzle gigante do conto <i>Os Ovos Misteriosos</i> .
Cartões de	Cartões que identificavam a criança com

Identificação	informações do nascimento como no texto <i>Quando eu nasci</i> .
Distintivos	Seriam para premiar a criatividade sobre a melhor desculpa para não fazer os trabalhos de casa.
Quantos queres com decágono	Introduzir e multiplicar a tabuada do 3.
Pirata da Tabuada	Resumir e organizar a tabuada do 2.

Nem todas as atividades realizadas estavam relacionadas com o projeto de intervenção. Na primeira semana de intervenção foram realizadas várias atividades lúdicas relativamente à área curricular de Matemática, onde foi abordado a multiplicação da tabuada do 2 através de jogos matemáticos. Assim como, a leitura dos textos e interpretação a Português recorrendo a áudio de histórias, fichas de trabalho e resolução de exercícios. Nesta semana não foi possível realizar mais do que 1 atividade de Expressão Artística, visto que, existiam ensaios para o espetáculo de Natal do Agrupamento. Esta atividade realizou-se com a técnica de Pollock no exterior com toda turma e em simultâneo, com o Pontihlismo.

Na segunda semana, foram mantidas as planificações apresentadas pelo Agrupamento e realizadas 2 atividades complementares para criar um postal natalício, inteiramente criado pelos alunos, a primeira prendeu-se com o marmorizado do papel e a segunda, foi a realização de origami para decorar o postal de Natal. Também foram criadas as cartas para o Pai Natal em integração com a área curricular de Português. Esta semana, foi dedicada a recordar os conteúdos dados anteriormente e a realizar exercícios que permitiram retirar as dúvidas existentes.

Na terceira semana de intervenção, que se seguiu após o período de pausa letiva, foram realizadas atividades para recordar os conteúdos letivos anteriores, tais como fichas de trabalho, jogos matemáticos e também exercícios do manual. Nesta semana, foram realizadas 2 atividades de Expressão Artística, uma acerca de Artes Plásticas sobre dois artistas com técnicas distintas e outra de

Música sobre as Janeiras, com experimentação de instrumentos musicais. Na quarta e última semana, realizei intervenção apenas de um dia, onde trabalhei a planificação imposta pelo Agrupamento e 1 atividade de Expressões Artísticas sobre um texto abordado a Português, onde os alunos pintaram com giz sob a cartolina escura em pequenos grupos.

É de referir, uma interligação de conteúdos e uma transversalidade curricular, principalmente com nas áreas de Português e Estudo do Meio, de modo, a permitir uma fluência dos conteúdos e criar uma interdisciplinaridade. Para além disso, foi procurado a apresentação de múltiplos recursos e atividades para aumentar as aprendizagens e conhecimentos dos alunos.

Atividades Destacadas

Dentre as diversas atividades realizadas, gostaria de destacar duas atividades, tais como, a pintura do Pollock e do Pontilhismo, a realização do marmorizado. As atividades destacaram-se pelo desenvolvimento da imaginação e criatividade dos alunos, liberdade de movimentos e transformação dos conteúdos de forma lúdica e pedagógica, bem como o aumento a participação em grupo e a as capacidades em trabalhar em grupo e individualmente.

Relativamente à primeira atividade em anexo (Anexo 14), pretendia que os alunos experienciassem duas técnicas distintas, onde as cores primárias são as mesmas. Primeiramente, ainda em sala de aula, foi apresentadas ambas as técnicas de Pollock e do Pontilhismo evidenciando as características e a técnica em si, de forma a que explicar aos alunos como se iria processar a aula. Desta forma, foi pedido que cada aluno apenas levasse um caderno e 3 canetas de cor primária – azul, magenta e amarelo. Em seguida, a turma seguiu para o exterior e foram sentar-se nos bancos com mesa, para estarem todos alinhados de ambos os lados.

Foram distribuídos os desenhos natalícios, onde os alunos deveriam colori-lo com a técnica do Pontilhismo enquanto era colocado o plástico no chão e aberto o papel de cenário gigante (1m

de altura para 2,5m de comprimento). Foram abertas as latas de tinta e colocada 1 trincha para cada cor, sendo que existiriam 4 latas de tinta (vermelho, azul, amarelo e preto) tal como indicava a técnica de *dripping* de Pollock.



Figura 17 - Pontilhismo 1



Figura 18 - Pontilhismo 2

Gradualmente, conforme alguns alunos iam quase terminando, ia chamar 4 a 5 crianças para vestir os fatos e colocar sacos de plásticos nos sapatos, de forma a evitar ao máximo que se sujassem. Instintivamente os alunos pegaram as trinchas e começaram a reproduzir a técnica, sendo que, cada grupo não poderia estar mais do que 10-12 minutos para que todos os alunos pudessem pintar o papel de cenário.



Figura 19 - Pintura com técnica de



Figura 20 - Pintura com técnica de



Figura 21 - Resultado da pintura com técnica de dripping

Nesta atividade pretendia que os alunos conhecessem a diversidade técnica e artística, explorassem e experimentassem cada uma delas, explorar outros materiais e sentirem-se artísticas com a reprodução da técnica de *dripping* e do Pontilhismo. Para além disso, era pretendido que os alunos desenvolvessem a liberdade artística, o sentido crítico e estético e a sua imaginação e criatividade, promovendo momentos de interação em grupo e individualmente.

A avaliação desta atividade foi realizada por meio de observação e de uma grelha de observação (Anexo 15), uma vez que, por ser uma atividade de cariz prático, necessitava de uma avaliação concreta da prática dos alunos. Foi ainda feito vários registos fotográficos e audiovisuais de forma a comprovar a execução das técnicas apresentadas e o resto e valor da arte por parte dos alunos, bem como a sua satisfação na exploração das técnicas e materiais.

O planeamento da atividade de marmorizado, em anexo (Anexo 16) decorreu na aproximação do período natalício e da necessidade de os alunos levarem uma lembrança para as famílias, assim, foi previamente colocada uma mesa no centro e um tabuleiro com leite, em seguida a turma coloca-se em redor da mesa e são adicionados

os corantes alimentares com algumas gotas. Depois, com um cotonete demolidado em detergente, colocamos o cotonete no leite.

Este processo resulta do anti-gordurante (detergente) em contacto com os corantes no leite (gordurante natural) expandirem e criar um momento de mistura entre os corantes. Individualmente, cada aluno colocou a sua folha branca na mistura e colorir a folha com um marmorizado. Após a secagem do marmorizado, os alunos realizaram dois origamis (pinheiro e Pai Natal), e colaram nos seus marmorizados, criando um postal natalício elaborado completamente pelos próprios alunos.

Esta atividade pretendia que os alunos descobrissem as particularidades dos materiais e explorassem, introduzir a estampagem e a mistura de cores, complementando com a melhorias da motricidade fina e exploração da dobragem de papel para a construção do origami. Estas atividades também pretendiam melhorar a concentração, diversificar a criatividade e estimular a liberdade estética. Assim, foi fundamental a criação de uma grelha de avaliação (Anexo 17), o registo fotográfico e a verificação dos produtos finais construídos pelos alunos.

Avaliação do Projeto

Para avaliar as atividades ver em anexo (Anexo 18), foram utilizados instrumentos de avaliação como o registo de observações e grelhas de avaliação em sala de aula e registos fotográficos, recorri também à análise dos resultados dos trabalhos individuais e em grupo e à observação direta. Outros importantes instrumentos foi o Diário de Bordo e as análises diária realizadas no fim do dia com a professora cooperante, permitindo uma reflexão crítica sobre as atividades em sala de aula, percebendo o sucesso ou fracasso das tarefas e o que poderia ser melhorado. Desta forma, foi possível potenciar o projeto, evoluindo e aprendendo outras estratégias, melhorando a minha intervenção junto dos alunos, a gestão de tempo em sala e a adequação das atividades.

Penso que o sucesso do projeto se deveu à diversidade de atividades artísticas e utilização de vários materiais, bem como a liberdade dada aos alunos para se expressarem de diferentes formas como pintura, colagem, dramatização, entre outras. Considero que consegui desenvolver o sentido crítico e estético dos alunos, estimulando a criatividade e imaginação na execução de trabalhos individuais e de grupo, mas também o aumento do conhecimento dos alunos sobre a arte e as suas técnicas, permitindo a sua exploração e experimentação das técnicas e materiais.

1.4. Contexto de Estágio 1º CEB – 4ºano

Caracterização da instituição

A presente intervenção de estágio decorreu em contexto virtual, devido a situação de pandemia, através de aulas à distância. Assim, o estágio ocorreu no 4ºano de escolaridade numa instituição pública situada em Santarém. Esta escola abrange 7 turmas do 1ºCiclo e o 2 de Jardim de Infância, tendo ainda espaços designados para o apoio à prática letiva.

A nível de infraestrutura, a instituição é composta por dez salas de aula com quadros interativos, uma biblioteca, duas salas de apoio à prática letiva, uma sala polivalente, um ginásio equipado com material para a prática desportiva, um refeitório, sala de trabalho para os professores e dois recreios, um coberto e outro descoberto.

O agrupamento em que está inserida a escola, abrange uma vasta área geográfica, incluindo meio-urbano e rural, isto é, o agrupamento estende-se do centro da cidade para os bairros mais periféricos, sendo a população abrangente uma grande diversidade, uma vez que integra população de ambos os meios (rural e urbano) com qualificações bastante diferenciadas. O agrupamento apresenta vários recursos humanos, desde docentes de ensino regular a de Educação Especial, incluindo assistentes operacionais e técnicas,

assistentes de CEI e técnicos de CEF e de CRI (Centro de Recursos para a Inclusão), mas também Psicólogos escolares e outros profissionais.

O Projeto Educativo do Agrupamento, refere que a escola deve ser pensada como espaço onde todos tenham lugar, através de um percurso de crescimentos e de aprendizagem, priorizando a necessidade de encontrar respostas diferenciadas para os problemas da vida em sociedade, sem esquecer o papel transformador da ação educativa. Assim, considera-se fundamental a consciencialização dos principais valores e os comportamentos para conviver em sociedade, privilegiar a exigência e a qualidade, promovendo a equidade, o espírito de equipa, o sentido de pertença, a partilha e a cooperação.

O objetivo principal do Agrupamento é a formação de cidadãos aptos e produtivos, capazes de escolher entre a progressão de estudos ou a integração na vida ativa, tendo frequentado uma escola onde aprendem a Aprender, a Fazer, a Estar e a Ser, através do Saber. Através da promoção de atividades procuram desenvolver o gosto pelas ciências, artes e literatura; a educação para a saúde e para a prevenção de comportamentos de risco; a cooperação e do trabalho de qualidade e sério, mas também realização de uma orientação para o percurso educativo mais adequado.

Caracterização da sala

A situação de pandemia devido ao Covid-19, levou ao encerramento das instalações físicas das instituições escolares, pelo que as aulas se processaram em formato digital. Como tal, ao invés de salas de aula com limites físicos, tínhamos uma sala de aula virtual, onde cada indivíduo (alunos e professoras) se encontravam em suas casas e estavam conectados através da plataforma *Microsoft Teams*.

Os alunos assistiam e intervinham nas aulas síncronas e realizavam as tarefas propostas nos tempos assíncronos, sendo as salas de aula as suas habitações. Na maioria, os alunos assistiam

através às aulas na sala ou nos seus próprios quartos com recurso a computadores (alguns destes foram disponibilizados pela Câmara) ou por tablets e telemóveis de familiares, sendo que, alguns alunos necessitavam de partilhar o computador com irmãos.

Caracterização do Grupo

O grupo era composto por 26 alunos, 12 rapazes e 14 raparigas, sendo um grupo bastante participativo e ativo nas atividades propostas. Entre os 26 alunos, existiam alunos com problemas de saúde como pele atópica, obstipação crónica com relatório médico apresentado, audição reduzida, traumatismo craniano e asma.

Alguns destes alunos eram abrangidos por Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão Universais, em que, apenas um aluno se encontrava com medidas seletivas como precaução devido a um traumatismo craniano sofrido na infância. Nas medidas específicas de Diferenciação Pedagógica, era realizado um apoio individualizado e educativo, com o uso de níveis de proficiência e tutorias para os alunos com mais dificuldades. Dentre os alunos abrangidos pelas Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, quatro alunos eram acompanhados por duas psicólogas, que integram uma equipa multidisciplinar do PiiCiE LT (Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar da Lezíria do Tejo).

Alguns alunos eram bastante extrovertidos e agitados, tendo alguma dificuldade em cumprir as regras definidas, porém, verificámos uma boa união entre colegas de turma e um bom funcionamento da turma na cooperação e respeito pelo outro. Os alunos apresentavam pontos fortes na área de Expressão Artísticas e eram bastante ávidos para a aquisição de novos conhecimentos. As dificuldades existentes na turma relacionavam-se com o número elevado de alunos o que complicava a apreensão dos conhecimentos por todos os alunos.

Existia uma necessidade de participação por parte alguns alunos, mas em contrapartida, existiam alunos que revelavam sérias

dificuldades na compreensão e aplicação dos conteúdos, na exposição de dúvidas e na resolução de problemas com cálculos e conversões de unidades de medida. Verificando-se uma controvérsia entre alunos autônomos e responsabilizáveis pelos trabalhos e alunos com múltiplas dificuldades em se organizar e pedir esclarecimento de dúvidas.

Projeto Elaborado

Durante a realização a intervenção, em conjunto com o meu par, pudemos verificar que o grupo tinha fragilidades no domínio da comunicação, uma vez que se interpelavam uns aos outros e algumas das crianças não participavam durante as aulas; e na autonomia e responsabilidade, onde constatámos que muitas das vezes não tinham os materiais necessários, nem realizavam as tarefas pedidas, sendo a comunicação e as competências de leitura, as componentes que necessitavam de maior intervenção.

De forma a promover o desenvolvimento de melhores competências de comunicação tentámos que respeitassem a vez dos colegas falar e a instaurar a utilização da mão do *Microsoft Teams* para pedir a palavra, impedindo que falassem todos em simultâneo. Através da utilização de grelhas de observação, pudésemos chamar individualmente cada aluno, garantindo que todos os alunos participavam de forma igualitária. Kenski (2008), defende a importância da comunicação na educação, como meio de inter-relações que “(...) *transformam e levam as pessoas a aprender não apenas conteúdos, mas valores, sensibilidades, comportamentos e práticas em múltiplos e diferenciados caminhos.*” (p. 650). Então, o desenvolvimento de capacidades de comunicação entre pares, promovem o respeito pelo outro, assim como a valorização da opinião do outro.

Para promover a autonomia e a responsabilidade, tentámos propor atividades com limite de prazo de entrega, cujo processo de realização seria da responsabilidade dos alunos, ainda que pudessem contar com a nossa ajuda para encaminhar o processo ou esclarecer dúvidas. Assim, as atividades sugeridas eram de

complexidade crescente e com base nas sessões síncronas, onde existia uma exposição da matéria. Para consolidar os conteúdos, os alunos necessitavam de se envolver na aprendizagem, porque segundo Oliveira-Formosinho & Araújo (2004) citados por Gonçalves (2015), *“para haver envolvimento, a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo”* (p. 67), então estivemos sempre disponíveis para retirar possíveis dúvidas e dar as explicações necessárias.

Para tentar colmatar a necessidade de desenvolver a componente da leitura, optámos por solicitar que os alunos lessem em todas as aulas, dividindo os textos por parágrafos ou personagens ou lendo os enunciados das tarefas. Neves (2010) confirma a leitura como elemento imprescindível no desenvolvimento do ser humano, afirmando que *“O hábito de leitura desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência.”* (p. 24), sendo essencial na construção da identidade pessoal e coletiva.

De modo a podermos fomentar o trabalho colaborativo, ainda que a distância, pedíamos que os alunos se ajudassem uns aos outros, por exemplo, em situações em que os alunos não sabiam a resposta ou estavam com alguma dificuldade em realizar uma tarefa.

Então, mesmo não ter sido possível o contacto próximo, tentámos diminuir a distância entre aluno-aluno e aluno-professor através da disponibilidade em ajudar o outro.

O projeto foi intitulado “Potenciar a comunicação no ensino a distância” (Anexo 20), e foram definidos objetivos mais práticos que pudessem ser trabalhados de forma versátil, tendo em conta as fragilidades evidenciadas no grupo e as suas potencialidades, mas também o acesso aos materiais para todos. O projeto integra-se na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017, p. 3), na medida em que, pretendíamos que os alunos aprendessem através da participação individual e em grupo, de forma responsável, construindo cidadãos justos e inclusivos, respeitando a diversidade e defendendo os Direitos Humanos. Com recurso à interdisciplinaridade

entre as várias áreas curriculares e a componente de *Cidadania e Desenvolvimento*, foi possível uma educação para a cidadania, promovendo a autonomia individual, a construção de uma identidade cidadã e o reforço do diálogo e da comunicação

O projeto interliga-se igualmente com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), mais concretamente nas áreas de *Linguagem e Texto*, do *Raciocínio e Resolução de Problemas* e do *Desenvolvimento Pessoal e Autonomia*. Esta ligação verifica-se no desenvolvimento das diversas linguagens e a sua utilização, bem como o uso de recursos informativos apropriados às temáticas (área de competência de Linguagem e Texto), a priorização dos processos de resolução e o aprofundamento de conhecimentos, bem como o impacto de decisões (área de competência de Raciocínio e Resolução de Problemas). Relativamente à área de competência do Desenvolvimento Pessoal e Autonomia, valorizámos a identificação dos pontos fortes, estimulando o estabelecimento de prioridades e a capacidade de traçar planos com o sentido de responsabilidade e autonomia.

Priorizamos a intervenção de todos, criando oportunidades ideais onde todos pudessem participar, também valorizámos o esforço e os trabalhos realizados, procurando que os alunos apresentassem os seus trabalhos e promover o sentido de responsabilidade e autonomia. Para além disso, foi fundamental a utilização de recursos visuais e representativos, tarefas diversificadas e a acessibilidade facilitada, promovendo igualmente na turma o espírito de colaboração entre todos e o interesse pelos conhecimentos.

Para garantir os objetivos, foram utilizadas maioritariamente as estratégias da docente cooperante, uma vez que, os alunos já estariam familiarizados com esse método e evidenciava-se um sucesso na aprendizagem através desses métodos. Promovemos a leitura ordeira e com recurso a grelhas que permitiam assinalar os alunos que participaram e pedir a intervenção dos outros que estavam menos interativos, auxiliando no desenvolvimento das

competências de leitura e interpretação de texto, bem como a melhoria de construção frásica e utilização de vocabulário. Procuramos marcar prazos de entrega, não só para estimular a responsabilidade e autonomia dos alunos, mas também para valorizar os trabalhos dos alunos e estimulá-los a valorizarem os próprios trabalhos, falar sobre eles e melhorar a autoconfiança.

Esta metodologia também pretendia valorizar o erro e o esforço para acertar, conduzindo os alunos tentar melhorar, assim, os constantes feedback e acompanhamentos eram bastante importante para orientação dos alunos e auxiliar os alunos no seu percurso de sucesso e de melhoria de qualidade do trabalho. A utilização de jogos, exercícios, fichas e outros recursos pretendiam a promoção da autonomia e a diversificação de recursos, na procura de motivar os alunos pelas aprendizagens e conteúdos, garantindo a sua memorização e compreensão.

Tal como foi referido, foi necessário a apresentação de tarefas e recursos diversificadas que surpreendessem, motivassem e representassem os conteúdos de forma clara e coesa, permitindo que os alunos se sentissem desafiados na execução das tarefas e mais confiantes na aprendizagem, aplicação e compreensão dos conteúdos apresentados ou lembrados. Assim, os recursos utilizados basearam-se essencialmente em recursos eletrónicos, por exemplo, Powerpoints e Compartilhas de Ecrã na apresentação de conteúdos e na aplicação e correção de exercícios, no entanto, para a consolidação foram utilizados Kahoots, Scratch, Forms, Wordwall, entre outros.

As primeiras duas semanas foram de observação, procurando retirar o máximo de informações possíveis sobre o grupo e individualmente, compreendendo as dificuldades e capacidades do grupo, verificar o que motiva os alunos e estratégias utilizar para garantir o sucesso das aprendizagens. Estas semanas foram fundamentais para o delineamento dos objetivos e estratégias do projeto, bem como, a construção dos recursos que seriam usados e que temas iriam ser abordados com os alunos, tendo sempre em

consideração as sugestões da docente. Devido à curta duração do estágio, foi necessário que cada estagiária ficasse com 1 semana individual completa e repartir a última semana em 3 dias para cada estagiária e acordar 1 dia de intervenção partilhada.

Na semana seguinte, foram realizadas atividades de introdução de temas como Portugal na União Europeia e na Península Ibérica, mas também os países lusófonos, recorrendo a Powerpoint explicativo e um jogo kahoot. Foram abordadas as diferentes Unidades de Medida de Capacidade e a sua relação com o decímetro cúbico através de recursos similares, criação de folhetos com produtos do dia-a-dia para interligar a temática à realidade comum e a um jogo com exercícios no Scratch. Na área de Português, foram visionados um vídeo e um áudio sobre o conto “*O Príncipe Feliz*” e a resposta a um questionário Forms sobre o texto, sendo também dado o texto “*A máscara do tempo*” e a sua interpretação, a criação de uma máscara livre sobre a temática para apresentar no dia seguinte e ainda a revisão da Classificação de Palavras através de um Kahoot.

A semana seguinte correspondeu à intervenção do meu par de estágio, por isso, apenas intervim na semana a seguir. Neste período, foi visionado um pequeno vídeo sobre o Jardim Zoológico (caso estivessem em aulas presenciais, iriam fazer uma visita ao parque) e abordado a temática dos deveres e direitos das crianças, reforçando a importância de ambos e a sua história. Na área de Estudo do Meio, foi utilizado diversos Powerpoints sobre as atividades económicas, reforçando os conteúdos com um jogo no Wordwall e um questionário no Forms. Também foi realizada a leitura e interpretação de textos, bem como a exploração livre da construção de textos em que os alunos tiveram que construir uma pequena história. Relativamente a Matemática, introduziu-se as Medida de Tempo através de Powerpoint e adivinhas, mas também com a realização de exercícios do manual para verificar dúvidas e aplicarem os conhecimentos.

No dia de intervenção partilhada, foi acordado a realização de experiências científicas existentes no manual, em que previamente foi elaborada uma lista de materiais para os alunos irem adquirindo. No próprio dia, as atividades foram realizadas alternadamente, sendo 2 atividades por sessão síncrona e estas eram realizadas simultaneamente com os alunos, permitindo que eles fizessem as experiências em suas casas passo a passo. Sempre que possível foi feito um relembrar dos conteúdos dados como as medidas de massa e de capacidades, reforçar os estados dos objetos e outras temáticas, assim como, foi estabelecido algumas regras para garantir resultados semelhantes nas experiências e estimular o sentido de responsabilidade e autonomia dos alunos. No fim do dia, os alunos verificaram as experiências e procuramos verificar as hipóteses e conclusões encontradas.

Atividades Destacadas

Nesta intervenção considero que as atividades que gostaria de destacar são 3, a primeira relaciona-se com a construção livre de máscaras interligando com o texto “*A máscara do tempo*” e a exploração dos Direitos da Criança realizado no Dia da Criança.

Na primeira atividade destacada, os alunos ouviram o áudio do texto “*A máscara do tempo*” em anexo (Anexo 21), foi feita a interpretação do texto com os alunos e em seguida, foi apresentado alguns exemplos de máscaras diferentes, de forma a dar inspiração aos alunos e mostrar a diversidade de máscaras que existem. Depois, foi pedido que os alunos individualmente criassem em casa a sua própria máscara de tema livre, podendo fazer inspirada em algum objeto, livremente ou com algum motivo, recorrendo aos materiais que tivessem disponíveis e depois enviassem fotografia para o Teams. No dia seguinte, com recurso a um Powerpoint com as fotografias das máscaras, os alunos fizeram uma breve apresentação da sua máscara, expondo a inspiração, os materiais e os sentimentos que encontram no trabalho final.



Figura 22 – Exemplo Máscara 1



Figura 23 - Exemplo Máscara 2

Com esta atividade pretendia que os alunos dominassem a linguagem e melhorassem a interpretação do texto, procurando referir as informações essenciais e apresentar um resumo, e responder às questões colocadas sobre o texto. Recorrendo ao Powerpoint, foi possível apresentar alguns exemplos diferentes de máscaras, de forma a aumentar os horizontes dos alunos e estimular a valorização da arte, inspirando os alunos nas suas próprias criações. A construção das máscaras pretendia que os alunos tivessem um momento de liberdade artística e estética, podendo criar à vontade e usar os materiais que desejassem para criar uma peça de arte, por isso, a apresentação das máscaras tinha como objetivo a valorização do produto final, aumento da autoconfiança e o reforço do esforço.

Para avaliar a atividade foi utilizada uma grelha de observação usada na aula de apresentação das máscaras (Anexo 22) e elaborada outra grelha de avaliação (Anexo 23) que pretendia verificar a originalidade e criatividade das máscaras elaboradas, sendo também consideradas as imagens enviadas pelos alunos e a observação virtual dos alunos.

A atividade seguinte que gostaria de destacar (Anexo 24), foi elaborada propositadamente para o Dia da Criança, procurando aproveitar a comemoração para abordar a história do presente dia, as instituições relacionadas e os deveres e direitos das crianças, fazendo referência aos Direitos da Criança. Assim, iniciamos com a

origem do Dia da Criança e onde é comemorado, apresentando alguns países que comemoram em dias diferentes e a instituição que criou o dia comemorativo. Em seguida, foi explicada a importância dos deveres e direitos, questionando de forma reflexiva os alunos e procurando que compreendessem a importância de respeitar os direitos dos outros para também eles usufruírem dos mesmos direitos. Em seguida, foi contada uma história referente à temática, interpretando a leitura para explicar o valor de cada direito para as crianças, e no final, procurar que os alunos escolhessem 2 direitos dos Direitos da Criança e explicassem por palavras suas o motivo de ser importante para as crianças.

Os objetivos delineados para a atividade pretendiam a consciencialização dos alunos para a existência de Deveres e Direitos das Crianças e que algumas crianças no mundo não usufruem deles, sendo fundamental que eles aprendessem os seus direitos e deveres para respeitarem os direitos dos outros, e vice-versa. Para além disso, pretendia que os alunos escrevessem as suas opiniões e conhecimentos sobre o tema, que refletissem sobre o que foi dito e o que leram, e compreendessem a importância dos Direitos da Criança.

Assim, nesta situação para avaliar a atividade, foi tida em consideração a diversidade de opinião e justificação apresentada, analisando com uma grelha de avaliação (Anexo 25) as explicações dadas e a apresentação gráfica dos Direitos mais selecionados (Anexo 26).

Avaliação do Projeto

Para avaliar as atividades ver em anexo (Anexo 27), foram utilizados instrumentos de avaliação como o registo de observações e grelhas de observação e a realização dos trabalhos individuais, uma vez que, o projeto foi desenvolvido à distância.

Considero que os objetivos foram alcançados e os alunos demonstraram uma vontade crescente em participar e envolverem-se em todos os trabalhos, demonstrando a diversidade de opiniões e

criatividade. Mantendo sempre em consideração as dificuldades particulares e do grupo, procurando estarem sempre disponíveis para ajudar os colegas quando solicitado, aguardarem a sua vez de participar e questionando sobre alguma dúvida, sendo que, também se verificou uma evolução no respeito das regras e horários, melhoria na leitura e na realização de cálculos matemáticos.

2. Percurso de Desenvolvimento Profissional - Autodiagnóstico

O autodiagnóstico reflexivo sobre as aprendizagens e dificuldades sentidas ao longo do percurso, foi essencial para compreender a evolução e aprendizagens adquiridas e as estratégias para superar as dificuldades.

Tenho a destacar as aprendizagens nas valências das primeiras idades, mais concretamente nas valências de Creche e Jardim de Infância, que possibilitaram a aprendizagem de capacidades essenciais e a gerir mais prontamente as atividades em grupo e individualmente, mas também, permitiu superar as dificuldades adquiridas ao longo do percurso.

No contexto de Pré-Escolar, é fundamental o papel do educador nestas primeiras idades, uma vez que, *"É nos primeiros anos de vida que se estabelecem as bases para o desenvolvimento intelectual, emocional e moral."* (Brazelton & Greenspan, 2002, p.12). As crianças devem ser tidas como o agente mais ativo da própria aprendizagem, devem poder explorar livremente e construir as suas aprendizagens, pois, ao escutar a criança também podemos aprender mais sobre ela e adequar as aprendizagens às suas dificuldades e interesses.

A criança aprende através das interações e consequentes experiências e explorações, e gradualmente converte essas aprendizagens em ações, movimentos e palavras, por isso, durante o percurso de estágio, considere importante atividades de exploração

e descoberta, onde poderiam ser parte envolvente da própria experiência e aprendizagem de conhecimento.

Enquanto futura profissional, devo ter em conta os conhecimentos à priori do grupo e de cada criança particularmente, para desenvolver atividades que permitam à criança ser agente ativo na aprendizagem e não conduzir ao monótono da descoberta do conhecimento orientado. Tal como é referido na OCEPE, é importante o *“reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo”* (2016, p.9).

A proximidade com a criança é importante para o seu desenvolvimento e permite que a criança se desafie a experimentar e a conhecer, onde o educador é visto como *“uma âncora para a criança que, no âmbito de uma relação próxima, de confiança e afeto, poderá mais facilmente encetar processos de exploração e descoberta, sentir-se mais tranquila, orientada e cuidada.”* (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 51). As crianças ao sentirem-se estáveis e confiantes, irão procurar explorar o que as rodeia, fazer experiências e utilizar os sentidos para experienciar. Cabendo ao educador, estimular a esta exploração com atividades que permitam o movimento, materiais multididáticos, espaço amplo para que não obstrua movimentos e gestos das crianças e criar um ambiente seguro e afetuoso.

Relativamente ao contexto de 1ºCiclo, este contexto apresenta um nível de exigência mais rigoroso e preciso, uma vez que, é necessário preparar os alunos para o desenvolvimento de capacidades específicas e aquisição de conhecimentos e aprendizagens. Assim, a postura do docente deve ser mais rigorosa e diretiva, impondo algumas regras e transmitindo informações claras e audíveis, para que os alunos consigam compreender e aplicar os conteúdos aprendidos. A postura do docente indica vários sinais, sendo um elemento importante na transmissão de conteúdos e na indicação de tarefas, procurando ter uma mente aberta.

Em suma, é importante que o próprio docente esteja disposto a atualizar-se e usar diversos recursos e metodologias para garantir a aprendizagem dos conteúdos, uma vez que, na atualidade a responsabilidade de educar recaiu apenas no professor, dando-lhe o dever de formar e preparar os alunos e transmitir valores e comportamentos sociais e cívicos. Ao sobrecarregar os profissionais de educação, foi necessário alterar o método de ensino para um ensino-aprendizagem, em que o professor teria o papel de mediador das atividades e os alunos aprenderiam por si mesmos. Oliveira (2014) confirma esta alteração como positiva:

“(...) não como um mero transmissor de informações, mas como um gerenciador do conhecimento, valorizando a experiência e o conhecimento internalizado de seu aluno na busca de sua formação como pessoa capaz de pensar, criar e vivenciar o novo, assim como da formação de sua cidadania.” (p. 3)

Esta metodologia de ensino, permitiu que os alunos desenvolvessem uma consciencialização sobre as regras de convívio e permitiu melhorar o controlo da turma, sendo que, os alunos ao serem colocados no papel de mediadores e gestores, compreendendo a necessidade das regras com maior facilidade e cumpri-las.

A aprendizagem de conteúdos e aquisição dos conhecimentos foi gradual e através de uma diversidade de recursos, de forma a manter o interesse dos alunos e estimular a curiosidade dos mesmos, portanto, é fundamental que o docente contemple um leque de atividades e recursos para apresentar, aplicar e consolidar os conteúdos dados.

Tal como afirma Serrazina (1990) em Botas & Moreira (2013), *“(...)o mais importante não é o material em si, mas a experiência significativa que esse deve proporcionar ao aluno (...)”*, isto é, não importa os recursos apresentados, mas sim a aprendizagem que os alunos retiram a partir do mesmo, sendo bastante importante a seleção e apresentação de materiais adequados aos alunos. Ao criar

um ambiente de diversão e de à vontade para a descoberta, os alunos irão permanecer entusiasmadas e descobrir novos conhecimentos, estimulando a descoberta e a curiosidade de saber mais, aumentando as aprendizagens dos alunos individualmente e em grupo.

Igualmente a concretização de atividades artísticas é bastante fundamental, pois poderão ser o escape dos alunos mais introvertidos e permitir que estes expressem os sentimentos e pensamentos, explorem de forma experimental os conhecimentos e contactar com vários materiais e técnicas. Segundo um artigo no Fernandes (2017), num artigo no Externato Champagnat, o ensino das artes deveria ser valorizadas por desenvolverem determinadas capacidades essenciais noutras áreas disciplinares e transformar os alunos em indivíduos mais sensíveis e capacitados para ver o mundo com outros olhos:

“As artes têm o poder, a magia, de possibilitar às crianças o desenvolvimento da sua sensibilidade e da sua criatividade. (...) permitir que se expressem livremente, sem medos, sem pressa e sem comentários negativos. Os seus registos e movimentos corporais são o reflexo da sua forma de pensar, de ver e de entender o mundo que as rodeia.”

As planificações sofreram diversas alterações de forma a apresentar mais claramente as atividades e o enquadramento das mesmas, sendo fundamental uma planificação cuidadosa e aprofundada, que permita a compreensão e organização sequencial de cada etapa. A organização das atividades num modelo específico, facilitou a execução das atividades e avaliação dos objetivos definidos em cada momento, pois, o docente deve conseguir compreender se os alunos aprenderam ou não e o que poderá colocar como material suplementar para retirar possíveis dúvidas.

As aprendizagens retiradas foram primordiais no meu crescimento como futura profissional, uma vez que, abriram-me os horizontes nas estratégias e recursos para garantir o sucesso dos alunos na aprendizagem de conteúdos, clarificar as tarefas e

atividades delineadas, especialmente no visionamento prévio das atividades para perceber se é exequível e refletir sobre as possíveis dúvidas ou questões feitas pelos alunos, preparando informações extras e recursos suplementares para utilizar se for necessário. Considerando a última parte, foi bastante mais evidente no segundo estágio, em que foi necessário maior esforço para garantir as aprendizagens dos alunos à distância, apresentando recursos interessantes e claros, e estar atempadamente preparada para questões dos alunos, expor os conhecimentos de forma clara e realizar a sua aplicação em exercícios e atividades acessíveis a todos os alunos a partir de suas casas. Para Preti (1996), in Rurato e Gouveia (2004), o ensino à distância deve ser visto como uma forma de fazer educação, pois, “(...) *o conhecimento deve estar disponível para quem se dispuser a conhecê-lo, independente do lugar, do tempo e das rígidas estruturas formais de ensino.*” (p. 86)

Ao longo do percurso, foram observadas diversas dificuldades e obstáculos que se demonstraram um desafio na aprendizagem e no sucesso da intervenção em estágio, tendo sido as principais relacionadas com a gestão e controlo do grupo e reparação prévia de outros recursos suplementares, tendo sido essencial toda a intervenção e sugestões das professoras cooperantes para tomar conhecimentos de diversas estratégias e melhorar gradualmente.

As atividades experimentais e artísticas foram oportunidades importantes para estimular a criatividade nos alunos e dar-lhes o palco para expor os trabalhos feitos e o que aprenderam, mas também analisar as situações e formular hipóteses para testar, conduzindo os alunos na exploração e descoberta, procura de conhecimentos e colocar o aluno como único envolvente na sua aprendizagem para que formule, teste e reflita sobre o que descobriu.

Ao refletir sobre a minha intervenção geral, penso que todos os estágios foram fundamentais para o meu crescimento e melhoria de competências, tendo sido sempre realizado um esforço para ultrapassar os desafios e fragilidades sentidas, na tentativa de

garantir o sucesso da aprendizagem dos alunos. Porém, tenho conhecimento que ainda existem outras aprendizagens a adquirir e aspectos que necessitam de melhoria, tendo por base a afirmação de Paulo Freire (1991):

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.(p. 58)

Parte II – Estudo Empírico

1. Capítulo I – Percurso Investigativo

O presente estudo teve origem numa questão importante sobre a preparação dos profissionais de educação para trabalhar com crianças de famílias disfuncionais ou em risco, pois, ao longo da licenciatura, compreendi que os profissionais aprendem a trabalhar com as famílias disfuncionais por meio da própria experiência e carecendo de uma formação concreta no assunto.

Segundo um estudo da University of Memphis, nos EUA, as crianças têm vários tipos de reações a situações de risco, podendo isolar-se, intervir ou tentar reproduzir o que vêem, “*essas crianças ainda podem vivenciar problemas menos severos que as colocam em risco de dificuldades psicológicas ou interpessoais posteriores*”. (Katherine & Kitzmann, 2012, p.2). Este estudo, veio a concluir que 63% das crianças expostas a situações de risco, desenvolviam problemas psicossociais e utilização da violência como resposta para qualquer situação.

Perante isto, questioneimei-me sobre o eventual trabalho que os profissionais de educação poderiam desenvolver, junto de crianças expostas a situações de risco e qual a formação dos profissionais para trabalhar quer com as crianças quer com a família. Portanto, considerei fundamental perceber as estratégias dos profissionais de

educação, as suas experiências e conhecer o processo utilizado para auxiliar a criança em risco e a sua família.

Assim, organizei o meu estudo partindo da seguintes questões-orientadoras:

- a. Qual o papel do profissional de educação, junto de crianças em situação de risco?
- b. Que estratégias os profissionais de educação utilizam junto das crianças em situação de risco familiar?
- c. Que dificuldades sentem os profissionais de educação quando se confrontam com crianças em situações de risco familiar?

Partindo das questões-orientadoras, foram formulados os seguintes objetivos:

1. - Conhecer as concepções dos profissionais de educação acerca do seu papel junto de crianças em situações de risco familiar;
2. - Descrever as estratégias utilizadas pelos profissionais de educação na sua intervenção junto de crianças em situações de risco familiar;
3. - Analisar se os fatores de risco, obrigam a adequar as estratégias
4. - Que tipo de trabalho é feito com as crianças e com as famílias
5. – Que tipo de formação realizam para trabalhar junto das famílias em risco.

2. Capítulo II – Revisão da literatura

2.1. Definição de Família

O conceito de família tem sofrido várias alterações ao longo dos tempos, e devido às constantes alterações por época e cultura, vários autores afirmam que a família é única porque nem todas têm o mesmo número de elementos, graus de parentesco, tamanho ou os mesmos valores. Gradualmente, vêm surgindo novas alterações ao

conceito e novas medidas adaptadas a cada tipo de família, permitindo uma maior abrangência de todas as famílias, tais como adequar ajudas sociais para garantir as necessidades básicas das crianças, visitas da psicóloga para avaliar ambiente das crianças, acompanhamento dos pais e familiares, entre outras.

A OMS, considera que *“o conceito de família não pode ser limitado a laços de sangue, casamento, parceria sexual ou adoção.”* (OMS, 1994), não discriminando as crianças de adoção ou os filhos de famílias monoparentais. Alarcão (2006) sugere a família como o lugar onde naturalmente nascemos, crescemos e morremos, sendo que, longo percurso, é possível adicionar mais do que uma família.

Atualmente, o conceito de *família* é encarado como plural, devido à existência de uma diversidade de tipos de família e à necessidade de abranger todas as famílias. Considerando isto, penso que definição de Palácios e Rodrigo como uma das mais completas, uma vez que, dá uma visão da família como um conjunto de pessoas que compartilham um sentimento afetivo e de ligação, não exigindo necessariamente uma ligação de sangue:

“união de pessoas que compartilham um projeto vital de existência em comum, o qual se quer duradouro, sendo nele que se geram fortes sentimentos de pertença a esse grupo, existe um compromisso pessoal entre os seus membros e estabelecem-se intensas relações de intimidade, reciprocidade e dependência.”

(Palácios & Rodrigo, 1998, p.33, cit in Valente, 2009)

2.2. Funções da família

A família é detentora de uma diversidade de funções, no entanto, estas funções não são exclusivas da família e podem ser desempenhadas por outros elementos fora da família principal, como por exemplo, a escola, a comunidade, instituições, entre outras. Segundo Grácio (s.d.), as funções principais podem ser organizadas em 4 pilares:

- a) Procriadora – neste sentido, é esperado que se garanta a renovação de gerações e que a nova geração sirva de companhia na velhice.
- b) Alimentar – assegurar as necessidades básicas da alimentação, vestuário, e cuidados para garantir a sobrevivência.
- c) Protetora – desde que nasce até aos primeiros anos, a criança necessita de proteção e cuidados e um ambiente seguro e confortável.
- d) Educativa – é o primeiro contacto com os valores e comportamentos, atitudes e competências aceites em sociedade, tendo função compartilhada com a escola.

As funções da família regem-se por dois objetivos, sendo um de nível interno, como a proteção psicossocial dos membros, e o outro de nível externo, como a acomodação a uma cultura e sua transmissão. A família deve então, responder às mudanças externas e internas de modo a atender às novas circunstâncias sem, no entanto, perder a continuidade, proporcionando sempre um esquema de referência para os seus membros (Minuchin, 1990).

Segundo Stanhope (1999), Duvall e Miller identificaram como funções familiares, as seguintes: “geradora de afeto”, entre os membros da família; “proporcionadora de segurança e aceitação pessoal”, promovendo um desenvolvimento pessoal natural; “proporcionadora de satisfação e sentimento de utilidade”, por meio das atividades que satisfazem os membros da família; “asseguradora da continuidade das relações”, proporcionando relações duradouras entre os familiares; “proporcionadora de estabilidade e socialização”, assegurando a continuidade da cultura da sociedade correspondente; “impositora da autoridade e do sentimento do que é correto”, relacionado com a aprendizagem das regras e normas, direitos e obrigações características das sociedades humanas.

Resumidamente, a função da família é proporcionar as bases para o desenvolvimento psicológico, sociocultural, emocional e

educativo, e são os pais os “primeiros educadores” das crianças e devem ter em conta esta função atentamente. Como tal, é essencial que a família garanta um apoio harmonioso no crescimento e desenvolvimento da criança, assegurando as respetivas funções enunciadas acima.

2.3. Tipos de Famílias

Existem vários tipos de famílias, consoante nos focalizamos nas suas diferentes dimensões, funções ou épocas. A família tradicional ou nuclear, é composta por dois adultos de sexo diferente e os respetivos filhos biológicos ou adotivos enquanto que a família extensa já considera os restantes elementos, como os tios, primos e avós. Entretanto, agregados monoparentais são constituídos por um adulto e pelos seus filhos, na maior parte dos casos o adulto é a mulher, sendo posteriormente, a guarda dos filhos partilhada com o outro adulto (pai), nos casos de divórcio ou separação.

Freitas, no seu estudo sobre “*A Visão Sociológica sobre a Família*”, considera a que:

“Uma família tradicional é constituída por dois adultos de sexo diferente que vivem maritalmente, com os seus filhos biológicos e/ou adotados, mas hoje nós encontramos diversos tipos de família que têm surgido nas sociedades ocidentais, nas últimas décadas: os agregados monoparentais; as famílias recompostas; a coabitação e os casais homossexuais.”

(Freitas, 2014,p.7)

Nesta perspetiva, é possível encontrar a referência a outros tipos de famílias como as de coabitação e as homossexuais, e compreendermos que os elementos que compõem o conceito de família são subjetivos, não podendo ser definido por critérios, tamanho, sexualidade, elementos ou grau de parentesco. Esta perspetiva torna-se menos evidente nas famílias de casais

homossexuais, uma vez que, a maioria dos países não permite determinados direitos como a adoção, união de facto, visita hospitalar ou prisional, entre outros.

Partir dos anos 50, surgiu o conceito de *família multiproblemática*, que era definido através dos profissionais sociais e quando foram iniciados estudos acerca do conceito, ficaram emergentes vários subtipos de famílias como as famílias excluídas, famílias suborganizadas, famílias desmembradas, entre outras. Alarcão (2006) afirma que, “*As famílias que não conseguem gerir a sua funcionalidade na forma como educam uma criança são comumente objeto de intervenção dos técnicos de intervenção social.*”, estas famílias são definidas na literatura como famílias multiproblemáticas.

Sousa (2005), em Nozes (2018), afirma que as famílias multiproblemáticas têm “*incapacidade em tolerar frustrações ou negociar qualquer situação, consequentemente, a sua estrutura familiar é instável e indefinida*” (p.24), por esse motivo, têm maior dificuldade em cumprir ou estabelecer regras, sofrem de baixa autoestima, problemas depressivos e de pobreza, dependências e situações de risco.

Entretanto, é importante não esquecer que, estas famílias ainda têm capacidades para viver em sociedade e que apenas necessitam de algum auxílio ou orientação, usualmente provenientes de apoio social, sendo capazes de um desenvolvimento saudável e de bem-estar.

2.4. Fatores de Risco

A estas famílias multiproblemáticas, estão associados vários fatores de risco que, segundo vários autores, tais como, Sousa (2005) e Alarcão (2006), são variáveis\problemas mal resolvidos e problematizam a vulnerabilidade dos elementos da família, e são classificados como riscos biológicos, riscos estabelecidos e os riscos ambientais.

1. Riscos Biológicos – tem origem nos períodos neo-natal e pós-natal, e podem prejudicar o desenvolvimento e crescimento da criança, por exemplo, a ingestão de bebidas alcoólicas durante a gravidez.
2. Riscos Estabelecidos – riscos que conduzam a perturbações diagnosticadas, por exemplo, origem de traumas.
3. Riscos Ambientais – encontra-se relacionado com experiências negativas na primeira infância, como a ausência de afeto ou ausência às necessidades básicas.

“Consideram-se condições de risco ambiental a existência de factores parentais ou contextuais, que actuam como obstáculo à actividade e à participação da criança, limitando as suas oportunidades de desenvolvimento e impossibilitando ou dificultando o seu bem-estar.”

(SNIPI, 2010: 3)

O SNIPI define as crianças em risco ambiental como Crianças com Risco Grave de Atraso de Desenvolvimento, uma vez que, este risco está plenamente interligado com o desenvolvimento da criança e ao iniciar-se na primeira infância, irá condicionar o comportamento, valores e atitudes, experiências e personalidade da criança.

Nesta sequência, a SNIPI distingue os fatores de risco parentais como as situações de mães jovens (menores de 18 anos), maus-tratos ativos (físicos e psicológicos) e passivos (negligência, carência, necessidades básicas) e as doenças psiquiátricas e/ou incapacitantes. E, aborda ainda, os fatores de risco contextuais, onde são considerados os casos de pobreza, isolamento, desemprego, desorganização familiar em que é evidente a necessidade de ajuda na família.

Considerando a diversidade de fatores, seria fundamental abordarmos os principais riscos ao desenvolvimento da criança, tais como a violência que, atualmente, encontra-se muito presente nas famílias e conseqüentemente, induz as crianças a reproduzir a violência como resposta, incentiva a um comportamento agressivo. Vários estudos comprovam que estes atos violentos também estão

associados a práticas de abuso, são praticados por pais com características semelhantes, por exemplo, intolerância, baixa auto-estima, dependências, vícios, entre outras, por isso, não demonstram nenhum sentimento afetivo pelas crianças ou pelos outros elementos da família.

Entretanto, se houver privação de necessidades, existe um caso de negligência que poderá conduzir à desnutrição (privação alimentar), a atrasos no desenvolvimento (privação de movimentos ou oportunidades) e até à morte. Segundo Barnett (1997), *“as pesquisas têm apontado para o egocentrismo e a imaturidade de pais que maltratam, particularmente no que diz respeito ao entendimento de seus papéis de cuidadores.”*, reforçando que os pais que maltratam, têm menos tolerância a situações conflituosas, temperamentos mais hostis e punitivos e reagem negativamente a outras reações como choro, tristeza, raiva, entre outras.

Nesta perspectiva, a escola deverá ser um local que providencie segurança à criança e ao aluno, e o profissional de Educação como elemento essencial para diagnosticar um possível caso de criança em risco e auxiliar as entidades sociais na aplicação de estratégias de proteção e na avaliação cuidadosa de eventuais abusos ou negligências.

2.5. Fatores de Proteção

Os fatores de proteção pretendem auxiliar as famílias multiproblematáticas e proteger a criança e garantir o seu desenvolvimento pleno e seguro, assim sendo, estes fatores são utilizados para combater várias situações que estejam a influenciar negativamente o desenvolvimento e aquisição de valores e comportamentos da criança. Bee (1995), defende que a família é responsável pelo processo de socialização da criança, e deve ser através dela que a criança adquire comportamentos, habilidades e valores apropriados e desejáveis para conviver em sociedade.

Kumpfer e Alvarado (2003) destacam nas suas pesquisas, alguns fatores de proteção simples, por exemplo: *“o ambiente familiar positivo como a principal razão para os jovens não se engajarem em comportamentos delinquentes ou comportamentos não saudáveis”*(p.6), e ressalta que o relacionamento positivo entre pais e filho, a supervisão e a disciplina consistente em conformidade com a comunicação, irá estimular o desenvolvimento da criança a nível social, comunicativo, emocional, e entre outros. Por esse motivo, os programas de trabalho familiar, incluem a comunicação e a estimulação ou reforço dos vínculos familiares, demonstração de afeto e o auxílio à formulação de sonhos, objetivos e propostas de vida.

Nunes, Pontes, Silva e Dell’Aglío (2014), fundamentam a relevância das relações com os professores e com o pares como forma de estimular uma escolarização positiva, de confiança, segura e respeitosa. Estes autores, referem que uma escola revestida de estruturas sociais adequadas a uma educação de qualidade, conseguirão promover a autoestima e a autoeficácia através de habilidades sociais, de aprendizagens e da construção de afetos e relações positivas na escola.

A legislação também salvaguarda os direitos da criança e do aluno, tal como é descrito na lei 51/2012, no Capítulo V, art. 39º - 2, *“A escola é o espaço coletivo de salvaguarda efetiva do direito à educação, devendo o seu funcionamento garantir plenamente aquele direito”*. (p. 5115). Sendo que, reforça a importância de toda a comunidade para cumprimento da legislação, incluindo pais, professores, funcionários, serviços sociais. Apresentando um artigo designado ao papel dos professores (Artigo 41º), pois, são elementos responsáveis que tem obrigação de promover medidas harmoniosas para o desenvolvimento da educação em ambiente positivo, seguro e disciplinado.

2.6. O papel do Profissional de Educação

Tal como é referido no artº25 dos Direitos Humanos, “*A maternidade e a infância têm direito a ajuda e a assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimónio, gozam da mesma proteção social*”, todas as crianças têm direito a ter condições favoráveis ao seu desenvolvimento e garantidas as necessidades básicas, assim como, um ambiente propício ao crescimento, uma educação digna e proteção.

Na perspetiva de Maria Manuela Calheiros (1997), os profissionais de educação são bastante importantes na sinalização de uma criança em risco, pois, as instituições educativas (creches, jardins de infância e escolas), são locais privilegiados para observarem o comportamento e atitudes das crianças e onde existe uma formação dos profissionais de educação para compreender os sinais de uma criança em risco.

Silva (2009) considera que um professor deve “*incorporar os hábitos dos educadores fascinantes para actuar com eficácia no pequeno e imenso mundo da personalidade dos seus alunos*” (p.27), porque conseguirá analisar cada criança e aluno, e perceber se existem sinais de risco, podendo conversar com aluno em particular ou conversas informais em contexto de brincadeira de sala de aula. O autor sugere que os professores estejam conscientes da sua importância social, pois, devem falar com emoção e estarem preparados para resolver os problemas dentro e fora da sala, incluindo o apoio à família, o apoio na escola, medidas para impedir o abandono escolar, entre outras

A proximidade e as horas que as crianças e jovens passam nas instituições e escolas, permitem um contacto direto diariamente e constituem locais onde é possível evidenciar as dificuldades familiares, identificar a ausência de necessidades básicas, contactar com as famílias em risco e trabalhar junto da criança em risco e da família em que está inserida. Então, Maria Manuela Calheiros, afirma que é importante a realização de workshops com profissionais

de educação de modo a conhecer as percepções dos profissionais sobre o tema, os sinais e sintomas que devem estar atentos e que possam indicar que a criança está sujeita a algum tipo de risco, mas principalmente, saber como lidar com a criança (caso seja confirmado a situação de perigo) e com a família da criança em risco.

O Pediatra Júlio Bilhota Xavie, numa entrevista (2014), confirmou que os *“pequenos sinais podem pô-los de sobreaviso de que estas crianças têm de ser protegidas”* e reforça a necessidade de alertar os profissionais de educação para estes “pequenos sinais” que podem ser indicadores de situação de perigo para a criança.

Considerando a Lei 147/99 de 1 de setembro, a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, poderemos encontrar referência aos profissionais de educação que trabalham na área da infância no Artº 7, Capítulo II – Secção I:

“A intervenção das entidades com competência em matéria de infância e juventude é efectuada de modo consensual com os pais, representantes legais ou com quem tenha a guarda de facto da criança ou do jovem, consoante o caso, de acordo com os princípios e nos termos do presente diploma.”

Esta citação, reforça a necessidade dos profissionais e entidades com competências ou formações a nível educativo, realizarem intervenção e auxílio à criança, mas também à família e, de preferência, com o consentimento da mesma. Uma vez que a escola é um local privilegiado no contacto e identificação de criança em perigo, as instituições educativas têm a responsabilidade de intervir precocemente e promover ações de prevenção e informação sobre as crianças em perigo. Caso se verifique um caso de criança em risco, é fundamental a adoção de medidas de proteção e acompanhamento adequadas à criança em perigo.

É nas escolas e estabelecimentos educativos, centros de tempos livres e associações, que as crianças e jovens partilham as suas experiências e constroem o seu desenvolvimento, sendo por

isso, um local onde se propicia as relações de confiança com pares e/ou com profissionais de educação. Estas relações permitem que o educador ou o docente, perceba alguma mudança ou situação de perigo precocemente, já que tem contacto com as crianças e conhece individualmente o seu comportamento e atitudes. Assim, o profissional de educação poderá rapidamente alertar as entidades competentes e dar início ao processo de prevenção e intervenção na criança em perigo.

Os educadores e professores devem encaminhar a situação para a Comissão Nacional de Crianças e Jovens em Risco, no caso de verificar-se que não é possível remover o perigo por meio da instituição educativa. O trabalho dos profissionais de educação tem ainda mais relevância porque é nas instituições e escolas que desenvolvem o processo de socialização, *“por uma ou outra circunstância, não recebem, na sua família de origem, os cuidados que permitem a satisfação adequada das suas necessidades.”* (DGS, p.97).

Entretanto, durante o processo de intervenção, o papel do Profissional de Educação é essencial para *“avaliação preliminar e diagnóstica”*, onde estabelece uma avaliação da criança antes e posterior à intervenção, mas também para a *“execução e acompanhamento das medidas”*, porque têm competências para apoiar na execução das medidas de proteção e verificar se os objetivos do acompanhamento estabelecidos pela CPSJ estão a ser alcançados.

Para assegurar o cumprimento das medidas de proteção segundo o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e o Ministério da Educação, foi criado o Protocolo de Cooperação (2006), em que, está estabelecido a designação de um representante do Ministério da Educação em cada CPCJ por meio de um docente do Agrupamento de Escolas do concelho: *“Um representante dos serviços do Ministério da Educação, de preferência professor com especial interesse e conhecimentos na área das crianças e dos jovens em perigo.”* (Lei 147/99, artº17, alínea C).

A partir daqui o professor representante do Ministério da Educação tem como função principal o de professor-tutor, ou seja, é responsável pelo diagnóstico de situações de perigo, colaborar com as outras instituições do concelho para garantir o cumprimento das medidas de proteção, elaborar planos de intervenção específico e acompanhá-los, e criar um guião para sinalização de casos de crianças em perigo.

“É fundamental que os profissionais de educação tenham consciência que as situações de perigo são consideradas como um dos factores mais prejudiciais a um desenvolvimento adaptativo dos vários subsistemas de funcionamento do ser humano (pensamentos, emoções, motivações, relações interpessoais, linguagem, etc.).”

(Ramos, 2008, p.202)

A definição de família tem adquirido diversos conceitos, contudo, as responsabilidades familiares para com as crianças são as mesmas, de forma a garantir a segurança e bem-estar da criança física, emocional e psicologicamente. Consequentemente, passaram a existir várias tipologias familiares, entre as quais, as famílias disfuncionais. Estas famílias apresentam algumas características em comum, como o abuso do álcool, de drogas, perturbações mentais, violência e maus-tratos, desestruturação familiar, problemas financeiros ou outro tipo. Desta forma,

3. Capítulo III – Metodologia

3.1. Tipo de Estudo

O estudo em causa apresenta uma metodologia de investigação qualitativa, uma vez que, pretende-se conhecer o “O Profissional de Educação face a crianças em risco”. Segundo o autor Fernandes (1991), as investigações qualitativas também são “naturalista”,

porque se realizam no terreno da própria investigação, e focam-se no estudo de comportamentos, atitudes ou convicções.

Sendo uma investigação qualitativa, pretende-se que a recolha de dados também seja realizada em campo e por meio de questionários, pois, *“Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado”* (Bogdan & Biklen, 1999, p. 48).

3.2. Participantes

O estudo teve como participantes educadores e professores, pertencentes ao concelho de Santarém e alguns encarregados de educação. Mais concretamente, 2 educadoras da valência de Creche, 2 Educadoras de valência de Jardim-de-Infância e 2 encarregados de educação de Creche e 2 encarregados de educação de Jardim-de-Infância; depois, na valência de 1ºCiclo, foram inquiridos 1 professor por cada ano escolar e 2 encarregados de educação por cada ano escolar. Dando um total de 20 participantes.

Os profissionais de educação eram todas do sexo feminino com idades compreendidas entre os 30 e os 50 anos e os seus anos de serviço variavam entre os 5 e os 30 anos de serviço, sendo que, nem todas as profissionais de educação realizaram os seus anos de serviço sempre no mesmo local.

3.3. Instrumentos de Recolha de Dados

Os dados recolhidos decorreram, principalmente, através de Questionários estruturados, em que foram elaborados questionários distintos para profissionais de educação e para encarregados de educação, recorrendo a um guião (Anexo 27).

Os questionários direcionados para os profissionais de educação (professores e educadores) são compostos por onze questões enquanto que os destinados às famílias, é apenas composto por seis questões. Estes questionários encontram-se transcritas em anexo (Anexo 28 – Educadores; Anexo 29 – Professores; Anexo 30 – Famílias). Para garantir a confidencialidade dos participantes, foi elaborado um código específico que permitia compreender os questionários realizados por profissionais e por famílias, em que é utilizada a inicial correspondente: “F” para Famílias, “P” para Professores e “E” para Educadores.

Os questionários permitiram registar as informações e respostas de todos os participantes no estudo, permitindo que os participantes também possam responder mais à vontade. Alguns autores consideram esta metodologia de recolha de dados mais eficaz porque permite um registo mais conciso e eficaz das respostas dadas pelos intervenientes. Gil (1999) define este método *“como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”* (p.128), considerando o questionário como uma técnica que servirá para recolher informações reais e de cada participante.

3.4. Procedimentos Investigativos

A investigação teve origem antes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, devido a situações observadas em estágio que me questionaram sobre a origem dos conhecimentos dos profissionais para trabalhar com famílias de risco, uma vez que, na formação como futuros profissionais não são abordados os sinais de alerta sobre crianças em situações de risco e a forma como devemos interagir junto das crianças e famílias nestas situações de risco.

Primeiramente, procurei investigar sobre informações e formações disponíveis sobre a temática através de uma pesquisa online na CPCJ e algumas leituras de obras relacionadas com a temática, a fim de perceber o que existia e o que era disponível para os profissionais de educação, como por exemplo, formações dadas pela CPCJ ou cursos específicos como o Mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco, disponível no Politécnico de Portalegre.

Para além disso, através da pesquisa de outros relatórios e legislação, foi possível recolher informações essenciais que me conduziram à conclusão de que o conhecimento dos profissionais se baseava em experiências próprias ou de outras docentes que compartilham. Durante as investigações, foi verificada a escassez de documentos, relatórios e informações sobre o papel específico do profissional de educação junto das crianças em situações de risco, sendo apenas referido que a escola tem um papel de sinalização e proteção, mas não especificam acerca da formações dos profissionais na temática.

O conjunto de todas as informações recolhidas, permitiu sustentar a investigação qualitativa e as validar as informações, tendo em conta, os dados recolhidos através dos participantes e a análise de toda a documentação. Este trabalho de investigação à priori facilitou a minha análise e a identificação das questões-orientadoras, bem como, utilizar de forma clara e direta os conhecimentos e reflexões retiradas para construir melhor os instrumentos que me permitissem estudar a temática.

Na etapa seguinte, as informações recolhidas foram implementadas na elaboração de questionários que permitissem conhecer e compreender como os profissionais agem perante as famílias em risco e identificam os sinais de crianças em risco. Assim como, avaliar o conhecimento e valorização das famílias sobre este papel dos profissionais de educação relativamente a esta temática e ao trabalho que realizam junto das famílias.

Após a recolha de todos os dados, foi realizada a análise das respostas obtidas, e apresentando as conclusões retiradas, reforçando os resultados como pertinentes para a temática em estudo. Estes questionários permitiram conhecer a diversidade de perspetivas entre profissionais e famílias sobre a temática e potenciar um momento de discussão dos resultados segundo as questões-orientadoras e os objetivos delineados.

4. Capítulo IV – Análise e Discussão dos Resultados

No presente capítulo, serão analisados os resultados obtidos através dos questionários realizados a educadores, professores e famílias, sendo retiradas várias conclusões defendidas com alguns autores. Desta forma, pretende-se confrontar as informações obtidas nas recolhas de dados de formas global com o que é defendido por alguns autores.

4.1. Análise dos Dados Recolhidos

Em seguida, será apresentada a análise das respostas às questões realizadas por meio de questionário aos profissionais de educação e aos encarregados de educação, procurando uma confrontação com a revisão de literatura realizada.

4.1.1. Interpretação dos Dados – Educadoras

Acerca da perceção sobre as famílias de risco, as educadoras apresentam uma definição semelhante, em que consideraram uma família de risco alguém com dificuldades socio-económicas e incapazes de providenciar um ambiente adequado à criança. Assim, segundo a definição da Educadora 1 e da Educadora 2, a família de

risco é *“uma família que não reúne condições socio-económicas, afetivas, emocionais e psicológicas para criar um ambiente de estabilidade” (E2)* e *“que impossibilita colmatar as necessidades afetivas, sociais e pessoais dos elementos que a constituem” (E1)*. Segundo as educadoras 3 e 4, a definição de família de risco está relacionada com situações de maus-tratos e negligência, em que *“muitas crianças são vítimas de pobreza, exclusão social e maus tratos assim como as suas famílias que por vezes não as protegem nem as defendem por múltiplos fatores.”(E3)* e em que, de alguma forma, a família põe *“em consequência a estabilidade emocional de uma criança, assim como o seu bem estar físico.” (E4)*. Em concordância com Rodrigo, Máiquez, Correa, Martín & Rodríguez, (2006), referem que uma família em risco psicossocial é um sinal de alerta para a vulnerabilização das condições que impedem a família de funcionar a um nível que corresponda às necessidades básicas, considerando ainda que, *“esta situação deve ser objecto de intervenção adequada por parte do sistema de protecção à infância sempre que signifique risco para as criança”* (p. 31).

No que toca à identificação destas famílias, as opiniões são bastante diversificadas, desde o diálogo com as famílias e as crianças em que se pode verificar um tom mais agressivo ou uma atitude violenta, a observação dos comportamentos da criança e a verificação de sinais de dificuldade na família e o auxílio da mesma. A Educadora 1, apresenta uma resposta fundamenta com o artigo 3º da lei nº142/2015 de 8 de setembro, em que é obrigação dos pais, tutores ou quem está responsável pela criança garantir um ambiente adequado e a resposta às necessidades básicas da criança, *“Desde logo o discurso das crianças mais pequenas que mostram-nos uma panóplia de fatores que para eles indicam perigo/risco ou através de observação por parte da profissional de educação: a criança que vive abandonada, entregue a si própria, sofre maus tratos físicos ou psicológicos ou é vítima de abusos sexuais, não recebe cuidados ou afeição adequados à sua idade e situação pessoal.”(E1)*. A Educadora 2, a Educadora 3 e a Educadora 4, referem que as situações de pobreza, álcool, carência são alguns exemplos

concretos que indicam/levam uma situação de risco para a criança, *“nível socio-económico de uma família, dependência de álcool ou drogas, destruturação familiar” (E4)*, nomeadamente, *“carências socio-económicas quando os pais são desempregados podendo levar a que passem dificuldades ou quando não se verificam condições básicas em casa, quando os meninos vão para a escola marcados, entre outros.”(E2)*. Posto isto, é importante que o profissional esteja atento porque existem *“sempre sinais que nos permitem identificar alguns riscos a que a criança está exposta, para isso é necessário estar atento á criança e ás suas manifestações.” (E3)*. Segundo Calheiros, (1997), os maus tratos englobam várias temáticas como o abandono, o abuso, a negligência e explicando que os maus tratos são *“As acções, por parte dos pais e outros adultos, que possam causar dano físico ou psicológico, ou que de alguma forma firam os direitos e as necessidades da criança no que respeita ao seu desenvolvimento psicomotor, intelectual, moral e afectivo”*.(p.24).

Relativamente ao conhecimento sobre os fatores de proteção, todas as educadoras consideraram que são fatores que diminuem o risco, auxiliam a colmatar as necessidades e estão ligados a instituições educativas e sociais *“a escola, a família alargada e todas as delegações competentes (PSP, CPCJ).” (E4)*, permitindo um acompanhamento da criança e da família por *“técnicos que a consigam apoiar, saber como aceder aos seus direitos que por vezes não tem conhecimento e não sabe como fazer.” (E3)*.

As Educadoras 1 e 2, consideraram que estes fatores *“modifica, melhoram ou alteram a resposta do individuo a ambientes hostis, os quais predispõem as consequências mal adotadas.” (E2)* de forma a que a família de risco se torne uma família estruturada com *“a coesão familiar (existência de um ambiente familiar harmonioso e desprovido de conflitos) e a presença de apoios externos, de apoio que inspiram a criança a lidar de forma afetiva com situações adversas.” (E1)*. Estes fatores de proteção, de acordo com Ribeiro & Sani (2009), citando Richman & Fraser (2001), *“são características individuais ou condições ambientais que ajudam as*

crianças e jovens a resistir ou então a contrabalançar os riscos aos quais estão expostas"(p. 402), neutralizando o efeito negativo na vida da criança e atenuando as probabilidades de risco.

O conjunto de questões que seguiram pretendiam compreender qual o papel do Profissional de Educação junto das famílias de risco e a sua importância.

As educadoras demonstraram uma semelhança nas opiniões sobre o papel do Profissional de Educação junto das famílias em risco como sendo um elemento pacificador e benéfico devido à proximidade do profissional com a criança no seu dia a dia, *"grande maioria do tempo das criança é na escola e poderá detetar sinais de uma criança que indiquem que algo está mal"*(E4), assim, considera-se o papel do Profissional de Educação *"O papel mais importante é estar atento aos sinais que as crianças vão apresentando, deve de ir acompanhando a situação e quando sinalizar aos técnicos para acompanhamento."*(E3). Em conformidade, foi referido que o profissional tem a capacidade de intervir perante a identificação destes sinais de alerta, nomeadamente *"Intervir junto das "fragilidades" das famílias, em colaboração com outros profissionais envolvidos no processo de forma a conseguir proporcionar-lhes um ambiente o mais adequado e estável possível."*(E2).

Contudo também referem que a intervenção deve ser muito mais abrangente para chegar à família da criança, *"A nossa intervenção tem que ser mais abrangente e não se focar só unicamente no desenvolvimento da criança, mas passar esta a ser uma intervenção centrada na família, de modo a permitir que esta tenha um papel mais ativo na dinamização de oportunidades de aprendizagem de contextos de vida difíceis."*(E1). Silva (2009), refere que a escola tem um papel fundamental na promoção de conhecimentos sociais e no desenvolvimento das capacidades cognitivas que influencia a forma como as crianças compreendem o mundo social e a sua interação com o outro, por isso, os docentes

devem realizar um enorme esforço para combater os problemas sociais, proporcionar um ambiente harmonioso e seguro.

Relativamente à importância deste papel do Profissional de Educação junto das famílias de risco, as educadoras consideraram muito relevante para a identificação e auxílio da criança e da família no processo de alteração de comportamentos e na procura de um ambiente saudável e familiar. Maioritariamente, as educadoras consideraram que a intervenção deve ser dirigida à criança e à família, *“o educador passa a maioria do tempo com as crianças e pode detetar sinais de alerta” (E4)*, *“podendo através do comportamento das crianças identificar algum que não se enquadre ou que seja fora do habitual e tentar perceber o que está a causar tal comportamento, para de certa forma, poder intervir adequadamente com a família de modo a melhorar a condição da criança” (E2)*, neste sentido, o Profissional de Educação é *“a pessoa mais próxima da criança e por isso é mais fácil fazer a ponte entre a família e os técnicos que a apoiam” (E3)*.

No entanto, ainda na mesma questão, segundo a Educadora 1, esta intervenção deve ser cuidadosamente adaptada à família e os objetivos definidos adequados às capacidades da mesma, *“(...) Os objetivos do plano de intervenção são definidos de acordo com as preocupações, recursos e prioridades da família. (...)” (E1)*. Porém, de acordo com Silva (2009), *“muitas das escolas têm dificuldades em intervir, porque os professores estão “engolidos” por uma racionalidade burocrática (utilizando o conceito de Weber) e não recebem formação adequada na área psicossocial.”* (p.21), alertando para a necessidade de os profissionais de educação receberem formação adequada sobre estas situações e saberem intervir.

O grupo de questões seguintes, procuravam dar a conhecer algumas das estratégias usadas pelos profissionais e a forma como adquiriram essas mesmas estratégias.

No que toca às estratégias utilizadas, algumas educadoras referiram um desconhecimento sobre que estratégias utilizar junto das crianças e famílias em situação de risco: *“Nunca necessitei de trabalhar.” (E1)* e *“Penso que devem existir, mas não estou a par das possíveis estratégias da intervenção junto destas famílias.” (E2)*. Enquanto outras educadoras simplesmente, referem um ligeiro conhecimento de possíveis estratégias, por exemplo, *“o diálogo, acompanhamento e a disponibilidade são estratégias muito importantes.” (E3)* ou *“observação do educador que posteriormente deverá alertar a CPCJ e as entidades competentes para que seja aberto um processo de averiguação da situação.” (E4)*. De acordo com a literatura, Breia, Almeida & Colôa (2004), confirmam que uma das estratégias de intervenção deve passar pela centralidade na família a fim de colmatar mais eficazmente o problema e adequar os objetivos, uma vez que, os objetivos são definidos de acordo com os recursos e prioridades da família, de forma a promover competências familiares e garantir o bem-estar das crianças e da família.

Algumas educadoras mantiveram a resposta da questão anterior, e reforçaram que as medidas e estratégias devem ser adaptadas às famílias, justificando que nem todas as famílias são iguais, *“As estratégias devem ser adequadas à família de forma a proteger a criança.” (E4)* e *“em primeiro lugar as pessoas precisam ser ouvidas e depois delinear um plano de apoio.” (E3)*. Segundo a Educadora 1 e 2, a intervenção deve ser centrada na família, de forma a *“(…) fornecer condições necessárias à família de modo a reforçar as capacidades das mesmas, acompanhando o desenvolvimento da criança. (...)” (E1)*. Nozes (2018), afirma que uma intervenção centrada na família, é um elemento primordial para o desenvolvimento das competências e capacidades das famílias, garantindo a adequação dos objetivos para serem alcançados pela família e criar um ambiente propício ao desenvolvimento da criança.

Em continuidade, as Educadoras 1 e 2 confirmaram que nunca usaram nenhuma estratégia, pois não contactaram com famílias em risco, no entanto, as Educadoras 3 e 4 referiram que as estratégias

adquiridas decorrem de experiências anteriores, “*devem-se á experiência profissional, ações de formação e pesquisas.*” (E3) e “*Decorrem de experiências anteriores.*” (E4). De acordo com o Guia de Orientações para os Profissionais de educação na Abordagem de situações de Maus-tratos e outras Situações de Perigo (2006), “*(...) os profissionais de estabelecimentos de educação e ensino necessitam de estratégias e programas para enfrentar estas dificuldades que afectam o clima educativo e ajudar à integração e inclusão destas crianças e das suas famílias.*” (p.89).

No último conjunto de questões, pretendia-se apurar a fonte do conhecimento dos profissionais sobre a temática e perceber se realizaram alguma formação sobre como intervir numa situação de risco.

Quando questionadas sobre a realização de alguma formação, as Educadoras 2 e 4, responderam negativamente, demonstrando que nunca realizaram qualquer formação sobre a temática enquanto que as Educadoras 1 e 3 referiram que realizaram palestras ou formações com entidades competentes, “*Sim, com a CPCJ de Santarém.*” (E1) e “*Sim já frequentei palestras de curta duração e participei em algumas reuniões.*” (E3). De acordo com Carvalho & Batista (2004), é importante que os profissionais que intervêm consigam partilhar, refletir e aprender mais como intervir e adequar a intervenção à família.

No que toca à necessidade de os profissionais de educação receberem formação para trabalhar junto das famílias em risco, a resposta foi unânime e, simplesmente confirmaram a sua importância. A Educadora 2, acrescenta ainda que, “*a intervenção junto destas famílias seja feita de forma o mais adequada e adaptada possível aos riscos que ela representa*” (E2). Segundo o Guia de Orientações para os Profissionais de educação na Abordagem de situações de Maus-tratos e outras Situações de Perigo (2006), os profissionais de educação devem ter acesso

especial às crianças e receberem formação adequada ao contexto, de forma a estarem capacitados adequadamente para intervir.

Na questão final, em que avaliavam os seus conhecimentos sobre a temática, maioritariamente, as educadoras consideravam-se informadas devido às palestras e formações ou a informações retiradas de pesquisas, apenas a Educadora 2 se considerou menos informada. O mesmo Guia de Orientações para Profissionais de educação (2006), refere que os maus tratos afetam diversas dimensões sociais e emocionais, sendo mais difíceis de detetar e comumente confundidos com insegurança ou comportamentos antissociais, por isso, tornando mais difícil a perceção dos sinais de alerta e a intervenção precoce numa situação de risco.

Em suma, as profissionais de educação referem que as famílias em risco são famílias com diversas dificuldades como financeira, monetária, emocional, afetiva e outras, sendo fundamental o profissional de Educação estar atento aos sinais de alerta e procurar contactar com as entidades competentes. Igualmente, referem que os objetivos e as estratégias devem ser definidos adequadamente à família, sendo que seria benéfico a existência de mais formações sobre a temática a fim de preparar mais as profissionais educativas e auxiliar na identificação e intervenção junto das famílias de risco.

4.1.2. Interpretação dos Dados – Professores

Relativamente à conceção que os docentes têm sobre famílias de risco, verificou-se que a maioria dos sujeitos definiu a família de risco como uma família com diversas dificuldades a nível emocional, financeiro, social, entre outros, em que, a família *“que não consegue assegurar os bens e as condições mínimas e básicas ao seu agregado, seja por motivos de falta de condições financeiras, sociais, emocionais...” (P4)*. No entanto, a Professora 3 apresenta a

definição de família de risco como sendo uma família irresponsável e desinteressada pela educação da criança, sendo que o encarregado de educação, “(...) *raramente comparece na escola.*” (P3). Com estes resultados, Silva (2009) apresenta que a família de risco é uma família assinalada pela vulnerabilidade de condições que a impede de atender às necessidades básicas, sofrendo de problemas profundos de vários níveis (financeiro, afetivo, social, psicológico, entre outros) que colocam as crianças expostas ao risco, e impedem a família de responder às necessidades da criança.

Associada à definição de famílias de risco, as professoras consideraram que quando uma criança demonstra uma ausência das necessidades básicas é um sinal de alerta, “ (...) *falta de higiene ou roupa desadequada à estação do ano, fraca alimentação (sem tomar o pequeno almoço, sem lanches), aspeto físico (olheiras, cansaço, sono), marcas de agressões físicas, nunca realizar as tarefas escolares ou não ter material necessário ao desenvolvimento das mesmas.*” (P4). As crianças ao estarem bastante tempo com os professores, podem sentir necessidade de partilhar o que está a acontecer, “*As crianças são puras e ingénuas e veem no professor um confidente, acabando por contar determinados assuntos que nos deixam alerta.*” (P2), por isso é fundamental que o docente também esteja atento ao próprio comportamento da família da criança, por exemplo, desinteresse em contactar com a escola. Cecconello, Antoni e Koller (2003) confirmam que os fatores de risco podem estar presentes em características individuais (sexo, fatores genéticos, habilidades sociais, intelectuais e características psicológicas) e ambientais (baixo nível socioeconómico, eventos de vida stressantes, características familiares e ausência de apoio social), provocando um desequilíbrio no desenvolvimento da criança.

No que toca aos fatores de proteção, para os docentes, são elementos que protegem a criança e a família, em que o aluno deve ter “*são ter escalão e não pagar as refeições, ter um subsídio para os materiais escolares, receber um abono*” (P4) e “*ter uma boa estrutura familiar/aluno bem acompanhado e protegido.*” (P3),

reforçando que para evitar os comportamentos perigosos, consideram que devem ser desenvolvidos *“nas crianças a sua capacidade de autonomia, assim como melhorar a sua autoestima e transmitir-lhe alguma afetividade podem ser fatores que contribuam para a sua própria proteção.” (P1)*. Em concordância, Guralnick (1998) defende que os fatores de proteção são aqueles que se relacionam com a família, de maneira a que a mesma também interaja com a criança, fornecendo diversas experiências e garantir os cuidados de saúde e segurança da criança, com o apoio de instituições e entidades.

O conjunto de questões seguintes destina-se à temática principal e que é, perceber o papel do Profissional de Educação junto da criança e da sua família de risco.

Na primeira questão, os docentes demonstram uma semelhança entre as suas opiniões, referindo que o docente *“deve conhecer, compreender e ajudar as famílias de risco naquilo que lhe é possível, dentro das suas competências sociais e profissionais.” (P1)* e estar atento aos *“sinais de alerta, abordar a criança e a família delicadamente, fazer encaminhamentos para psicóloga escolar, CPCJ ou outros técnicos.” (P2)*. Acrescentam ainda que o professor é aquele que passa mais tempo com a criança e *“(…) por isso, pode fazer a ponte entre a escola e a família.” (P3)*, de forma a *“(…) tentar ajudar ou minimizar estes fatores de risco.” (P4)*. Em conformidade com a literatura, Machado & Gonçalves (2008) realça o valor do papel docente junto das crianças e famílias em risco, reforçando o papel da escola nestas situações como fundamental para a promoção de um ambiente familiar e harmonioso, referindo que a escola deve capacitar a criança para se proteger de situações de risco.

De encontro à questão anterior, os docentes confirmam a importância do papel do profissional de Educação junto das crianças e famílias em situação de risco, na medida em que, o docente, *“(…) pode alertar para os sinais que apresentam e as pode encaminhar*

para serviços de ajuda e proteção.” (P1), “Dando o apoio possível e necessário.” (P2) e “tentar sensibilizar a família para a importância do bem-estar do aluno.” (P3).

Ainda nesta questão, a Professora 4, aborda a necessidade de acompanhamento da família e da criança, referindo que muitas das famílias em situações de risco apenas *“(...) precisam de quem as encaminhe para os organismos corretos, ou que as ajude a valorizar mais a escola e as competências sociais, ou a estruturar o seu dia/semana, as rotinas e regras.” (P4).* Sofia Neves (2020), numa entrevista ao Jornal Público, refere que mesmo à distância a escola pode desempenhar um papel de acompanhamento e encaminhamento da situação de uma situação em risco para as entidades competentes e continuar a proporcionar um apoio entre a família e a escola.

Relativamente às questões a seguir, estas referem-se à identificação e utilização das estratégias\ técnicas usadas pelos profissionais de educação junto das crianças e suas famílias em risco, compreendendo também as experiências dos mesmos sobre o tema.

Relativamente à questão sobre as estratégias usadas pelas docentes no trabalho junto das crianças e famílias em risco, demonstram alguma ausência de conhecimento sobre o assunto e referem que nunca tiveram de trabalhar em campo, *“Nunca trabalhei diretamente com famílias de risco, os potenciais casos reencaminhei-os para a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens.” (P3).* No entanto, referem a necessidade de *“(...) haver estratégias mais abrangentes, mas cada família é um caso (...).” (P4),* desta forma, é fundamental *“(...) a sensibilidade e bom senso de cada um para conhecer e perceber as causas do risco da família em causa.” (P1).* A Professora 2, referiu que já trabalhou com uma criança de risco, em que a criança estava inserida numa família disfuncional, muito pouco assídua no ensino à distância e foi necessário entrar em contacto com a CPCJ, direção e psicóloga, de

forma a aplicar as medidas necessárias. Silva (2009) em concordância, afirma que o papel do professor é de mediador e de referência junto da criança e da família, porque tem informações e conhecimentos suficientes sobre a situação familiar, por isso, é importante a sua participação na escolha das medidas para auxiliar a família.

Ao questionar as docentes sobre as suas experiências, apenas a Professora 1 e 2, referiram que as estratégias que utilizavam eram de partilhas e experiências trocadas entre colegas, “*A partilha com os outros é também muito importante.*” **(P1)** e “*Vamos aprendendo com os anos, com a experiência e na troca de ideias entre colegas.*” **(P2)**. Silva (2009), confirma esta situação como o novo desafio do docente, pois este não contacta com as mesmas situações antigamente, e é importante a troca de experiências, de forma a se preparar para as várias situações de risco que encontre.

Por fim, pretende-se a Identificação da fonte da formação dos profissionais de educação sobre o assunto, de modo a compreender se os docentes fizeram alguma formação ou limitam-se a aprender com experiências anteriores.

As docentes afirmam unanimemente que não tiveram nenhuma formação específica sobre o tema, reforçando que se limitam a pedir sugestões aos técnicos que se encontram na instituição, “*Quando já há técnicos a acompanhar as famílias eles estabelecem a ponte e dão orientações/sugestões.*” **(P2)** e que “*Todas as formações que tenho realizado ao longo da carreira são na vertente pedagógica.*” **(P3)**. Apenas a Professora 1, refere que fez uma pequena formação pelo âmbito da instituição em que trabalha, “*Frequentei uma ação de curta duração sobre situações de risco, dinamizada pela Rede Care e Apav e proposta pelo Agrupamento.*” **(P1)**. Para Reis (2009), a identificação das situações de risco precocemente é um dever pedagógico, social e legal, porém, para isso se concretize “*(...) é fundamental que estes profissionais estejam preparados para*

reconhecerem certos sinais de abuso, de forma a contribuírem para uma intervenção precoce nestes casos.” (p.179).

Nesta percepção, na questão seguinte, todos os docentes concordaram com a necessidade de uma formação sobre o tema para profissionais de educação, e alertam que nos tempos atuais seria uma mais valia, *“deveríamos ter formação para melhor e mais rápido se atuar nas situações de risco.” (P1)*, *“cada vez mais sinalizo alunos para a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens.” (P3)* e a formação *“é uma forma de se estar preparado para as várias situações com que nos possamos vir a deparar e conseguir identificar sinais atempadamente.” (P4)*. Em conformidade com os docentes, Reis (2009), confirma que para os docentes saberem intervir, é preciso estarem preparados, por isso, devem ter formações específicas e receberem linhas de orientação relativas à forma como devem intervir junto da criança e da família.

Associada a esta questão, os docentes maioritariamente consideraram-se informados de forma razoável, mas que não possuem conhecimentos mais aprofundados, contudo, o Professor 2 indicou que tem algum conhecimento mais aprofundado devido a experiências anteriores, *“já trabalhei numa escola TEIP (território educativo de intervenção prioritária), (...) dando “bagagem” para estas situações de acompanhamento e identificação de famílias de risco.”(P2)*. O município de Cascais (2019), no seu guião sobre a intervenção em situações de violência disponível no site do município, alerta que o profissional deve ter em atenção a situação familiar da criança, aconselhando a investigação dos procedimentos e o contacto com as entidades competentes como a CPCJ, e posteriormente contactar com a família, a fim de avaliar a segurança e o bem-estar da criança e a situação familiar em que se encontra.

Em concordância com as definições apresentadas pelas docentes no conceito de família de risco, considerando que uma família de risco é uma família com dificuldades em garantir o bem-estar da criança e onde podem existir situações de perigo como

violência doméstica, consumo de drogas, ou pobreza. Desta forma, é importante que os docentes estejam atentos aos sinais de alerta e aproveitem o privilégio de contactar diariamente com as crianças, para trabalhar os fatores de proteção e compreender como ajudar a criança e a sua família em risco. Relativamente às estratégias que devem ser usadas, cada família de risco é diferente e devem ser usadas estratégias adequadas a cada situação, tal como é referido pelas docentes.

4.1.3. Interpretação dos Dados – Famílias

As questões realizadas às famílias foram adaptadas a partir das questões das profissionais de educação, de forma, a manterem-se o mais fiéis possível à temática e à organização feita no guião de questões.

A primeira questão, diz respeito à definição de família de risco, em que, maioritariamente, as famílias encontraram definições semelhantes aos profissionais de educação, afirmando que uma família de risco são famílias com dificuldades socioeconómicas, ausências de vários bens-essenciais e possibilidade de situações de risco como violência, negligência, abandono, drogas ou álcool. Em conformidade, a Família 4, afirma que as famílias em risco são famílias “desmembradas” pois “(...) onde existem crianças que são maltratadas, famílias disfuncionais (ex. Pai ou Mãe não dá importância à família), onde existe necessidades tais como alimentação, higiene, entre outras, (...)” **(F4)**. Trigo (1992), confirma que as dificuldades económicas e a exposição a stress, podem impedir o exercício da prática parental, expondo as crianças a um determinado risco, sendo situações características de famílias com baixa instrução, falta de autocontrolo, baixa autoestima e diversos problemas, originando uma situação de risco para a família e a criança.

Na questão seguinte, pretendia que as famílias opinassem sobre o que consideravam ser fatores de risco e fatores de proteção. Todas as famílias responderam afirmativamente que os fatores de risco são a violência, a negligência, o abuso, a exposição ao abandono ou a situações de risco, porém, nos fatores de proteção, verificou-se que algumas famílias demonstravam opiniões diferentes, *“fatores de proteção serão tudo o que permitir acolher e transmitir comportamentos mais próprios a essas famílias, para ajudar a criar ambientes mais saudáveis física e psicologicamente.” (F2)*. A família 1 acrescenta que *“as escolas onde o seus professores possam ajudar a solucionar a situação das crianças debilitadas e com falta de um lar equilibrado.” (F1)*, são bastante importantes para combater diariamente as possíveis situações de risco e dar um equilíbrio seguro à criança. Para Martinet (2007) os fatores de risco são condições, elementos, que aumentam a probabilidade de ocorrência de situações de risco, sendo influenciadores dos comportamentos humanos no futuro.

Acerca da relevância do papel do profissional de educação para estas situações de risco, as famílias demonstraram uma opinião unânime sobre a importância dos profissionais de educação junto das crianças e famílias em risco, uma vez que, estes são os que passam mais tempo junto da criança, tendo contacto diário com as crianças e são os que têm maior conhecimento sobre a temática, podendo identificar mais precocemente uma possível situação de perigo. Contudo, algumas famílias consideraram que é necessária uma mudança dentro da família para que o profissional de educação também possa intervir e ajudar a criança, *“o Profissional de Educação é o primeiro a estar em contacto com a criança e pode e deve encaminhar a situação para as entidades devidas para se perceber o que está a levar ao comportamento no meio familiar.” (F6)*. De acordo com o Guia de Orientações para os Profissionais de educação na Abordagem de situações de Maus-tratos e outras Situações de Perigo (2006), qualquer estabelecimento de educação deve observar e avaliar a forma de interação da família com a criança, a fim de perceber possíveis sinais de alerta.

Na questão seguinte, em que pretendia verificar se as famílias tinham conhecimento de algumas estratégias para intervir em situações de risco, a maioria afirmou não ter qualquer conhecimento sobre as estratégias que são utilizadas enquanto algumas família consideraram que as estratégias poderiam passar pelo diálogo com as famílias, o auxílio junto das mesmas e acompanhamento da criança na comunidade. A família 7, considerou que as estratégias utilizadas pelas escolas, partem da *“Monitorização através de relatórios do professor, para aferir assiduidade, aproveitamento escolar, acompanhamento familiar relativo à educação, higiene, repouso e bem-estar geral e psicológico da criança.” (F7)*. De acordo com o Guia de Orientações para os Profissionais de educação na Abordagem de situações de Maus-tratos e outras Situações de Perigo (2006), a comunidade educativa tem o dever de proporcionar informação e auxílio às famílias em dificuldades, no entanto, este dever não deve ser apenas do professor, mas de toda a comunidade (professores, serviços de apoio, associações de pais, assistentes operacionais, etc.).

No que toca à necessidade dos profissionais de educação receberem formação para trabalhar junto das famílias de risco, as famílias consideraram bastante importante e benéfico para a comunidade escolar esse tipo de formação, contudo, salientam a reduzida existência dessas formações em Portugal, *“É muito importante ter a formação sobre trabalhar com famílias de risco, mas penso que existe ainda muito pouco este tipo de formação.” (F1)*. É de referir que, algumas famílias consideraram igualmente a importância da formação para a realização de um trabalho em equipa com as entidades competentes, *“deverá ser um trabalho de equipa, tanto com equipas de psicólogos e outros profissionais.” (F2)*.

Acrescentam que inclusive os profissionais de educação *“deviam ter uma formação para saber lidar com essas famílias que por vezes os professores são mal tratados por essas famílias.” (F5)*, pois, *“são capacitados para estar atentos às atitudes das crianças, muitas vezes para nós essas atitudes não têm importância ou não*

nos deixa alerta.” (F10). O mesmo Guia (2006) referido anteriormente, refere que a implementação de programas de prevenção na comunidade educativa ajuda na redução de maus tratos e outras situações de risco, consciencializando crianças e famílias para as estas situações e reduzir a gravidade das mesmas.

Relativamente à última questão, todas as famílias afirmaram não ter conhecimento de algum caso em que o profissional de educação tivesse um papel pertinente junto da famílias de risco. Almeida & Raimundo (2015), acrescentam que a identificação de situações de risco deve ser uma obrigação da sociedade e não apenas da comunidade escolar, de forma a evitar a descoberta e sinalização tardiamente.

Em conformidade com as famílias, as famílias de risco são famílias com diversas dificuldades que necessitam de auxílio, por isso, é importante que toda a comunidade educativa, incluindo os profissionais de educação reconheçam os sinais de perigo e contactem as entidades competentes, de forma a salvaguardar a criança e o seu bem-estar. Tal como as famílias, os fatores de perigo passam por consequências de dificuldades maiores ou comportamentos inadequados que poem em risco a criança, sendo os fatores de proteção aqueles que privilegiam o bem-estar, a segurança e a correspondências às necessidades básicas da criança, podendo ser instituições ou pequenas ações. O papel dos profissionais de educação junto das famílias de risco é fulcral, pois, tem capacidades e conhecimentos para observar mais atentamente sinais de alerta e realizar um contacto precoce com a criança e as entidades, promovendo um contacto mais próximo entre as famílias de risco e as entidades e instituições.

4.1.4. Interpretação Geral dos Dados

Ao longo da análise dos dados, podemos observar uma certa concordância na respostas entre educadores, professores e famílias. No que toca à definição de família de risco, todos os participantes consideram as famílias de risco como famílias com dificuldades socioeconómicas, com ausência de alimentos e higiene, problemas de violência e alcoolismo.

Na questão sobre os sinais de identificação de situações de risco, ambos os docentes e educadores afirmaram que os sinais de identificação passam pela atenção e sensibilidade do Profissional de Educação com a criança, em que este se apercebe de determinados comportamentos da criança, por exemplo, a necessidade de se isolar, existências de marcas evidentes no corpo, atitudes agressivas com outras crianças, entre outros. Acrescentam também os comportamentos da família perante a criança como um dos sinais de alerta para uma possível situação de risco, por isso, é fundamental que o profissional de educação seja capaz de refletir sobre a forma como os progenitores se comportam relativamente à criança e perceber se esta está perante uma situação de risco.

Consequentemente, profissionais de educação e Famílias associam estas dificuldades a fatores de risco para a criança, como a exposição à violência ou maus-tratos, ausência de afetos, alimentos ou higiene, inexistência de regras ou um ambiente harmonioso. Para os fatores de proteção, quer profissionais de educação quer famílias, consideraram que estes fatores anulam ou diminuem os riscos referidos anteriormente, variando entre instituições e entidades como Segurança Social e Escolas, e comportamentos e ações adequados para um ambiente harmonioso, seguro, afetivo e apoio psicológico.

Relativamente ao papel dos profissionais de educação junto das famílias em risco, todos os participantes consideraram que é um papel muito importante porque é na escola que as crianças passam maior parte do dia e devido aos seus conhecimentos sobre a infância, os profissionais de educação têm maior sensibilidade a sinais de alerta que podem ser invisíveis a pessoas comuns. Para

além de ser capaz de reconhecer sinais de alerta mais precocemente, é também o intermediário entre as famílias e as instituições, podendo fazer um trabalho mais próximo da família e criança, analisar mais profundamente o sucesso dos planos estabelecidos e possibilitar à criança um ambiente mais harmonioso e seguro dentro da escola. Contudo, as educadoras demonstraram uma maior atenção e sensibilidade pois as crianças ainda não falam e não podem desabafar sobre os problemas, por isso, é fulcral o seu papel nesta temática.

No entanto, ao questionar acerca das estratégias que são utilizadas, profissionais de educação e famílias, não conheciam nenhuma estratégia, essencialmente porque não tiveram de intervir ou tiveram conhecimento de alguma família em risco. Assim, consideraram como estratégias o diálogo com as famílias e o acompanhamento escolar e psicológico, mas também a adaptação das estratégias consoante a problemática existente na família, de forma a garantir que a família conseguiria alcançar os objetivos estabelecidos. Estas estratégias vão ao encontro do plano estabelecido pela CPCJ, em que os profissionais de educação devem identificar o mais precocemente a situação de risco e proceder ao contacto com as entidades competentes a fim de ser avaliada a situação de risco e estabelecer uma equipa multidisciplinar para acompanhar e estabelecer as estratégias que permitam alcançar os objetivos estabelecidos.

Tanto professores como educadores, referiram que nunca utilizaram as estratégias porque nunca contactaram com famílias em risco, mas também referem que a maioria das estratégias e conhecimentos apreendidos são através de workshops desenvolvidos por entidades como a CPCJ ou ações de formação nas próprias instituições onde trabalham. Em consequência, professores, educadores e famílias alertaram para a importância dos profissionais de educação receberem formações sobre a temática a fim de terem conhecimentos sobre como proceder num caso de verificação de família em risco.

Por fim, quando questionados sobre o contacto com alguma família de risco, verificamos que entre os docentes e os educadores, ninguém havia contactado ou trabalhado com famílias em risco, no entanto, entre as famílias, apenas duas famílias confirmaram ter tido contactado com uma família em risco, mas não intervieram diretamente com a família.

Com esta investigação, foi perceptível que apesar de famílias e profissionais de educação conhecerem a definição de família de risco, os profissionais de educação não têm nenhuma formação específica sobre os sinais de alerta ou a forma como devem proceder caso verifiquem uma situação de risco. Os profissionais de educação demonstraram associar fatores de risco a sinais de risco, pois, consideraram que os sinais de alerta devem ser visíveis como marcas na pele, comportamentos agressivos, insucesso ou dificuldades escolares, isolamento, entre outros, por isso, é fundamental que toda a comunidade educativa fosse instruída nesta temática para que quer profissionais quer famílias pudessem ficar mais atentos a determinados comportamentos e reportar a situação a uma entidade competente.

Como a maioria dos profissionais de educação carece de alguma formação e aqueles que tem algum conhecimento, adquiriram-no por meio pessoal, não foi possível fazer um maior levantamento das estratégias que utilizam quando necessitam de trabalhar junto das famílias de risco. As respostas obtidas de profissionais de educação e famílias foram bastante vagas, mas demonstravam algum senso comum como a necessidade de diálogo com a criança e a família para perceber melhor o problema, tentar auxiliar a família a encontrar algum apoio em entidades ou instituições como a Segurança Social, proceder ao contacto com a CPCJ e facultar apoio psicológico.

Ao analisar os dados e entrevistas realizadas, verificamos que, apesar dos profissionais de educação terem um papel fundamental no trabalho junto das famílias de risco e serem as pessoas mais próximas da criança e da família, ainda não há uma procura de

formar mais profundamente os profissionais e prepará-los para intervir adequadamente. Começaram a surgir algumas formações por meio de entidades como a CPCJ, mas ainda são muito pouco divulgadas e os profissionais de educação tendem a ficar mais “esquecidos” e não recebem uma formação adequada, ficando ausentes de conhecimentos e estratégias para trabalhar com as famílias de risco.

Para finalizar, concluo que, apesar de haver muita informação sobre a temática das famílias de risco, os fatores de risco e de proteção que estão associados, os procedimentos e estratégias a seguir, esta não é muito divulgada entre a comunidade escolar, ficando apenas para investigação pessoal. Por isso, seria importante a formação de profissionais de educação e restante comunidade sobre o tema e responsabilização de toda a comunidade pela observação e sinalização precoce em casos de situação de risco.

Considerações Finais

Ao longo da elaboração deste relatório, foram ocorrendo diversos momentos reflexivos e analíticos que permitiram o meu crescimento como futuro profissional e como pessoa, uma vez que, foi necessário colocar à prova os conhecimentos e capacidades apreendidos ao longo do mestrado no âmbito da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A realização de práticas supervisionadas foi uma mais valia para a aprendizagem e aquisição de técnicas e rotinas mais específicas, bem como, colocar em prática as diversas ideias e conhecimentos, conhecer outras experiências e permitir questionar profissionais de educação sobre as suas práticas a fim de aprender mais sobre a forma de planificação de atividade, a realização das mesmas, a organização do grupo e as dinâmicas da sala. Este contacto próximo com a área permitiu que tivesse uma experiência mais realista do trabalho enquanto profissional de educação e possibilita a melhoria de capacidades menos desenvolvidas para ser um melhor profissional possível.

Relativamente aos estágios no Pré-Escolar, quero destacar a forma como os profissionais de educação nos recebem na sala, porque a forma como a receção é realizada faz a diferença entre uma “de passagem temporária” na sala e uma verdadeira experiência de aprendizagem e prática. A receção das profissionais em sala e a permissão dos mesmos, vai permitir ter uma intervenção mais direta com o grupo, a aprendizagem das tarefas e rotinas, a integração nas atividades e diversos momentos do dia, e a aprendizagem por meio da experimentação e do erro.

Aproveito para referir que a realização de atividades a procura de providenciar momentos criativos às crianças foi um desafio muito promissor para o meu crescimento como profissional, pois, colocou à prova as minhas capacidades e obrigou-me a realizar diversas estratégias ou a improvisar para conseguir cumprir os objetivos. Ao

realizar as atividades, apercebia-me das minhas dificuldades e erros, sendo um momento bastante importante para refletir e procurar ser melhor na próxima vez, mas também eram momentos em que estava no papel de profissional e pude ter uma total experiência de controlo do grupo, procurar chamar a atenção, abordar um tema e adquirir estratégias para utilizar na vez seguinte.

No que toca ao 1ºCiclo do Ensino Básico, foi uma experiência mais cautelosa e atenta porque era necessário cumprir os programas já definidos e intercalar com os próprios projetos do estágio, mas também era preciso programar aulas completas para todas as disciplinas e confirmar atentamente todas as informações e conhecimentos antes de serem apresentados aos alunos. Este contacto mais próximo com a realidade docente foi fundamental para compreender os cuidados e organização que ocorrem antes da realização das aulas com os alunos, colocando em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da formação, mas também permitiu que superasse as dificuldades na gestão do grupo e encontrar estratégias gerir o grupo e dinamizar os conteúdos obrigatórios de forma a serem mais apelativos.

Quero destacar a importância de atividades apelativas, lúdicas e criativas no ensino básico, pois, os alunos demonstram maior concentração e empenho nessas atividades, bem como, a aquisição de conhecimentos é mais fácil e divertida, permitindo uma memorização mais rápida e o desenvolvimento de competências muito importantes como a criatividade, expressividade, o raciocínio, motricidade fina, entre outras. Santos (1999) defende a utilização das artes e atividades experimentais no ensino, pois, segundo o mesmo, *“não com o intuito de fazer artistas, mas de formar pessoas eficientes nos diversos modos de expressão.”*.

Analisando de forma geral, concluo que os estágios foram bastante importantes para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, porque foi através dos estágios que contactei diretamente com área e pude aprender com a minha prática, permitindo-me errar e melhorar, mas também adquirir mais

capacidades e mais conhecimentos que podem ser úteis mais tarde. A oportunidade de errar, descobrir as dificuldades e tentar melhorar são experiências fundamentais para crescer como profissional, no entanto, também é importante ultrapassar as dificuldades, refletir sobre o que pode ser melhorado e dar às crianças e alunos o nosso melhor.

A consciencialização das nossas capacidades e dificuldades é algo muito essencial como profissional e ser humano, porque ao conhecermos as nossas capacidades conseguimos aproveitá-las para dar ao grupo o melhor de nós e também investir em atividades que estejamos mais à vontade, contudo, ao conhecermos as nossas dificuldades, também é vantajoso pois permite-nos estar mais atentos e encontrar estratégias para ultrapassar essas dificuldades. Desta forma, considero que procurei sempre ter em conta as minhas competências e potenciais, aproveitando o que me sinto mais à vontade e igualmente, procurei descobrir os meus obstáculos e tentar ultrapassá-los, seguindo novas estratégias e sugestões dadas pelas profissionais educativas.

Após tomar conhecimento de eventuais momentos em que profissionais de educação tiveram de acionar a CPCJ, questionei-me sobre o papel dos profissionais de educação junto da criança e da famílias em risco, pois, não existe uma formação específica que aborde a temática. Consequentemente, elaborei os objetivos de forma a estudar o tema: Perceber o papel do profissional de Educação junto da criança e da sua família de risco; Que estratégias\ técnicas utilizam os profissionais de educação no diagnosticar, encaminhamento e trabalho; Analisar se os fatores de risco, obrigam a adequar as estratégias; Que tipo de trabalho é feito com as crianças e com as famílias; Que tipo de formação realizam para trabalhar junto das famílias em risco.

De acordo com os objetivos definidos e a análise dos questionários, foi possível obter diversas respostas e conclusões muito pertinentes.

No que toca ao primeiro objetivo, verifica-se que os profissionais de educação sabem reconhecer os sinais de alerta que podem indicar uma criança em situação de risco, por isso, tem um papel de observador, mas também de intermediário entre as entidades competentes e a família em risco e de elemento integrante nas equipas multidisciplinares que elaboram e avaliam o sucesso dos objetivos definidos para a família em risco.

O segundo e terceiro objetivos, remetem-nos para a questão das estratégias, em que se verificou que os profissionais limitam-se a reportar a situação a uma entidade competente e a seguem as indicações dadas pela mesma, procurando dar à criança um ambiente harmonioso, seguro e afetoso em que as suas necessidades básicas são valorizadas. Deste modo, é importante que seja feito um contacto com a família a fim de perceber quais são as dificuldades da família e adequar as medidas, objetivos e estratégias consoante a problemática para garantir que a família consegue transforma-se numa família afetosa e cuidadora.

O penúltimo objetivo revelou que é feito muito pouco trabalho com as crianças e famílias em que os profissionais de educação estejam diretamente envolvidos, pois, as famílias demonstraram conhecer o papel fundamental dos profissionais de educação na educação das crianças, mas não têm conhecimento de nenhum trabalho específico dos profissionais com famílias em risco, inclusive esta situação é também referida por profissionais de educação.

No que toca ao último objetivo, destacou-se a pouca disponibilidade de formações sobre as situações risco, sendo que os profissionais de educação que demonstraram conhecimentos sobre o tema, referiram que aprenderam por meio de experiências ou investigação pessoal. Uma pequena minoria referiu que realizou formações e workshops sobre o tema, mas que essas formações ocorreram com as entidades competentes como a CPCJ ou por meio da própria instituição devido à possibilidade de existirem crianças em risco. Deste modo, conclui-se que seria vantajoso para todos os

profissionais de educação uma formação específica quer antes da profissionalização quer após a entrada no mercado de trabalho, contudo, essa formação deveria ser obrigatória nas instituições e dada por profissionais competentes das entidades como a CPCJ.

Durante a concretização do presente relatório, destaco a superação das minhas dificuldades ao procurar investigar e analisar muito cuidadosamente as informações obtidas, de forma a garantir a sua viabilidade, mas a melhoria das minhas capacidades de reflexão, pois, foi necessário fazer uma análise reflexiva muito profunda sobre alguns aspetos que, anteriormente, não consideraria tão importantes, como por exemplo, a diferença da postura perante as crianças e perante os alunos. Destaco também os momentos de organização e levantamento dos dados, especialmente durante a pandemia em que não era possível contactar com as famílias, por isso, foi necessário improvisar e procurar soluções possíveis, fazendo com que melhorasse as minhas competências de resolução de problemas e análise.

Em suma, considero que este relatório foi fundamental para incentivar a aquisição de novos conhecimentos e questionar mais sobre diversos temas, mas também analisar e refletir sobre questões mais profundas, de forma a abordar situações pouco abordadas e permitir que outros também reflitam sobre um determinado tema. Para além disso, este relatório obrigou-me a investigar mais cuidadosamente todas as informações retiradas, a procurar elaborar um trabalho segundo determinados parâmetros e aumentar as minhas competências de sintetização, de seleção de informações, de construção frásica e de conhecimentos sobre as tecnologias.

Bibliografia

- Alarcão, M. (2006). *(Des)Equilíbrios familiares* (3ª ed.). Coimbra: Quarteto Editora
- Almeida, C. & Raimundo F. (2015). *Educadores e Crianças em Risco: compreensão, intervenção e prevenção*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Escola Superior de Enfermagem; Vila Real, Portugal; Centro de Investigação em Desporto Saúde e Desenvolvimento Humano. Revista Eletrónica de Educação e Psicologia Nº 5, 2015, pp. 60-73. ISSN 2183-3990.
- Assembleia da República (1986). *Diário da República n.º 237/1986, Série I — N.º 237 (Lei de Bases do Sistema Educativo)*. pp 3067 - 3081. Lisboa.
- Assembleia da República (2012). *Diário da República, nº 51/2012, Série I - Nº 172*. pp 5103 – 5119. Lisboa.
- Assembleia Geral das Nações Unidas (dezembro, 1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. (Artº25 – 2º ponto), Nova Iorque, EUA.
- Barnett, D. (1997). *The effects of early intervention on maltreating parents and their children*. In: M. J. Guralnick. The effectiveness of early intervention. (pp. 147-170). Baltimore: Paul Brookes.
- Bee, H. L. (1995). *The developing child* (7a ed.). New York: HarperCollins College Publishers.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (3ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. C.; Biklen, S. K. *Investigação qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1999, p. 47 – 51.
- Botas, D. & Moreira, D. (2013). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1º Ciclo* (artigo de investigação). Universidade Aberta, Revista, Portuguesa de Educação, nº 26(1), pp. 253-286
- Brasil (2009). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n.05, d 17 dez. 2009. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (abril, 2002). *A Criança e o Seu Mundo*. Lisboa: Editorial Presença. ISBN: 9789722329231
- Breia, G.; Almeida, I.; Colôa, J. (2004). *Conceitos e Práticas em Intervenção Precoce*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Direcção de Serviços de Educação Especial e do Apoio Socioeducativo.
- Calheiros, M. (1997). *Caracterização das Crianças em Risco*. Vila F. Xira: Editora Departamento de Acção Social/Gabinete de Estudos.
- Carvalho, A.D. & Batista, I. (2004) *Educação Social Fundamentos e estratégias*. Porto Editora
- Cecconello, A.; Antoni, C.; Koller, S. (2003). *Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar*. Psicologia em Estudo, Maringá, n. 8 (Esp), p. 45-54.
- Centro Infantil do Jardim-Escola João de Deus de Santarém (2004). *Regulamento Interno para a Resposta Social de Creche* (documento), Associação de Jardins-Escolas João de Deus.

- CNPDPJCJ (2015) *Conceito de Risco/Conceito de Perigo*.
- CNPDPJCJ (s.d.) *A Escola e a CPCJ na promoção e proteção dos Direitos das Criança*.
- Comissão Nacional de Crianças e Jovens em Risco. (2016). *Promoção e proteção dos direitos das crianças. Guia de orientações para profissionais de educação na abordagem de situações de maus tratos ou outras situações de perigo*.
- Cury, A. (2004). *Pais Brilhantes, professores fascinantes*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Duarte Júnior, J. F. (1986). *Por que arte-educação?* Campinas- SP: Papirus.
- Estrela, M.T. (2008). *Qualidade da Oferta Educativa na Creche*. (Dissertação de Mestrado). Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.
- Fernandes, S. (2017). *Ensino de artes e a sua importância para as crianças!* (artigo online) Externato Marcelino Champagnat.
- Fonseca, A.C. (2004). *Crianças e Jovens em Risco: análise de algumas questões actuais*. In, Vieira, et al. (2004). *Crianças e Jovens em Risco – Da investigação à Intervenção*. pp. 11-37. Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra. Almedina.
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freitas, Sandra. (2014). *Uma Visão Sociológica sobre a Família*. Revista Leia S.F.F. Revista Nr. 39 novembro- 2014. Funchal, Madeira.
- GIL, Antônio C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. Editora Atlas, São Paulo.
- Guia de Orientações para os Profissionais de educação na Abordagem de situações de Maus-tratos e outras Situações de Perigo (2006). *Promoção e Protecção dos Direitos da Crianças*.
- Guralnick. (1998). *Effectiveness of Early Intervention for Vulnerable Children; A deveopmental Perspective*. American Journal on Mental Retardation, 102, 319–345;
- Grácio, R. (s/d.). *Obra completa I da Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Jardim-Escola João de Deus de Santarém (2017). *Projeto Educativo “A Saúde” (documento)*.
- Kenski, V. M. (2008). *Educação e Comunicação: Interconexões e Convergências* (Revista online). Educação & Sociedade, Campinas, 29 (104), 647-665.
- Kitzmann, Katherine M. (fevereiro, 2012). *Domestic Violence and Its Impact on the Social and Emotional Development of Young Children*. University of Memphis, USA. February 2012, 2nd rev. ed.
- Kumpfer, K. L., & Alvarado, R. (2003). *Family-strengthening approaches for the prevention of youth problems behaviors*. Psychological Association, 58(6-7), 457-465.
- Machado, C., & Gonçalves, R. A. (Coords.). (2008). *Violência e vítimas de crimes* (vol. II – Crianças, 3ª ed. revista e aumentada). Coimbra: Quarteto.
- Martinet, S. (2000). *Maus Tratos. Primeiros Sinais – Factores de Risco*. (Suplemento 1 – Maus Tratos. Agressores e vítimas no contexto social). Inuaf Studia, Ano 1, pg. 67-77.

- Martins, Nuno P. (2019). *Educar pela Positiva: Um Guia para Pais e Educadores*. Bertand Editora. ISBN: 978-972-25-3779-7
- Ministério da Educação / Silva, L. I. Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (2013). *Diário da República*, 1.^a série – N.º 64 – 2 de abril de 2013. Centros de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental – Portaria 139/2013.
- Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (2019). *Crianças e jovens em situação de perigo*.
- Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (2015). *Diário da República*, 1.^a série — N.º 154 - 10 de agosto de 2015. Segunda alteração à Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, aprovada pela Lei n.º 147/99, de 1 de setembro.
- Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (2015). *Diário da República*, 1.^a série — N.º 175 - 8 de setembro de 2015. CPCJ - Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças - Decreto-Lei n.º 159/2015.
- Minuchin, S. (1990). *Famílias: funcionamento e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Municipal de Cascais contra a Violência Doméstica Grupo de Trabalho Educação e Violência (2019). *Intervenção em Situações de Violência em Contexto Escolar*. Câmara Municipal de Cascais. ISBN: 978-972-637-288-2
- Neves, S. (2020). *Crianças em risco de maus tratos deixaram de receber visitas de rotina dos técnicos* [versão eletrónica]. Jornal Público.
- Nunes, Tatiene G. R., Pontes, Fernando A. R., Silva, Lucia I. da Conceição & Dell'Aglio Débora D. (2014). *Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses* (artigo online). Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de psicologia escolar e Educacional, Vol. 18, nº2. Pp 203 – 210. São Paulo.
- Nozes, Raquel Cristina Tareco (2018). *A Intervenção Com Famílias De Crianças Em Risco Familiar E Ambiental* (Dissertação para Conclusão de Curso). Escola Superior De Educação E Ciências Sociais, Instituto Politécnico De Portalegre.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.B.(2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Coleção Infância. Lisboa: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34468-7
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.B.(2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Coleção Infância. Lisboa: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34469-4
- Oliveira, Wilandia M. (2014). *Uma Abordagem Sobre O Papel Do Professor No Processo Ensino/Aprendizagem* (revista). Faculdade INESUL, Instituto de Ensino Superior de Londrina, Brasil. Arq.28.
- Portal da Saúde Mental. *Crianças/jovens e famílias em risco*.
- Portugal, Gabriela & Laevers, Ferre (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)* (2ª Edição Atualizada). Porto Editora, Coleção Nova CIDInE. ISBN: 978-972-0-0052-1
- Ramos, Tânia C. da Costa B (2008). *A Intervenção Na Criança/Jovem Em Risco - Um Percurso A Construir*. (Dissertação para obtenção de grau de Mestre). Faculdade de Medicina da Universidade do Porto, Porto.

- Reis, V. (2009). *Crianças E Jovens Em Risco (Contributos para a organização de critérios de avaliação de factores de risco)* (Tese de doutoramento em Psicologia Clínica). Faculdade De Psicologia E Ciências Da Educação, Universidade De Coimbra.
- Ribeiro, M. D.; Sani, A. I. (2009). *Risco, protecção e resiliência em situações de violência*. Revista da Faculdade de Ciências Sociais do Porto, pp. 400-407.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Correa, A. D., Martín, J.C. & Rodríguez, G. (2006). *Outcome evaluation of a community centre-based program for mothers at high psychosocial risk*. *Child Abuse and Neglect*, V 30 nº 9, 1049-1064
- Rurado, P. & Gouveia, L. (2004). *Contribuição para o conceito de Ensino a Distância: Vantagens e Desvantagens da sua prática*. Revista da Faculdade de Ciência e Tecnologia. Universidade Fernando Pessoa, Porto. ISSN 1646-0499 Pp 86 - 91
- Santos, Arquimedes da S. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Coleção Biblioteca do Educador, editora Livros Horizonte. ISBN: 972-24-1051-2
- Santos, Maria A. A. & Costa, Zuleika (s.d.) *A Arte na Educação Infantil: Sua Contribuição para o Desenvolvimento*. XV Seminário Internacional da Educação – Educação e Interculturalidade: Percursos Teóricos e Metalológicos, Universidade FEEVALE, Osório/RS, Brasil. ISSN: 2177-8388.
- Silva, António M. F. (2009). *Discursos sobre o papel do professor na CPCJ* (Dissertação para obtenção de grau de Mestre). Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Silva, Sofia C. S. (2009). *Famílias de risco, Crianças de risco? Representações das crianças acerca da família e do risco* (Dissertação para obtenção de grau de Mestre). Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Sousa, L. (2005). *Famílias Multiproblemáticas*, 1.^a Edição, Coimbra: Quarteto.
- Stanhope, Márcia (1999). *“Teorias e Desenvolvimento Familiar”*. In Stanhope, M. & Lancaster, J. (coord.), *Enfermagem Comunitária: promoção da saúde de grupos, famílias e indivíduos*. Edições Técnicas e Científicas, Lda., 4^a ed. ISBN: 972-8383-05-3.
- Tiriba (2010). *Crianças na natureza*. Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte
- Trigo, M. J. (1992). *Família e infancia en riesgo psicosocial*. Apontamentos de Psicología, 34, 51-82
- Valente, R. (2009). *Parentalidade em famílias multiproblemáticas: como os técnicos a avaliam*. (Dissertação de Mestrado não editada). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Visher, E. B., Visher, J.S., Pasley, K. (2003). *Remarriage families and stepparenting*. In Walsh, F. (Third Edition), *Normal Family Processes* (p.153-175). New York: Guildford Press.
- Wichr, Patrícia & Luiza de Faria, Maria (2013). *Creche, Criança E Saúde*. Revista Mineira de Enfermagem (REME), janeiro-março 2014, Vol. 18 (pp. 142 – 146).

Anexos

Anexo 1 – Teia do Projeto “A felicidade na Descoberta”, implementado na creche

Tabela 3 - Teia do Projeto “A felicidade na Descoberta”, implementado na creche

O que as crianças podem aprender...	Estratégias utilizadas	Como iniciar	Recursos:
• Introduzir ou dar continuidade aos projetos desenvolvidos pela instituição • Interligar várias temáticas • Abordar a temática do bem-estar emocional da criança • Promover os cuidados	- Permitir a exploração dos materiais por parte das crianças, usando a exploração livre; - Utilizar técnicas adequadas à idade como estampagem e pintura; - Explorar diversos temas dentro do mesmo conto, fazendo uma	Cada semana, inicia-se com o conto e depois, durante a restante semana, as atividades desenvolvidas estarão integradas em elementos do conto, por exemplo, se existir fruta no conto, serão usadas ou exploradas as	• 2 Livros infantis do PNL • Materiais reciclagens (cartão, papel) • Materiais naturais (frutas, água) • Materiais artísticos (pinceis, tintas, corantes, etc)

personais • Desenvolver a autonomia da criança • Estimular a criatividade e o sentido estético	semana só do conto; - Utilizar objetivos claros e simples para permitir o seu alcance; - Desenvolver temas importantes com as crianças como saúde, alimentação, bem-estar, emoções, etc; - Ter sempre em conta a felicidade, bem-estar ou desconforto do grupo.	frutas do conto.	• Materiais construídos para a temática.
Transversalidade: - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, através da leitura e interpretação de histórias; - Domínio da Matemática, através da	<u>Tema: “A felicidade na Descoberta”</u>		Apresentação Final - Exposição dos trabalhos realizados pelas crianças na própria sala, para consulta dos encarregados de

contagem em momentos das histórias lidas. - Domínio da Expressão Artística: - Subdomínio da Educação Física, através da motricidade fina; - Subdomínio da Educação Visual, através de diversas pinturas com diferentes materiais; - Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro através do teatro de sombras. - Área da Formação Pessoal e Social, através do trabalho a pares e da consciencialização sobre temas atuais.	Subtemas: Bem-estar, Criatividade e Autonomia Área da Formação Pessoal e Social	educação e familiares. - Apresentação portefólio sobre toda a intervenção realizada no estágio e a sua avaliação do projeto.
Atividades em grupo	Atividades individuais	Avaliação:

- "O teatro de Sombras da Lagartinha Comilona" - "Uma Borboleta colorida" - "A cor das minhas emoções" - "O meu ponte da Calma" - "Eu conheço as emoções"	- "Pintura com Textura" - "Vamos estampar fruta" - "Salpicos e pinceladas" - "O gelo do Monstro das Cores" - "Vamos colorir o monstro"	➤ Registos de observação; ➤ Trabalhos realizados individualmente e em grupo (processos/produtos) ➤ Grelhas / Fichas de Registo.
---	--	---

Anexo 2 – Tabela de Avaliação do Bem-estar e Implicação do grupo

Tabela 4 - Tabela de Avaliação do Bem-estar e Implicação do grupo

Crianças	Nível geral de bem-estar					Nível geral de implicação					Comentários
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Cç.					X					X	
Fr.			X					X			Chora quando presente que não lhe dão atenção.
I.				X						X	
Ln.											*CRIANÇA EM ISOLAMENTO.
Ls.		X					X				Criança revela uma atitude apática, não procura afetos e está bastante tempo afastada do resto do grupo.
M.					X					X	
RF.				X					X		
RQ.				X					X		
Rd.			X					X			

T.				X					X		Apesar de estar à vontade, a criança revela umas atitudes frustradas ao “não” e às chamadas de atenção.
Atribuição de Níveis											
• Bem-estar: Vermelho (1 e 2) – São crianças que demonstram um bem-estar muito em baixo, procurar partir e magoar os outros, tem crises de frustração e tem uma relação difícil ou insatisfatória. No caso do nível 2, as crianças apresentam algum bem-estar ocasional, mas estão em elevado desconforto e pouco à vontade. ◦ Implicação: São crianças ausentes, não contactam com ninguém, preferem ficar isoladas e faz apenas uma atividade, mas é constantemente distraída e recorrem à repetição de movimentos básicos. • Bem-estar: Amarelo (3 ou indecisão) – São crianças que estão neutras, demonstram alguma autoconfiança e bem-estar, não evidenciam tristeza durante longo períodos e tem uma relação normal com os outros, alternam entre o interesse e o aborrecimento. ◦ Implicação: Crianças com alguma ocupação, mantem a atenção dentro do normal e procuram relacionar-se com o outro, procuram explorar novos movimentos. • Bem-estar: Verde (4 e 5) – As crianças apresentam sinais claros de alegria e interação com os outros, ficam apenas confusas na presença de estranhos e tem uma autoconfiança enorme, sorriem e brincam livremente. ◦ Implicação: As crianças envolvem-se nas atividades e mantem-se concentrada, não se distraindo com mais nada em seu redor, mesmo com atividades mais atraentes. Demonstram frequentemente uma energia ativa nas atividades e bastante criatividade.											

Anexo 3 – Planificação Atividade "Pintura com Textura"

Tabela 5 - Planificação Atividade "Pintura com Textura"

Instituição: Jardim-Escola João de Deus – Santarém Sala de 1 ano (Bibe Azul) Semana de intervenção individual – 19 de janeiro de 2021			
Áreas de Conteúdos	Objetivos	Recursos	Avaliação
Área da Expressão e Comunicação Domínio da Educação Física Domínio da Educação Artística - Subdomínio das Artes	- Exploração de diferentes texturas; - Realização de movimentos livres e coordenados; - Estimular a aceitação de ordens simples. - Experimentação da mistura de cores; - Desenvolver o sentido	Recursos Humanos: - Educadora - Auxiliar - Crianças Outros recursos: - Folhas A4	- Registo fotográfico - Observação Direta - Grelha de Avaliação

Visuais	estético e artístico.	- Tintas - Bolas com Texturas - Alguidar (ou caixa)	
Atividade			
Enquanto as crianças estão no momento da bolacha, a estagiária irá preparar alguns pratos com 5 cores diferentes e colocar num alguidar uma folha branca A4 no fundo. Depois irá apresentar às crianças as bolas com texturas diferentes, permitindo que elas brinquem e explorem as diferentes texturas de cada bola. Em seguida, com as bolas de diferentes texturas, a estagiária irá realizar uma pintura da folha branca, passando uma bola numa cor e colocar dentro do alguidar, por exemplo, a bola encarnada passar na cor encarnada. Quando a bola for para dentro do alguidar, com a ajuda do adulto, a criança irá movimentar o alguidar, fazendo com que a bola passe em várias direções e vá colorindo a folha. Este processo, irá repetir-se com cerca de 2 a 3 cores por criança, de forma a criar misturas de cores. Depois de seco, será recortado um círculo gigante da pintura de cada criança, e montado o corpo da lagartinha comilona.			

Anexo 4 – Grelha de Avaliação da Atividade "Pintura com Textura"

Tabela 6 - Grelha de Avaliação da Atividade "Pintura com Textura"

	Exploram livremente as texturas existentes nas bolas.	Realizam diversos movimentos livres na exploração dos materiais.	Realizam as tarefas e movimentos como é pedido.	Demonstram entusiasmo e interesse na atividade.	Procuram fazer as misturas de cores e verificar os resultados.
Objetivo alcançado	X	X	X		X
Objetivo quase alcançado				X	
Não foi alcançado					
Comentários				Uma criança não se encontrava com disposição para realizar a atividade.	

Anexo 5 – Planificação Atividade “Uma Borboleta colorida”

Tabela 7 - Planificação Atividade “Uma Borboleta colorida”

Instituição: Jardim-Escola João de Deus – Santarém Sala de 1 ano (Bibe Azul) Semana de intervenção individual – 26 de março de 2021			
Áreas de Conteúdos	Objetivos	Recursos	Avaliação
Área de Formação Pessoal e Social Área da Expressão e Comunicação Domínio da Educação Física Domínio da Educação Artística -	- Desenvolvimento da locomoção, corrida e passo; - Aperfeiçoar da motricidade fina; - Exploração das cores e as misturas das mesmas; - Estimular do interesse e curiosidade.	Recursos Humanos: - Educadora - Auxiliar - Crianças Outros recursos: - Papel de Cenário	- Registo fotográfico - Observação Direta - Grelha de Avaliação

Subdomínio das Artes Visuais		- Tintas - Plástico da Pintura - Cola - Papel seda	
Atividade			
Depois das crianças comerem a bolacha, será colocado um de plástico no chão, de forma evitar sujar o chão ou as crianças, e um pedaço de papel de cenário, e serão colocados vários pingos de tinta de várias cores espalhadas e depois, o papel é fechado com o plástico por cima. Em seguida, as crianças irão pressionar, passar a mão, pisar e realizar vários movimentos para espalhar e misturar as cores no papel. Uns minutos depois, o papel de cenário é trocado e utilizadas outras cores, fazendo as asas gigantes da borboleta da lagartinha comilona. Para finalizar, enquanto a pintura seca, serão dadas várias folhas de papel de seda para as crianças rasgarem livremente, e irão colar os pedaços de papel seda para fazer o tronco da borboleta da lagartinha comilona. Quando tudo estiver devidamente seco, será montada a borboleta e exposta na sala.			

Anexo 6 – Grelha de Avaliação da Atividade “Uma Borboleta colorida”

Tabela 8 - Grelha de Avaliação da Atividade “Uma Borboleta colorida”

	Desenvolveram as várias locomoções: passo, corrida, etc.	Aperfeiçoaram a motricidade fina com as mãos.	Demonstraram entusiasmo durante a atividade.	Exploraram as misturas de cores.	Procuraram com interesse verificar o fim da atividade: a borboleta.
Objetivo alcançado	X	X			
Objetivo quase alcançado			X	X	X
Não foi alcançado					
Comentário			As crianças demonstraram	A exploração decorreu de forma	Algumas crianças procuraram tocar na

ios			maior interesse na realização da exploração das atividades e menos na colagem do papel celofane.	cautelosa para que as crianças não escorregassem na pintura, mas algumas crianças procuraram sentir as cores na exploração.	borboleta enquanto outras mantinham uma distância por receio de algo novo.
------------	--	--	--	---	--

Anexo 7 – Grelha de Avaliação do Projeto

Tabela 9 - Grelha de Avaliação do Projeto

Objetivos	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Nunca
Foram introduzidos (ou continuados) os projetos desenvolvidos na sala ou na instituição.		X		
Os hábitos desenvolvidos interligaram-se diversas temáticas nas planificações (saúde, bem-estar, cores, emoções, entre outras).	X			
As crianças demonstraram um à vontade na execução das atividades.	X			
Foram abordados temas em parceria com o Projeto Educativo da instituição e da sala.		X		
Foram promovidas diversas aprendizagens, integrando múltiplas Áreas de Conteúdos.	X			
Foi tido em conta sempre o bem-estar e a felicidade da criança.	X			
Foi desenvolvido a autonomia da criança.		X		

Anexo 8 – Teia do Projeto “*Animais e Natureza*”, implementado no Jardim de Infância

Tabela 10 - Teia do Projeto "Animais e Natureza", implementado no Jardim de Infância

O que as crianças podem aprender...	Estratégias utilizadas	Como iniciar	Recursos:
• Conhecer e descobrir o meio natural; • Compreender como preservar a natureza e os animais; • Introduzir medidas de preservação da natureza; • Conhecer conceitos como ambiente, extinção, poluição e outros;	- Promover o contacto com os materiais utilizadas, permitindo que os alunos contactem com a natureza e a descubram; - Desenvolver a criatividade e a imaginação, a formulação de hipóteses e a descoberta das mesmas; - Procurar interligar	Iniciar com um conto sobre a temática do ambiente, apresentando ideias sobre a sua preservação e pedir que as crianças pensem numa medida que usariam para proteger o ambiente, retratando-a num desenho.	• Livros temáticos e filmes • Materiais reciclagens (cartão, papel) • Materiais reutilizados (escovas de dentes, pinceis, cordas) • Elementos naturais (Flores) • Materiais artísticos (pinceis, tintas,

• Diferenciar os animais domésticos dos selvagens; • Relembrar as características de cada tipo animal (mamíferos, aves ou répteis); • Realização de experiências científicas.	diversas temáticas entre si, relembrando temas anteriores e introduzir novos conhecimentos; - Proporcionar experiências científicas e várias atividades expressivas.		corantes, etc) • Materiais construídos para a temática.
Transversalidade: - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, através da leitura e interpretação de histórias; - Domínio da Matemática, através da resolução de problemas; - Domínio da Expressão Musical, recursos a canções e instrumentos	<u>Tema: “Animais e Natureza”</u> Subtemas: Ambiente, Poluição, Animais		Apresentação Final - Exposição dos trabalhos realizados pelas crianças na própria sala, para consulta dos encarregados de educação e familiares. - Apresentação

musicais; - Domínio da Expressão Artística: Educação Física, através de jogos; - Educação Visual, através de diversas pinturas com diferentes materiais; - Área da Formação Pessoal e Social, através do trabalho a pares e da consciencialização sobre temas atuais.	Área do Conhecimento do Mundo	portefólio sobre toda a intervenção realizada no estágio e a sua avaliação do projeto.
Atividades em grupo - Jogos da apanhada com as personagens do conto; - Resolução de problemas sobre animais; - Realização do puzzle sobre os animais em extinção;	Atividades individuais - Elaboração de um cartaz sobre a prevenção do ambiente; - Construção origami de animais; - Pintura de animais com os pés;	Avaliação: ➤ Registos de observação; ➤ Trabalhos realizados individualmente e em grupo (processos/produtos);

- Jogos de mesa sobre a temática. - Pintura a par sobre a personagem do filme; - Experiência das Flores; - Jogo de Adivinhar a música pelo instrumento musical.		➤ Grelhas / Fichas de Registo.
--	--	---------------------------------------

Anexo 9 – Planificação Atividade “*Experiência Científica das Flores*”

Tabela 11 - Planificação Atividade “*Experiência Científica das Flores*”

Instituição: Jardim de Infância Nº3 – Almeirim		Sala dos 4 aos 6 anos	
Semana de intervenção individual – 22 de maio de 2019			
Conteúdos	Objetivos	Recursos	Avaliação
Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Domínio Da Educação Artística Área do Conhecimento do MundoÁrea da Formação Pessoal e Social	- Reconhecer das partes constituintes das flores e as suas funções; - Compreender como se alimentam as plantas; - Abordar a temática da poluição; - Formular hipóteses e previsões; - Registrar os resultados de forma clara e expositiva;	Humanos - Instituição - Educadores e Auxiliares Educativos - Crianças Materiais 28 flores brancas 3 Corantes (vermelho, azul e verde)	- Observação direta - Registo fotográfico - Registos dos alunos.

	- Apresentar conclusões da experiência;	- 6 Copos	
Atividade Experiência Científica: Flores Coloridas Cada flor será cortada a ponta, e colocadas em 6 copos com água, e depois é adicionado um corante diferente em cada copo, criando um copo simples (apenas com água) como amostra de comparação. Existirão mais 5 copos, um para cada corante: 1 copo vermelho, 1 copo azul, 1 copo verde, 1 copo roxo e 1 copo preto (mistura dos 3 corantes). As crianças irão dar hipóteses sobre o que acontecerá às flores e deixar-se-á a experiência no parapeito da janela e depois, poder-se-á verificar o primeiro resultado ao fim do dia. No dia seguinte, será verificado que as flores absorvem o corante da água, e as pétalas adquirem a cor presente, compreendendo que as plantas bebem água pelo caule. No entanto, também devem compreender que o copo preto mata a planta porque já existe demasiado corante, ou seja, existe demasiada poluição da água. Fazendo o registo do resultado da experiência em desenho.			

Anexo 10 – Planificação Atividade de Jogos de Mesa

Tabela 12 - Planificação Atividade de Jogos de Mesa

Instituição: Jardim de Infância Nº3 – Almeirim		Sala dos 4 aos 6 anos	
Semana de intervenção individual – 22 de maio de 2019			
Conteúdos	Objetivos	Recursos	Avaliação
Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Domínio Da Educação Artística - Subdomínio Das Artes Visuais Área do Conhecimento do MundoÁrea da Formação Pessoal e Social	- Corresponder os animais às suas crias e distinguir os seus nomes; - Associação de animais e suas famílias (mamíferos, aves); - Associação de letras ao nome do animal; - Divisão silábicas do nome do animal oralmente e por escrito;	<i>Humanos</i> - Instituição - Educadores e Auxiliares Educativos - Crianças <i>Materiais</i> - Jogos de mesa	- Observação direta - Registo fotográfico - Grelha de avaliação da atividade.

Atividade

Jogos de Mesa: Animais

As crianças irão sentar-se em mesas distintas para distribuir os jogos pelas respectivas faixas etárias, um jogo para as crianças 3\4 anos e outro jogo mais complexo para as crianças de 5\6 anos. Sendo que, as crianças irão resolver os jogos e depois responder a algumas questões e fazer a divisão silábica do nome dos animais e suas crias.

Anexo 11 – Grelha de Avaliação da Atividade dos Jogos de Mesa

Tabela 13 - Grelha de Avaliação dos Jogos de Mesa

Crianças	Objetivos					Observações
	Verificar o conhecimento prévio das crianças sobre animais.	Memorização dos nomes e características dos animais.	Organização correta das peças para formar o nome do animal.(*)	Distinção entre animais domésticos e selvagens.	Desenvolvimento das capacidades de linguagem.	
Art.	X	X		X	X	(*) Este objetivo era apenas para o grupo de alunos mais velhos, entre os 5 e 6 anos.
Dan.	X	X	X	X	X	
Dns.	X	X	X	X	X	
Dg.	X	X	X	X	X	
Dt.	X	X	X	X	X	
Fr.	X	X		X	X	
In.	X	X	X	X	X	
Jln.	X	X		X	X	
Lr.	X	X		X	X	

Lnr.	X	X	X	X	X	
Lrç.	X	X		X	X	
Luc.	X	X		X	X	
Lus.	X	X		X	X	
MC.	X	X	X	X	X	
Mr.	X	X	X	X	X	
MR.	X	X		X	X	
Mrt.	X	X		X	X	
Mg.	X	X	X	X	X	
Mg. P.	X	X	X	X	X	
Nc.	X	X	X	X	X	
P.	X	X		X	X	
Reb.	X	X	X	X	X	
Rit.	X	X	X	X	X	
S.M.	X	X	X	X	X	
S.S.	X	X		X	X	

Anexo 12 – Grelha de Avaliação do Projeto

Tabela 14 - Grelha de Avaliação do Projeto

Objetivos	Não evidente	Satisfatório	Muito Bom
Conhecer e descobrir o meio natural.		X	
Compreender como preservar a natureza e os animais.		X	
Introduzir medidas de preservação da natureza.			X
Conhecer conceitos como ambiente, extinção, poluição e outros.			X
Diferenciar os animais domésticos dos selvagens.			X
Relembrar as características de cada tipo animal (mamíferos, aves ou répteis).			X
Realização de experiências científicas.		X	

Anexo 13 – Teia do Projeto “Psicopedagogia através da arte”, implementado no 1ºCiclo (2ºano)

Tabela 15 – Teia do Projeto “Psicopedagogia através da arte”, implementado no 1ºCiclo (2ºano)

O que as crianças podem aprender...	Estratégias utilizadas	Como iniciar	Recursos:
• Integrar e valorizar a arte; • Desenvolver o sentido crítico e estético, aprendendo a apreciar a arte; • Proporcionar experiências de criatividade e liberdade artística; • Aceitação e valorização de outras opiniões e	- Integração de atividades de artes visuais e expressões para estimular a criatividade e imaginação; - Criar oportunidades para a experimentação e exploração criativa de materiais e técnicas; - Aprendizagem experimental das artes produzidas por diversos artistas. - Aceitar e exprimir	O projeto seria iniciado com atividades sobre 2 artísticas diferentes e a explicação das suas técnicas, bem como o visionamento das mesmas com imagens ou vídeos. Em seguida, os materiais necessários são disponibilizados e os alunos devem reproduzir e	• Jogos matemáticos (Bingo, roleta, Quantos queres); • Cronograma temporal; • Caixão de Correio (temática do Pai Natal); • Puzzle gigante; • Cartas numéricas e de padrões; • Documentos adaptados às

formas de expressão; • Estimular o pensamento cívico e interpessoal com o Outro, valorizando os valores e princípios cívicos.	sensações, sentimentos e pensamentos, recorrendo às diversas formas artísticas (pintura, dramatização, música, etc).	experimentar a técnica realizada por um dos artísticos retratados. Esta diversidade é transversal na pintura, dramatização de situações ou utilização de instrumentos musicais.	crianças; • Vídeos e imagens; • Fichas de trabalho; • Produtos alimentares (leite, corantes, etc) • Materiais artísticos (trinchas, latas de tinta, diferentes papeis, etc)
Transversalidade: - Área de Português - Área de Matemática - Números e Operações (NO2) - Área de Estudo do Meio	<u>Tema: “Psicopedagogia através da arte”</u>		Apresentação Final - Exposição dos trabalhos realizados pelos alunos, para consulta dos encarregados de educação e familiares.

- Área de Cidadania e Desenvolvimento	Subtemas: Pintura, artísticas, técnicas, materiais Área das Expressões e Educação	- Apresentação portefólio sobre toda a intervenção realizada no estágio e a sua avaliação do projeto.
Atividades em grupo - Roleta da multiplicação, introduzir a multiplicação da tabuada do 2. - Experimentação das técnicas de <i>dripping</i> e Pontilhismo (atividade mais individual). - Preenchimentos de um decágono para a tabuada do 3, a partir da resolução da sua multiplicação. - Preenchimento do cronograma com as festividades segundos os meses em que decorrem.	Atividades individuais - Realização de uma ficha sobre o conto “<i>A Girafa que comi estrelas</i>”. - Identificação biológica, relacionado com a leitura do conto “<i>Quando eu nasci</i>”. - Realização de uma ficha de consolidação da tabuada do 2. - Criação de uma desculpa para não fazer os trabalhos de casa, relativo à leitura do conto “<i>Não fiz os trabalhos de casa porque...</i>”.	Avaliação: ➤ Registos de observação; ➤ Registos fotográficos; ➤ Trabalhos realizados individualmente e em grupo (produtos); ➤ Grelhas / Fichas de Registo.

- Preparação de um marmorizado para colorir papel através de corantes alimentares. - Realização de origami para decorar os postais de marmorizado. - Leitura e realização de uma caça às peças para montar um puzzle gigante do conto “Os Ovos Misteriosos”. - Exploração das técnicas de colagem de Matisse e da pintura de Mondrian. - Construção de sequências numéricas com recurso a cartas numeradas. - Exploração dos instrumentos musicais e canto das Janeiras em grupo.	- Realização de um marmorizado de uma folha de papel com corantes alimentares. - Envio e construção da carta ao Pai Natal, com a colocação da carta numa caixa de correio construída. - Realização de uma ficha sobre a representação dos números de 500 a 599. - Realização de uma ficha sobre os padrões ortográficos Ce e Ci. - Exploração da técnica de pintura com giz molhado em cartolina escura.	
--	--	--

- Elaboração de cartazes sobre desejos e necessidades, colmatando na elaboração de um cartaz sobre Direitos Humanos. - Bingo matemático sobre a multiplicação das tabuadas do 2, 3 e 4. - Dramatização dos elementos das cartas com palavras de padrão ortográfico S e SS.		
--	--	--

Anexo 14 – Planificação Atividade “Pintura com técnica de *dripping* e Pontilhismo”

Tabela 16- Planificação Atividade do Dripping e do Pontilhismo

Instituição: Escola Básica dos Charcos – Almeirim Sala dos Corsários (2ºano)					
Semana de intervenção individual – 5 de dezembro (quinta-feira)					
Disciplina \tempo	Domínios	Conteúdos	Objetivos	Recursos	Avaliação
Expressões Artísticas <i>Expressão e Educação Plástica</i> 9h – 10:30h	Bloco 2 — Descoberta E Organização Progressiva De Superfícies	Pintura • Pintura De Expressão Livre • Atividades De Pintura Sugerida	- Pintar livremente em suportes neutros (papel de cenário) - Explorar as possibilidades técnicas e materiais	• PowerPoint de apresentação das técnicas • Papel de Cenário • Tintas • Trinchas • Fatos de proteção • Desenhos de Natal • Canetas	Instrumentos: - Observação direta; - Grelha de Observação; - Registos fotográficos; Indicadores:

					➤ Realizaram de ambas as técnicas ➤ Uso correto dos instrumentos artísticos
Atividade					
A estagiária irá fazer uma apresentação do pintor Pollock e a sua técnica de <i>dripping</i>, bem como, do pintor Paul Signac e a sua técnica de Pontilhismo e a demonstração de ambas as técnicas através de vídeos para que os alunos visualizem concretamente as técnicas, gestos, instrumentos usados. Em seguida, a estagiária conduzirá a turma ao exterior, sendo que, 4 alunos estarão vestidos com uma camisa velha ou um avental de plástico para proteger a roupa e fazer o <i>dripping</i>, enquanto os restantes alunos estarão sentados nuns bancos e irão pintar com pontilhismo desenhos com as canetas azul, magenta, amarelo e preto. São distribuídos os desenhos natalícios para os alunos que irão pintar com as canetas e preparar o papel de cenário com o baldes de tinta e as trinchas para a pintura de <i>dripping</i>, sendo que, alunos irão trocar entre os 10 - 12 minutos para que todos realizem ambas as técnicas. Os alunos que fossem participar no <i>dripping</i> eram revestidos com fatos plastificados e sacos de plástico nos pés para evitar salpicos nas roupas e sapatos, uma vez que, as tintas seriam tintas plásticas.					

Anexo 15 – Grelha de Observação da Atividade “Pintura com técnica de *dripping* e Pontilhismo”

Tabela 17 - Grelha de Observação da Atividade “Pintura com técnica de *dripping* e Pontilhismo”

Alunos	<i>Dripping</i>			Pontilhismo		
	Reprodução correta da técnica.	Utilização dos materiais e exploração dos mesmos.	Liberdade artística e expressão de sentimentos pela arte.	Utilização das cores primárias para colorir.	Pintura dos desenhos recorrendo a pontinhos corretamente.	Compreensão da técnica para a sua exploração.
Afs.	X	X	X	X	X	X
Bern.	X	X	X	X	X	X
CrI. (*)	X(*)	X(*)	(*)	X(*)	X(*)	(*)
DnL.	X	X		X	X	X
Dg.	X	X		X	X	X
Ev.	X	X	X	X	X	X
Fnc.	X	X		X	X	X
Gçl.	X	X	X	X	X	X

Jn.	X	X	X	X	X	X
J.	X	X		X	X	X
Lnd.	X	X	X	X	X	X
Mad.	X	X	X	X	X	X
Manl.	X	X		X	X	X
Mr.	X	X	X	X	X	X
MF.	X	X		X	X	X
MH.	X	X		X	X	X
Mrn.	X	X	X	X	X	X
Rf.	X	X	X	X	X	X
RI.	X	X	X	X	X	X
T.	X	X	X	X	X	X
Observações: (*) O aluno assinalado necessitou de acompanhamento permanente na execução de ambas as atividades, uma vez que, é suspeito de ser NEE e ter múltiplas dificuldades.						

Anexo 16 – Planificação Atividade de Marmorização

Tabela 18 – Planificação Atividade de Marmorização

Instituição: Escola Básica dos Charcos – Almeirim Sala dos Corsários (2ºano) Semana de intervenção individual – Dia 10 de dezembro (terça-feira)					
Disciplina \tempo	Domínios	Conteúdos	Objetivos	Recursos	Avaliação
Expressões Artísticas - Expressão E Educação Plástica 15h – 16h	Bloco 2 — Descoberta E Organização Progressiva De Superfícies (1)	Pintura De Expressão Sugerida(1) Impressão(1)	- Fazer experiências de mistura de cores - Fazer estampagem	• Leite • Papel • Sabão das mãos • Palhinha ou cotonete • Corantes alimentares • Bandeja/ Prato raso	Instrumentos: - Observação direta; - Reflexões individuais; - Registos fotográficos; Indicadores:

					➤ Realização da técnica segundo o pedido
Atividade					
A estagiária começará por explicar em que consiste o marmorizado¹ para demonstrar como se realiza a técnica. Em seguida, a estagiária começará por organizar a turma em volta da mesa, e colocar o leite e algumas gotas dos corantes alimentares. Depois com o cotonete ou uma palhinha a estagiária irá molhar no líquido de sabão e deixar cair alguns pingos para demonstrar que os corantes em contacto com o líquido do sabão (anti-gordurante) expandem e explicar porque isto acontece. Em seguida, irá individualmente cada aluno fazer a sua marmorização com auxílio do professor, colocando a folha branca em cima dos corantes e fazendo pressão levemente, para que os corantes façam a coloração da folha e retiram para secar. Posteriormente irão realizar 2 origamis (Pinheiro e Pai Natal) para complementar o postal natalício.					

¹ Receita retirada de: <https://www.survivingateacherssalary.com/painting-marbled-milk-explosion-artwork/>

Anexo 17 – Grelha de Avaliação da Atividade da Marmorização

Tabela 19 - Grelha de Avaliação da Atividade da Marmorização

Alunos	Compreensão e realização da técnica de marmorizado.	Mistura de cores e estampagem do papel.	Atenção e concentração durante o processo.	Demonstração de curiosidade durante a atividade.	Construção dos origamis corretamente passo a passo.	Decoração diversificada de cada postal.
Afs.	X	X		X	X	X
Bern.	X	X	X	X	X	X
Crl. (*)						
DnL.	X			X	X	X
Dg.	X	X	X	X	X	X
Ev.	X	X	X	X	X	X
Fnc.	X	X	X	X	X	X
Gçl.	X			X	X	X
Jn.			X	X	X	X

J.	X		X	X	X	X
Lnd.	X	X	X	X	X	X
Mad.		X	X	X	X	X
Manl.	X	X	X	X	X	X
Mr.	X	X	X	X	X	X
MF.	X		X	X	X	X
MH.	Esteve doente e não participou nas atividades.					
Mrn.	X	X	X	X	X	X
Rf.	X		X	X	X	X
RI.	X	X	X	X	X	X
T.	X	X	X	X	X	X
Observações: (*) O aluno assinalado necessitou de acompanhamento permanente na execução da atividade, uma vez que, é suspeito de ser NEE e ter múltiplas dificuldades.						

Anexo 18 – Grelha de Avaliação do Projeto

Tabela 20 - Grelha de Avaliação do Projeto

Objetivos	Não evidente	Satisfatório	Muito Bom
Estimular a criatividade e imaginação;			X
Construir o sentido estético e artístico nos alunos;		X	
Proporcionar experiências de liberdade artística;			X
Dar a conhecer artistas, técnicas e materiais diversificados;			X
Desenvolver a valorização da arte nas suas várias modalidades;		X	
Incutir a capacidade de aceitar a diversidade artística.			X

Anexo 19 – Teia do Projeto “Potenciar a Comunicação no Ensino a Distância”, implementado no 1ºCiclo (4ºano)

Tabela 21 - Teia do Projeto “Potenciar a Comunicação no Ensino a Distância”, implementado no 1ºCiclo (4ºano)

O que as crianças podem aprender...	Estratégias utilizadas	Como iniciar	Recursos:
• Dominar as competências de leitura, oralidade e escrita; • Valorizar os seus trabalhos e o dos outros; • Promover a autonomia e responsabilidade, mas também a autoconfiança;	- Promoção da leitura, repartindo textos em parágrafos e usando tabelas para sinalizar quem fez a leitura; - Chamar todos os alunos para que participem, recorrendo à interpretação de textos e questionamentos individuais; - Apresentação dos	Começar por compreender as fragilidades e capacidades do grupo e individualmente, de forma a adequar as estratégias e com recurso ao questionamento, permitir a participação de todos os alunos nas sessões. Na leitura de textos e realização de exercícios, seriam implementadas tabelas para registar os alunos que intervêm e chamar os alunos que	• Jogos e tarefas online; • Microsoft Word e Powerpoints; • Escola Virtual; • Vídeos expositivos; • Manuais e cadernos de atividade.

• Aprendizagem dos conteúdos através de vários recursos e tarefas; • Colaborar uns com os outros e auxiliar os colegas; • Estimular o esforço e melhoria com os feedbacks.	trabalhos finais e dar feedback constantes; - Promoção de atividades autónomas, para compreender as fragilidades e avaliar as capacidades dos alunos; - Utilização de recursos diversificados, para estimular o interesse dos alunos.	ainda não participaram, dando oportunidade a todos os alunos. Serão procurados momentos para exposição de trabalhos e partilha de experiências, para enriquecer a aprendizagem, sendo valorizado o esforço e o erro, mas também a melhoria com feedbacks constantes e explicação de dúvidas e questões.	
Transversalidade: - Área de Português - Área de Matemática - Área de Estudo do	<u>Tema: “Potenciar a Comunicação no Ensino a Distância”</u>		Apresentação Final - Exposição dos trabalhos realizados pelos alunos virtualmente.

Meio - Área de Educação e Expressão - Cidadania e Desenvolvimento	Subtemas: comunicação, oralidade, participação, tecnologia.	- Apresentação portefólio sobre toda a intervenção realizada no estágio e a sua avaliação do projeto.
Atividades (*): - Ficha de Trabalho 1 sobre 3 objetos de casa e calcular a sua capacidade em diferentes unidades. - Criação de folhetos com objetos de diferentes medidas de capacidade e apresentar ao grupo. - Questionário no Forms (Teams) sobre o texto “<i>O Príncipe Feliz</i>” de Óscar Wilde. - Realização de um kahoot sobre Portugal na Península Ibérica e países lusófonos. - Consolidação e realização de exercícios no Scratch sobre medidas de capacidade.		Avaliação: ➤ Observação virtual direta e questionamento dos alunos; ➤ Trabalhos realizados individualmente e em grupo (produtos); ➤ Grelhas / Fichas de Registo.

- Criação de máscaras livres sobre o texto a “<i>Máscara do Tempo</i>” e apresentação aos colegas. - Realização de um dos origamis (o menino ou a menina). - Realização de uma questão “<i>Ser criança é...</i>” na aplicação Mentimeter - Apresentação do livro sobre os Direitos das Crianças e escolha de 2 direitos para explicar porque são importantes para as crianças. - Realização do WordWall com algumas questões sobre a temática. - Elaboração de uma pequena história com cerca de 1 página para colocar no Padlet. - Realização de adivinhas sobre as unidades de tempo. - Construção de um relógio da rotina diária com a descrição do tempo e da duração das atividades. - Realização de um questionário no Forms sobre as atividades económicas.	
Nota (*): As atividades enumeradas foram maioritariamente realizadas individualmente, no entanto partiram de momentos síncronos, onde os alunos estavam em grupo.	

Anexo 20 – Planificação Atividade das Máscaras relativas ao conto “A Máscara do Tempo”

Tabela 22 - Planificação Atividade das Máscaras relativas ao conto “A Máscara do Tempo”

Instituição: Escola Básica de S. Domingos – Santarém (4º ano, turma 6)				
Semana de intervenção individual – Dia 20 de maio (quarta-feira)				
Disciplina/ Tempo	Domínio	Conteúdos	Objetivos	Recursos
Português 11 – 12h	Leitura e Escrita (LE4) Compreensão de Texto Educação Literária (EL4) Leitura e audição	- Sentidos do texto (9.2.) - Obras de literatura para a infância, textos da tradição popular (23.1)	- Identificar o tema e o assunto do texto e demonstrar que compreendeu as informações; - Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular;	- Manual (pág. 146) - Powerpoint das Máscaras - Livro de Fichas

	Compreensão de texto	- Expressão de sentimentos, de ideias e de pontos de vista (25.2)	- Manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista suscitados por histórias e poemas ouvidos.	
Descrição				
A estagiária colocará o áudio do texto “ <i>A Máscara do Tempo</i> ” de José Luis Peixoto disponível na Escola Virtual e fazer a interpretação oral do texto, permitindo a sua compreensão. Por fim, os alunos irão abrir o livro de fichas, na Ficha 73, para fazer a interpretação escrita do conto em simultâneo e concluir o conto.				
Trabalho Assíncrono				
Os alunos farão a sua própria “Máscara do Tempo” desenhada no papel e irão colocar a foto na pasta do Teams (Até ao final do Dia), para depois ser realizado um Powerpoint. Posteriormente, no dia seguinte, cada aluno fará a apresentação das suas máscaras, explicando a sua inspiração, materiais utilizados e os processos que utilizaram.				

Anexo 21 – Grelha de Observação das Máscaras

Tabela 23 - Grelha de Observação das Máscaras

	Demonstra criatividade, originalidade e sentido crítico.	Utilização de diversos materiais e interligar com o conto.	Apresenta um trabalho consoante as instruções dadas.	Observações
Af.	S	N	S	
Be.	S	S	S	
Br.	S	S	S	
C.	MM	MM	MM	
Dv.	N	N	N	NÃO FEZ.
Du.	MM	N	S	
Ed.	MM	N	S	
Em.	N	N	N	NÃO FEZ.
Flv.	N	N	N	NÃO FEZ.
F.	N	N	N	NÃO FEZ

Gb.	N	N	N	
G.	MM	N	S	
I.	S	N	S	
J.G.	S	N	S	
J.V.	N	N	N	NÃO FEZ.
L.	N	N	N	NÃO FEZ.
LL.	S	S	S	
Mg.	MM	N	S	
Mt.	N	N	N	Não esteve presente por motivos pessoais.
M.	S	S	S	
Mr.	N	N	N	NÃO FEZ.
S. M.	N	N	N	NÃO FEZ.
S.C.	MM	N	S	
T.	N	N	N	NÃO FEZ.

VL.	N	N	N	NÃO FEZ.
Y.	S	N	S	
Nota: A presente tabela encontra-se legendada em S (sim), MM (mais ou menos) e N (não), segundo os objetivos apresentados acima.				

Anexo 22 – Grelha de Avaliação das Máscaras

Tabela 24 - Grelha de Avaliação das Máscaras

	A máscara é original e criativa, apresentando uma diversidade de materiais e cores.	Tem a representação de algum sentimento ou inspiração, mostrando se recorreu a algum exemplo ou livre inspiração.	Apresenta de forma clara e sequencial a elaboração da sua máscara, referindo os pontos principais (inspiração, materiais usados, processo de construção).	Observações
Af.	S	S	S	
Be.	S	S	S	
Br.	S	S	S	
C.	MM	MM	MM	
Dv.	N	N	N	NÃO FEZ.
Du.	MM	N	S	
Ed.	MM	N	S	

Em.	N	N	N	NÃO FEZ.
Flv.	N	N	N	NÃO FEZ.
F.	N	N	N	NÃO FEZ
Gb.	N	N	N	
G.	MM	N	S	
I.	S	N	S	
J.G.	S	N	S	
J.V.	N	N	N	NÃO FEZ.
L.	N	N	N	NÃO FEZ.
LL.	S	S	S	
Mg.	MM	N	S	
Mt.	N	N	N	Não esteve presente por motivos pessoais.
M.	S	S	S	
Mr.	N	N	N	NÃO FEZ.

S. M.	N	N	N	NÃO FEZ.
S.C.	MM	N	S	
T.	N	N	N	NÃO FEZ.
VL.	N	N	N	NÃO FEZ.
Y.	S	N	S	
Nota: A presente tabela encontra-se legendada em S (sim), MM (mais ou menos) e N (não), segundo os objetivos apresentados acima.				

Anexo 23 – Planificação Atividade “Deveres e Direitos da Criança”

Tabela 25 - Planificação Atividade “Deveres e Direitos da Criança”

Instituição: Escola Básica de S. Domingos – Santarém (4º ano, turma 6)				
Semana de intervenção individual – Dia 1 de junho (segunda-feira)				
Disciplina/ Tempo	Domínio	Conteúdos	Objetivos	Recursos
Português 14 – 14:30h	Oralidade Compreensão e Expressão Leitura e Escrita Compreensão de Texto	Informação essencial e acessória (1.2.) Texto de características narrativas e descrição (7.1) Sentidos do texto: (9.2)	- Identificar informação implícita. - Ler textos narrativos, descrições; - Identificar o tema e o assunto do texto e distinguir os	- Mentimeter - Livro dos <i>Direitos da Criança</i> de Maria João Carvalho - Powerpoint

			subtemas	
Descrição				
A estagiária começa por apresentar a aplicação Mentimeter onde se encontra a afirmação “<i>Ser criança é...</i>” e pede aos alunos para definirem o que é ser crianças em 3 palavras, mostrando no final, a nuvem de palavras formada. Em seguida, questiona os alunos sobre os direitos das crianças, e é apresentado em powerpoint algumas informações, mostrando no final um livro sobre os Direitos das Crianças, reforçando a importância do Dia Mundial da Criança e como surgiu, consciencializando os alunos para os seus direitos e deveres. Mentimeter (ativo por 7 dias): https://www.menti.com/zibma2f7fb Código: 66 67 30				
Trabalho Assíncrono				
Para o trabalho autónomo, é proposto que os alunos escolham 2 direitos dos apresentados e que considerem os mais importantes e justifiquem a sua opção. Por exemplo: O 1ºDireito seria o Direito à Educação, porque todos merecemos aprender. Posteriormente, os alunos irão apresentar os direitos mais importantes no dia seguinte.				

Anexo 24 – Grelha de Avaliação dos “Deveres e Direito da Criança”

Tabela 26 - Grelha de Avaliação dos “Deveres e Direito da Criança”

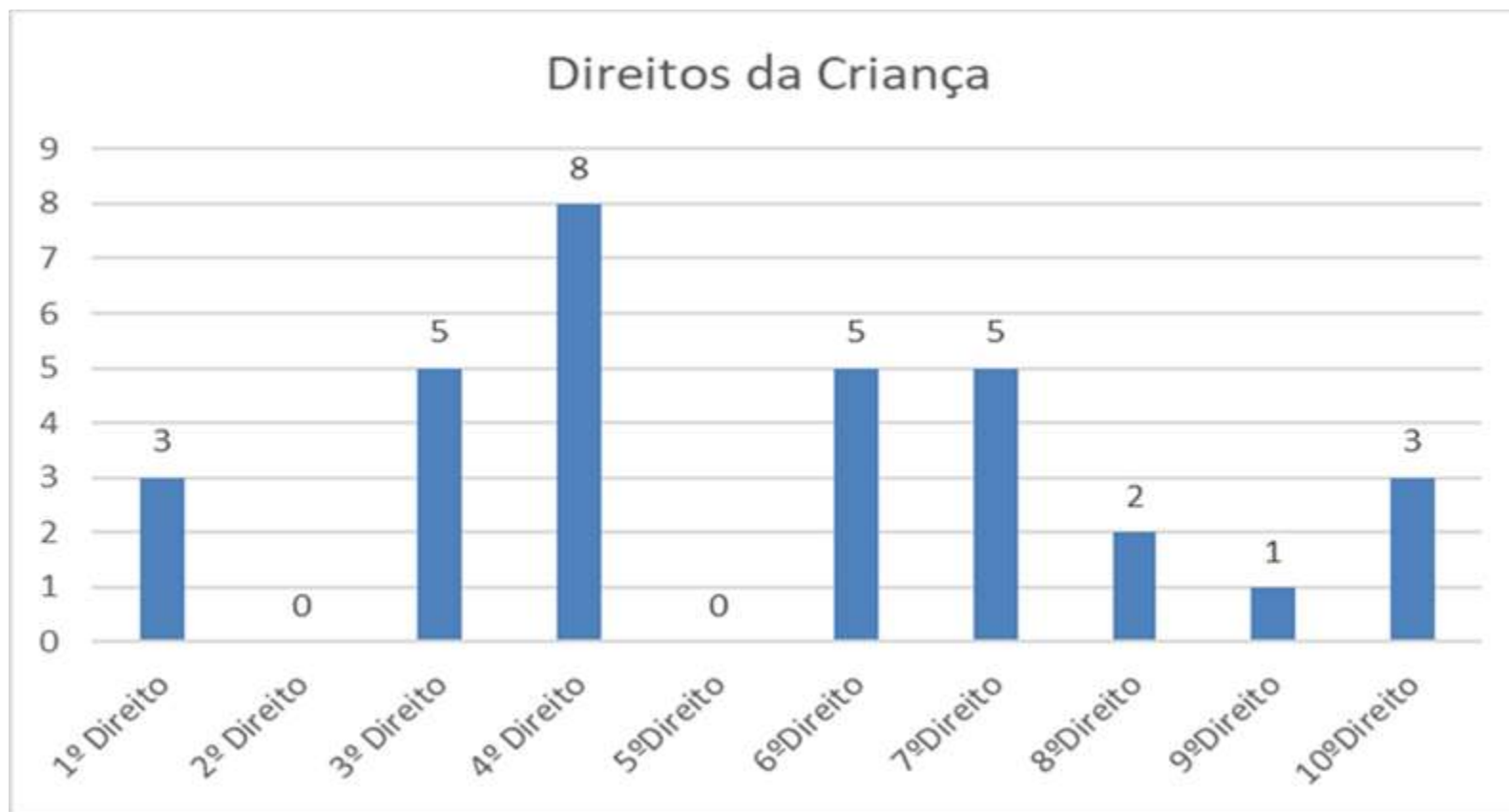
	Identifica os direitos e apresenta uma justificação viável.	Valoriza os Direitos da Criança e demonstra consciência sobre a temática.	Apresenta informações adicionais á sua justificação.	Observações
Af.	MM	S	N	
Be.	MM	S	N	
Br.	S	S	S	
C.	MM	S	N	
Dv.	N	N	N	NÃO FEZ.
Du.	S	S	N	
Ed.	MM	S	S	
Em.	MM	MM	N	

Flv.	N	N	N	NÃO FEZ.
F.	MM	S	N	
Gb.	N	N	N	NÃO FEZ
G.	MM	S	N	
I.	S	S	S	
J.G.	S	S	N	
J.V.	MM	MM	N	
L.	N	N	N	NÃO FEZ.
LL.	MM	S	N	
Mg.	S	S	N	
Mt.	N	N	N	NÃO FEZ
M.	S	S	S	
Mr.	N	N	N	NÃO FEZ.
S. M.	N	N	N	NÃO FEZ.
S.C.	S	S	S	

T.	N	N	N	NÃO FEZ.
VL.	N	N	N	NÃO FEZ.
Y.	N	N	N	NÃO FEZ
Nota: A presente tabela encontra-se legendada em S (sim), MM (mais ou menos) e N (não), segundo os objetivos apresentados acima.				

Anexo 25 – Gráfico dos Direitos da Criança mais selecionados

Gráfico 1 - Gráfico dos Direitos da Criança mais selecionados



Anexo 26 – Grelha de Avaliação do Projeto

Tabela 27 - Grelha de Avaliação do Projeto

Indicadores/Avaliação	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Poucas vezes	Raramente
Todos os alunos tiveram oportunidade de participar	X				
Os trabalhos realizados pelos alunos foram valorizados	X				
Houve contacto de modo a dar e receber feedback	X				

Os trabalhos realizados pelos alunos foram partilhados com a restante turma		X			
Verificou-se a promoção de autonomia e responsabilidade		X			
Os recursos utilizados promoveram a visualização das tarefas e dos conteúdos	X				
Existiu a promoção de trabalho entre pares			X		

Anexo 27 - Guião das entrevistas

Tabela 28 - Guião das entrevistas

Bloco Temático	Objetivos	Formulário de questões	Observações
Identificação	Identificar os sujeitos da amostra em estudo;		
Grupo 1 - Definição de Família de Risco	Definir o que se entende por família de risco; Identificar os sinais que indicam ser uma família de risco;	- O que entende por família de risco? - Como se identifica uma família de risco? E quais os sinais de alerta? - O que entende por fatores de proteção?	
Grupo 2 - Papel do Profissional de Educação	Perceber o papel do Profissional de Educação junto da criança e da sua família de risco;	- Qual o papel do profissional de Educação nas famílias de risco? - Considera que o papel do profissional de Educação é relevante no trabalho junto	

		das famílias de risco? De que forma?	
Grupo 3 - Estratégias utilizadas para trabalhar junto das famílias de risco	Identificação das estratégias\técnicas utilizadas pelos profissionais de educação;	- Existem algumas estratégias para trabalhar junto das famílias de risco? - Já utilizou alguma estratégia junto de uma família de risco? Quais? - Considera que as estratégias utilizadas devem ser adaptadas a cada família? Em que medida? - As estratégias que utilizou decorreram de experiências anteriores? Ou foram sugeridas por outros?	
Grupo 4 - Formação	Identificar a fonte da formação dos profissionais de educação	- Teve alguma formação sobre como proceder junto das famílias de risco? Se	

	sobre o assunto;	sim, onde? - Consideraria importante os profissionais de educação serem formados para trabalhar junto das famílias de risco? - Considera-se informado para trabalhar junto de famílias em risco?	
--	------------------	--	--

Anexo 28 - Transcrição das entrevistas das Educadoras

E1

1. O que entende por Família de Risco?

R: Família de risco são aquelas que se encontram em risco psicossocial, falamos da vulnerabilidade do desenvolvimento família que impossibilita colmatar as necessidades afetivas, sociais e pessoais dos elementos que a constituem.

2. Como se identifica uma família de risco? E quais os sinais de alerta?

R: Desde logo o discurso das crianças mais pequenas que mostram-nos uma panóplia de fatores que para eles indicam perigo/risco ou através de observação por parte da profissional de educação: a criança que vive abandonada, entregue a si própria, sofre maus tratos físicos ou psicológicos ou é vítima de abusos sexuais, não recebe cuidados ou afeição adequados à sua idade e situação pessoal.

Está ao cuidado de terceiros durante um período de tempo, criando uma relação forte de vinculação. É obrigada a trabalhos excessivos inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento. Está sujeita de forma direta ou indireta a comportamentos que afetam gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional. Assume comportamentos ou se entrega a atividades ou consumos que afetam gravemente a sua formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a sua guarda de facto se oponha de modo adequado a remover essa situação. (artigo 3º da lei nº142/2015 de 8 de setembro)

3. O que entende por fatores de proteção?

R: Fatores de proteção são aqueles que inibem o impacto do risco. Numa família estruturada a criança sente-se protegida pelo meio familiar. Assim, encontramos as características fundamentais dos indivíduos (autoestima, competências sociais, etc), a coesão familiar (existência de um ambiente familiar harmonioso e desprovido de conflitos) e a presença de apoios externos, de apoio que inspiram a criança a lidar de forma afetiva com situações adversas.

4. Qual o papel do profissional de Educação junto das famílias de risco?

R: A nossa intervenção tem que ser mais abrangente e não se focar só unicamente no desenvolvimento da criança, mas passar esta a ser uma intervenção centrada na família, de modo a permitir que esta tenha um papel mais ativo na dinamização de oportunidades de aprendizagem de contextos de vida difíceis.

5. Considera que o papel do profissional de Educação é relevante no trabalho junto das famílias de risco? De que forma?

R: Sim. Neste sentido a intervenção centrada na família é importante, porque sendo realizada com qualquer membro desta, acaba por contribuir para uma intervenção com maior impacto a nível familiar. Os objetivos do plano de intervenção são definidos de acordo com as preocupações, recursos e prioridades da família. Os profissionais encorajam e apoiam os pais a liderar as tomadas de decisão. Os profissionais promovem a competência da família através do desenvolvimento de redes de apoio informal e de uma coordenação eficaz de serviços no sentido de uma convergência de espaços com vista ao fortalecimento da mesma.

6. Existem algumas estratégias para trabalhar junto das famílias de risco? Já utilizou alguma estratégia junto de uma família de risco? Quais?

R: Sim. Nunca necessitei de trabalhar.

7. Considera que as estratégias utilizadas devem ser adaptadas a cada família? Em que medida?

R: Sim. A intervenção centrada na família realiza-se com o intuito de fornecer condições necessárias à família de modo a reforçar as capacidades das mesmas, acompanhando o desenvolvimento da criança. Isto determina os intervenientes e as estratégias a adotar. As forças das famílias das famílias dependem da sua história de vida, de fatores culturais, étnicos, socio-económicos, entre outros. As práticas de trabalho devem fazer sobressair os aspetos positivos e o respeito pelas características de cada um

8. As estratégias que utilizou decorreram de experiências anteriores? Ou foram sugeridas por outros?

R: Nunca utilizei.

9. Teve alguma formação sobre como proceder junto de famílias de risco? Se sim, onde?

R: Sim, com a CPCJ de Santarém.

10. Consideraria importante os profissionais de educação receberem formação para trabalhar junto das famílias de risco?

R: Sim, importantíssimo.

11. Considera-se informado sobre os procedimentos de trabalhar com Famílias de Risco?

R: Sim.

E2

1. O que entende por Família de Risco?

R: É uma família que não reúne condições socio-económicas, afetivas, emocionais e psicológicas para criar um ambiente de estabilidade que possa proporcionar um adequado desenvolvimento das crianças que dela fazem parte.

2. Como se identifica uma família de risco? E quais os sinais de alerta?

R: Penso que se pode identificar perante diferentes situações como por exemplo, carências socio-económicas quando os pais são desempregados podendo levar a que passem dificuldades ou quando não se verificam condições básicas em casa, quando os meninos vão para a escola marcados, entre outros.

Os sinais de alerta poderão ser a presença de um progenitor com problemas com o álcool ou drogas, maus tratos entre membros da família, fome, pobreza extrema e em algumas situações a separação dos progenitores.

3. O que entende por fatores de proteção?

R: São aqueles que diminuem os fatores de risco, ou seja, modifica, melhoram ou alteram a resposta do individuo a ambientes hostis, os quais predispõem as consequências mal adotadas.

4. Qual o papel do profissional de Educação junto das famílias de risco?

R: Intervir junto das “fragilidades” das famílias, em colaboração com outros profissionais envolvidos no processo de forma a conseguir proporcionar-lhes um ambiente o mais adequado e estável possível.

5. Considera que o papel do profissional de Educação é relevante no trabalho junto das famílias de risco? De que forma?

R: Penso que sim, uma vez que conhecemos as crianças e um pouco do ambiente família em que se inserem, podendo através do comportamento das crianças identificar algum que não se enquadre ou que seja fora do habitual e tentar perceber o que está a causar tal comportamento, para de certa forma, poder intervir adequadamente com a família de modo a melhorar a condição da criança.

6. Existem algumas estratégias para trabalhar junto das famílias de risco? Já utilizou alguma estratégia junto de uma família de risco? Quais?

R: Penso que devem existir, mas não estou a par das possíveis estratégias da intervenção junto destas famílias.

7. Considera que as estratégias utilizadas devem ser adaptadas a cada família? Em que medida?

R: Penso que si, pois cada família tem características próprias e específicas e o que poderá ser uma boa estratégia para uma família, poderá não ser o mais adequado a fazer para outra.

8. As estratégias que utilizou decorreram de experiências anteriores? Ou foram sugeridas por outros?

R: Nunca utilizei porque não tive, ainda, contacto com famílias em risco.

9. Teve alguma formação sobre como proceder junto de famílias de risco? Se sim, onde?

R: Não.

10. Consideraria importante os profissionais de educação receberem formação para trabalhar junto das famílias de risco?

R: Considero que seria importante para que a intervenção junto destas famílias seja feita de forma o mais adequada e adaptada possível aos riscos que ela representa.

11. Considera-se informado sobre os procedimentos de trabalhar com Famílias de Risco?

R: Muito pouco.

E3

1. O que entende por Família de Risco?

R: Na nossa sociedade percebemos que muitas crianças são vítimas de pobreza, exclusão social e maus tratos assim como as suas famílias que por vezes não as protegem nem as defendem por múltiplos fatores. Sendo o incumprimento dos seus direitos, uma constante nas suas vidas.

2. Como se identifica uma família de risco? E quais os sinais de alerta?

R: Na nossa prática profissional percebemos quando uma criança é vítima de maus-tratos, falta de acompanhamento ou negligenciada assim como percebemos as dificuldades das famílias.

Normalmente percebemos qual é a estrutura económica, social e psicológica da família. Existem sempre sinais que nos permitem identificar alguns riscos a que a criança está exposta, para isso é necessário estar atento à criança e às suas manifestações.

3. O que entende por fatores de proteção?

R: A criança e família deve ser acompanhada por técnicos que a consigam apoiar, saber como aceder aos seus direitos que por vezes não tem conhecimento e não sabe como fazer.

4. Qual o papel do profissional de Educação junto das famílias de risco?

R: O papel mais importante é estar atento aos sinais que as crianças vão apresentando, deve de ir acompanhando a situação e quando sinalizar aos técnicos para acompanhamento.

5. Considera que o papel do Profissional de Educação é relevante no trabalho junto das famílias de risco? De que forma?

R: Sim ,normalmente é a pessoa mais próxima da criança e por isso é mais fácil fazer a ponte entre a família e os técnicos que a apoiam.

6. Existem algumas estratégias para trabalhar junto das famílias de risco? Já utilizou alguma estratégia junto de uma família de risco? Quais?

R: Sim, o diálogo, acompanhamento e a disponibilidade são estratégias muito importantes.

7. Considera que as estratégias utilizadas devem ser adaptadas a cada família? Em que medida?

R: Normalmente em primeiro lugar as pessoas precisam ser ouvidas e depois delinear um plano de apoio.

8. As estratégias que utilizou decorreram de experiências anteriores? Ou foram sugeridas por outros?

R: As estratégias que utilizo devem-se à experiência profissional, ações de formação e pesquisas.

9. Teve alguma formação sobre como proceder junto das famílias de risco? Se sim, onde?

R: Sim já frequentei palestras de curta duração e participei em algumas reuniões.

10. Consideraria importante os profissionais de educação serem formados para trabalhar junto das famílias de risco?

R: Sim cada vez é mais importante

11. Considera-se informado sobre os procedimentos de trabalhar com Famílias de Risco?

R: Tenho poucos conhecimentos mas quando é necessário procuro informar-me e ser um elemento facilitador e de ajuda.

E4

1. O que entende por Família de Risco?

R: Entendo por família de risco uma família com antecedentes de violência ou dependência. Uma família que, de alguma forma, ponha em consequência a estabilidade emocional de uma criança, assim como o seu bem estar físico.

2. Como se identifica uma família de risco? E quais os sinais de alerta?

R: Fatores de risco: nível socio-económico de uma família, dependência de álcool ou drogas, destruturação familiar.

3. O que entende por fatores de proteção?

R: Fatores de proteção: a escola, a família alargada e todas as delegações competentes (PSP, CPCJ).

4. Qual o papel do profissional de Educação junto das famílias de risco?

R: É de uma grande importância o papel do educador, uma vez que, a grande maioria do tempo das crianças é na escola e poderá detetar sinais de uma criança que indiquem que algo está mal.

5. Considera que o papel do profissional de Educação é relevante no trabalho junto das famílias de risco? De que forma?

R: Sim, porque o educador passa a maioria do tempo com as crianças e pode detetar sinais de alerta.

6. Existem algumas estratégias para trabalhar junto das famílias de risco? Já utilizou alguma estratégia junto de uma família de risco? Quais?

R: As estratégias que tenho conhecimento passam pela observação do educador que posteriormente deverá alertar a CPCJ e as entidades competentes para que seja aberto um processo de averiguação da situação.

7. Considera que as estratégias utilizadas devem ser adaptadas a cada família? Em que medida?

R: Sim. As estratégias devem ser adequadas à família de forma a proteger a criança.

8. As estratégias que utilizou decorreram de experiências anteriores? Ou foram sugeridas por outros?

R: Decorrem de experiências anteriores.

9. Teve alguma formação sobre como proceder junto de famílias de risco? Se sim, onde?

R: Não.

10. Consideraria importante os profissionais de educação receberem formação para trabalhar junto das famílias de risco?

R: Sim.

11. Considera-se informado sobre os procedimentos de trabalhar com Famílias de Risco?

R: Sim.

Anexo 29 - Transcrição das entrevistas das Docentes

P1

1. O que entende por Família de Risco?

R: Família de Risco será uma família com sinais de vulnerabilidade quer ao nível emocional, social, económico, etc.

2. Como se identifica uma família de risco? E quais os sinais de alerta?

R: Uma família de risco identifica-se através dos sinais de alerta que se refletem no comportamento das crianças e das próprias famílias. Uma criança que revela tristeza, falta de cuidados básicos de higiene e alimentação, com dificuldade em cumprir regras, apática ou agressiva, deverá ser alvo de uma maior e melhor atenção por parte dos profissionais de educação, de modo a se tentar perceber as causas. Famílias com divórcios litigiosos/ conflitos parentais; comportamentos desviantes, violência/crimes, pobreza, são vários sinais de alerta das próprias famílias.

3. O que entende por fatores de proteção?

R: São fatores que podem contribuir para diminuir as probabilidades de ocorrência de comportamentos desviantes por parte das crianças / famílias. Desenvolver nas crianças a sua capacidade de autonomia, assim como melhorar a sua autoestima e transmitir-lhe alguma afetividade podem ser fatores que contribuam para a sua própria proteção.

4. Qual o papel do profissional de Educação junto das famílias de risco?

R: O Profissional de Educação deve conhecer, compreender e ajudar as famílias de risco naquilo que lhe é possível, dentro das suas competências sociais e profissionais.

5. Considera que o papel do Profissional de Educação é relevante no trabalho junto das famílias de risco? De que forma?

R: Sim, na medida em que pode alertar para os sinais que apresentam e as pode encaminhar para serviços de ajuda e proteção.

6. Existem algumas estratégias para trabalhar junto das famílias de risco? Já utilizou alguma estratégia junto de uma família de risco? Quais?

R: A principal estratégia será a sensibilidade e bom senso de cada um para conhecer e perceber as causas do risco da família em causa. A partir daí, aplicar sempre uma estratégia que permita ajudar a criança/família a melhorar a situação em causa. Este trabalho nunca se faz unilateralmente, sendo sempre em conjunto com várias entidades: escola, psicólogo escolar, assistente sociais, médicos assistentes,...

7. Considera que as estratégias utilizadas devem ser adaptadas a cada família? Em que medida?

R: Quando me deparo com situações tão sensíveis e graves como famílias de risco, tento sempre perceber a causa desse risco através da própria família. Simultaneamente, entrar em contacto com outros profissionais de educação, de saúde, de ação social... que possam estar envolvidos (ou não) de modo a encontrar-se uma ajuda.

8. As estratégias que utilizou decorreram de experiências anteriores? Ou foram sugeridas por outros?

R: As experiências anteriores são sempre importantes em qualquer tipo de situação. Aprendemos sempre com o que vivemos mas “cada caso é um caso”. A partilha com os outros é também muito importante.

9. Teve alguma formação sobre como proceder junto das famílias de risco? Se sim, onde?

R: Não tive formação sobre o tema. Frequentei uma ação de curta duração sobre situações de risco, dinamizada pela Rede Care e Apav e proposta pelo Agrupamento Alexandre Herculano.

10. Consideraria importante os profissionais de educação serem formados para trabalhar junto das famílias de risco?

R: Sim, deveríamos ter formação para melhor e mais rápido se atuar nas situações de risco.

11. Considera-se informado sobre os procedimentos de trabalhar com Famílias de Risco?

R: Provavelmente não estarei totalmente informada sobre os procedimentos.

P2

1. O que entende por Família de Risco?

R: Famílias que necessitam de apoio especial (nível emocional, organizacional, económico...)

2. Como se identifica uma família de risco? E quais os sinais de alerta?

R: As crianças são puras e ingênuas e veem no professor um confidente, acabando por contar determinados assuntos que nos deixam alerta.

3. O que entende por fatores de proteção?

R: Mecanismos que protegem as crianças ou a sua família.

4. Qual o papel do profissional de Educação junto das famílias de risco?

R: Perante sinais de alerta, abordar a criança e a família delicadamente, fazer encaminhamentos para psicóloga escolar, CPCJ ou outros técnicos.

5. Considera que o papel do Profissional de Educação é relevante no trabalho junto das famílias de risco? De que forma?

R: Claro que sim. Dando o apoio possível e necessário.

6. Existem algumas estratégias para trabalhar junto das famílias de risco? Já utilizou alguma estratégia junto de uma família de risco? Quais?

R: Sim, presentemente, tenho um aluno inserido em família disfuncional, muito pouco assíduo no ensino à distância e, em parceria, com a CPCJ, direção e psicóloga que o acompanha foram tomadas as medidas necessárias e, neste momento, encontra-se numa escola de acolhimento a ser acompanhado e orientado na realização de tarefas e participação nas aulas online.

7. Considera que as estratégias utilizadas devem ser adaptadas a cada família? Em que medida?

R: Cada família tem a sua realidade e as estratégias têm de ser ajustadas a cada realidade. O que funciona numa, pode não funcionar noutra.

8. As estratégias que utilizou decorreram de experiências anteriores? Ou foram sugeridas por outros?

R: Vamos aprendendo com os anos, com a experiência e na troca de ideias entre colegas.

9. Teve alguma formação sobre como proceder junto das famílias de risco? Se sim, onde?

R: Quando já há técnicos a acompanhar as famílias eles estabelecem a ponte e dão orientações/sugestões.

10. Consideraria importante os profissionais de educação serem formados para trabalhar junto das famílias de risco?

R: Independentemente de se tratar de famílias de risco, a escola funciona como um todo, é necessário haver parceria com as famílias e, nestas situações, ainda mais.

11. Considera-se informado sobre os procedimentos de trabalhar com Famílias de Risco?

R: Sim, até porque já trabalhei numa escola TEIP (território educativo de intervenção prioritária), tendo sido uma experiência que me marcou profissionalmente, dando “bagagem” para estas situações de acompanhamento e identificação de famílias de risco.

P3

1. O que entende por Família de Risco?

R: Uma família de risco é aquela que não se interessa pela vida escolar do seu educando e que raramente comparece na escola.

2. Como se identifica uma família de risco? E quais os sinais de alerta?

R: Sinais de alerta: quando o Encarregado de Educação não comparece na escola; não atende o telemóvel; não se interessa pela vida escolar do seu educando; quando os alunos comparecem na escola com a mesma roupa dias seguidos.

3. O que entende por fatores de proteção?

R: O aluno ter uma boa estrutura familiar/aluno bem acompanhado e protegido.

4. Qual o papel do profissional de Educação junto das famílias de risco?

R: O Profissional de Educação tem um papel de extrema importância, pois o professor passa muito tempo com o aluno e por isso, pode fazer a ponte entre a escola e a família.

5. Considera que o papel do Profissional de Educação é relevante no trabalho junto das famílias de risco? De que forma?

R: Sim, pois pode tentar sensibilizar a família para a importância do bem-estar do aluno.

6. Existem algumas estratégias para trabalhar junto das famílias de risco? Já utilizou alguma estratégia junto de uma família de risco? Quais?

R: Nunca trabalhei diretamente com famílias de risco, os potenciais casos reencaminhei-os para a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens.

7. Considera que as estratégias utilizadas devem ser adaptadas a cada família? Em que medida?

R: Nunca trabalhei diretamente com as famílias, pois as escolas têm profissionais especializados para lidar com essas situações.

8. As estratégias que utilizou decorreram de experiências anteriores? Ou foram sugeridas por outros?

R: Nunca trabalhei diretamente com as famílias de risco.

9. Teve alguma formação sobre como proceder junto das famílias de risco? Se sim, onde?

R: Todas as formações que tenho realizado ao longo da carreira são na vertente pedagógica. Até ao momento nunca fiz nenhuma formação sobre Famílias de Risco.

10. Consideraria importante os profissionais de educação serem formados para trabalhar junto das famílias de risco?

R: Sim, pois cada vez mais sinalizo alunos para a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens.

11. Considera-se informado sobre os procedimentos de trabalhar com Famílias de Risco?

R: Não.

P4

1. O que entende por Família de Risco?

R: Uma família de risco é uma família que não consegue assegurar os bens e as condições mínimas e básicas ao seu agregado, seja por motivos de falta de condições financeiras, sociais, emocionais...

2. Como se identifica uma família de risco? E quais os sinais de alerta?

R: A meu ver identifica-se uma família de risco quando os seus educandos chegam à escola sem terem assegurados os cuidados básicos, seja a nível pessoal, seja a nível dos materiais que necessita. Podemos considerar como sinais quando alguns dos comportamentos que se referem abaixo, se repetem frequentemente ou são constantes: falta de higiene ou roupa desadequada à estação do ano, fraca alimentação (sem tomar o pequeno almoço, sem lanches), aspeto físico (olheiras, cansaço, sono), marcas de agressões físicas, nunca realizar as tarefas escolares ou não ter material necessário ao desenvolvimento das mesmas.

3. O que entende por fatores de proteção?

R: Fatores de proteção são ter escalão e não pagar as refeições, ter um subsídio para os materiais escolares, receber um abono.

4. Qual o papel do profissional de Educação junto das famílias de risco?

R: Tentar perceber quais os motivos pelos quais a família é de risco e junto da mesma ou das entidades competentes (psicólogo, centro de saúde, CPCJ...) tentar ajudar ou minimizar estes fatores de risco.

5. Considera que o papel do Profissional de Educação é relevante no trabalho junto das famílias de risco? De que forma?

R: Sim, porque muitas vezes estas famílias só precisam de quem as encaminhe para os organismos corretos, ou que as ajude a valorizar mais a escola e as competências sociais, ou a estruturar o seu dia/semana, as rotinas e regras.

6. Existem algumas estratégias para trabalhar junto das famílias de risco? Já utilizou alguma estratégia junto de uma família de risco? Quais?

R: Poderão haver estratégias mais abrangentes, mas cada família é um caso e nem sempre o que resulta com uma tem o mesmo resultado com outras famílias diferentes. Nunca tive de atuar junto de famílias em risco.

7. Considera que as estratégias utilizadas devem ser adaptadas a cada família? Em que medida?

R: Nunca tive necessidade de atuar neste campo.

8. As estratégias que utilizou decorreram de experiências anteriores? Ou foram sugeridas por outros?

R: Esta questão não se adequa à minha experiência pessoal / profissional.

9. Teve alguma formação sobre como proceder junto das famílias de risco? Se sim, onde?

R: Nunca tive formação neste âmbito.

10. Consideraria importante os profissionais de educação serem formados para trabalhar junto das famílias de risco?

R: Sim, é uma forma de se estar preparado para as várias situações com que nos possamos vir a deparar e conseguir identificar sinais atempadamente.

11. Considera-se informado sobre os procedimentos de trabalhar com Famílias de Risco?

R: Considero ter algum conhecimento e alguma sensibilidade para esta problemática.

Anexo 30 - Transcrição das entrevistas das Famílias

F1

1. O que entende por Família de Risco?

R: Famílias de risco para mim são famílias bastante carenciadas em bens essenciais alimentares, higiênicos... falta de amor, afeto, violência verbal e física... Ausência de uma boa estrutura familiar.

2. O que entende por fatores de risco e fatores de proteção?

R: Fatores de risco, volto a afirmar que será a violência, a carência de alimentos essenciais, a carência de higiene, a ausência de rotina médica e educativa.

Fatores de proteção para as crianças de risco será as instituições, as escolas onde o seus professores possam ajudar a solucionar a situação das crianças debilitadas e com falta de um lar equilibrado.

3. Considera relevante o papel do Profissional de Educação nas famílias de risco? Porquê?

R: O papel do Profissional de Educação é muito importante nesta situação devido a estar em contacto direto com a crianças para além do familiar e está atento a sinais, comportamentos que possam ter, que não sejam favoráveis.

4. Tem conhecimento de algumas estratégias ou procedimentos que são realizados com as crianças de famílias em risco?

R: Os procedimentos que são realizados com as crianças de famílias em risco quero dizer que é ajudar as crianças a irem para instituições até os pais terem ou puderem ter condições para voltar a estar com os seus filhos.

5. Considera que os profissionais de educação (professores e educadores) deveriam ter formação sobre trabalhar junto das famílias de risco?

R: É muito importante ter a formação sobre trabalhar com famílias de risco, mas penso que existe ainda muito pouco este tipo de formação.

6. Teve conhecimento de algum caso em que o professor tenha tido um papel pertinente junto da criança e da família em risco?

R: Não tenho conhecimento de nenhum caso específico, porém, vou ouvindo notícias, informações que este tipo de ajuda de professores vai existindo, felizmente.

F2

1. O que entende por Família de Risco?

R: Para mim, famílias de risco são famílias socialmente mais pobres, que não têm capacidades económicas para sustentar as necessidades básicas dos seus filhos e as suas. No entanto, o principal problema é a falta de conhecimento para se ser um bom pai ou boa mãe, pois, muitas vezes essas famílias podem até ser ajudadas, mas não sabem aproveitar positivamente essa ajuda, negligenciando os seus filhos e agredindo-os física ou mentalmente, para não falar nas situações em que há uma ausência completa de afeto.

2. O que entende por fatores de risco e fatores de proteção?

R: Não tenho muito conhecimento sobre isso, no entanto, fatores de risco devem estar associados a evidências que as próprias crianças demonstram no seu dia a dia como sinais de maus tratos, de fome, mas de violência ou falta de higiene. Ou seja, tudo o que permite identificar e catalogar neste caso as famílias de risco.

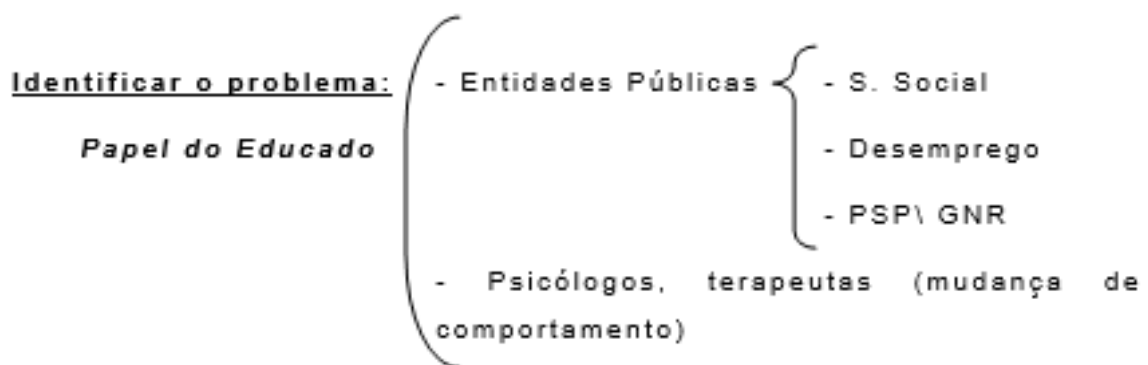
Por outro lado, fatores de proteção serão tudo o que permitir acolher e transmitir comportamentos mais próprios a essas famílias, para ajudar a criar ambientes mais saudáveis física e psicologicamente.

3. Considera relevante o papel do Profissional de Educação nas famílias de risco? Porquê?

R: Sim. Principalmente no apoio ao desenvolvimento das crianças. Também acredito que tenha um papel relevante e muito difícil nas mudanças de mentalidade das próprias famílias, pois, acredito que é o importante a criança se sentir segura e acompanhada em casa como na escola.

Numa situação de falta de rendimento, casamento abusivo e falta de alimento para as crianças o que deverá gerar uma frustração para os pais e evidentemente demonstrarem a sua raiva para a criança, com falta de paciência, insultos e violência para a criança e entre o casal, demonstram a instabilidade. Acho que o 1º passo será o educador identificar a situação, mas depois deveria ser elaborado um plano de 360º para ajudar aquelas famílias a obterem um rendimento (ajudar de verdade na obtenção de trabalho) e hoje em dia existe muito pouco apoio social que aproveitado permite ultrapassar a questão da fome e das necessidades básicas. O desafio vem depois, que é tornar essa família forte mentalmente na educação das crianças. Isto quando as situações das pessoas são desfavorecidas.

No caso de violência, aí acredito que não haja estratos sociais, mas o papel de identificar é igualmente importante para levar novamente numa estratégia de 360º.



* (Esquema elabora pelo participante.)

Mas, não acredito que consigam trabalhar isoladamente para resolver a situação, pois, o principal problema, na minha opinião, é dos pais e as suas “cabeças, “mentalidades” mais difíceis aceitarem e reconhecerem que estão a prejudicar os seus filhos.

4. Tem conhecimento de algumas estratégias ou procedimentos que são realizados com as crianças de famílias em risco?

R: Não.

5. Considera que os profissionais de educação (professores e educadores) deveriam ter formação sobre trabalhar junto das famílias de risco?

R: Sim. Também acho que deverá ser um trabalho de equipa, tanto com equipas de psicólogos e outros profissionais. Pois, acredito que um profissional de educação deve ter tempo para melhorar o desempenho numa situação dessas e contornar a situação.

Nesse modo, acho fundamental o profissional de educação na identificação desse tipo de famílias e juntamente com outras entidades elaborar um plano de apoio.

6. Teve conhecimento de algum caso em que o professor tenha tido um papel pertinente junto da criança e da família em risco?

R: Não.

F3

1. O que entende por Família de Risco?

R: Famílias de risco significa que se passa alguma coisa de anormal na educação e vivência da criança. Ao qual, muitas vezes existem marcas bem visíveis das diversas situações.

2. O que entende por fatores de risco e fatores de proteção?

R: Fatores de risco e proteção é prevenir os problemas e comportamentos associados à criança.

3. Considera relevante o papel do Profissional de Educação nas famílias de risco? Porquê?

R: Sim, porque é na escola que a criança passa maioritariamente a parte do seu tempo e a escola é um apoio essencial.

4. Tem conhecimento de algumas estratégias ou procedimentos que são realizados com as crianças de famílias em risco?

R: Não sei.

5. Considera que os profissionais de educação (professores e educadores) deveriam ter formação sobre trabalhar junto das famílias de risco?

R: Sim, para ajudar a criança e ela não se sentir desamparada.

6. Teve conhecimento de algum caso em que o professor tenha tido um papel pertinente junto da criança e da família em risco?

R: Não.

F4

1. O que entende por Família de Risco?

R: Entendo por famílias de risco todas aquelas onde existem crianças que são maltratadas, famílias disfuncionais (ex. Pai ou Mãe não dá importância à família), onde existem necessidades tais como alimentação, higiene, entre outras, famílias “desmembradas”.

2. O que entende por fatores de risco e fatores de proteção?

R: Fatores de risco são maus tratos físicos ou psicológicos, falta de atenção carinho por parte da família, necessidades alimentares e de higiene. Fatores de proteção são apoio psicológico às famílias e crianças para que possam ter uma vida normal sem serem privadas de aprendizagem e de apoios necessários. Apoio alimentar, de higiene e todos os bens de primeira necessidade. Acompanhamento familiar e à criança a todo o nível.

3. Considera relevante o papel do Profissional de Educação nas famílias de risco? Porquê?

R: Sim bastante relevante, pois é essencial para que a criança tenha todo o acompanhamento necessário para que possa continuar a sua evolução.

4. Tem conhecimento de algumas estratégias ou procedimentos que são realizados com as crianças de famílias em risco?

R: Acompanhamento psicológico, apoio escolar.

5. Considera que os profissionais de educação (professores e educadores) deveriam ter alguma formação sobre como proceder junto das famílias de risco?

R: Sim para que possam também detetar algumas crianças de risco e apoiar e encaminhar o caso para onde poderá haver o devido apoio e ajuda.

6. Teve conhecimento de algum caso em que o professor tenha tido um papel pertinente junto da criança e da família em risco?

R: Não.

F5

1. O que entende por Família de Risco?

R: É aquela família que por vezes não dá entender o que esta mal até quando acontece alguma coisa sem nos estarmos atentos.

2. O que entende por fatores de risco e fatores de proteção?

R: Os fatores de risco são aquelas pessoas que metem os outros em perigo e por vezes acabam muito mal. E os fatores de proteção são aqueles que dão por tudo e pelos outros.

3. Considera relevante o papel do Profissional de Educação nas famílias de risco? Porquê?

R: Sim muito revelante porque ele é a segunda pessoa que nota que algo não está bem com a criança.

4. Tem conhecimento de algumas estratégias ou procedimentos que são realizados com as crianças de famílias em risco?

R: Não tenho conhecimento algum sobre essas famílias. Só tenho conhecimento sim quando sai alguma notícia na Tv.

5. Considera que os profissionais de educação (professores e educadores) deveriam ter alguma formação sobre como proceder junto das famílias de risco?

R: Sim deviam ter uma formação para saber lidar com essas famílias que por vezes os professores são mal tratados por essas famílias.

6. Teve conhecimento de algum caso em que o professor tenha tido um papel pertinente junto da criança e da família em risco?

R: Até agora não tive nenhum conhecimento, mas é bom que esse professor tenha esse papel para ajudar essa família, mas principalmente a criança.

F6

1. O que entende por Família de Risco?

R: Família de risco é uma família que está separada ou não tem um ambiente calmo e harmonioso em casa e não transmite amor perante as crianças.

2. O que entende por fatores de risco e fatores de proteção?

R: Fatores de risco é o fator que com todos os problemas que causa, pode levar a hostilidades como exemplo as agressões a crianças, os abusos sexuais.

Fatores de proteção auxiliam na gestão dos riscos diários onde se faz diminuir as probabilidades de ocorrer comportamentos negativos.

3. Considera relevante o papel do Profissional de Educação nas famílias de risco? Porquê?

R: Sim. Porque o Profissional de Educação é o primeiro a estar em contacto com a criança e pode e deve encaminhar a situação para as entidades devidas para se perceber o que está a levar ao comportamento no meio familiar.

4. Tem conhecimento de algumas estratégias ou procedimentos que são realizados com as crianças de famílias em risco?

R: Não temos conhecimento em casa.

5. Considera que os profissionais de educação (professores e educadores) deveriam ter formação sobre trabalhar junto das famílias de risco?

R: Não com as famílias, mas sim para lidarem com as crianças que pertencem a essas famílias.

6. Teve conhecimento de algum caso em que o professor tenha tido um papel pertinente junto da criança e da família em risco?

R: Não.

F7

1. O que entende por Família de Risco?

R: Família que não consegue corresponder a alguma necessidade básica da criança, quer seja ao nível da saúde, alimentação, amor, educação, segurança ou regras.

2. O que entende por fatores de risco e fatores de proteção?

R: Fatores de risco sempre que algumas das necessidades básicas enumeradas anteriormente não sejam satisfeitas. Há que averiguar as causas.

Relativamente aos fatores de proteção terá de passar pelos agentes da comunidade que rodeiam a criança, família alargada (família que não vive na mesma habitação), escola, vizinhos, segurança social.

3. Considera relevante o papel do Profissional de Educação nas famílias de risco? Porquê?

R: O profissional consegue monitorizar de uma forma mais rápida quando uma das vertentes não está a ser cumprida.

4. Tem conhecimento de algumas estratégias ou procedimentos que são realizados com as crianças de famílias em risco?

R: Monitorização através de relatórios do professor, para aferir assiduidade, aproveitamento escolar, acompanhamento familiar relativo à educação, higiene, repouso e bem-estar geral e psicológico da criança.

5. Considera que os profissionais de educação (professores e educadores) deveriam ter alguma formação sobre como proceder junto das famílias de risco?

R: Sim, seria importante. Apesar de muitas vezes ser difícil penetrar em algumas famílias, o papel do professor acaba por ser muito próximo e acabar por facilitar o contacto, sinalização ou resolução de problemas.

6. Teve conhecimento de algum caso em que o professor tenha tido um papel pertinente junto da criança e da família em risco?

R: Sim, os professores não são apenas educadores, são pessoas de confiança da criança, que acaba por desabafar alguma situação que o perturbe ou preocupe.

F8

1. O que entende por Família de Risco?

R: Pode entender-se por família de risco toda e qualquer família que possa comprometer o normal funcionamento e desenvolvimento da criança.

Ex: Práticas parentais – supervisão desadequadas, definição de regras ou falta delas

Identificadores de risco – condições de instabilidade, condições económicas, maus tratos físico/psicológicos

2. O que entende por fatores de risco e fatores de proteção?

R: Fatores de risco – toda e qualquer situação que comprometa o desenvolvimento normal da criança.

Fatores de proteção – São os meios que protegem e fazem prevalecer os direitos da criança.

3. Considera relevante o papel do Profissional de Educação nas famílias de risco? Porquê?

R: Sim, porque o Profissional de Educação é aquele que mais tempo passa com a criança, logo é muito mais fácil identificar se a criança necessita ou não de apoio/ou de intervenção no seio familiar.

4. Tem conhecimento de algumas estratégias ou procedimentos que são realizados com as crianças de famílias em risco?

R: Sim. As famílias após identificação, são chamadas à escola ou à proteção de menores. Realiza-se uma revisão, onde devem comparecer o assistente social designado para aquela situação, com psicólogo, professor e os pais, isto se for na escola. Nessa revisão serão abordadas as situações que levaram à identificação da criança e/ou família em causa.

No caso de ser na escola, o professor titular fica responsável pelo acompanhamento da situação. Como supervisionar a ver se está ou não a ser cumprida da melhor forma, quer da parte dos pais quer do aluno no espaço escolar e de alguma forma estar dentro da própria família.

5. Considera que os profissionais de educação (professores e educadores) deveriam ter alguma formação sobre como proceder junto das famílias de risco?

R: Sim, o conhecimento não ocupa lugar e quanto mais conhecimento se tiver, mais facilmente e de forma mais assertiva se pode ajudar.

6. Teve conhecimento de algum caso em que o professor tenha tido um papel pertinente junto da criança e da família em risco?

R: Sim, no espaço escolar o professor é o pilar essencial para o desenrolar de todo este tipo de processo, pois, funciona como mediador/controlador ou supervisor deste. Dando assim, um parecer mais credível e legítimo da situação em causa.

F9

1. O que entende por Família de Risco?

R: Uma família de risco é quando não à um ambiente saudável em casa e que prejudica o normal crescimento da criança.

2. O que entende por fatores de risco e fatores de proteção?

R: Os fatores de risco é quando os pais brigam e existe alguma negligência em relação à criança. E os fatores de proteção é quando

existe um bom ambiente familiar que permita que a criança crescer e ser feliz.

3. Considera relevante o papel do Profissional de Educação nas famílias de risco? Porquê?

R: Desde que o profissional seja apto e queira ajudar, é útil porque irá ajudar a criança naquilo que falta por parte da família.

4. Tem conhecimento de algumas estratégias ou procedimentos que são realizados com as crianças de famílias em risco?

R: Não.

5. Considera que os profissionais de educação (professores e educadores) deveriam ter alguma formação sobre como proceder junto das famílias de risco?

R: Acho que sim, seria uma boa ajuda.

6. Teve conhecimento de algum caso em que o professor tenha tido um papel pertinente junto da criança e da família em risco?

R: Não tenho conhecimento de nenhum caso.

F10

1. O que entende por Família de Risco?

R: Entendemos por família de risco qualquer família que sofre de carências, seja a nível afetivo, alimentar, educação, etc.

2. O que entende por fatores de risco e fatores de proteção?

R: Fatores de risco: violência, negligência, falta de cuidados de higiene, alimentação descuidada ou ausência de alimentos.

Fatores de proteção: lar cuidado, afeto, regras disciplinares, acompanhamento na vida escolar.

3. Considera relevante o papel do Profissional de Educação nas famílias de risco? Porquê?

R: Sim, são eles muitas das vezes o primeiro apoio/salvação em crianças em risco, quando as mesmas são negligenciadas pelos próprios cuidadores.

4. Tem conhecimento de algumas estratégias ou procedimentos que são realizados com as crianças de famílias em risco?

R: Talvez acompanhamento psicológico, acompanhamento na alimentação na escola às famílias mais desfavorecidas, visitas presenciais de assistentes sociais às habitações destas crianças.

5. Considera que os profissionais de educação (professores e educadores) deveriam ter alguma formação sobre como proceder junto das famílias de risco?

R: Consideramos sim, porque os profissionais de educação são capacitados para toda estar atentos às atitudes das crianças, muitas vezes para nós essas atitudes não tem importância ou não nos deixa alerta.

6. Teve conhecimento de algum caso em que o professor tenha tido um papel pertinente junto da criança e da família em risco?

R: Não.

F11

1. O que entende por Família de Risco?

R: Alguém que não tem condições financeiras e emocionais para garantir a segurança e bem-estar.

2. O que entende por fatores de risco e fatores de proteção?

R: Fatores de risco é a violência doméstica, falta de cuidados, fome, etc

Fatores de proteção é uma casa limpa, amor e segurança.

3. Considera relevante o papel do Profissional de Educação nas famílias de risco? Porquê?

R: Sim, porque passam mais tempo com as crianças e tem mais informação para perceber se alguma coisa está errado com a criança.

4. Tem conhecimento de algumas estratégias ou procedimentos que são realizados com as crianças de famílias em risco?

R: Não tenho conhecimento, mas penso que deve ser falar com a família para perceber o que se passa e ajudar a melhorar o ambiente e o bem-estar da criança.

5. Considera que os profissionais de educação (professores e educadores) deveriam ter alguma formação sobre como proceder junto das famílias de risco?

R: Sim, porque eles estão mais tempo em contacto com as crianças e podem perceber alguns sinais de maus tratos mais depressa.

6. Teve conhecimento de algum caso em que o professor tenha tido um papel pertinente junto da criança e da família em risco?

R: Não.

F12

1. O que entende por Família de Risco?

R: É uma família com dificuldades, onde existe violência ou fome, e prejudica a segurança da criança.

2. O que entende por fatores de risco e fatores de proteção?

R: Os fatores de risco são a violência doméstica, o abandono, a falta de higiene e comida, a falta de segurança, entre outros. Os fatores de proteção são aqueles que protegem a criança das situações perigosas como o acompanhamento por uma instituição, as instituições de proteção, etc.

3. Considera relevante o papel do Profissional de Educação nas famílias de risco? Porquê?

R: sim, os professores estão todos os dias com as crianças, por isso, é mais fácil para eles notarem se a criança está a passar por alguma situação perigosa como a fome ou violência.

4. Tem conhecimento de algumas estratégias ou procedimentos que são realizados com as crianças de famílias em risco?

R: Não.

5. Considera que os profissionais de educação (professores e educadores) deveriam ter alguma formação sobre como proceder junto das famílias de risco?

R: Sim, os professores deviam ter alguma formação para puderem identificar os problemas e as situações de perigo nas crianças e puderem ajuda-la.

6. Teve conhecimento de algum caso em que o professor tenha tido um papel pertinente junto da criança e da família em risco?

R: Não.