



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

IntervencionARte

Educar para a inclusão com a Expressão Plástica

Ana Kátea Gomes Marques Castanho

Orientadoras

Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira

Professora Doutora Maria Madalena Veiga Leitão

Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Intervenção Social Escolar, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira, Professora Adjunta do Instituto Politécnico de Castelo Branco e da Professora Doutora Maria Madalena Veiga Leitão, Professora Coordenadora do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

julho 2023

Composição do júri

Presidente do júri

Professor Doutor, Ernesto Candeias Martins

Professor Coordenador com Agregação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Professora Doutora, Amélia de Jesus Gandum Marchão (Arguente)

Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre

Professora Doutora, Cristina Maria Gonçalves Pereira (Orientadora)

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Dedicatória

À minha Mãe.

Agradecimentos

Às minhas orientadoras, Professora Doutora Cristina Pereira e Professora Doutora Madalena Leitão, que acreditando no valor do meu projeto aceitaram guiar-me durante a realização desta tarefa. Bem-haja pela coragem, apoio e disponibilidade em seguir comigo nesta aventura!

Aos professores que me acompanharam neste percurso de aprendizagem e descoberta de conhecimento sobre a intervenção social escolar, o meu bem-haja pela oportunidade.

Às minhas colegas de mestrado, que foram extraordinárias no apoio e forma generosa como me integraram no grupo, o meu bem-haja.

À Direção do Agrupamento de Escolas do Sabugal que autorizou a implementação do projeto na sua instituição e a todos os elementos que colaboraram comigo durante a intervenção, o meu bem-haja.

À minha colega, Jesus, que me apoiou e incentivou a continuar até ao fim, apesar das dificuldades em conciliar o quotidiano profissional e o académico, um grande bem-haja.

À minha família, em especial aos meus filhos, que compreenderam a exigência de tempo e desgaste emocional que este projeto envolveu, pela forma generosa como estiveram presentes, sem cobranças nas falhas que tive, a minha enorme gratidão. Espero passar, para vós, um testemunho de luta e resiliência igual ao que a minha mãe me deixou.

Por último, bem-haja aos alunos com quem tive a oportunidade de desenvolver este projeto e partilharam comigo a paixão pela Expressão Plástica, acreditando que se pode construir um mundo onde há espaço para todos.

Resumo

A escola é um espaço transformador repleto de desafios para os alunos. O ambiente escolar é o reflexo de vivências e relações entre indivíduos que frequentam esse mesmo espaço.

A Intervenção Social Escolar permite desenvolver competências ao nível da integração social escolar de crianças e jovens, valorizando a sua participação e cooperação no grupo, na família e na comunidade.

A Educação pela Arte centra-se não só no aluno, mas também no vínculo que ele estabelece e estimula a expressão e a partilha de vivências, emoções e sentimentos. É um contexto que mobiliza o conhecimento de si próprio e do Outro.

Através da implementação deste projeto de investigação pretendeu-se verificar a importância da Expressão Plástica como estratégia de intervenção, no espaço escolar, impulsionadora do processo de inclusão social de crianças que se encontram em fase de transição de ciclos e de espaço de ensino. O projeto procurou, ainda, desenvolver a descoberta do próprio e do outro, em que a convivência e a oportunidade de se expressar, assente no diálogo e reflexão, surgem como competências básicas a serem apre(e)ndidas na escola, espaço de aprendizagem e de transmissão de valores.

Nesta investigação-ação, que teve lugar no Agrupamento de Escolas do Sabugal, foi escolhido como objeto de estudo, o grupo de alunos do 5º ano de escolaridade, por se registar nos elementos desta faixa etária que iniciam o 2º ciclo, grandes interferências no desenvolvimento cognitivo e afetivo relacionadas com os processos de desenvolvimento físico e psicológico associados ao desafio da mudança de ciclo de ensino. Essa mudança envolve a passagem de um ciclo de ensino de base monodocente para outro de ensino pluridocente e com uma forte componente multidisciplinar, podendo significar ainda a mudança de estabelecimento e colegas.

Com a implementação do Projeto IntervencionARte procurou-se demonstrar que o desenvolvimento de um projeto com recurso à Expressão Plástica pode ser um instrumento de inclusão, de prevenção e/ou mediação de conflitos, promovendo nos alunos comportamentos socioemocionais que facilitam o processo de integração do aluno numa escola que se quer inclusiva.

Relativamente à metodologia adotada, tratou-se de uma investigação-ação, estudo de cariz misto, onde foram utilizadas como técnicas de recolha de dados a observação participante, as notas de campo, as gravações áudio e fotografias, a entrevista semiestruturada na modalidade de *focus group* a elementos da comunidade educativa e os inquéritos por questionário aos alunos e professores, construídos especificamente para a recolha de dados no projeto.

O projeto incluiu intervenções periódicas de carácter prático com utilização de mediadores de expressão plástica, tais como pintura, desenho e atividades manuais, em que foram exploradas as capacidades de expressão e comunicação de sentimentos

e pensamentos perante o grupo, os valores da cidadania ativa e de direitos da criança, presentes na escola, como espaço de inclusão de todos, mas com respeito pelas diferenças de cada um.

Ao analisar a informação recolhida junto dos participantes, foi possível verificar a satisfação dos alunos com a concretização do projeto, nomeadamente com as atividades de expressão plástica realizadas em grupo, reconhecendo a sua importância dentro do grupo e trabalhando com o Outro.

Este projeto também permitiu que os restantes elementos da comunidade educativa, que estiveram envolvidos, refletissem sobre o tema e, em conjunto, partilhassem ansiedades e objetivos comuns que desejam concretizar.

Palavras chave

Projeto IntervencionARte, Inclusão Escolar, Expressão Plástica

Abstract

The school is a transforming space full of challenges for students. The school environment is the reflection of experiences and relationships between individuals who attend that same space.

School Social Intervention allows the development of skills in terms of the social integration of children and young people at school, valuing their participation and cooperation in the group, family and community.

Education through Art focuses not only on the student, but also on the bond that he establishes and encourages the expression and sharing of experiences, emotions and feelings. It is a context that mobilizes knowledge of oneself and the Other.

Through the implementation of this research project, it was intended to verify the importance of Plastic Expression as an intervention strategy, in the school space, driving the process of social inclusion of children who are in a transition phase of cycles and teaching space. The project also sought to develop the discovery of oneself and the other, in which coexistence and the opportunity to express oneself, based on dialogue and reflection, emerge as basic skills to be learned at school, a space for learning and of transmission of values.

In this action-research, which took place in the Sabugal Group of Schools, the group of students in the 5th grade was chosen as the object of study, as it registers in the elements of this age group that start the middle school, great interference in cognitive development and affective related to the processes of physical and psychological development associated with the challenge of changing the teaching cycle. This change involves moving from a single teaching cycle to a multi-teaching cycle with a strong multidisciplinary component, which may also mean changing establishments and colleagues.

With the implementation of the IntervencionARte Project, an attempt was made to demonstrate that the development of a project using Plastic Expression can be an instrument of inclusion, prevention and/or mediation of conflicts, promoting socio-emotional behaviors in students that facilitate the student's integration process in a school that wants to be inclusive.

Regarding the methodology adopted, it was an action-research, a study of a mixed nature, where participant observation, field notes, audio recordings and photographs, semi-structured interviews in focus mode were used as data collection techniques. group to elements of the educational community and questionnaire surveys to students and teachers, built specifically for data collection in the project.

The project included periodic interventions of a practical nature using mediators of plastic expression, such as painting, drawing and manual activities, in which the capacities of expression and communication of feelings and thoughts before the group,

the values of active citizenship and children's rights were explored. , present in the school, as a space for inclusion of all, but with respect for the differences of each one.

In analyzing the information collected from the participants, it was possible to verify the students' satisfaction with the implementation of the project, namely with the plastic expression activities carried out in groups, recognizing their importance within the group and working with the Other. This project also allowed the other elements of the educational community, who were involved, to reflect on the theme and, together, share common anxieties and goals that they wish to achieve.

Keywords

IntervencionARte Project, School Inclusion, Plastic Expression

Índice geral

Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico-concetual	4
1. A Escola	4
1.1. Um espaço para a inclusão	6
2. O Conflito em contexto escolar	7
2.1. Tipos de conflito	9
2.2. Oportunidade de desenvolvimento	10
3. A Mediação	10
3.1. A Mediação em contexto Escolar: uma estratégia educativa em grupo	11
4. A Expressão Plástica	13
Capítulo II - Plano de intervenção	16
1. Desenho investigativo	16
1.1. Objetivos do projeto	16
1.2. Metodologia de investigação	17
1.3. Instrumentos e técnicas de recolha de informação	19
1.4. Contexto da investigação	21
1.5. Caracterização da população-alvo	22
1.6. Recursos	25
1.6.1. Recursos humanos	25
1.6.2. Recursos materiais	25
1.7. Procedimentos e atividades	25
Capítulo III – Apresentação e análise dos dados	32
1. Inquéritos por questionário	32
1.1. Inquérito por questionário aos professores	32
1.2. Inquérito por questionário inicial aos alunos (QI)	44
1.3. Inquérito por questionário final aos alunos (QF)	56
2. Entrevista em <i>Focus Group</i>	70
3. Registo audiovisual	74
4. Triangulação dos dados recolhidos	75
Capítulo IV – Considerações finais	81
1. Conclusões finais	81
2. Limitações do estudo	86

3.Recomendações.....	87
Referências.....	88
Legislação.....	91
Apêndices.....	92
Apêndice 1 – Inquérito por questionário aos professores.....	93
Apêndice 2 – Consentimento informado.....	95
Apêndice 3 – Inquérito por questionário inicial aos alunos (QI)	96
Apêndice 4 – Inquérito por questionário final aos alunos (QF).....	98
Apêndice 5 – Guião de entrevista <i>focus group</i>	100
Apêndice 6 – Transcrição de entrevista <i>focus group</i>	101

Índice de figuras

Figura 1- Mapa topográfico do concelho do Sabugal – Local de implementação do projeto.....	11
Figura 2 - Trabalho colaborativo entre os elementos do mesmo grupo.....	16
Figura 3 - Troca de opiniões entre os elementos do grupo.....	16
Figura 4- Quadro com reflexões sobre o tema da sessão	17
Figura 5 - Composição do painel das famílias	17
Figura 6 - Avaliação da atividade	18
Figura 7 - Quadro com frases escritas pelos alunos sobre a “Amizade”	19
Figura 8 - Trabalhos sobre o valor da “Amizade”	19
Figura 9 - Desenhos expressivos de emoções e sentimentos positivos	20

Índice de tabelas

Tabela 1 – Distribuição da amostra de alunos por sexo e turma.....	23
Tabela 2 – Caracterização dos participantes do Grupo 1.....	24
Tabela 3 – Caracterização dos participantes do Grupo 2.....	24
Tabela 4 – Caracterização dos participantes do Grupo 3.....	24
Tabela 5 – Cronograma das sessões de intervenção.....	26
Tabela 6 – 1ª Intervenção de Expressão Plástica: “Como eu sou”	26
Tabela 7 – 2ª Intervenção de Expressão Plástica: “A minha família”	27
Tabela 8 – 3ª Intervenção de Expressão Plástica: “Dar um pouco de mim”	29
Tabela 9 – 4ª Intervenção de Expressão Plástica: “Uma parte do todo”	30
Tabela 10- Caracterização dos docentes participantes no questionário.....	32
Tabela 11- Tempo de serviço dos docentes dos conselhos de turma.....	33
Tabela 12- Habilitações dos docentes dos conselhos de turma.....	33
Tabela 13- (QI) Caracterização dos participantes no questionário inicial.....	44
Tabela 14- (QI) Gostas de desenvolver atividades de expressão plástica.....	45
Tabela 15- (QI) Sou simpático/a.....	46
Tabela 16- (QI) Sou capaz de pedir ajuda se precisar.....	46
Tabela 17- (QI) Faço amigos facilmente.....	46
Tabela 18- (QI) Sou tímido/a.....	47
Tabela 19- (QI) Não gosto de mim como sou.....	47
Tabela 20- (QI) Relaciono-me bem com os outros	47
Tabela 21- (QI) Gosto de trabalhar em grupo.....	48
Tabela 22- (QI) Tenho poucos amigos.....	48
Tabela 23- (QI) Sinto-me bem na escola.....	48
Tabela 24- (QI) Não gosto de dar a minha opinião.....	49
Tabela 25- (QI) Prefiro trabalhar sozinho/a.....	49
Tabela 26- (QI) Já senti medo dentro da escola.....	49
Tabela 27- (QI) Não gosto que me chamem à atenção.....	50
Tabela 28- (QI) Gosto de participar em projetos de grupo.....	50
Tabela 29- (QI) Sinto-me valorizado/a pelos outros.....	50
Tabela 30- (QI) Não tenho com quem brincar no recreio.....	51

Tabela 31- (QI) Sinto-me em segurança na escola.....	51
Tabela 32-(QI) Partilho os materiais com os colegas.....	52
Tabela 33-(QI) Na escola gozam comigo.....	52
Tabela 34- (QI) Sou feliz.....	52
Tabela 35- (QI) Não sou escolhido/a para formar grupo.....	53
Tabela 36-(QI) Os meus colegas podem ter opiniões diferentes.....	53
Tabela 37- (QI) Fui agredido/a na escola.....	53
Tabela 38-(QI) Não gosto de seguir as regras.....	54
Tabela 39- (QI) Acho que os meus colegas gostam de mim.....	54
Tabela 40- (QI) Tenho vergonha de falar em público.....	54
Tabela 41-(QI) Fui agressivo com os colegas.....	55
Tabela 42- (QI) Gosto de vir para a escola.....	55
Tabela 43- (QI) Sou importante para a minha turma.....	55
Tabela 44- (QF) Caracterização dos participantes no questionário final	56
Tabela 45- (QF) Gostas de desenvolver atividades de expressão plástica.....	56
Tabela 46- (QF) Gostaste de participar neste projeto.....	56
Tabela 47- (QF) Consideras que as atividades de expressão plástica ajudam a fazer amizades.....	57
Tabela 48- (QF) Sou simpático.....	58
Tabela 49- (QF) Sou capaz de pedir ajuda se precisar.....	59
Tabela 50- (QF) Faço amigos facilmente.....	59
Tabela 51- (QF) Sou tímido/a.....	59
Tabela 52- (QF) Não gosto de mim como sou.....	60
Tabela 53- (QF) Relaciono-me bem com os outros.....	60
Tabela 54- (QF) Gosto de trabalhar em grupo.....	60
Tabela 55- (QF) Tenho poucos amigos.....	61
Tabela 56- (QF) Sinto-me bem na escola.....	61
Tabela 57- (QF) Não gosto de dar a minha opinião.....	61
Tabela 58- (QF) Prefiro trabalhar sozinho/a.....	62
Tabela 59- (QF) Já senti medo dentro da escola.....	62
Tabela 60- (QF) Não gosto que me chamem à atenção.....	62
Tabela 61- (QF) Gosto de participar em projetos de grupo.....	63

Tabela 62- (QF) Sinto-me valorizado/a pelos outros.....	63
Tabela 63- (QF) Não tenho com quem brincar no recreio.....	63
Tabela 64- (QF) Sinto-me em segurança na escola.....	64
Tabela 65-(QF) Partilho os materiais com os colegas.....	64
Tabela 66-(QF) Na escola gozam comigo.....	64
Tabela 67- (QF) Sou feliz.....	65
Tabela 68- (QF) Não sou escolhido/a para formar grupo.....	65
Tabela 69-(QF) Os meus colegas podem ter opiniões diferentes.....	66
Tabela 70- (QF) Fui agredido/a na escola.....	66
Tabela 71-(QF) Não gosto de seguir as regras.....	66
Tabela 72- (QF) Acho que os meus colegas gostam de mim.....	67
Tabela 73- (QF) Tenho vergonha de falar em público.....	67
Tabela 74- (QF) Fui agressivo com os colegas.....	68
Tabela 75- (QF) Gosto de vir para a escola.....	68
Tabela 76- (QF) Sou importante para a minha turma.....	68
Tabela 77- Correspondência entre os objetivos e o questionário aos professores	76
Tabela 78- Dados obtidos nos estudos HBSC e IntervencionARte	81

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Realizou formação na área da expressão plástica.....	33
Gráfico 2- A escola educa para a inclusão.....	34
Gráfico 3- É possível prevenir os conflitos.....	34
Gráfico 4- As atividades de expressão plástica facilitam a inclusão de todos os alunos na escola.....	35
Gráfico 5- A convivência escolar impõe-se com regras que se fazem cumprir.....	35
Gráfico 6- Tenho dificuldades em realizar atividades de expressão plástica em grande grupo/turma.....	36
Gráfico 7- As atividades em grupo permitem a mediação de conflitos.....	36
Gráfico 8- A utilização da expressão plástica promove a aprendizagem socioemocional das crianças.....	37
Gráfico 9- As atividades de expressão plástica contribuem para a inclusão das crianças na escola.....	37
Gráfico 10- O modelo dialógico pode ser conjugado com a expressão não-verbal na prevenção e resolução de conflitos.....	37
Gráfico 11- É possível ensinar conteúdos de diferentes disciplinas com recurso à expressão plástica.....	38
Gráfico 12- Não sou responsável pela resolução de problemas de comportamento socioemocional da turma.....	38
Gráfico 13- As atividades de expressão plástica não têm utilidade educativa na minha disciplina.....	39
Gráfico 14- A expressão plástica não contribui para a redução de comportamentos desajustados.....	39
Gráfico 15- A expressão não-verbal é importante na comunicação com os alunos.....	40
Gráfico 16- A inclusão refere-se apenas a alunos abrangidos pelas medidas seletivas e adicionais do Decreto-Lei n.º 54/2018.....	40
Gráfico 17- A utilização das expressões não tem influência na compreensão e assimilação dos conteúdos.....	41
Gráfico 18- Não me sinto capaz de desenvolver atividades de expressão plástica nas minhas aulas.....	41
Gráfico 19- As atividades com recurso às expressões fomentam aprendizagens sociais.....	42

Gráfico 20- Todos os professores devem ser mediadores de oportunidades e inclusão.....	42
Gráfico 21- As atividades de expressão plástica facilitam apenas a expressão/comunicação dos alunos abrangidos pelas medidas seletivas e adicionais do Decreto-Lei n.º 54/2018.....	43
Gráfico 22- Os projetos de sensibilização facilitam o processo de inclusão na escola	43
Gráfico 23- (QI) Idade dos alunos.....	44
Gráfico 24- (QI) Sexo dos alunos.....	45
Gráfico 25- (QF) O que mais gostaste neste projeto.....	57
Gráfico 26- (QF) O que menos gostaste neste projeto.....	58

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

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

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

HBSC – Health Behaviour in School-aged Children

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidade Educativas Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PDPSC – Plano de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário

QF – Questionário final

QI – Questionário inicial

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

SPSS – Statistical Package for the Social Science

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Introdução

O sistema educativo tem a missão de acolher todas as crianças.

Em 1986, é publicada em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que defende, tal como seria aprovado, anos mais tarde, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia (1990) a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assegurando o direito à Educação na diferença e na igualdade de oportunidades.

Nos princípios gerais da LBSE, está definido que:

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. (n.º 5, Artigo 2.º- LBSE)

A Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação de Necessidades Especiais e enquadramento da Ação na área das necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994) vem contribuir para o desenvolvimento da escola inclusiva que, para além da partilha do espaço escolar, exige da escola a criação de condições para que os alunos aprendam juntos, ultrapassando barreiras físicas, sociais, linguísticas ou outras.

Em Portugal, a escola inclusiva tornou-se num desafio da sociedade atual alicerçado na criação de um novo modelo educativo definido pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (despacho n.º 6478/2017, 26 de julho) e nos Decretos-lei n.º54 e 55/2018.

A necessidade de a escola ser inclusiva assume uma dimensão educativa, pedagógica e organizacional, fazendo dela objeto de estudo e intervenção. O nosso destino, enquanto agentes educativos, é mudar a visão social daquilo que as escolas podem ser (Eisner, 2008).

A educação deverá contribuir para a tomada de consciência das nossas interdependências e do cuidado de uns com os outros e com o planeta. O sucesso educativo depende do empenho em desenvolver esforços coletivos e em fornecer o conhecimento, a ciência e a inovação necessários para moldar futuros sustentáveis para todos, assentes na justiça social, económica e ambiental (UNESCO, 2022).

Os projetos de mediação e inclusão surgem como instrumento de intervenção para alcançar melhorias na convivência e propõem-se trabalhar a reflexão pessoal e social, promover a interajuda e a cidadania ativa e responsável. O modelo dialógico de

prevenção e resolução de conflitos permite dar resposta a este propósito, promovendo uma sã convivência na comunidade educativa.

“A preocupação das escolas com problemas de convivência tem sido proporcional ao aumento dos vários tipos de conflitos” (Costa, 2019, p. 2) dificultando a inclusão de uma sociedade heterogénea num espaço comum. Segundo o mesmo autor, as situações de conflito no dia-a-dia das crianças e jovens poderiam ser prevenidas ou resolvidas, através do diálogo.

Para essa mudança inovadora, em prol da melhoria, torna-se fundamental a capacidade para criar práticas que marquem a diferença, chamadas de boas práticas, sendo que numa base de pragmatismo, a inovação representa necessariamente melhoria se incorporar valor aos processos existentes na instituição, tanto no campo pedagógico, como no campo organizacional e [...] no campo socioeducativo. (Costa, 2015, p. 3)

Este projeto organiza-se como uma investigação-ação e pretende diversificar estratégias de atuação que contribuam para o projeto da escola inclusiva, combinando a palavra com a imagem, como forma de expressão e comunicação, em que a Expressão Plástica é estratégia de intervenção. Citando Read (1982, p. 13) “a arte deve ser a base da educação”, além do ensino da técnica, deve procurar orientar o trabalho que se desenvolve ao exteriorizar emoções e sentimentos já que, segundo Sousa (2003b), pelo traço libertam-se recalcamientos antigos e essa poderá ser a porta de entrada para que o adulto, atento e de forma consciente, possa ser mediador no processo de inclusão do aluno, no espaço escolar.

Em termos estruturais a nossa investigação encontra-se dividida em capítulos sendo o primeiro subordinado ao Enquadramento teórico-concetual onde se procurou, através de uma pesquisa e revisão bibliográfica fundamentada, abordar diferentes aspetos relacionados com o tema da investigação, nomeadamente, a escola; a escola enquanto espaço para a inclusão e o direito à educação para todos; políticas educativas inclusivas, em Portugal; o conflito em contexto escolar; tipos de conflito e como transformá-lo em oportunidade de desenvolvimento; a mediação em contexto escolar como estratégia educativa em grupo; a expressão plástica, metodologia de educação expressiva.

No segundo capítulo são descritos os objetivos do projeto e abordada a metodologia do plano de intervenção da investigação-ação, de cariz misto (qualitativa e quantitativa) com uma forte preponderância qualitativa devido à participação ativa do investigador no processo e dos instrumentos de recolha utilizados. A diversificação de instrumentos e técnicas, conjugando os dois métodos (a entrevista semiestruturada que permitiu refletir e recolher informações junto dos entrevistados representativos da comunidade educativa, os inquéritos por questionário aplicados aos alunos das três turmas que frequentavam o 5.º ano de escolaridade obrigatória no 2º Ciclo do Ensino Básico e respetivos conselhos de turma) permitiram realizar uma triangulação de dados cruzando as informações obtidas através de diferentes técnicas de recolha de

dados e da “voz” de diferentes intervenientes. Foi igualmente explanado o contexto da investigação, caracterização da população-alvo e amostra, enunciados os recursos, o cronograma das atividades a desenvolver durante a implementação do projeto com os intervenientes, bem como, as notas de campo com o registo audiovisual.

No terceiro capítulo dedicado à apresentação e análise dos dados procedeu-se à análise descritiva de dados recolhidos através de questionários, em conjunto com a apresentação de gráficos e tabelas e do resumo da entrevista semiestruturada aplicada em *focus-group* aos elementos representativos da comunidade educativa. Realizou-se ainda a triangulação de dados resultante do cruzamento das informações recolhidas pelos diferentes instrumentos de investigação.

No quarto capítulo apresentam-se as considerações finais referindo as limitações e constrangimentos sentidos durante o desenvolvimento do processo de investigação e, ainda, algumas recomendações para futuros projetos de investigação.

Acreditamos que, apesar das falhas próprias de um estudo levado a cabo por um investigador inexperiente, este é um projeto de interesse que pode contribuir para reforçar a importância da Arte e o acesso à Escola para Todos pois, quando se termina um projeto é que se ganhou a experiência para se poder começar.

Capítulo I - Enquadramento teórico-concetual

A sociedade de hoje tem uma realidade social multicultural que é transportada para o contexto escolar. A escola deve fazer refletir sobre a sociedade atual e promover a convivência com respeito pela diversidade, o diálogo intercultural e a educação para a cidadania. O ambiente escolar carece de ser transformador e fomentar a inclusão, implementando um modelo de mediação de conflitos que procure descobrir as causas e origens para que seja possível solucioná-los, ainda antes de surgirem. Segundo Costa (2016, p. 30) é importante “analisar o modo como a escola lida com o conflito e como se organiza para melhor responder aos desafios da conflitualidade, em prol de uma melhor convivência, enaltecendo a sua função educadora e socializadora, significa investigar e intervir na estrutura social da escola.”

A implementação da mediação como método de resolução de conflitos nas escolas dá origem a uma melhor comunicação entre alunos, professores, pessoal não docente e encarregados de educação, melhora o ambiente nas escolas, permitindo criar um espaço para abordar preocupações em comum.

Prevenir numa fase primária implica que se atue para um todo, independentemente da existência ou não de fatores de risco. Este projeto de mediação entre alunos, de carácter preventivo e/ou de remediação, pretende compreender e refletir sobre o funcionamento de dispositivos de mediação que envolvem projetos colaborativos, com recurso à expressão plástica, fomentadores de diálogo e reflexão.

Gonçalves (1991, p. 26) afirma que “desenhar e pintar não é apenas representar o que se vê, mas também representar o que se sente e imagina “.

A Expressão Plástica impõe-se como um meio para a expressão de emoções e sentimentos, positivos ou negativos, que envolve uma linguagem universal, pois através dela pode comunicar-se não só através de palavras, mas também através de formas e imagens (Sousa, 2003a).

De acordo com o exposto a questão norteadora da nossa investigação é a seguinte: **Poderá um projeto com recurso à Expressão Plástica ser um instrumento de inclusão, contribuindo para a prevenção e mediação de conflitos na escola?**

1. A Escola

A Escola é um espaço de socialização por excelência que, tal como é referido na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), reconhecida mundialmente e subscrita por 92 países, incluindo Portugal, deve acolher todas as crianças dando-lhes uma resposta educativa num ambiente que proporcione o desenvolvimento das suas capacidades. A heterogeneidade dos alunos é o elemento que torna a escola num espaço de partilha, onde todos podem aprender juntos e uns com os outros ao coexistirem sem barreiras, nos mesmos contextos educativos.

A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, tendo em conta que “a educação é, também, uma experiência social, mediante a qual a criança descobre-se a

si mesma, desenvolve as relações com os outros, adquire as bases do conhecimento e do savoir-faire” (Delors, 2010, p. 16), definiu os quatro pilares da educação deste século:

- Aprender a conhecer;
- Aprender a fazer;
- Aprender a conviver;
- Aprender a ser.

A visão do movimento global Educação para Todos, de Jomtien (1990) continua na agenda da educação para o século XXI não podendo a escola ser vista apenas como o local onde se aprende a ler, a escrever e a contar, mas ser assumida como o espaço onde se aprende a viver e a conviver.

Na escola são projetadas as experiências relacionais entre alunos, pais, professores e demais intervenientes educativos que permitem à criança estabelecer construtos sobre si, o lugar do outro, a existência de limites e a tolerância com quem diverge de valores e gostos.

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. [...] de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos. (Declaração Mundial sobre Educação para Todos da UNESCO, 1990, p. 3)

É baseada na Declaração Mundial sobre Educação para Todos da UNESCO (1990) juntamente com o trabalho já iniciado na Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1988, que após serem definidos “Os Princípios, a Política e as Práticas na área das NEE” na Declaração de Salamanca, em 1994, se caminha em direção à inclusão (Pereira, 2020).

Em Portugal, o modelo educativo definido pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória reveste a escola com um perfil de base humanista, mobilizando valores e competências que lhes permitam intervir na vida dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e desenvolver a capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.

A educação é um direito consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e depende da forma como as políticas e as estruturas educativas estão organizadas, assegurar que chega, efetivamente, a todos.

A pluralidade cultural escolar, deve basear-se no direito de desenvolver a diferença cultural, sendo esta entendida como uma coisa positiva e justa na ação contra as desigualdades, no incentivo ao desenvolvimento de culturas minoritárias e na promoção dos seus conhecimentos (Silva, 2022).

1.1. Um espaço para a inclusão

Ainda que a escola seja para todos não significa que haja uma uniformização na educação para todos, pelo contrário, partilhamos da opinião de Martins, em que, a “educação sendo a configuração da realidade social construída pelo indivíduo, o contacto feito pela convivência e diálogo, relações de aceitação entre pessoas/culturas, gerações e formas de vida possibilitam a inclusão e pluralidade cultural” (2021, p. 40), facilitando a aceitação das diferenças culturais, promovendo a aceitação e a tolerância e reconhecendo a diversidade como fator de enriquecimento social e cultural.

A escola pressupõe diversidade de alunos e, como tal, diversidade curricular e de estratégias de ensino-aprendizagem, respeitando as diferenças individuais. (Luísa & Borges, 2020). O espaço escolar pressupõe incluir “crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” UNESCO (1994, p. 6). A inclusão pressupõe um processo que dota o indivíduo dos recursos necessários para que assuma o seu lugar num determinado grupo, partilhando espaços. Mas não importa apenas a entrada na escola, invoca igualmente, garantir o acesso aos apoios específicos e adequados para que todos possam aprender juntos, partilhando do mesmo contexto educativo, independentemente das suas capacidades físicas, sociais, emocionais, intelectuais ou linguísticas. O objetivo da inclusão não é fazer desaparecer as barreiras à aprendizagem, mas o de ajudar o aluno a desenvolver o máximo das suas competências para que consiga ultrapassar os obstáculos com que se depara na sua vida diária (Pires, 2018).

Em Portugal, a inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) começou por ser introduzida nas políticas educativas através do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, pressupondo a integração de todos os alunos na escola, de acordo com as recomendações da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pela UNESCO (1994).

Não se tratava de uma ideia nova, mas de um princípio fundamental definido na Declaração de Salamanca, para as escolas inclusivas, que “consiste em que todos os alunos devem ter a oportunidade de aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994, p. 11).

Com o objetivo de continuar a cumprir a missão de tornar a escola num espaço onde a educação inclusiva se torna realidade, Portugal decide rever as suas políticas educativas e mais tarde é publicado o Decreto-Lei n.º 54/2018, onde são estabelecidos princípios orientadores da educação inclusiva como a educabilidade universal; a

equidade; a inclusão; a personalização; a flexibilidade; a autodeterminação; o envolvimento parental e a interferência mínima, que visam garantir a inclusão de todos e cada um dos alunos e onde se reconhece a necessidade de cada escola respeitar e se adaptar à diversidade dos seus alunos.

Segundo Costa (2014, p. 1), “Pretende-se que os jovens adquiram e solidifiquem valores assim como desenvolvam capacidades de autonomia, responsabilidade e comunicação, que lhes permitam construir relações baseadas na compreensão e na aceitação de diferentes perspetivas do real; relações onde o respeito pela diferença e o reconhecimento do outro constituam uma realidade”. Segundo Luísa & Borges (2020, p. 29), a inclusão é “um passo em frente para além da presença física e social do aluno nas escolas”. As escolas são o espaço por excelência que, “segundo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994, art.º 2).

A Declaração de Incheon que resultou do acordo entre 160 países, incluindo Portugal, no Fórum Mundial para a Educação (2015), em Incheon, Coreia do Sul, veio reafirmar o compromisso global da Educação para Todos, definindo uma agenda única de políticas educativas, que até 2030, pretende assegurar uma “educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, tal como foi proposto no objetivo 4 do desenvolvimento sustentável dedicado à área da educação (ODS4 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável).

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. (2015, p. 7)

A educação inclusiva assumida como um compromisso à escala internacional permite acelerar o ritmo de transformação na educação e atingir esse objetivo tendo bem presente que “a diversidade é um dos traços que caracteriza as instituições escolares contemporâneas” (Patacho, 2021, p. 49).

2. O Conflito em contexto escolar

“A primeira razão por que as pessoas perdem os seus empregos não é porque não possuem conhecimentos e competências ligados à profissão, mas porque não conseguem relacionar-se bem com os outros colegas” (Silva et al, 2018, p. 37). As competências sociais estão associadas às emocionais e manifestam-se nas relações interpessoais. São essas competências que permitem ao indivíduo estabelecer laços afetivos, criar e reforçar vínculos.

A socialização no contexto escolar é o resultado do esforço que os indivíduos realizam para o cumprimento de regras de comportamento. A transgressão da normatividade escolar põe em causa a cultura disciplinar e origina situações de conflito.

A Escola, logo a seguir à família, é responsável pelo processo de socialização da criança, em que esta se apercebe do contexto social que está à sua volta, num contexto mais diversificado que o familiar. É um meio favorável ao desenvolvimento de situações de conflito por assumir diversos papéis como o de ensinar, educar ou promover momentos de socialização. Tal como a sociedade, a escola de hoje é multicultural, refletindo, muitas vezes, os conflitos inerentes à convivência na diversidade social, cultural, religiosa e étnica.

O conflito é uma manifestação natural no relacionamento entre pares impossível de ser evitado. É através da vivência de situações em que é reconhecida a existência de diferenças que os alunos desenvolvem a capacidade de ver o mundo pela perspetiva do outro – Empatia; definem a sua identidade e defendem a sua opinião; estimulam as competências sociais e de cooperação.

Para Chrispino, o “conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento” (2007, p. 15), é próprio da natureza humana e pode ser intrapessoal (conflito consigo mesmo) ou interpessoal. Se o conflito se encontra associado às relações e interações que são criadas, este pode ser visto como algo positivo ou negativo, dependendo das consequências do mesmo ou da forma como é gerido. Já Torrego (2003) assume os conflitos como situações que opõem duas ou mais pessoas, devido a incompatibilidades ao nível de interesses, de necessidades ou valores.

Diferentes autores (Torrego, 2003; Chrispino, 2007; Costa, 2016) concordam que o conflito resulta inevitavelmente da interação humana, presente nas relações sociais, e que pode assumir um efeito negativo ou, pelo contrário, contribuir para a definição da identidade pessoal (processo típico na adolescência) e o desenvolvimento de estratégias de cooperação e competitividade.

De acordo com Cunha e Monteiro (2018), o conflito surge naturalmente nas relações do quotidiano devido a discordâncias entre indivíduos diferentes e contribuem para a riqueza do ser humano. O conflito surge numa perspetiva positiva nas inter-relações que os indivíduos estabelecem entre si e não numa perspetiva violenta.

Os mesmos autores (Cunha & Monteiro, 2018) consideram que o conflito abrange estados emocionais, entre os envolvidos, que pretendem exteriorizar sentimentos de hostilidade, tensão, medo e injustiça, aspetos afetivos, emocionais e expressivos, a que Deutsch (1969) denominou de conflito latente. O conflito torna-se uma condição importante do desenvolvimento social dos indivíduos, que condicionada pelas exigências cognitivas e afetivo-emocionais associadas, funcionam como um estímulo à diferenciação dos processos de funcionamento interpessoal, que promovem as

competências sociocognitivas e emocionais, que o indivíduo irá desenvolver nas relações positivas com os outros.

2.1. Tipos de conflito

Investigadores como Monteiro citam autores mais recentes ao exemplo de Torrego e Carita, que propõem a diferenciação entre três a cinco tipos de conflito.

Torrego (2003) propõe os seguintes tipos de conflito:

- Conflitos de relação/comunicação que se manifestam, essencialmente, através de lutas, agressões, ofensas ou ameaças;
- Conflitos de interesses/necessidades, em que cada uma das partes luta pelos seus interesses, pelas suas necessidades;
- Conflitos por recursos, em que a oposição se fica a dever à disputa de recursos;
- Conflitos por atividades, em que o antagonismo deriva do desacordo em relação a atividades, tarefas ou trabalhos;
- Conflitos por preferências, crenças, valores, em que a oposição entre as partes advém de diferenças relacionadas com princípios. (2013, p. 10)

Carita (2005), por sua vez, identifica apenas três tipos de conflito, associados às preocupações ou questões em jogo:

- Conflitos de objetivos, que emergem quando as partes perseguem objetivos divergentes ou, aparentemente, incompatíveis;
- Conflitos cognitivos, que se relacionam com diferentes pontos de vista sobre questões empíricas ou factuais;
- Conflitos normativos, que decorrem de desacordos sobre o comportamento do outro, quando a avaliação desse comportamento é tomada em função de um certo tipo de critérios (éticos, de equidade, ...). (2013, p. 11)

Chripino (2007) considera ainda que os conflitos que ocorrem com maior frequência entre os alunos se devem a mal-entendidos; brigas; rivalidade entre grupos; discriminação; bullying; uso de espaços e bens comuns; namoro; assédio sexual; perda ou dano de bens escolares; eleições; viagens e festas. Os ambientes de aprendizagem inclusivos devem ser livres de violência e proporcionar segurança para todos os alunos. Um clima de violência tem consequências muito negativas no processo das aprendizagens e bem-estar do aluno (Pereira, 2020).

É obrigação da escola criar ambientes de aprendizagem seguros, sendo necessário lidar com o conflito quando este surge, na maioria das situações, o professor titular e/ou o diretor de turma são chamados a intervir. São estes os atores responsáveis por receber as ocorrências, analisá-las com os alunos da turma, sinalizar os comportamentos e situações disciplinares aos pais e encarregados de educação com uma atitude calma e proativa.

2.2. Oportunidade de desenvolvimento

Como não conseguimos existir sem conflitos porque eles fazem parte da natureza humana e social, Cunha e Monteiro (2018) referem um conjunto de competências que facilitam a gestão construtiva de conflitos e que assentam na mediação como estratégia para o conhecimento (saber saber) através de ferramentas conceituais; nas habilidades (saber fazer) através de ferramentas comunicacionais e procedimentais; as atitudes (saber ser e estar) através de ferramentas atitudinais.

Silva (2011, p. 256) refere que sobre a questão dos conflitos os “contextos educativos são contextos de excelência para os abordar e trabalhar numa perspectiva integradora, de desenvolvimento pessoal e social e, nesse sentido, com um pendor forte educacional e formador.”

Carita (2005) defende que a forma como lidamos com o conflito pode fazer muita diferença, transformando uma oportunidade perdida num momento potenciador de mudanças favoráveis ao desenvolvimento do indivíduo que vive em sociedade.

“Quando surgem situações de conflito, estas devem ser aproveitadas para que os alunos aprendam a negociar diferenças e a trabalhar com pessoas que tenham diferentes ideias e hábitos de trabalho para alcançarem objetivos comuns” (Silva, H. et al. 2018, p. 38) assumindo uma forma social de integração, um processo dinâmico que existe nas relações interpessoais e que conduz ao crescimento e evolução dos indivíduos.

Como refere Chrispino (2007, p. 23) existem “dois tipos de escola: aquela que assume a existência de conflito e o transforma em oportunidade e aquela que nega a existência do conflito e, com toda a certeza, terá que lidar com a manifestação violenta do conflito, que é a tão conhecida violência escolar.” Se a escola escolher aproveitar a situação de conflito para desenvolver competências como a tolerância e o respeito pelo outro irá promover o espírito de grupo e as capacidades interpessoais dos alunos (Silva, 2018).

3. A Mediação

De acordo com o significado da infopédia, mediação é o ato ou efeito de mediar; intervenção; interferência de uma pessoa ou entidade entre pessoas ou grupos, com o objetivo de alcançar um consenso.

Segundo a Organização das Nações Unidas - ONU (2001, p. 8) “A mediação é um processo voluntário cujo sucesso está ligado à atribuição do poder de decisão às partes em disputa” e surge como uma ferramenta alternativa à simples resolução de conflitos entre as partes, propondo-se a restabelecer o diálogo, procura fomentar a compreensão e a construção de soluções que respeitem as necessidades dos envolvidos. O seu carácter transformador é defendido em diversas áreas: familiar, social, jurídica, educativa.

Para reduzir o conflito e promover a inclusão no contexto escolar é fundamental estabelecer uma estratégia de prevenção e de atuação valorizando os aspetos positivos das relações entre pares e promover valores da paz através da educação, como preconiza Delors (2010).

Os problemas e conflitos sempre existiram, o que se propõe é mudar a forma de atuação e mudar o foco para o contexto e as partes envolvidas ao invés de valorizar exclusivamente a natureza do conflito.

Também ao citar Chrispino, vemos que “a mediação pode induzir a uma reorientação das relações sociais, a novas formas de cooperação, de confiança e de solidariedade; formas mais maduras, espontâneas e livres de resolver as diferenças pessoais ou grupais” (2007, p. 23) criando condições para o estabelecimento ou restabelecimento de laços sociais.

A mediação propõe-se trabalhar a reflexão pessoal e social, promover a interajuda e a cidadania ativa e responsável, não se resumindo a uma técnica de gestão de conflitos.

Para além dos direitos e deveres de uma comunidade política e juridicamente regulada, requer-se uma atitude de não-violência capaz de abrir possibilidades positivas de socialização e convivialidade. Trata-se, por isso, não só de educar para a cidadania mas, e sobretudo, de educar na cidadania. (Costa, 2014, p. 9)

A mediação é também um processo de aprendizagem de novas formas de sociabilidade e, por isso mesmo, é inerente ao processo de socialização. Esta estratégia não se esgota em situações de conflito existente em que são necessárias a reflexão e a intervenção, ela também pode ser implementada numa perspetiva preventiva.

3.1. A Mediação em contexto Escolar: uma estratégia educativa em grupo

Se a escola reúne uma diversidade de alunos num mesmo espaço, inevitavelmente surgem situações de conflito devido a divergências de opiniões ou interpretações, pelo que, torna-se necessário delinear estratégias que permitam minimizar ou até prevenir algumas destas situações.

Os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), criados pelo Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio, de acordo com o que estava previsto no art.º 11.º, do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, incrementaram as escolas com condições organizativas favoráveis à mediação de conflitos (Monteiro, 2013). Este serviço desempenha um papel fundamental no processo educativo, reunindo uma equipa técnica apta a apoiar os alunos no processo de aprendizagem, integrar no sistema de relações interpessoais da comunidade escolar e prestar apoio de natureza psicológica e psicopedagógica a alunos, professores, pais e encarregados de educação, no contexto das atividades educativas, com vista ao sucesso escolar, a efetiva igualdade de oportunidades e a adequação das respostas educativas.

A mediação nos contextos escolares permite agir numa perspetiva preventiva e criativa de promoção do sucesso escolar. Nesse sentido, contribui para prevenir o insucesso e o abandono escolar através do incremento de interações entre os atores da comunidade educativa. Assume, paralelamente, um papel preventivo/formador e/ou resolutivo na abordagem de situações de conflito e indisciplina. O recurso à mediação como método de resolução de conflitos pode, ainda, apresentar um conjunto de vantagens, como a diminuição da violência escolar e do vandalismo, a diminuição do absentismo e a redução de sanções disciplinares.

Segundo Chrispino (2007, p. 23), “a mediação induz atitudes de tolerância, responsabilidade e iniciativa individual que podem contribuir para uma nova ordem social.” Sem competências sociais não se consegue um ambiente educativo saudável promotor de sucesso para os alunos.

Nos seus estudos, Robertis refere quatro formas de mediação de Jean-François Six (1990), sendo necessário escolher a que melhor se adapta à necessidade premente:

- A mediação criativa: tem como objetivo suscitar entre pessoas ou grupos laços entre si que antes não existiam [...]
- A mediação renovadora: permite melhorar entre pessoas ou grupos laços que existiam entre si mas que estavam fragilizados [...]
- A mediação preventiva: antecipa um conflito latente entre pessoas ou grupos conseguindo evitar que aquele suceda.
- A mediação curativa: responde a um conflito existente ajudando as pessoas ou os grupos que nele estão implicados a encontrar eles próprios e por eles mesmos uma solução. (2021, pp. 199-200)

A necessidade de gestão de conflitos assume uma dimensão educativa, pedagógica e organizacional, tornando a escola no objeto de estudo e intervenção (Costa, 2015). Os projetos de mediação de conflitos na escola apresentam-se como instrumentos de intervenção para alcançar melhorias na convivência dentro das escolas.

Quando surgem situações de conflito, estas podem ser aproveitadas para desenvolver hábitos de trabalho em grupo, para aprofundar as relações interpessoais e aprender a respeitar e trabalhar com pessoas que tenham ideias diferentes, mas objetivos comuns (Silva et al, 2018).

Temos uma necessidade inata de interação social, pelo que, a implementação de projetos de mediação de conflitos revela-se uma forma mais eficaz de gestão dos conflitos e das relações interpessoais, capaz de mudar a cultura organizativa e social, e de contribuir para a melhoria da Escola. “O uso de técnicas de mediação de conflitos pode melhorar a qualidade das relações entre os atores escolares e melhorar o *clima escolar*” (Chrispino, 2007, p. 24).

Segundo Silva et al (2018), o desenvolvimento de competências sociais nos alunos, seguindo as recomendações de organismos como a UNESCO (Education 2030, Framework for Action, 2016) e a OCDE (The Future of Education and Skills, projeto

Education 2030, da OCDE, 2016), ganha cada vez mais importância devido à implementação de projetos como o COOPERA que promovem a utilização de metodologias de aprendizagem colaborativa e cooperativa.

O projeto COOPERA tem como objetivos a melhoria das habilidades sociais dos alunos e o seu sucesso escolar, através da realização de atividades pedagógicas com recurso a métodos ativos que estruturam as competências sociais e de grupo e o comportamento cooperativo, dando formação adequada a docentes para que possam implementar a metodologia de Aprendizagem Cooperativa na escola.

A implementação de projetos com este cariz, mostra-nos que é possível alcançar uma melhoria nas habilidades sociais dos alunos, assim como, um reforço das relações de companheirismo e nas atitudes de colaboração entre os pares, potenciando o espírito colaborativo, em contexto escolar (Silva et al, 2018).

4. A Expressão Plástica

“A arte é a linguagem da alma, traduzindo o que, em certas ocasiões, as palavras não dão conta de significar.” (Lopes, 2005, p. 19)

Segundo Sousa (2003a), Aristóteles começou por dar a designação de katharsis (catarse) à “expressão”, ligando-a às emoções que as pessoas experimentavam ao assistir às peças de teatro grego que se desenrolavam no palco.

Nos anos 60, Lacan defende que “a catarse se emprega para exprimir a expressão, a emersão de uma reminiscência emocional recalçada” (Sousa, 2003a, p. 178).

“A criança começa a exprimir-se desde o nascimento” (Read, 1982, p. 135) distinguindo entre a que tem por objetivo satisfazer uma necessidade da que pretende exteriorizar um sentimento. O desenho é mesmo considerado uma das mais antigas manifestações expressivas do ser humano, de que se tem conhecimento, remontando às figuras das paredes das cavernas do paleolítico e neolítico, impregnadas de carga expressiva (Sousa, 2003b).

Sousa defende que “a livre experiência através das diferentes expressões artísticas permite à criança uma maior liberdade de expressão emocional e, conseqüentemente, uma base sólida para as aquisições cognitivas” (2003a, p. 85).

Em Portugal, o termo “expressão plástica” pretende designar a expressão-criação através da modificação de materiais plásticos ou elásticos. Sousa acrescenta ainda que é “uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas

na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades” (2003b, p. 160).

Através da expressão plástica, a criança consegue comunicar utilizando materiais e técnicas plásticas, ao exteriorizar os seus sentimentos e emoções. “A expressão livre ou espontânea é a exteriorização sem constrangimento das actividades mentais de pensamento, sentimento, sensação e intuição” (Read, 1982, p. 139).

A criança não está simplesmente a representar a realidade visual no seu desenho, está a exteriorizar o seu ser (Cardoso & de Valsassina Heitor, 1972; Gonçalves, 1991; Sousa, 2003b).

A movimentação, a força exercida nos traçados, a sua amplitude, as suas formas, o modo como sequencialmente se sucedem, a sua localização na superfície disponível e outros atributos da acção de desenhar, são formas de expressão da criança, modos de exprimir as suas compulsões, paixões, temores, euforias, afectos e outros estados emocionais e sentimentais. (Sousa, 2003b, p. 196)

Apoiando-se nos estudos de Damásio, neurologista português, cujas investigações indicam que o movimento e as emoções estão na base de todas as organizações neuropsicológicas, Sousa considera que:

-A expressão será, portanto, a descarga de energias que se localizam nas regiões do bolbo, do sistema límbico e do córtex.

-Não será muito errado considerar a existência de uma expressão pulsional, outra emocional e outra sentimental, pois que é constatável a sua diferencialidade comportamental, demonstrável as suas diferentes localizações no sistema nervoso central e verificável a sua evolução antropológica. (...)

-As actividades que mais facilitam estas expressões são as artísticas.”

(2003a, p. 182)

Sousa refere, ainda, que as Teorias Expressivas consideram a Arte como forma de expressão de emoções que estando fortemente ligada às Teorias Psicológicas, consideram “a Arte como um meio pelo qual o homem pode exteriorizar (expressar, descarregar, purgar, catarse) as suas emoções (sentimentos, afectos, paixões, pulsões, instintos)” (2003, p. 55).

Read (1982) é desta mesma opinião ao defender que a expressão também é comunicação e Sousa (2003a, p. 184), ao citar Piaget (1961), afirma que a “Expressão será a exteriorização da personalidade. Efectua-se através do jogo simbólico, realizando desejos, a compensação, a livre satisfação das necessidades subjectivas. Numa palavra, a expressão tão completa quanto possível do “Eu”, distinto da realidade material e social.”

O mesmo autor refere que as “frustrações, conflitos e tudo o que possa criar obstáculos à normal expressão do indivíduo, pode conduzir à existência de problemas na saúde mental” (2003a, p. 178) abrindo caminho para a ideia da utilização da

expressão plástica como estratégia de inclusão e de mediação. A criança desenha aquilo que quer dizer, o que pensa, o que sabe – não o que vê” (Read, 1982, pp. 162-163).

Através da investigação de Pires podemos constatar que outros investigadores como “Descombes (1974), Sokolov (1975), Coopersmith (1976) e Harter (1978) defendem também esta perspectiva de prevenção de dificuldades psicológicas e de aprendizagem relativamente à Educação Artística, salientando que a mesma proporciona um aumento de autoestima, auto percepção e autorrealização” (2018, p. 25), contribuindo ainda para o desenvolvimento de competências no domínio cognitivo e conseqüente sucesso escolar.

Segundo Martins, a “Arteterapia é uma linguagem que utiliza várias formas de expressão como meio de comunicação” (2006, p. 13) e a utilização das artes plásticas, surge como um recurso que pode possibilitar mudanças e transformações no indivíduo, por ser uma forma expressiva e fonte de reflexão (Santos, 2019).

De acordo com Amorim (2005, p. 33) “Através da arte, fala de seus medos, de suas descobertas, alegrias e tristezas, de suas preferências e desgostos, combinando dois fatores muito importantes: seu conhecimento das coisas e sua relação individual com elas.” A sua finalidade não é a criação de obras de arte, mas a expressão do seu “eu”.

Ao refletir sobre a educação escolar, Patacho (2021, p. 51) refere que “não há nada mais desigual do que tratar igualmente os desiguais.” Cabe a todos nós “mudar a visão social daquilo que as escolas podem ser” (Eisner, 2008, p. 16).

Com o intuito de fazer da escola um espaço que permita e fomente nas crianças e jovens, em idade escolar, o desenvolvimento de habilidades facilitadoras do processo de inclusão e de gestão de conflitos, têm sido desenvolvidas diversas pesquisas que reforçam a importância da arte nesse processo, em que se estimula a criatividade e se promove a comunicação saudável e a capacidade de resolução de problemas (Gonçalves, 1991; Medeiros, 2017; Moreira, 2016; Neves, 2014; Sales & Holanda, 2020; Santos et al, 2015).

Gonçalves chama a atenção, na sua obra, para a importância do educador em dinamizar trabalhos coletivos de grandes dimensões que devem ser “executados por grupos de crianças, permitindo-lhes criar hábitos de colaboração num plano de conjunto e de interesse geral” (1991, p. 87) pois a integração no grupo exige o desenvolvimento de competências sociais, como o respeito e cumprimento de regras e normas que podem ser transpostas para a sociedade, em geral.

O contacto com a Arte ensina o aluno a desenvolver o seu caminho, resultado da sua experiência e reflexão individual, o que lhe permite decidir de forma consciente e autónoma sem medo de avaliar e rever as suas escolhas (Eisner, 2008).

“Os recursos artísticos funcionam como meio para a comunicação e a expressão, favorecendo a transformação do ser humano. A arte como recurso terapêutico oferece

oportunidades ao indivíduo de expressar suas emoções, sensações, percepções, idéias e crenças” (Martins, 2006, p. 25).

Segundo Read (1982) a expressão artística, para além de natural, é fundamental no desenvolvimento psicológico da criança, deixando relevante investigação sobre este assunto, desde a publicação da sua tese, em 1943, de que a arte deveria ser a base da educação e sobre a criação de programas educativos baseados na Arte, enquanto elemento estruturante.

Poderá então falar-se de uma educação expressiva, tal como refere (Barata, 2014) ao citar Ferraz e Dalmann, assumindo como objetivos:

Usar metodologias expressivas integradas como facilitadoras do ensino e da aprendizagem; proporcionar aprendizagens, experiências e vivências orientadas de forma integrada; contribuir para o desenvolvimento biopsicossocial; valorizar as expressões enquanto mediadores de aprendizagem; promover práticas expressivas em contexto de sala de aula como forma de envolver os alunos nas suas aprendizagens e na partilha de conhecimentos; contribuir para a autenticidade expressiva; valorizar as expressões enquanto mediadores de exteriorização das emoções; valorizar o papel da emoção na educação; promover a exploração e o desenvolvimento da criatividade. (p. 15)

Capítulo II - Plano de intervenção

1. Desenho investigativo

A Intervenção Social Escolar permite desenvolver competências ao nível da integração social escolar de crianças e jovens, valorizando a sua participação e cooperação entre pares, na família e na comunidade. Segundo Robertis (2021) a palavra *intervenção* é mais forte do que a de ação pois pressupõe querer agir e ser agente de mudança.

Tendo como “pano de fundo” o enquadramento concetual realizado, este capítulo descreve e contextualiza o nosso projeto de intervenção que designámos por IntervencionARte. Seguindo esse pensamento são apresentados os objetivos do estudo, a metodologia, os instrumentos e as técnicas de recolha de dados, o contexto da investigação e a amostra.

1.1. Objetivos do projeto

O objetivo principal deste projeto consiste em compreender se a Expressão Plástica contribui para uma Escola como espaço de inclusão, fonte de desenvolvimento e aprendizagem escolar e psicossocial.

A definição de objetivos assertivos é vital para a concretização do projeto, pelo que são delineados como objetivos específicos:

A. Desenvolver nos alunos comportamentos socioemocionais adequados a uma escola inclusiva;

Na verificação deste objetivo procurámos fundamentar as nossas conclusões através da análise comparativa dos dados recolhidos pelos questionários aplicados aos alunos na fase inicial e final da implementação do projeto de intervenção. Na construção dos inquéritos recorreu-se a uma linguagem adequada à faixa etária dos alunos. Na análise de dados foi ainda incluída a informação resultante do registo audiovisual e da observação direta do investigador durante as sessões de intervenção (notas de campo). O Agrupamento tem implementado projetos e medidas em articulação com o Projeto Educativo da Escola (2022) e o Serviço de Psicologia e Orientação que visam o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos e a sua inclusão no meio escolar;

B. Promover a capacitação dos alunos na identificação e resolução de conflitos-convivência;

A resposta a este objetivo foi fundamentalmente assente nas sessões de intervenção com registo de observação direta e fotográfico.

C. Utilizar a Expressão Plástica como estratégia de intervenção: ferramenta pedagógica na resolução e/ou diagnóstico de situações de conflito.

Este objetivo verificou-se, numa primeira fase de diagnóstico, através dos dados/informações dos inquéritos por questionário aplicados aos docentes dos conselhos de turma dos alunos intervencionados que puderam expressar o seu grau de envolvimento com o tema; através da informação recolhida dos questionários aplicados aos alunos; através de entrevista semiestruturada em *focus-group* feita a elementos representativos da comunidade educativa.

Ao desenvolver o projeto pretendeu-se verificar a importância da Expressão Plástica, num espaço de educação colaborativo, como mediadora do processo de inclusão social de crianças em situações de risco. Este projeto vai ao encontro do Relatório da Comissão Internacional para a Educação da UNESCO (Delors, 2010) que procura desenvolver a descoberta do próprio e do outro, em que a convivência, assente no diálogo e reflexão, surge como uma competência básica a ser apre(e)ndida na escola, espaço de aprendizagem e de transmissão de valores.

1.2. Metodologia de investigação

A metodologia de investigação é a “parte de uma ciência que estuda os métodos aos quais se recorre” (Robertis, 2021, p. 64) e na sua escolha deve adequar-se os métodos aos respetivos fins previstos e após ponderação, selecionar a que se revele oportuna e consciente face às técnicas de pesquisa a utilizar.

A investigação-ação é considerada uma forma de investigação social por ser aplicada em todas as áreas das ciências sociais ainda que, investigar na área da educação tenha características próprias, diferentes de outras áreas do social, pois envolve crianças em processo de desenvolvimento, dando às investigações um papel

fundamental na educação. Ribeiro considera que é nas investigações com enfoque empírico “que se joga a vitalidade e a renovação das ciências sociais e humanas” (2018, p. 119) e que é “indispensável a realização de um trabalho de campo” (2018, p. 121) para que a investigação se defina como tal.

Segundo James McKernan (1998) citado por Máximo-Esteves (2008, p. 20) “investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal”.

Este projeto é uma investigação-ação pelo facto de darmos uma maior preponderância à implementação de um projeto de intervenção, com foco na inclusão social e escolar.

O nosso objetivo concentrou-se na capacidade de intervenção do projeto em promover a inclusão e de ser agente de “mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994), contribuindo para alimentar profissionais reflexivos que ambicionam melhorar as oportunidades e competências de todos os alunos.

De acordo com o enunciado, este projeto de investigação-ação propõe-se demonstrar que o desenvolvimento de um projeto de intervenção com recurso à Expressão Plástica pode ser um instrumento de inclusão, de prevenção e/ou mediação de conflitos, promotor de comportamentos pró-sociais.

A conjugação de métodos diferentes surgiu entre antropólogos e sociólogos no início dos anos 1960. No final da década de 70, surgiu o termo “triangulação” como definição da combinação das metodologias no estudo de investigação.

Se por um lado, o método quantitativo permite relacionar variáveis, fazer descrições através da análise estatística e provar teorias; por outro, o método qualitativo consiste em analisar comportamentos, atitudes, valores, para a compreensão de um problema. Segundo Bogdan e Biklen, (1994), a investigação qualitativa inclui cinco características, que poderão estar presentes nas investigações: a fonte direta de dados enquanto ambiente natural e instrumento principal do investigador; os dados recolhidos maioritariamente, descritivos; primazia do processo sob o resultado; análise de dados de forma indutiva; valorização do ponto de vista dos participantes.

A combinação de métodos permite a triangulação, introduzindo na investigação uma compreensão mais aprofundada dos factos, porque cada método demonstra diferentes perspetivas da realidade investigativa (Máximo-Esteves, 2008; Silva, 2020).

Os estudos de métodos mistos combinam abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa na mesma investigação. A metodologia da nossa investigação tem um design misto ao conjugar a utilização de alguns instrumentos de investigação de carácter quantitativo na obtenção de dados, com uma interpretação qualitativa com direito próprio (Máximo-Esteves, 2008), interessada em aprofundar o conhecimento das ciências humanas e em intervir sobre o indivíduo e a escola, enquanto ambiente

social onde está inserido. A utilização do método misto envolvendo diferentes técnicas e métodos de recolha de dados, como a utilização de entrevistas, aplicação de questionários, leitura documental e observação participante, permite que seja realizada uma triangulação na análise e interpretação das informações abrangente (Silva, 2022).

1.3. Instrumentos e técnicas de recolha de informação

Através da utilização de uma metodologia mista que envolve a combinação e/ou integração na pesquisa de dados qualitativos e quantitativos no mesmo estudo, “o investigador recolhe e analisa os dados, integra e extrai inferências, usando abordagens qualitativas (observação participante, entrevistas semiestruturadas e registos de notas de campo e inquérito por questionário) num único programa de investigação” (Silva, 2022, p. 68).

Em qualquer tipo de investigação é fundamental que os princípios éticos estejam presentes e sejam respeitados, em especial, quando os participantes são crianças, visto que “impõem-se, como condição indispensável, o prévio consentimento informado dos pais” (Máximo-Esteves, 2008, p. 107). Neste sentido, foi elaborado um documento de consentimento dirigido ao Encarregado de Educação dos Alunos onde foi dado conhecimento do projeto a ser implementado (V. Apêndice 2).

A elaboração deste projeto de intervenção pressupõe uma avaliação de diagnóstico que, tal como é referido por Robertis (2021), permite definir objetivos específicos de mudança.

Para Dewey (1989), defensor da investigação na educação, o pensamento reflexivo é fundamental para o progresso educacional (Máximo-Esteves, 2008) que deve estar presente em todas as fases do projeto, desde a formulação de objetivos contribuindo na definição da situação a intervencionar, determinando pontos fortes e fracos, ameaças e oportunidades através da análise da situação e avaliação diagnóstica durante o processo de intervenção do projeto.

A investigação iniciou-se com a revisão bibliográfica sobre o tema em estudo para construir uma base de conhecimentos que permite atuar na transformação de uma situação existente numa situação que se pretende concretizar (Robertis, 2021).

Para um contato direto do investigador com a realidade estudada, deverão utilizar-se fontes primárias de informação como “a realização de inquéritos, questionários, entrevistas, observação participante, registos/anotações de terreno ou, numa expressão, o trabalho de campo” (Ribeiro, 2018, p. 122) conjugando métodos e técnicas de pesquisa quantitativa e qualitativa através de uma metodologia mista. “O método quantitativo permite relacionar variáveis, fazer descrições através da análise estatística e provar teorias; por outro, o método qualitativo consiste em analisar comportamentos, atitudes, valores, para a compreensão de um problema” (Silva, 2022, p. 67).

A utilização, combinada, de métodos qualitativo e quantitativo nos instrumentos para a recolha de dados, permite uma triangulação de informação que abrange os diversos pontos de vista da investigação.

Em consonância com o que foi referido, recorreu-se ao inquérito por questionário, característico da abordagem quantitativa, para alunos e professores do conselho de turma. O inquérito dos alunos foi construído com questões simples e diretas, de fácil interpretação e de fácil resposta, para realizar o levantamento de informação e posterior processamento em dados estatísticos, um questionário inicial e outro final, no caso dos alunos (V. Apêndice 3 e 4). Estes questionários foram planeados para serem preenchidos individualmente, na presença do investigador de modo a que as respostas fossem o mais fidedignas possível.

A elaboração do questionário destinado aos professores dos conselhos de turma intervenientes (V. Apêndice 1) teve por objetivo recolher os dados que permitissem obter as opiniões dos mesmos, relativamente à importância atribuída à expressão plástica e cultura de inclusão na escola.

Na recolha da informação, nem sempre, é necessário que o investigador e os inquiridos interajam diretamente sendo o questionário uma ferramenta de investigação que permite a recolha de dados necessários, junto de intervenientes e participantes, através de um conjunto de questões pertinentes para o estudo com cujas informações pretendemos compreender, após interpretação com fundamentação teórica contextualizada, as razões e sentimentos dos intervenientes neste estudo.

Para a recolha de dados qualitativos é fundamental a observação participante pois, “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). A técnica de observação participante realizou-se no contexto natural, ou seja, a sala de aula, recorrendo-se a uma observação mais sistemática com recurso a notas de campo e registos fotográficos e à entrevista com base em guião de entrevista semiestruturada, segundo um guião com questões abertas que não precisa de seguir, obrigatoriamente, a ordem estabelecida e que está preparado para ser aplicado junto dos elementos representativos da comunidade educativa (Diretores de Turma, Direção do Agrupamento, representante da Associação de Pais e Encarregados de Educação, Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI).

A entrevista é uma estratégia que permite conhecer o ponto de vista de outros elementos e é muito utilizada na investigação educacional (Máximo-Esteves, 2008). A entrevista através de um *focus-group* inicialmente utilizada para estudos de mercado e publicidade, é um instrumento utilizado na investigação social e educacional, em especial na investigação-ação (Burnaford, 2001 in Máximo-Esteves, 2008), devido à vantagem de estimular a discussão sobre as questões que vão sendo colocadas aos participantes já que, o entrevistador, aproveitando a flexibilidade da ordem de colocação das questões, pode introduzir novas questões em seguimento das respostas

dadas, constituindo um debate sobre o tema a investigar. Com a intervenção do investigador que assume o papel de moderador, os entrevistados têm oportunidade de responder às questões que lhes são colocadas, mostrando o seu ponto de vista e também comentar a opinião dos outros participantes (Máximo-Esteves, 2008; Silva et al, 2014). No final procede-se ao registo por escrito dos aspetos relevantes, para complemento da transcrição do registo áudio.

O plano de intervenção com os alunos das turmas selecionadas traduziu-se em intervenções periódicas de carácter prático aplicando a técnica de observação direta e participante por ser uma técnica de grande valor na recolha de informações quando conjugada com o registo de notas de campo.

(...) a investigação-acção é concebida, actualmente, como um processo de investigação conduzida pelas pessoas que estão directamente envolvidas numa situação e que desempenham, simultaneamente, o duplo papel de investigadores e participantes. Decorre no local de trabalho e parte de questões práticas que dizem respeito a problemas do quotidiano profissional.

(Máximo-Esteves, 2008, p. 42)

Durante as intervenções com os alunos, foi utilizado como complemento às notas de campo, o registo audiovisual, já familiar da investigação qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994). Este tipo de registo, quer por fotografia, quer por gravação áudio, não se torna intrusivo quando já é utilizado regularmente pelo professor, inserindo-se na rotina dos alunos (Máximo-Esteves, 2008).

Aos dados recolhidos com o instrumento quantitativo (questionários) foi reservado um tratamento estatístico (SPSS). Em relação aos dados recolhidos com o instrumento qualitativo, a entrevista, por se tratar de registo áudio gravado com o telemóvel, considerou-se necessária a transcrição, procurando na sua reprodução ser o mais fiel possível de modo a que a sua leitura permita “visualizar” o que ocorreu no encontro e constitua a base da análise de dados. O conteúdo da entrevista foi objeto de análise descritiva, após enquadrado em duas categorias distintas, sob inferência de dados, verbais e/ou simbólicos, obtidos a partir de perguntas e observações pertinentes para a investigação (Bardin, 2016).

1.4. Contexto da investigação

A escola é o espaço em que as crianças e jovens passam grande parte do seu tempo, por isso, a escola é um local privilegiado para uma intervenção preventiva e promotora de valores de uma cidadania ativa e inclusiva. O Agrupamento de Escolas do Sabugal, local escolhido para a implementação do projeto orienta o seu trabalho com o objetivo de “Promover a inclusão e a igualdade de oportunidades atendendo à diversidade dos alunos” como enunciado no seu Projeto Educativo (2022). Este agrupamento foi a primeira entidade do distrito da Guarda a ser distinguida, com a atribuição do Selo

Protetor, pela Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (CNPDPJ), em 2018, como reconhecimento e distinção de entidade impulsionadora de políticas públicas e práticas promotoras da proteção e promoção dos Direitos da Criança.

No ano letivo 2021-22, o Agrupamento de Escolas do Sabugal integrava quatro estabelecimentos de educação pré-escolar com uma população de cento e oito crianças; seis estabelecimentos do 1.º ciclo, com um total de duzentos e vinte e nove alunos; um do 2.º ciclo, com oitenta e sete alunos e uma escola secundária onde acolhiam um total de duzentos e sessenta e nove alunos do 3.º ciclo e do ensino secundário¹.

O concelho do Sabugal situado na região da Beira Interior Norte, distrito da Guarda, tem uma área de 823,1Km² e a maioria dos estabelecimentos de educação e ensino, localizam-se na zona rural do concelho, estando dispersos por uma vasta área geográfica composta por 40 freguesias e 102 povoações.

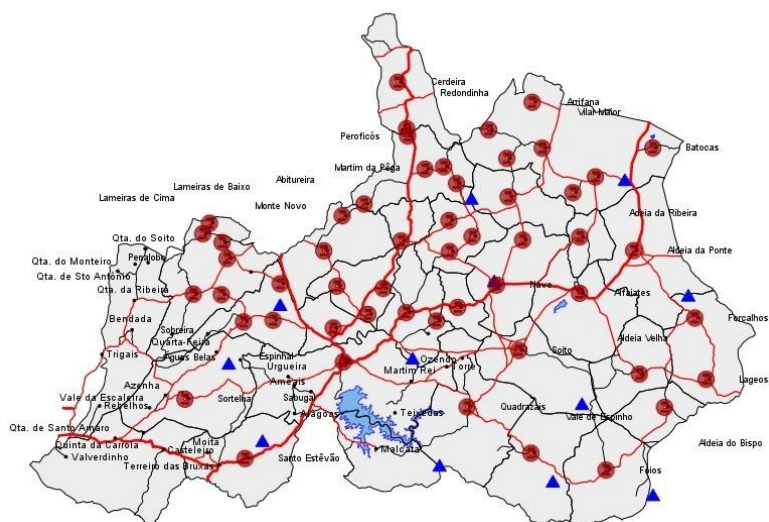


Figura 1 – Mapa topográfico do concelho do Sabugal - Local de implementação do projeto

¹Fonte: www.cm-sabugal.pt

1.5. Caracterização da população-alvo

A escolha desta instituição, para a implementação do projeto, justifica-se pelo facto da investigadora ter o privilégio de exercer as funções de professora na área das Expressões e de Coordenadora de Diretores de Turma do 2.º ciclo, permitindo o contacto direto com os Diretores de Turma e os alunos do 5.º ano de escolaridade.

A investigação incide sobre este nível de ensino por este grupo etário registar interferências no desenvolvimento cognitivo e afetivo durante o processo de transição de um ciclo de ensino de base monodocente para um ciclo de ensino pluridocente e com uma forte componente multidisciplinar. Acresce a este processo de mudança o facto de muitos destes alunos se deslocarem pela primeira vez de um ambiente de

escola familiar, próximo do local onde residem, para um estabelecimento com um maior número de alunos e que implica a utilização de transportes coletivos.

Segundo Máximo-Esteves

A sala de aula é o terreno mais adequado para desenvolver projectos de investigação-acção, por ser o palco onde se desenrolam as interacções diárias com os alunos, os colegas, os pais e [...] tem surgido uma quantidade considerável de projetos que, embora inseridos na temática da sala de aula, investigam a questão da desigualdade associada ao insucesso educacional recorrente, e também as problemáticas escolares associadas ao género, à classe e à raça. (2008, p. 73)

A população-alvo da intervenção foram as três turmas do 2º ciclo do Ensino Básico, perfazendo um total de quarenta e quatro alunos que, à data, frequentavam o 5º ano de escolaridade, no agrupamento. O número de participantes ao longo da intervenção apresentou oscilações, em parte, devido ao tráfego migratório de famílias que se registou ao longo do ano, mas a principal razão deveu-se ao estado de pandemia e normas impostas decorrentes do COVID-19 que, para além de condicionar algumas atividades realizadas em grupo, originou a ausência intermitente de alunos na escola.

Como se pode observar na Tabela 1, a amostra de alunos que participaram no projeto encontra-se dividida por três grupos/turma, perfazendo um total de 44 alunos, classificados em 55% (n=24) do sexo feminino e 45% (n=20) do sexo masculino.

Numa análise mais pormenorizada da amostra, agora dividida nos três grupos de intervenção, pode verificar-se que no grupo 1, temos uma percentagem de 56,25% (n=9) dos participantes que são do sexo masculino e 43,74% (n=7) que são do sexo feminino. No grupo 3 verifica-se precisamente o inverso, sendo o valor mais alto representativo de elementos do sexo feminino. Já no grupo 2, dois terços (n=8) dos participantes são do sexo feminino e apenas um terço (n=4) são do sexo masculino.

Pode-se considerar que na generalidade, quanto ao sexo, a amostra de alunos é equilibrada.

Tabela 1 - Distribuição da amostra de alunos por sexo e turma

Turma	Sexo		
	feminino	masculino	
Grupo 1	7	9	16
Grupo 2	8	4	12
Grupo 3	9	7	16
Subtotal	24 (55%)	20 (45%)	
Total de participantes			44 (100%)

Em relação à idade, 81,25% (n=8) dos alunos do grupo 1 têm 10 anos, idade correspondente ao ano de escolaridade que frequentam e 6,25% (n=1) têm 12 anos. Neste grupo há a registar, ainda, o valor de 12,5% (n=2) de elementos femininos com a idade de 11 anos.

Tabela 2 - Caracterização dos participantes do Grupo 1

Grupo 1				
Sexo	Idade			
	10 anos	11 anos	12 anos	
Masculino	8	0	1	9=56,25%
Feminino	5	2	0	7=43,75%
Subtotal	13	2	1	
Total de participantes				16=100%

No grupo 2 verifica-se quanto à idade que 58,33% (n=7) dos alunos têm 10 anos, 33,33% (n=4) dos alunos têm 11anos e 8,33% (n=1) tem 12 anos.

Tabela 3 - Caracterização dos participantes do Grupo 2

Grupo 2				
Sexo	Idade			
	10 anos	11 anos	12 anos	
Masculino	3	1	0	4=33,33%
Feminino	4	3	1	8=66,67%
Subtotal	7	4	1	
Total de participantes				12=100%

No grupo 3 representado na Tabela 4, à semelhança do grupo 1, regista-se 81,25% (n=13) dos alunos com 10 anos. Neste grupo verifica-se ainda 12,5% (n=2) dos alunos com 11anos e 6,25% (n=1) com 13 anos, figurando o elemento mais velho da amostra.

Tabela 4 - Caracterização dos participantes do Grupo 3

Grupo 3				
Sexo	Idade			
	10 anos	11 anos	13 anos	
Masculino	5	2	0	7=43,75%
Feminino	8	0	1	9=56,25%
Subtotal	13	2	1	
Total de participantes				16=100%

Em síntese, no início do projeto, os alunos que participaram tinham idades compreendidas entre os 10 e 13 anos, tal como se apresenta nas Tabelas 2, 3 e 4.

Com o projeto de intervenção pretendeu-se, para além de beneficiar os alunos das turmas diretamente envolvidos, ser fator de mudança no ambiente escolar que afeta toda a comunidade educativa.

1.6. Recursos

1.6.1. Recursos humanos

As oficinas foram desenvolvidas pelo investigador e também responsável pelo projeto, juntamente com a colaboração do professor diretor de turma e/ou do professor de expressões, que acompanhou o grupo de alunos durante o seu tempo letivo.

1.6.2. Recursos materiais

No desenvolvimento do projeto houve necessidade de questionários impressos, gravador e material de expressão plástica. Para além da utilização do material individual do aluno contou-se com a colaboração do Agrupamento de Escolas, no âmbito do projeto de Cidadania e Desenvolvimento e Programa de Educação para a Saúde, na aquisição do restante material necessário. As atividades decorreram no espaço de sala de aula das disciplinas de expressão plástica, havendo necessidade de dispor previamente o mobiliário em grupos de trabalho, sempre que foram realizadas.

1.7. Procedimentos e atividades

A recolha de informação relevante para a leitura de diagnóstico sobre o tema do projeto de intervenção realizou-se através da aplicação de questionários iniciais aos alunos que frequentavam o 5º ano de escolaridade e que se encontravam divididos em três grupos/turma, através de questionários aos docentes titulares dos conselhos de turma dos alunos participantes e de entrevista semiestruturada, em *focus group* com elementos representativos da comunidade escolar.

Nas intervenções realizadas com os alunos, a “utilização de suportes de expressão, tais como pintura, desenho e atividades manuais, podem facilitar o estabelecimento de uma relação de outra forma improvável” (Robertis, 2021, p. 194) e são trabalhados valores da cidadania ativa e dos direitos da criança presentes na escola como espaço de inclusão de todos, mas com respeito pelas diferenças de cada um.

As atividades implementadas tiveram como objetivos desenvolver a comunicação não verbal entre membros do grupo, a partilha de experiências, a expressão de sentimentos, emoções e necessidades afetivas como a aceitação, o reconhecimento, a autoestima e a solidariedade, pois oferece tanto “uma comunicação interpessoal como uma comunicação intrapessoal” (Barata, 2014, p. 12).

Durante o projeto de intervenção realizou-se no final de cada atividade, com os diferentes grupos, uma pequena avaliação do trabalho desenvolvido. No final do projeto de intervenção com os grupos, foi novamente aplicado um questionário final.

Tabela 5 - Cronograma das sessões de intervenção

Atividades	janeiro	fevereiro	março	abril	maio	junho
Apresentação do projeto e consentimento						
Realização de entrevistas e questionário inicial						
1ª intervenção: “Como eu sou”						
2ª intervenção: “A família”						
3ª intervenção: “Ser amigo”						
4ª intervenção: “Uma parte do todo”						
Realização de questionário final						

As atividades são realizadas na sala de expressões, estando a sala já preparada com as mesas dispostas em grupos de trabalho e o material dividido, quando os alunos entram no espaço.

Tabela 6 - 1ª Intervenção de Expressão Plástica: Como eu sou

Atividade	Formação de grupos; Apresentação da atividade a desenvolver; Construção de uma árvore de mãos, em cartolina; Construção do retrato psicológico; Discussão sobre as características dos colegas.
Objetivos	Refletir sobre si próprio; Incentivar o trabalho em grupo; Promover situações de discussão; Conhecer e criar afinidades com os colegas.
Material	Cartolinas; Canetas, Cola, Tesoura, Agrafador. Questionário.

Nesta atividade o objetivo principal foi levar os alunos a refletirem sobre como são. Numa primeira fase fizeram o seu retrato psicológico. Apenas os elementos do mesmo grupo foram cúmplices nesta tarefa.

Numa segunda fase, e de uma forma lúdica, os colegas dos outros grupos tentaram reconhecer os colegas da turma, identificando o autor do trabalho através das suas características psicológicas e/ou físicas.

No final, ao desvendar as características e o colega a quem pertenciam, os alunos verificaram afinidades e surpreenderam-se com semelhanças e diferenças encontradas.

Os alunos sentaram-se em grupos definidos pelo investigador e foi-lhes pedido que colaborassem entre eles e se apoiassem na realização das atividades.



Figura 2 – Trabalho colaborativo entre os elementos do mesmo grupo



Figura 3 – Troca de opiniões entre os elementos do grupo

Tabela 7 - 2ª Intervenção de Expressão Plástica: A minha família

Atividade	Formação de grupos; Apresentação da atividade a desenvolver; Desenho dos elementos da família; Construção da árvore da família; Discussão sobre as características das famílias.
Objetivos	Refletir sobre o meio familiar; Incentivar o trabalho em grupo; Promover situações de discussão; Reconhecer semelhanças e diferenças.
Material	Cartolinas, Lápis, Tesoura, Cola. Questionário.

Na segunda intervenção o foco esteve na família dos alunos, para que através da análise da diversidade de situações familiares dos elementos que compunham o grupo em que estavam inseridos, pudessem descobrir semelhanças e diferenças entre elas. O objetivo tinha a ver com a criação de laços e empatia entre os alunos e as semelhanças encontradas, na turma, foram registadas no quadro para serem refletidas por todos e incluindo todos.

No final, foi composto um painel de parede coletivo sobre a família.

Este trabalho foi ainda divulgado, posteriormente, a toda a comunidade educativa nas atividades do “Dia Aberto à Cidadania” realizado no agrupamento, no âmbito da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento.

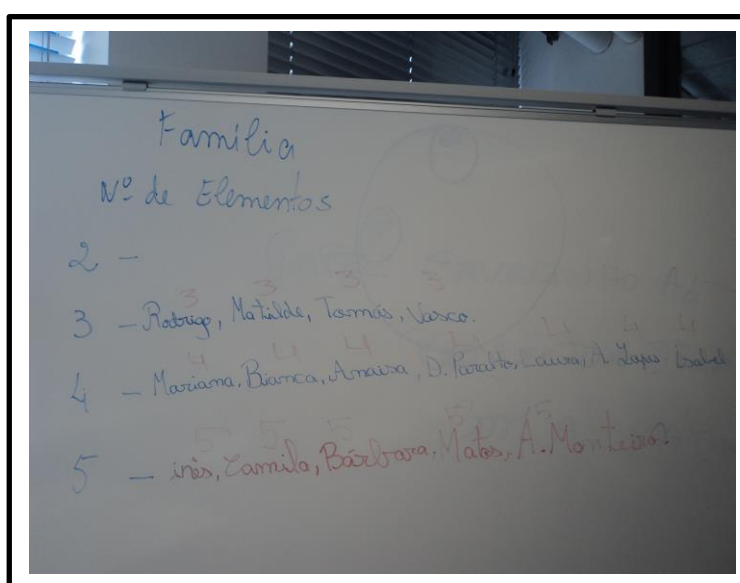


Figura 4 – Quadro com reflexões sobre o tema da sessão



Figura 5 – Composição do painel das famílias



Figura 6 – Avaliação da atividade

Tabela 8 - 3ª Intervenção de Expressão Plástica: Dar um pouco de mim

Atividade	Formação de grupos; Apresentação da atividade a desenvolver; Construção de um coração, em cartolina, símbolo de amizade; Troca de trabalhos; Discussão sobre o que é “Ser Amigo”.
Objetivos	Refletir sobre a amizade; Incentivar o trabalho em grupo; Promover situações de convivência; Promover valores de partilha.
Material	Cartolina, Plasticina, Canetas, Palitos, Olhos, Limpa cachimbos, Tesoura, Cola. Questionário.

Nesta atividade os alunos refletiram num primeiro momento, em turma, sobre o valor da amizade e depois em grupo, qual era o significado de ser amigo. Cada aluno registou, no quadro da sala, o que entendeu ser amigo ou ser a amizade.

Com os materiais disponíveis, os alunos deram forma ao seu coração onde escreveram a sua frase sobre o sentimento de “Amizade”.

No início da atividade foi acordado que os trabalhos tinham por destino ser entregues a um colega da turma. O processo consistia em fazer a troca de trabalhos através de sorteio sem interferência na escolha.

Alguns alunos mostraram alguma relutância em dar o seu trabalho ao colega, preferindo ficar com o seu. A partilha e a amizade são valores que, em grupo, são explorados ao longo das atividades.

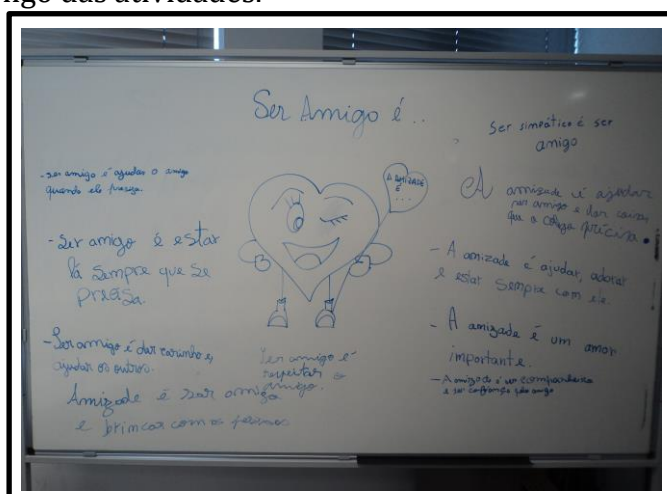


Figura 7 – Quadro com frases escritas pelos alunos sobre a “Amizade”

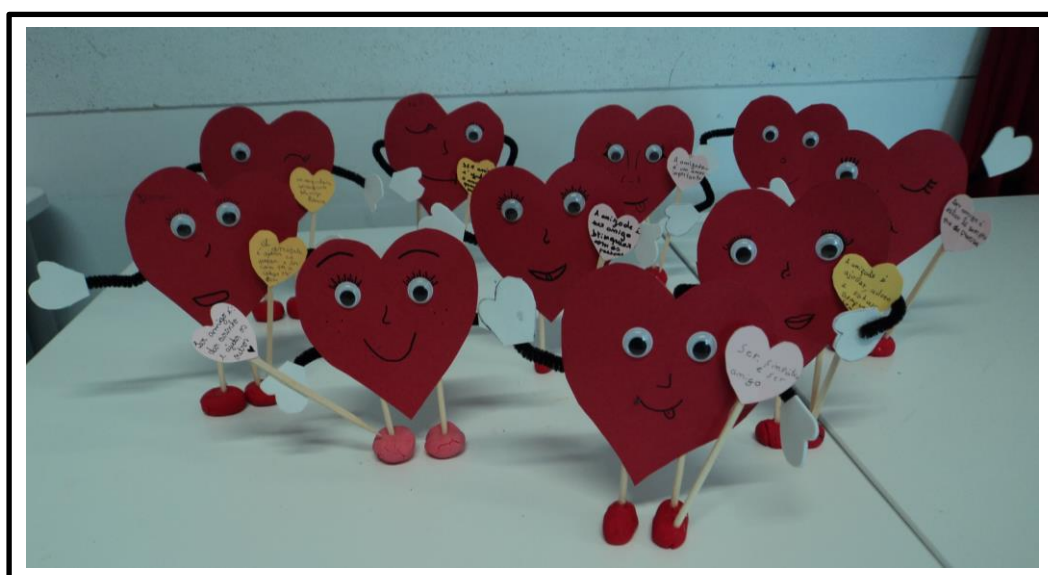


Figura 8 – Trabalhos sobre o valor da “Amizade”

Tabela 9 - 4ª Intervenção de Expressão Plástica: Uma parte do todo

Atividade	Formação de grupos; Apresentação da atividade a desenvolver; Construção de painel coletivo através da técnica do <i>Cadavre-Exquis</i> ; Discussão sobre emoções e sentimentos positivos.
Objetivos	Refletir sobre a importância de todos e cada um; Incentivar o trabalho colaborativo; Promover situações de convivência.
Material	Folhas de papel, Canetas, Lápis, Ceras, Fita cola. Questionário.

O *Cadavre Exquis* é um jogo coletivo de imaginação, processo utilizado pelo movimento surrealista para criação artística espontânea não individual, aqui aplicado como estratégia de reconhecimento da importância de fazer parte de um todo.

Nesta sessão foram distribuídas folhas aos alunos e pedido que desenhassem algo que os deixava felizes (palavras e imagens) que representassem emoções e sentimentos positivos.

As folhas distribuídas de forma aleatória, pelos alunos, tinham uma ordem específica de encaixe no painel final, assinalada no seu verso. Na face de desenho dos alunos estavam marcados alguns pontos comuns, que eles deviam integrar nos seus desenhos.

Todos tinham de realizar a tarefa para que o painel ficasse completo, podendo para isso colaborar na pintura dos trabalhos dos colegas do grupo.

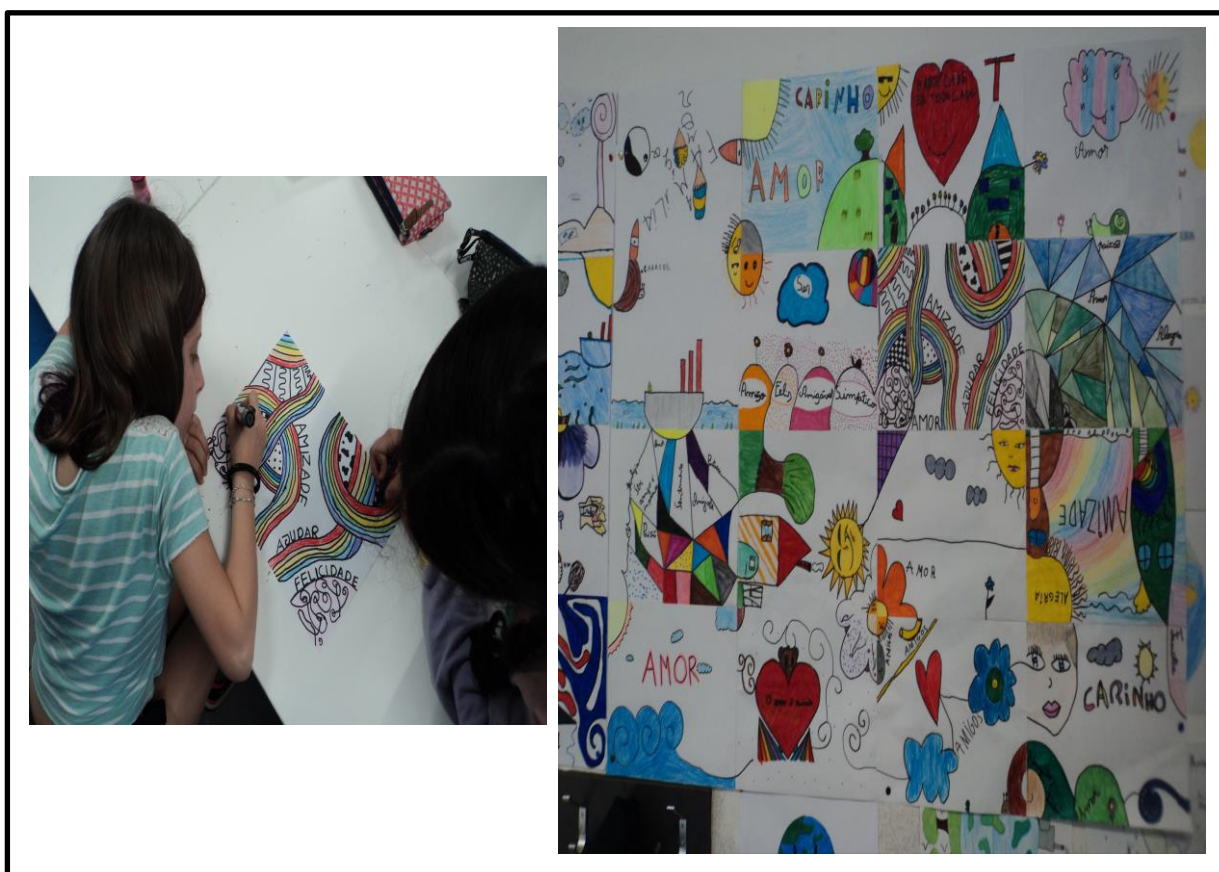


Figura 9 – Desenhos expressivos de emoções e sentimentos positivos

Capítulo III - Apresentação e análise dos dados

Segue-se a análise descritiva em conjunto com a apresentação de gráficos, de tabelas e resumo de entrevista que resultam da análise e tratamento dos dados recolhidos pelos instrumentos já descritos, permitindo, posteriormente, realizar a triangulação de dados.

1. Inquéritos por questionário

1.1. Inquérito por questionário aos professores

A caracterização sociodemográfica do corpo docente da amostra, composta por treze membros dos conselhos de turma dos alunos participantes, permite conhecer a realidade destes profissionais e auscultar a sua opinião sobre a inclusão dos alunos na escola e a importância da expressão plástica nesse processo. Por conseguinte, podemos verificar que a maioria dos docentes são do sexo feminino, representando 69% (n=9) do universo.

Conforme se pode observar ainda na Tabela 10, existe uma amplitude de idade desde os 41 anos de idade aos 64, sendo a média das idades dos inquiridos igual a 51,3 anos.

Tabela 10- Caracterização dos docentes participantes no questionário

Idade	Sexo			Total
	Masculino	Feminino		
41	0	1	1	7,7%
44	0	1	1	7,7%
45	0	1	1	7,7%
46	2	0	2	15,4%
47	1	0	1	7,7%
49	0	1	1	7,7%
52	0	2	2	15,4%
58	0	1	1	7,7%
61	0	1	1	7,7%
62	1	0	1	7,7%
64	0	1	1	7,7%
Total	4 (30,7%)	9 (69,2%)		13 = 100,0%

No que diz respeito ao tempo de serviço dos docentes, podemos constatar uma enorme diferença de valores entre os 7 e os 39 anos de serviço, entre os inquiridos. Os docentes da amostra têm em média 25,7 anos de profissão (Tabela 11).

Tabela 11- Tempo de serviço dos docentes dos conselhos de turma

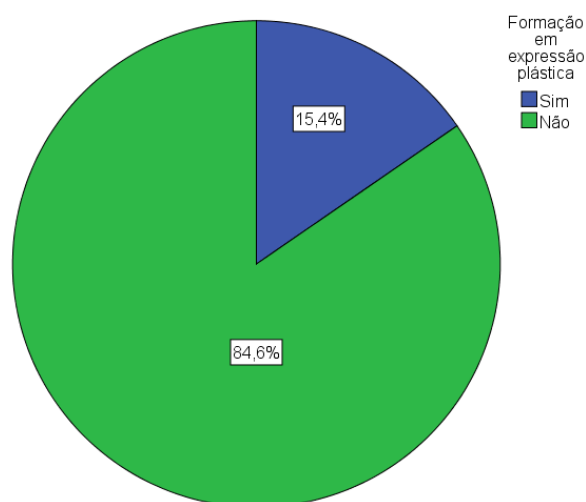
Tempo de serviço	Sexo		Total	
	Masculino	Feminino		
<10	0	1	1	7,7%
10-20	1	1	2	15,4%
21-30	2	4	6	46,2%
31-40	1	3	4	30,8%
Total	4	9	13	100%

Em relação às habilitações literárias dos inquiridos, os docentes possuem na sua maioria o grau académico de licenciatura (46,2%), seguindo-se o de Pós-graduação (30,8%) e o de Mestrado com 23,1% (Tabela 12).

Tabela 12- Habilitações dos docentes dos conselhos de turma

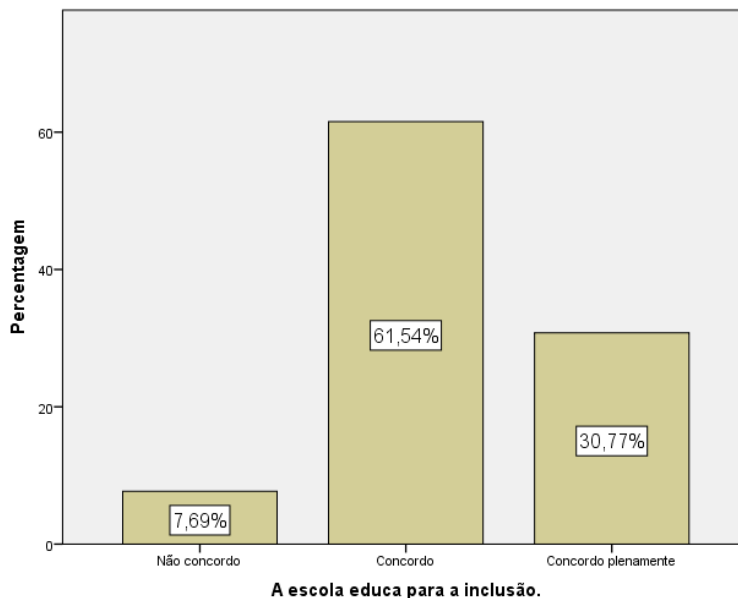
Habilitações literárias	Sexo		Total	
	Masculino	Feminino		
Bacharelato	0	0	0	0,0%
Licenciatura	2	4	6	46,2%
Pós-Graduação	1	3	4	30,8%
Mestrado	1	2	3	23,1%
Total	4	9	13	100%

No âmbito do tema da investigação, os professores foram questionados quanto à formação que realizaram na área da expressão plástica ao que, a maioria dos docentes (84,6%), referiram que não realizaram (Gráfico 1).

Gráfico 1- Realizou formação na área da expressão plástica?

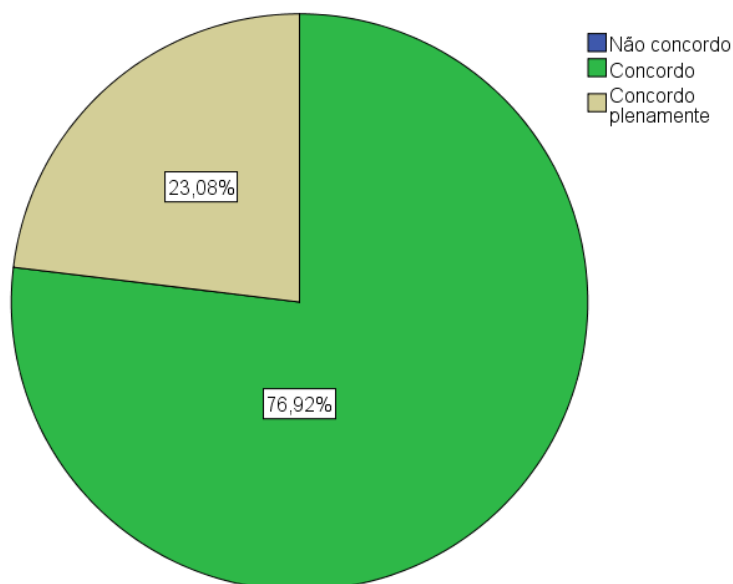
Em relação à questão sobre se a escola educa para a inclusão, 61,54% dos inquiridos concordam, 30,77% concordam plenamente e 7,69% consideram que não (Gráfico 2).

Gráfico 2- A escola educa para a inclusão.



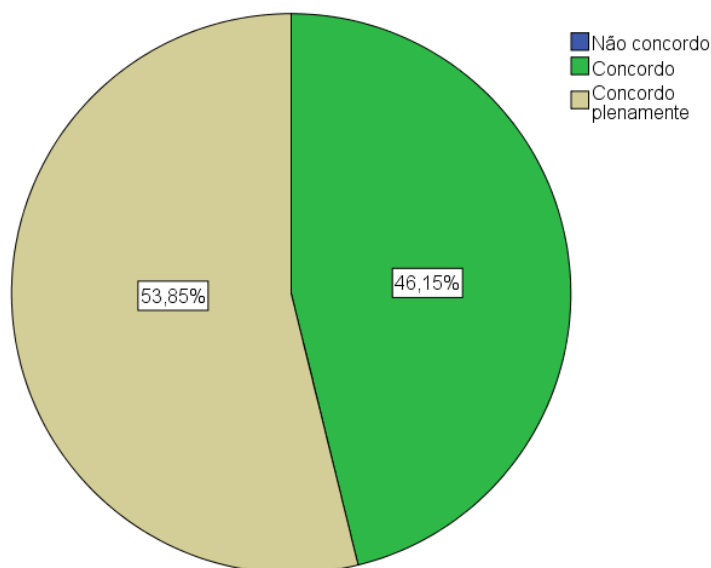
Já sobre a questão se é possível prevenir os conflitos, todos os docentes concordam com essa possibilidade (Gráfico 3).

Gráfico 3- É possível prevenir os conflitos



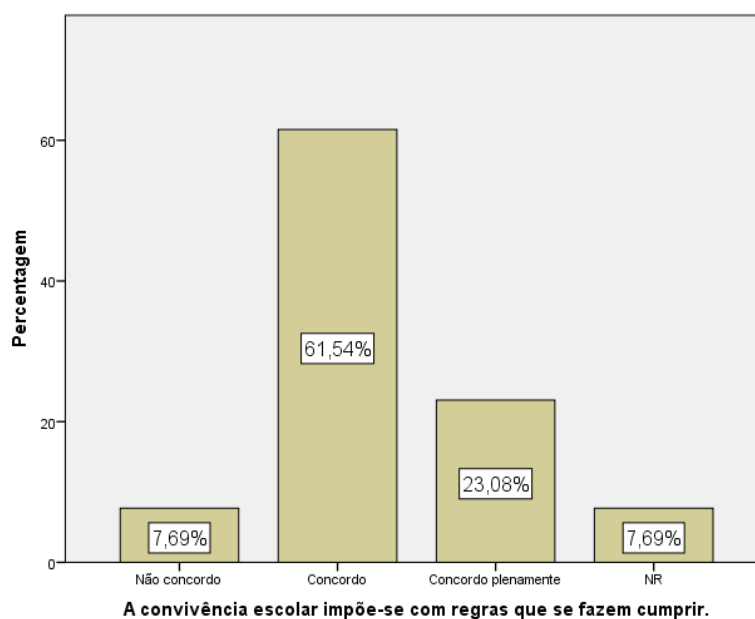
Quando a afirmação sobre se consideram que “as atividades de expressão plástica facilitam a inclusão de todos os alunos na escola”, é colocada aos inquiridos, podemos verificar, através do Gráfico 4, que não há ninguém em desacordo.

Gráfico 4- As atividades de expressão plástica facilitam a inclusão de todos os alunos na escola.



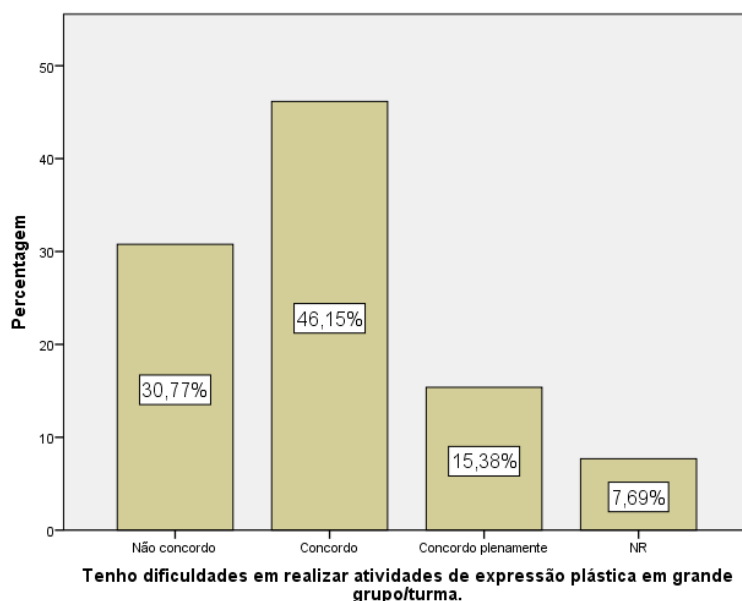
Em relação à convivência escolar, a maioria dos docentes (84,62%) acredita que é necessário impô-la com regras que se devem fazer cumprir, enquanto que 7,69% não concorda e 7,69% não responde (Gráfico 5).

Gráfico 5- A convivência escolar impõe-se com regras que se fazem cumprir.



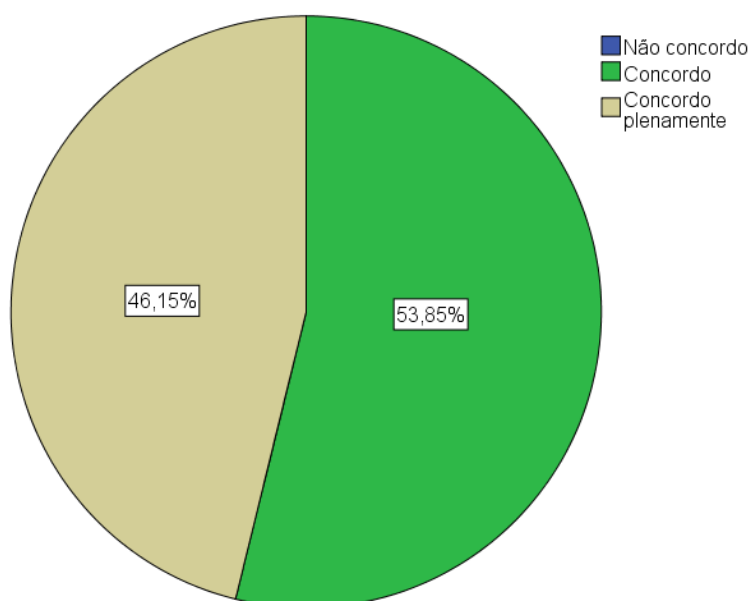
Relativamente às metodologias em contexto de trabalho desenvolvidas com o grupo/turma, a maioria dos docentes refere que sente dificuldade em realizar atividades de expressão plástica (Gráfico 6).

Gráfico 6- Tenho dificuldades em realizar atividades de expressão plástica em grande grupo/turma.



No que concerne às atividades realizadas em grupo, todos os inquiridos reconhecem a sua importância na mediação de conflitos (Gráfico 7).

Gráfico 7- As atividades em grupo permitem a mediação de conflitos.



Ainda no domínio da expressão plástica foi questionada a opinião dos docentes sobre se a utilização da expressão plástica contribui para a promoção da aprendizagem socioemocional das crianças, tendo sido reconhecida por 92,3% dos docentes da amostra (Gráfico 8). Assim como foi reconhecida, por todos, a sua importância para a inclusão das crianças na escola (Gráfico 9).

Gráfico 8- A utilização da expressão plástica promove a aprendizagem socioemocional das crianças.

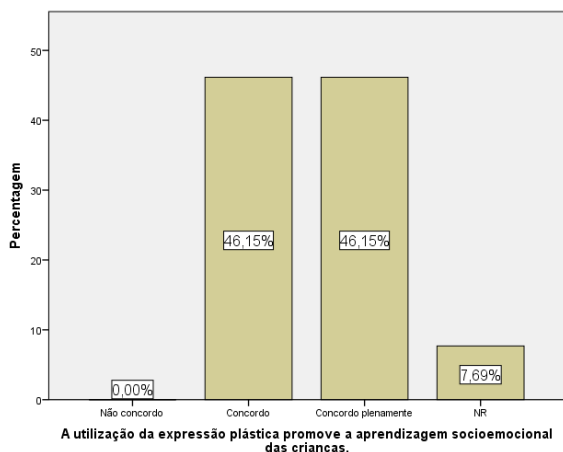
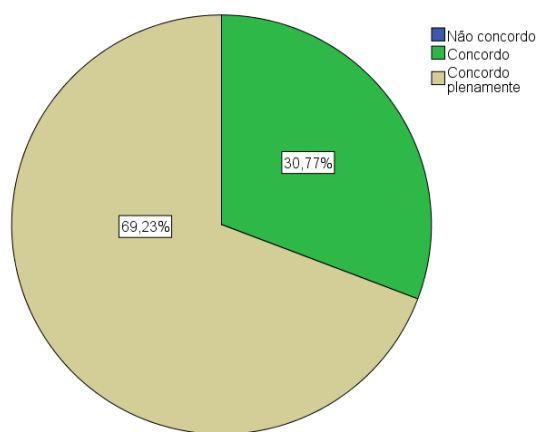
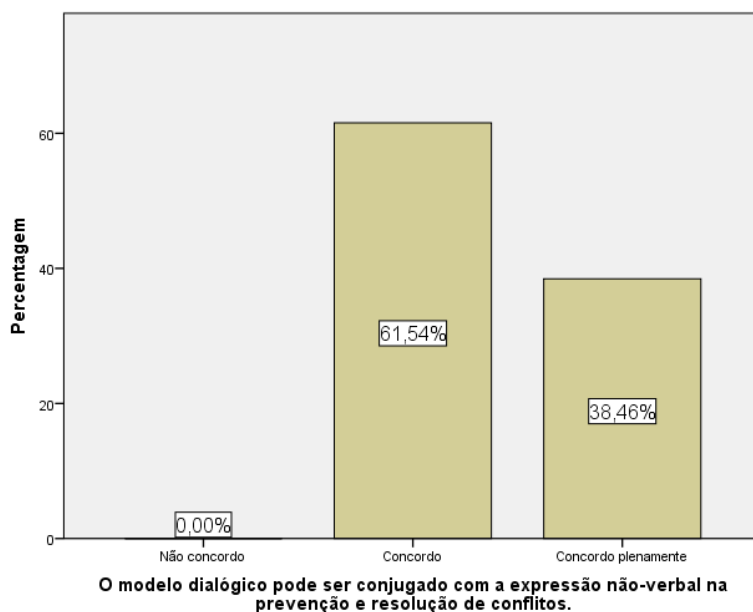


Gráfico 9- As atividades de expressão plástica contribuem para a inclusão das crianças na escola.



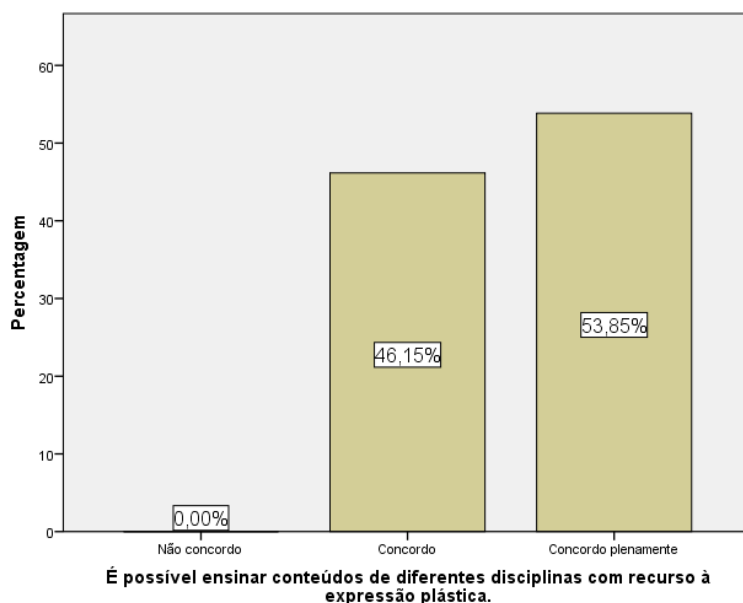
Em relação a esta questão que se debruça sobre o modelo dialógico, modelo de prevenção e resolução de conflitos baseado no diálogo como ferramenta para superar as desigualdades pode ser, na opinião da totalidade dos inquiridos, conjugado com a expressão não-verbal (Gráfico 10).

Gráfico 10- O modelo dialógico pode ser conjugado com a expressão não-verbal na prevenção e resolução de conflitos.



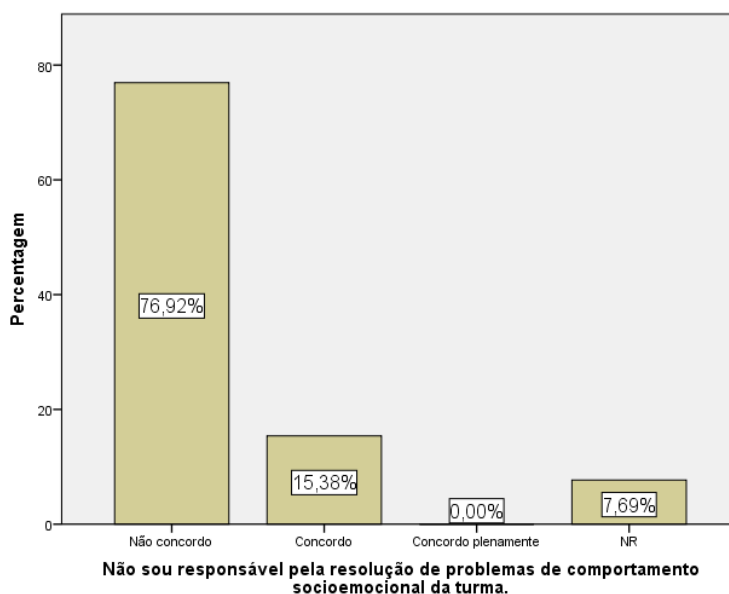
Para além de questionar sobre se a utilização da expressão plástica contribui para a promoção da aprendizagem socioemocional, como foi referido no gráfico 8, também foi questionada a possibilidade de a expressão plástica ser utilizada como estratégia no ensino de conteúdos de diferentes disciplinas (Gráfico 11), tendo esta questão sido validada por todos os docentes (100%). Este resultado revela a versatilidade da expressão plástica que, na opinião dos inquiridos, a consideram como estratégia válida no processo educacional.

Gráfico 11- É possível ensinar conteúdos de diferentes disciplinas com recurso à expressão plástica.



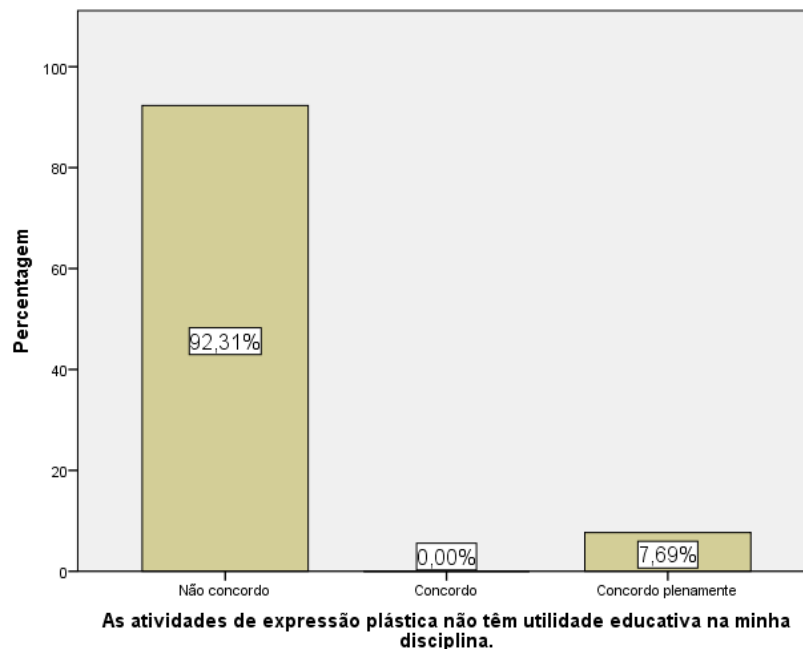
Quando questionados em relação à responsabilidade sobre a resolução de problemas de comportamento socioemocional da turma, 15,38% (n=2) concordam em que não são responsáveis pela sua resolução. (Gráfico 12).

Gráfico 12- Não sou responsável pela resolução de problemas de comportamento socioemocional da turma.



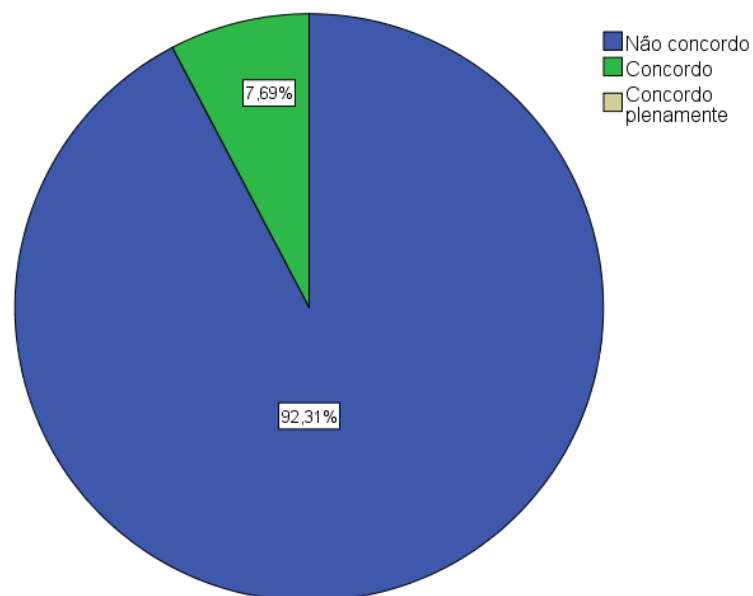
Segundo dados recolhidos, 92,31% da amostra refere que as atividades de expressão plástica têm utilidade educativa na sua disciplina (Gráfico 13).

Gráfico 13- As atividades de expressão plástica não têm utilidade educativa na minha disciplina.



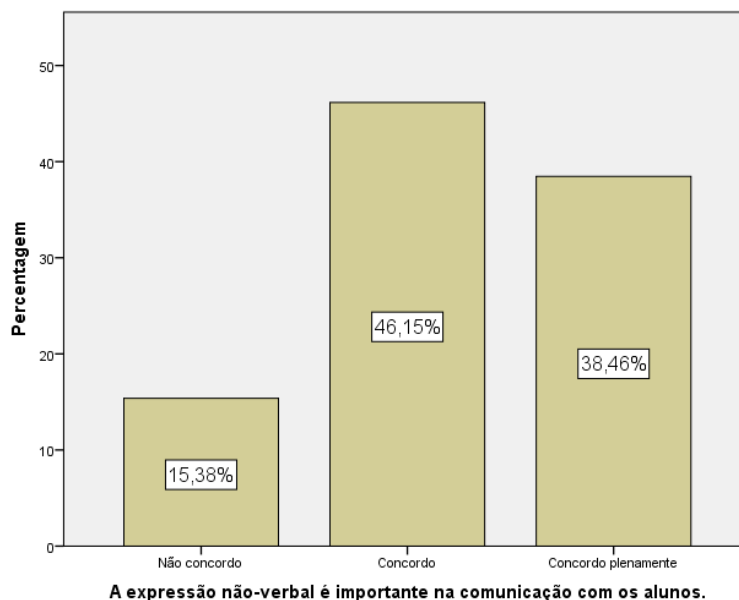
Quanto à hipótese de a expressão plástica não contribuir para a redução de comportamentos desajustados, 92,31% "Não concorda" (Gráfico 14).

Gráfico 14- A expressão plástica não contribui para a redução de comportamentos desajustados.



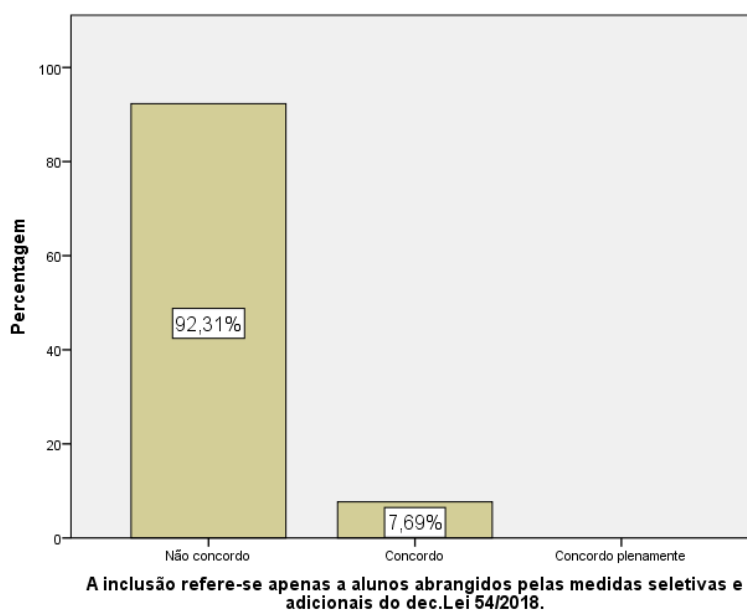
Por sua vez, 84,61% da amostra valoriza a expressão não-verbal na comunicação com os alunos, os restantes 15,38%, não concordam (Gráfico 15).

Gráfico 15- A expressão não-verbal é importante na comunicação com os alunos.



Quando é abordado o tema da inclusão, a maioria dos docentes reconhece que a inclusão é referente a todos os alunos, enquanto 7,69% (n=1) da amostra concorda em que a inclusão se refere apenas a alunos abrangidos pelas medidas seletivas e adicionais previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018 (Gráfico 16).

Gráfico 16- A inclusão refere-se apenas a alunos abrangidos pelas medidas seletivas e adicionais do Decreto-Lei n.º 54/2018.



Ainda referente à aprendizagem, no gráfico 17, pode perceber-se que 84,6% da amostra reconhece a influência das expressões na compreensão e assimilação dos conteúdos. Durante a prática letiva, 7,69% (n=1) dos inquiridos não se sente capaz de

desenvolver atividades de expressão plástica, enquanto 84,62% se mostram capazes (Gráfico 18).

Gráfico 17- A utilização das expressões não tem influência na compreensão e assimilação dos conteúdos.

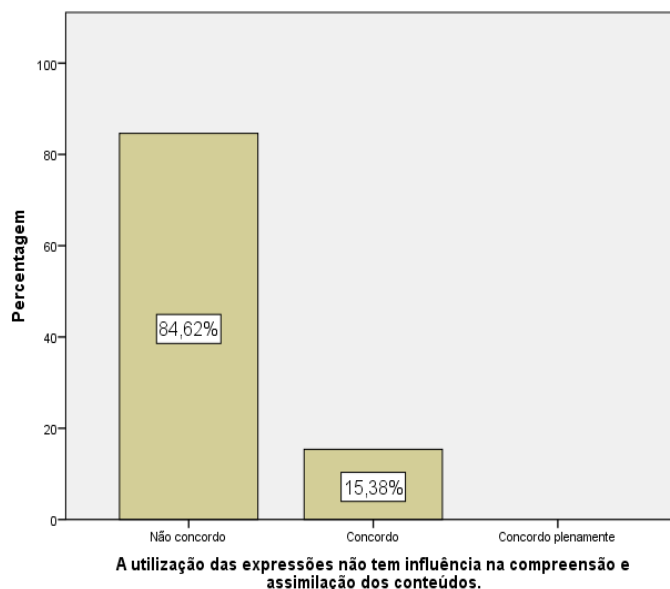
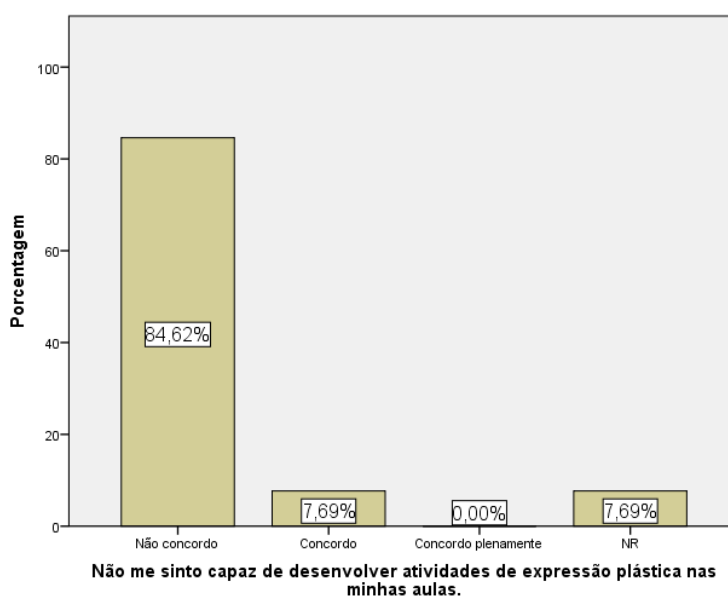
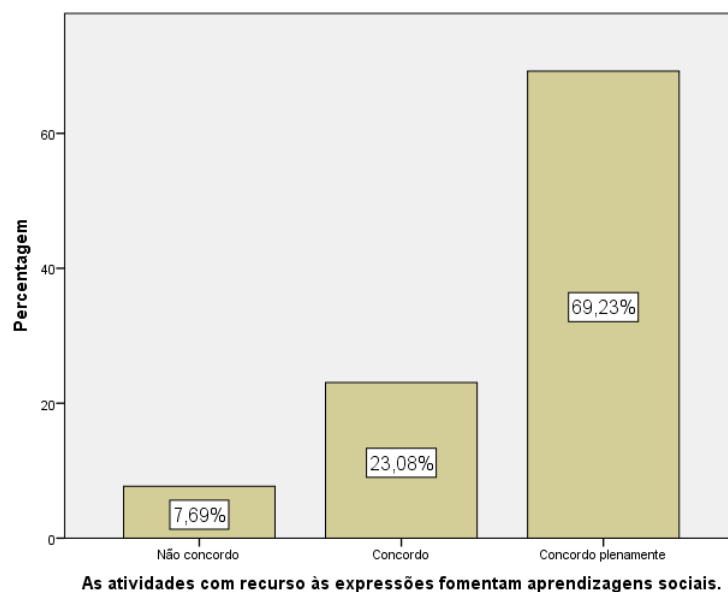


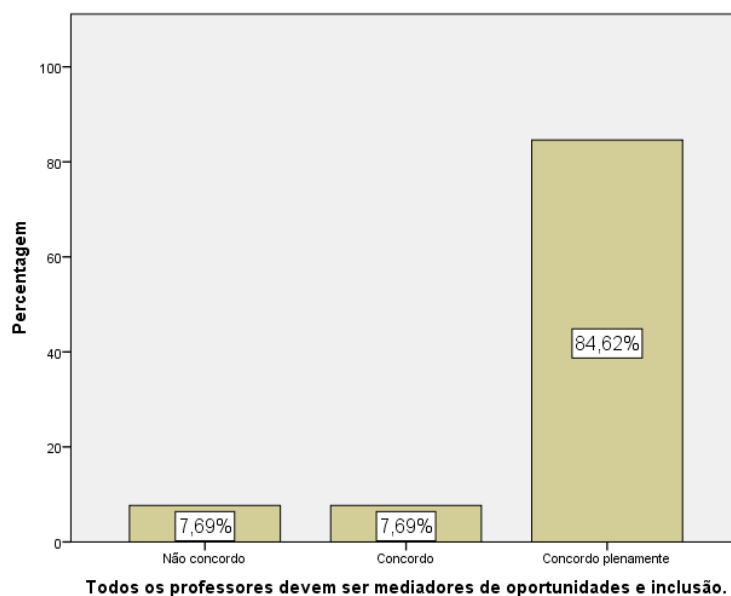
Gráfico 18- Não me sinto capaz de desenvolver atividades de expressão plástica nas minhas aulas.



Em relação à questão de as aprendizagens sociais serem fomentadas através da realização de atividades com recurso às expressões, apenas 7,67% não concorda, 23,08% concorda com a afirmação e 69,23% concorda plenamente (Gráfico 19), resultados semelhantes aos registados no gráfico 9, que abordava o contributo da expressão plástica na inclusão escolar.

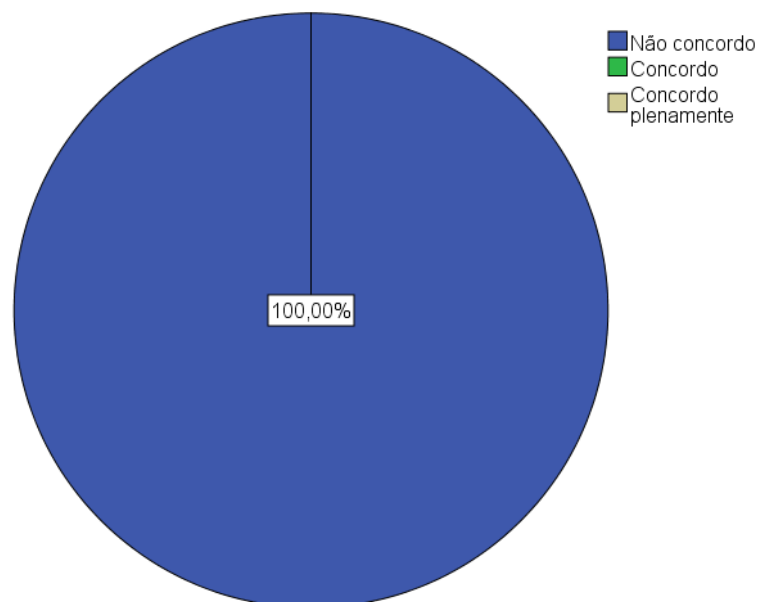
Gráfico 19- As atividades com recurso às expressões fomentam aprendizagens sociais.

No que concerne à mediação, mais propriamente ao facto do professor dever ser mediador de oportunidades e inclusão, apenas 7,69% (n=1) não concorda, tendo a maioria respondido que concorda plenamente que o professor assuma esta função (Gráfico 20). Este resultado ajuda a perceber a importância do tema para os docentes auscultados.

Gráfico 20- Todos os professores devem ser mediadores de oportunidades e inclusão.

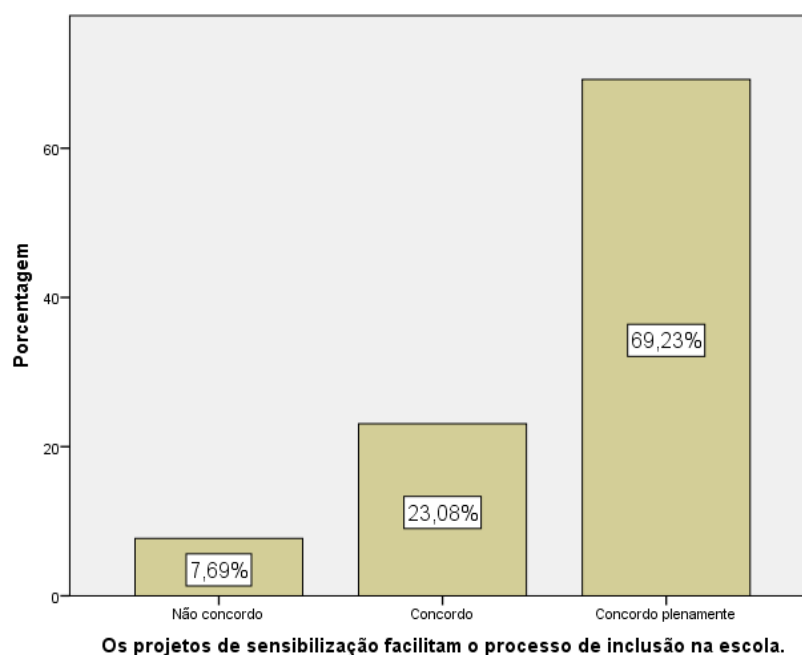
Na questão sobre se as atividades de expressão plástica facilitam apenas a expressão/comunicação dos alunos abrangidos pelas medidas seletivas e adicionais do Decreto-Lei n.º54/2018, todos os inquiridos mostraram o seu desacordo (Gráfico 21), deixando patente de que são benéficas para todos os alunos.

Gráfico 21- As atividades de expressão plástica facilitam apenas a expressão/comunicação dos alunos abrangidos pelas medidas seletivas e adicionais do Decreto-Lei n.º 54/2018.



Na última questão em que se aborda a importância dos projetos de sensibilização para a convivência e inclusão na escola, 92,31% dos docentes convergem para a resposta de que facilitam o processo de inclusão na escola (Gráfico 22).

Gráfico 22- Os projetos de sensibilização facilitam o processo de inclusão na escola.



1.2. Inquérito por questionário inicial aos alunos (QI)

Num primeiro momento de preenchimento de inquérito através de questionários, o grupo de participantes, que aceitou participar na investigação, foi composto por trinta e nove alunos, matriculados nas turmas do 5º ano, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos (Tabela 13). Esta amostra participou no projeto integrando três grupos de trabalho distintos. O primeiro grupo integrou 13 alunos, 7 do sexo masculino e 6 do sexo feminino com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos.

O segundo grupo de participantes integrou 12 alunos, com 10, 11 e 13 anos de idade, sendo 4 do sexo masculino e 8 do sexo feminino.

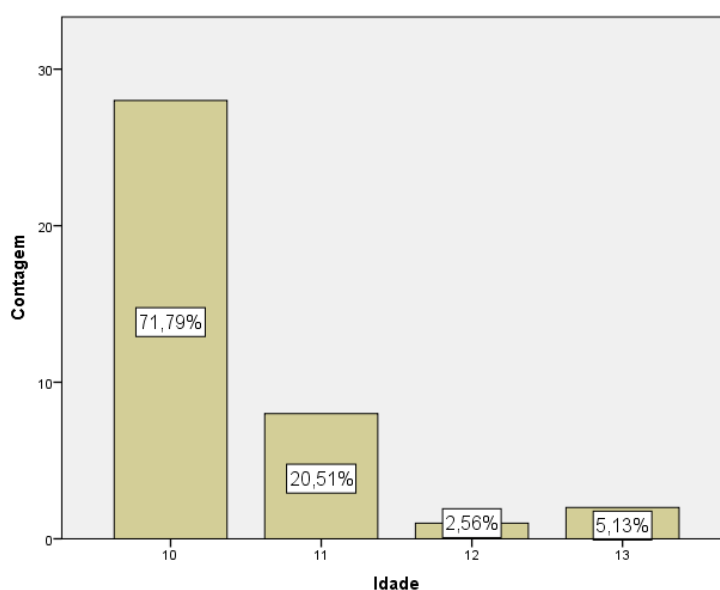
O terceiro grupo de 14 elementos com idades de 10, 11 e 13 anos conta com 5 elementos do sexo masculino e 9 elementos do sexo feminino.

Tabela 13- (QI) Caracterização dos participantes no questionário inicial

Idade	Grupo											
	1			2			3			Total		
	Sexo			Sexo			Sexo			Sexo		
	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total
10	6	4	10	3	4	7	3	8	11	12	16	28
11	0	2	2	1	3	4	2	0	2	3	5	8
12	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1
13	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	2	2
Total	7	6	13	4	8	12	5	9	14	16	23	39

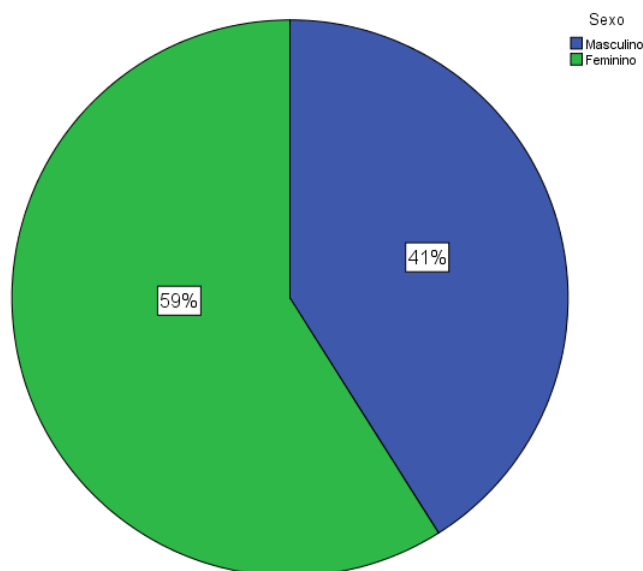
Resumindo, a maioria dos alunos, representando 71,79% (n=28) tem 10 anos de idade; 20,51% (n=8) tem 11 anos; 2,56% (n=1) tem 12 anos e 5,13% (n=3) tem 13 anos (Gráfico 23).

Gráfico 23- (QI) Idade dos alunos



Tal como se pode observar no gráfico 24, a amostra é composta por 59% de inquiridos do sexo feminino e 41% do sexo masculino (Gráfico 24).

Gráfico 24- (QI) Sexo dos alunos



Ainda na caracterização da amostra os alunos foram questionados se gostam de desenvolver atividades de expressão plástica, ao que responderam afirmativamente com uma percentagem de 94,87% (Tabela 14).

Tabela 14- (QI) Gostas de desenvolver atividades de expressão plástica

	Turma				
	A	B	C	Total	
Sim	13	11	13	37	94,87%
Não	0	1	1	2	5,13%
Total	13	12	14	39	100%

Seguiram-se uma série de afirmações sobre as quais os inquiridos revelaram a sua concordância ou discordância, assinalando “Não concordo”, “Concordo” ou “Concordo plenamente” às questões que lhes foram propostas e cujos resultados são apresentados nas tabelas que se seguem.

Na primeira afirmação “Sou simpático”, a maioria mostra concordância porém, um aluno (2,56%) afirma que não concorda (Tabela 15).

Tabela 15- (QI) Sou simpático/a.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	1	0	0	1	2,56%
Concordo	10	7	5	22	56,41%
Concordo plenamente	2	5	9	16	41,03%
Total	13	12	14	39	100%

Questionando os alunos no âmbito da iniciativa em estabelecer relações próximas com os outros, obtivemos respostas que revelam que 2,56% dos alunos não são capazes de pedir ajuda em caso de necessidade (Tabela 16) e 20,51% (n=8) dos alunos afirma não conseguir fazer amigos facilmente (Tabela 17).

Tabela 16- (QI) Sou capaz de pedir ajuda se precisar.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	1	0	0	1	2,56%
Concordo	5	3	9	17	43,59%
Concordo plenamente	7	9	5	21	53,85%
Total	13	12	14	39	100%

Tabela 17- (QI) Faço amigos facilmente.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	3	0	5	8	20,51%
Concordo	3	7	4	14	35,90%
Concordo plenamente	7	5	5	17	43,59%
Total	13	12	14	39	100%

Na perspetiva de autoavaliação da personalidade dos alunos podemos observar, através da análise dos dados recolhidos, que 64,1% dos alunos assume a timidez como característica pessoal (Tabela 18) e 7,69% (n=3) afirma concordar com a afirmação “Não gosto de mim como sou” (Tabela 19) indiciando baixa autoestima.

Tabela 18- (QI) Sou tímido/a.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	3	7	4	14	35,90%
Concordo	9	3	6	18	46,15%
Concordo plenamente	1	2	4	7	17,95%
Total	13	12	14	39	100%

Tabela 19- (QI) Não gosto de mim como sou.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	11	12	13	36	92,31%
Concordo	2	0	0	2	5,13%
Concordo plenamente	0	0	1	1	2,56%
Total	13	12	14	39	100%

Quando são colocadas questões relacionadas com as relações interpessoais, a maioria dos alunos responde que mantém um bom relacionamento com os outros (92,31%) e 5,13% dos alunos (n=2) não concordam. Nesta questão não obtivemos resposta de um inquirido (Tabela 20).

Tabela 20- (QI) Relaciono-me bem com os outros.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	1	0	1	2	5,13%
Concordo	7	7	7	21	53,85%
Concordo plenamente	5	5	5	15	38,46%
NR	0	0	1	1	2,56%
Total	13	12	14	39	100%

A maioria dos alunos inquiridos também revela gosto em realizar os trabalhos em grupo (94,87%), mantendo-se a percentagem de 5,13% dos alunos que discordam desta afirmação (Tabela 21), à semelhança da questão anterior.

Tabela 21- (QI) Gosto de trabalhar em grupo.

	Turma				Total	
	A	B	C	Total		
Não concordo	2	0	0	2	39	5,13%
Concordo	5	3	6	14	39	35,90%
Concordo plenamente	6	9	8	23	39	58,97%
Total	13	12	14	39	39	100%

No seguimento foi colocada a questão “Tenho poucos amigos” em que foram obtidas as respostas de 23,07% (n=9) de concordância e de 76,92% (n=30) de discordância (Tabela 22).

Tabela 22- (QI) Tenho poucos amigos.

	Turma				Total	
	A	B	C	Total		
Não concordo	11	9	10	30	39	76,92%
Concordo	2	2	4	8	39	20,51%
Concordo plenamente	0	1	0	1	39	2,56%
Total	13	12	14	39	39	100%

No que concerne ao sentimento de bem-estar, quando questionados sobre o facto dos alunos se sentirem bem na escola, todos concordam à exceção de um aluno (2,56%) (Tabela 23).

Tabela 23- (QI) Sinto-me bem na escola.

	Turma				Total	
	A	B	C	Total		
Não concordo	0	0	1	1	39	2,56%
Concordo	6	4	6	16	39	41,03%
Concordo plenamente	7	8	7	22	39	56,41%
Total	13	12	14	39	39	100%

Maioritariamente, os alunos gostam de dar a sua opinião 87,18% (Tabela 24).

Tabela 24 - (QI) Não gosto de dar a minha opinião.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	11	11	12	34	87,18%
Concordo	1	1	2	4	10,26%
Concordo plenamente	1	0	0	1	2,56%
Total	13	12	14	39	100%

Como demonstra a tabela 25, a maioria volta a manifestar a sua preferência nos trabalhos de grupo, ao discordarem (69,23%) com a afirmação de que preferem trabalhar sozinhos.

Tabela 25- (QI) Prefiro trabalhar sozinho/a.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	6	9	12	27	69,23%
Concordo	3	3	2	8	20,51%
Concordo plenamente	4	0	0	4	10,26%
Total	13	12	14	39	100%

No que respeita à segurança, 33,33% os alunos responderam que já sentiram medo dentro da escola, representando um terço da amostra (Tabela 26).

Tabela 26- (QI) Já senti medo dentro da escola.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	8	6	12	26	66,67%
Concordo	1	4	1	6	15,38%
Concordo plenamente	4	2	1	7	17,95%
Total	13	12	14	39	100%

Relativamente a comportamentos e atitudes, quase dois terços dos inquiridos (n=24), não gosta de ser chamado à atenção (Tabela 27).

Tabela 27- (QI) Não gosto que me chamem à atenção.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	3	4	8	15	38,46%
Concordo	6	4	2	12	30,77%
Concordo plenamente	4	4	4	12	30,77%
Total	13	12	14	39	100%

Com uma ligeira diminuição nos resultados quando comparados com os dados analisados na tabela 21, os alunos (89,75%) afirmam gostar de participar em projetos de grupo (Tabela 28).

Tabela 28- (QI) Gosto de participar em projetos de grupo.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	3	0	1	4	10,26%
Concordo	4	2	5	11	28,21%
Concordo plenamente	6	10	8	24	61,54%
Total	13	12	14	39	100%

Como se pode verificar na Tabela 29, a maioria dos alunos sente-se valorizado pelos outros (92,3%).

Tabela 29- (QI) Sinto-me valorizado/a pelos outros.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	1	0	2	3	7,69%
Concordo	10	5	8	23	58,97%
Concordo plenamente	2	7	4	13	33,33%
Total	13	12	14	39	100%

Quanto à sociabilidade dos alunos, 20,51% dos alunos (n=8) afirmam não ter com quem brincar no recreio (Tabela 30). Resultado semelhante pode ser observado na Tabela 17, onde se registaram os mesmos resultados para a discordância sobre a questão de fazerem amigos facilmente.

Tabela 30- (QI) Não tenho com quem brincar no recreio.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	11	10	10	31	79,49%
Concordo	2	1	2	5	12,82%
Concordo plenamente	0	1	2	3	7,69%
Total	13	12	14	39	100%

Colocando diretamente a afirmação de “Sinto-me em segurança na escola”, à exceção de um inquirido que não respondeu a esta questão, todos os alunos concordaram (48,72%) ou concordaram plenamente (48,72%) (Tabela 31). Esta informação não invalida as respostas obtidas na Tabela 26 em que, pelo menos um terço dos inquiridos, afirmaram já ter sentido medo dentro da escola.

Tabela 31- (QI) Sinto-me em segurança na escola.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	0	0	0	0	0%
Concordo	7	5	7	19	48,72%
Concordo plenamente	5	7	7	19	48,72%
NR	1	0	0	1	2,56%
Total	13	12	14	39	100%

Quando questionados sobre a partilha de materiais com os colegas da turma, 10,26% dos alunos afirmaram que não concordam. Esta escolha poderá estar relacionada com o recente estado de pandemia e com as medidas de saúde adotadas que restringiam o contacto social e a partilha de materiais (Tabela 32).

Tabela 32-(Q) Partilho os materiais com os colegas.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	1	2	1	4	10,26%
Concordo	6	4	7	17	43,59%
Concordo plenamente	6	6	6	18	46,15%
Total	13	12	14	39	100%

Confrontados com a afirmação “Na escola gozam comigo”, um terço dos alunos (n=13) vê como verdadeira esta afirmação (Tabela 33). Apesar deste resultado, nenhum inquirido concordou plenamente com a questão.

Tabela 33-(Q) Na escola gozam comigo.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	10	5	11	26	66,67%
Concordo	3	7	3	13	33,33%
Concordo plenamente	0	0	0	0	0%
Total	13	12	14	39	100%

Em relação ao sentimento geral de felicidade, quando inquiridos, 87,18% (n=34) Concorda plenamente; 10,26% (n=4) Concorda e ainda 2,56% (n=1) Não concorda (Tabela 34).

Tabela 34- (Q) Sou feliz.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	1	0	0	1	2,56%
Concordo	1	0	3	4	10,26%
Concordo plenamente	11	12	11	34	87,18%
Total	13	12	14	39	100%

Na afirmação sobre o facto de não serem escolhidos pelos colegas aquando a formação de grupos, 25,64% dos alunos manifestam ter passado por esta situação (Tabela 35).

Tabela 35- (QI) Não sou escolhido/a para formar grupo.

	Turma				Total	
	A	B	C	Total		
Não concordo	12	7	10	29	74,36%	
Concordo	0	4	2	6	15,38%	
Concordo plenamente	1	1	2	4	10,26%	
Total	13	12	14	39	100%	

Foi questionada a aceitação de opiniões diferentes e os dados revelam que a maioria dos alunos (94,87%) respeita o direito à opinião (Tabela 36).

Tabela 36-(QI) Os meus colegas podem ter opiniões diferentes.

	Turma				Total	
	A	B	C	Total		
Não concordo	2	0	0	2	5,13%	
Concordo	6	3	3	12	30,77%	
Concordo plenamente	5	9	11	25	64,10%	
Total	13	12	14	39	100%	

Questionando os alunos sobre situações de violência, foi colocada a questão “Fui agredido na escola”, tendo a oportunidade de recolher dados que revelam que 28,21% dos alunos admitem já ter vivido esta experiência (Tabela 37).

Tabela 37- (QI) Fui agredido/a na escola.

	Turma				Total	
	A	B	C	Total		
Não concordo	9	7	12	28	71,79%	
Concordo	2	4	1	7	17,95%	
Concordo plenamente	2	1	1	4	10,26%	
Total	13	12	14	39	100%	

Em relação à atitude perante as regras, 17,95% dos alunos responderam que não gostam de seguir as regras (Tabela 38).

Tabela 38- (QI) Não gosto de seguir as regras.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	9	10	13	32	82,05%
Concordo	4	2	1	7	17,95%
Concordo plenamente	0	0	0	0	0%
Total	13	12	14	39	100%

Ao auscultar os alunos sobre se, na sua opinião, os seus colegas gostam deles, 89,75% respondeu de forma afirmativa (Tabela 39). É importante reconhecer que 10,26% acreditam que os colegas não gostam deles, podendo indiciar baixa autoestima.

Tabela 39- (QI) Acho que os meus colegas gostam de mim.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	1	1	2	4	10,26%
Concordo	8	2	6	16	41,03%
Concordo plenamente	4	9	6	19	48,72%
Total	13	12	14	39	100%

Mais de metade dos alunos (58,98%) tem vergonha de falar em público (Tabela 40).

Tabela 40- (QI) Tenho vergonha de falar em público.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	5	4	7	16	41,03%
Concordo	5	3	3	11	28,21%
Concordo plenamente	3	5	4	12	30,77%
Total	13	12	14	39	100%

Em relação às atitudes, 33,34% (n=13) reconhece ter sido agressivo com os colegas (Tabela 41), dos quais, 5,13% tem plena consciência do facto, ao concordar plenamente.

Tabela 41-(Q) Fui agressivo com os colegas.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	8	7	11	26	66,67%
Concordo	5	3	3	11	28,21%
Concordo plenamente	0	2	0	2	5,13%
Total	13	12	14	39	100%

Nesta questão, aferindo o sentimento de inclusão, foi pedido aos alunos que mostrassem a sua concordância à afirmação “Gosto de vir para a escola”, tendo a maioria afirmado que concorda (51,28%) ou concorda plenamente (41,03%) (Tabela 42).

Tabela 42- (Q) Gosto de vir para a escola.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	1	2	0	3	7,69%
Concordo	7	5	8	20	51,28%
Concordo plenamente	5	5	6	16	41,03%
Total	13	12	14	39	100%

No final, ainda sob o domínio de inclusão, quando questionados sobre a sua importância enquanto elemento que integra a turma, 23,08% (n=9) respondeu que Não concorda, indiciando uma fraca aceitação de si pelos colegas ou uma autoavaliação negativa (Tabela 43).

Tabela 43- (Q) Sou importante para a minha turma.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	2	1	6	9	23,08%
Concordo	8	8	6	22	56,41%
Concordo plenamente	3	3	2	8	20,51%
Total	13	12	14	39	100%

1.3. Inquérito por questionário final aos alunos (QF)

No final do trabalho de campo foi novamente distribuído, pelos alunos participantes, um questionário em papel que repete integralmente a Parte II, com o objetivo de recolher dados que permitissem a triangulação e validação de dados já recolhidos. À data, o grupo de participantes das turmas do 5^o ano é composto por quarenta e dois alunos.

Tabela 44- (QF) Caracterização dos participantes no questionário final

Idade	Turma											
	A			B			C			Total		
	Sexo			Sexo			Sexo			Sexo		
	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total
10	4	4	8	3	2	5	3	3	6	10	9	19
11	5	2	7	0	5	5	4	6	10	9	13	22
12	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	10	6	16	3	7	10	7	9	16	20	22	42

Ainda na caracterização da amostra os alunos foram novamente questionados se gostam de desenvolver atividades de expressão plástica, ao que responderam 100% que sim (Tabela 45), enquanto no QI a resposta foi de 94,87% (Tabela 14).

Tabela 45- (QF) Gostas de desenvolver atividades de expressão plástica.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Sim	16	10	16	42	100%
Não	0	0	0	0	0%
Total	16	10	16	42	100%

Numa avaliação geral, solicitou-se aos alunos que dessem a sua opinião sobre se gostaram de participar no projeto, ao que os alunos responderam 100% que sim, (Tabela 46).

Tabela 46- (QF) Gostaste de participar neste projeto.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Sim	16	10	16	42	100%
Não	0	0	0	0	0%
Total	16	10	16	42	100%

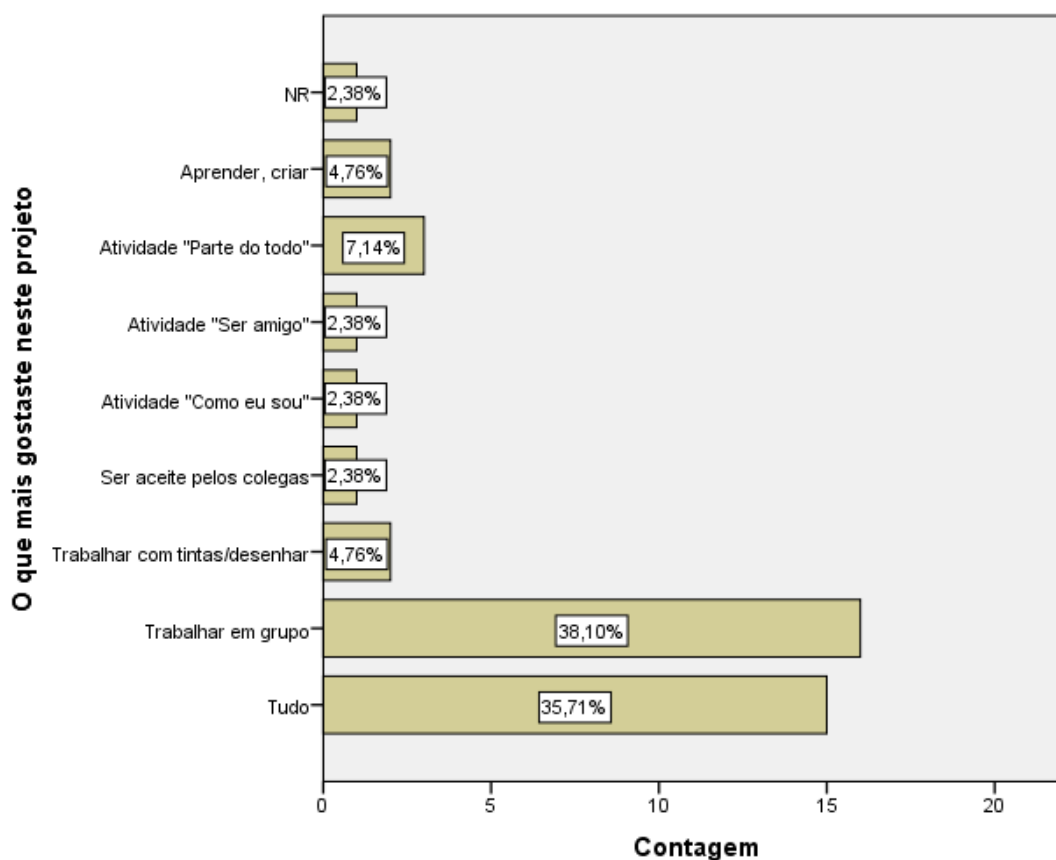
Quando questionados se as atividades de expressão plástica ajudam a fazer amizades, 95,24% (n=40) responderam que sim (Tabela 47).

Tabela 47- (QF) Consideras que as atividades de expressão plástica ajudam a fazer amizades.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Sim	14	10	16	40	95,24%
Não	2	0	0	2	4,76%
Total	16	10	16	42	100%

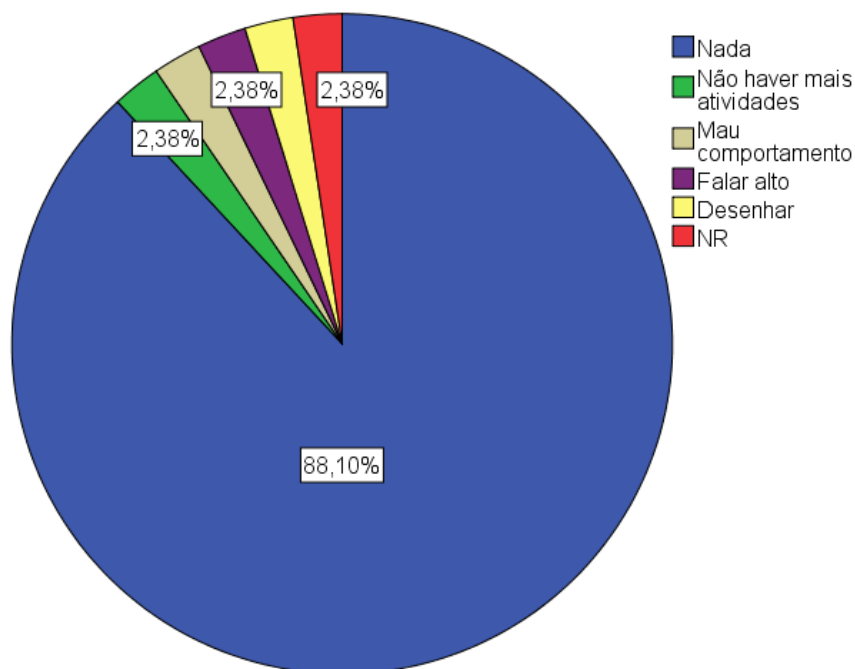
Tendo em conta as diferentes sessões de intervenção que foram realizadas, os alunos indicaram o que mais gostaram do projeto, sendo as mais expressivas: “Trabalhar em grupo” (38,10%), “Tudo” (35,71%) (Gráfico 25).

Gráfico 25- (QF) O que mais gostaste neste projeto.



De igual modo, questionou-se o grupo de alunos sobre o que menos gostaram do projeto e de acordo com o que responderam à questão anterior, a resposta que a maioria dos alunos (n=37) deu foi “Nada” (Gráfico 26).

Gráfico 26- (QF) O que menos gostaste neste projeto.



De seguida foram analisadas as questões que integram a segunda parte do questionário final aplicado aos alunos. Estas questões, tal como referido anteriormente, repetem-se do questionário inicial com o objetivo de permitir uma análise comparativa das respostas dadas.

Na primeira questão “Sou simpático”, todos os alunos mostram concordância (Tabela 48), enquanto que, no QI 2,56% não concordava com a afirmação (Tabela 15).

Tabela 48- (QF) Sou simpático.

	Turma				Total	
	A	B	C	Total		
Não concordo	0	0	0	0	0	0%
Concordo	7	2	4	13	30,95%	
Concordo plenamente	9	8	12	29	69,05%	
Total	16	10	16	42	100%	

Questionando os alunos sobre a capacidade de pedir ajuda, obtivemos as respostas discordantes de dois alunos que responderam não ser capazes de pedir ajuda, em caso de necessidade (Tabela 49), resultados semelhantes aos obtidos com o QI.

Tabela 49- (QF) Sou capaz de pedir ajuda se precisar.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	0	0	2	2	4,76%
Concordo	10	2	7	19	45,24%
Concordo plenamente	6	8	7	21	50%
Total	16	10	16	42	100%

Em relação à consciência que os alunos têm da sua capacidade em estabelecer amizades, apenas 11,9% (n=5) dos alunos não concorda com a afirmação de que consegue fazer amigos facilmente (Tabela 50), comparativamente com o valor de n=8 obtido nesta questão no QI (Tabela 17).

Tabela 50- (QF) Faço amigos facilmente.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	4	0	1	5	11,9%
Concordo	6	6	6	18	42,86%
Concordo plenamente	6	4	9	19	45,24%
Total	16	10	16	42	100%

Na perspetiva de autoavaliação da personalidade dos alunos podemos observar, através da análise dos dados recolhidos, que 59,52% dos alunos assume a timidez como característica pessoal (Tabela 51) ao invés dos 64,1% do QI (Tabela 18).

Tabela 51- (QF) Sou tímido/a.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	6	4	7	17	40,48%
Concordo	7	6	2	15	35,71%
Concordo plenamente	3	0	7	10	23,81%
Total	16	10	16	42	100%

No seguimento, 73,81% (n=31) afirma não concordar com a afirmação “Não gosto de mim como sou” (Tabela 52). Comparativamente, no QI a percentagem de alunos que não concorda tem o valor de 92,31%.

Tabela 52- (QF) Não gosto de mim como sou.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	11	9	11	31	73,81%
Concordo	3	1	4	8	19,05%
Concordo plenamente	2	0	1	3	7,14%
Total	16	10	16	42	100%

Quando são colocadas, novamente, questões relacionadas com as relações interpessoais, a totalidade dos alunos responde que mantém um bom relacionamento com os outros (Tabela 53), enquanto inicialmente apenas 92,31% afirmavam o mesmo (Tabela 20).

Tabela 53- (QF) Relaciono-me bem com os outros.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	0	0	0	0	0%
Concordo	12	5	10	27	64,29%
Concordo plenamente	4	5	6	15	35,71%
Total	16	10	16	42	100%

Em relação ao trabalho de grupo, neste questionário, não apenas a maioria (94,87% no QI, Tabela 21), mas a totalidade dos alunos revela gosto em realizar os trabalhos com esta metodologia, tendo 85,71% dos alunos concordado plenamente com esta afirmação (Tabela 54).

Tabela 54- (QF) Gosto de trabalhar em grupo.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	0	0	0	0	0%
Concordo	4	1	1	6	14,29%
Concordo plenamente	12	9	15	36	85,71%
Total	16	10	16	42	100%

No seguimento foi colocada a questão reflexiva “Tenho poucos amigos” em que foram obtidas as respostas de 80,95% (n=34) de discordância (Tabela 55) comparativamente ao resultado de 76,92% (n=30) obtido do QI (Tabela 22).

Tabela 55- (QF) Tenho poucos amigos.

	Turma				Total	
	A	B	C	Total		
Não concordo	13	8	13	34	80,95%	
Concordo	1	0	3	4	9,52%	
Concordo plenamente	2	2	0	4	9,52%	
Total	16	10	16	42	100%	

No que concerne ao sentimento de bem-estar, quando questionados sobre o facto dos alunos se sentirem bem na escola, mantém-se a discordância de um aluno. Convém referir que neste momento, existe um maior número de alunos que integra o grupo de inquiridos, alguns deles provenientes da Ucrânia como refugiados (Tabela 56).

Tabela 56- (QF) Sinto-me bem na escola.

	Turma				Total	
	A	B	C	Total		
Não concordo	1	0	0	1	2,56%	
Concordo	7	5	3	15	41,03%	
Concordo plenamente	8	5	13	26	56,41%	
Total	16	10	16	42	100%	

O resultado de que os alunos, 78,57% (n=33) gostam de dar a sua opinião (Tabela 57) é semelhante ao obtido no QI.

Tabela 57- (QF) Não gosto de dar a minha opinião.

	Turma				Total	
	A	B	C	Total		
Não concordo	12	10	11	33	78,57%	
Concordo	4	0	3	7	16,67%	
Concordo plenamente	0	0	2	2	4,76%	
Total	16	10	16	42	100%	

Como demonstrado nas respostas, os alunos voltam a manifestar a sua preferência nos trabalhos de grupo, ao discordarem 80,95% (n=34) (Tabela 58), comparativamente aos 69,23% (n=27) (Tabela 25) registados no QI.

Tabela 58- (QF) Prefiro trabalhar sozinho/a.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	11	7	16	34	80,95%
Concordo	2	3	0	5	11,9%
Concordo plenamente	3	0	0	3	7,14%
Total	16	10	16	42	100%

No que respeita à segurança, 40,48% os alunos (n=17) responderam que já sentiram medo dentro da escola (Tabela 59). Este valor aumentou já que no QI correspondia a n=13 (Tabela 26).

Tabela 59- (QF) Já senti medo dentro da escola.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	8	6	11	25	59,52%
Concordo	4	4	3	11	26,19%
Concordo plenamente	4	0	2	6	14,29%
Total	16	10	16	42	100%

Relativamente a comportamentos e atitudes, o número de alunos que não gosta de ser chamado à atenção(n=17) (Tabela 60) diminuiu em relação ao anterior (n=24) (Tabela 27).

Tabela 60- (QF) Não gosto que me chamem à atenção.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	11	5	9	25	59,52%
Concordo	3	1	4	8	19,05%
Concordo plenamente	2	4	3	9	21,43%
Total	16	10	16	42	100%

Neste questionário, apenas um aluno (2,38%) refere não gostar de participar em projetos de grupo (Tabela 61), comparativamente ao questionário anterior, com o valor de quatro alunos (Tabela 28). A percentagem de 97,62% de alunos, que concordam com a afirmação, está em consonância com os dados das tabelas 54 e 58.

Tabela 61- (QF) Gosto de participar em projetos de grupo.

	Turma				Total	
	A	B	C	Total		
Não concordo	0	0	1	1	2,38%	
Concordo	5	1	3	9	21,43%	
Concordo plenamente	11	9	12	32	76,19%	
Total	16	10	16	42	100%	

Como se pode verificar na Tabela 62, a quase totalidade dos alunos sente-se valorizado pelos outros 95,24%, muito semelhante ao valor do QI (92,3%, Tabela 29).

Tabela 62- (QF) Sinto-me valorizado/a pelos outros.

	Turma				Total	
	A	B	C	Total		
Não concordo	2	0	0	2	4,76%	
Concordo	10	4	10	24	57,14%	
Concordo plenamente	4	6	6	16	38,10%	
Total	16	10	16	42	100%	

Quanto à sociabilidade dos alunos, o valor de alunos que afirma, no QI, não ter com quem brincar no recreio, desceu de 20,51% (n=8, Tabela 30) para o valor de 9,52% (n=4) no questionário aplicado no final das intervenções (Tabela 63).

Tabela 63- (QF) Não tenho com quem brincar no recreio.

	Turma				Total	
	A	B	C	Total		
Não concordo	13	10	14	37	88,10%	
Concordo	2	0	0	2	4,76%	
Concordo plenamente	1	0	1	2	4,76%	
NR	0	0	1	1	2,38%	
Total	16	10	16	42	100%	

Na afirmação de “Sinto-me em segurança na escola”, surge, neste momento, uma percentagem de 4,76% (n=2) de alunos que não concorda (Tabela 64).

Tabela 64- (QF) Sinto-me em segurança na escola.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	1	0	1	2	4,76%
Concordo	8	7	4	19	45,24%
Concordo plenamente	7	3	11	21	50%
Total	16	10	16	42	100%

Quando questionados sobre a partilha de materiais com os colegas da turma, o espírito de partilha entre os alunos evoluiu, concordando na totalidade com a questão, iniciando o desenvolvimento de competências na gestão e partilha de bens. (Tabela 65).

Tabela 65-(QF) Partilho os materiais com os colegas.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	0	0	0	0	0%
Concordo	5	2	4	11	26,19%
Concordo plenamente	11	8	12	31	73,81%
Total	16	10	16	42	100%

Confrontados, novamente, com a afirmação “Na escola gozam comigo”, o número de alunos que não se reconhece nesta situação aumenta de n=26 (Tabela 33) para n=32 (Tabela 66).

Tabela 66-(QF) Na escola gozam comigo.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	10	8	14	32	76,19%
Concordo	4	2	1	7	16,67%
Concordo plenamente	2	0	1	3	7,14%
Total	16	10	16	42	100%

Em relação à questão sobre felicidade, quando questionados, 95,23% de alunos (n=40) manifestam a sua concordância sobre o facto de serem felizes (Tabela 67), enquanto, inicialmente, apenas 87,18% (n=34) (Tabela 34) o havia feito.

Tabela 67- (QF) Sou feliz.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	1	1	0	2	4,76%
Concordo	9	2	3	14	33,33%
Concordo plenamente	6	7	13	26	61,9%
Total	16	10	16	42	100%

Na afirmação que fazia referência à situação de não serem escolhidos pelos colegas aquando a formação de grupos, 19,05% (n=8) dos alunos mostram a sua concordância para esta situação (Tabela 68).

Convém referir que no QI, 25,64% (n=10) dos alunos referiam o mesmo (Tabela 35).

Tabela 68- (QF) Não sou escolhido/a para formar grupo.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	10	10	14	34	80,95%
Concordo	5	0	2	7	16,67%
Concordo plenamente	1	0	0	1	2,38%
Total	16	10	16	42	100%

Os alunos foram novamente questionados sobre a aceitação de opiniões diferentes dos outros colegas e os dados revelam que a maioria dos alunos (95,24%) continua a respeitar o direito à opinião (Tabela 69) em consonância com os resultados de 94,87% da Tabela 36.

Tabela 69-(QF) Os meus colegas podem ter opiniões diferentes.

	Turma				Total	
	A	B	C	Total		
Não concordo	0	1	0	1	2,38%	
Concordo	7	2	1	10	23,81%	
Concordo plenamente	9	6	15	30	71,43%	
NR	0	1	0	1	2,38%	
Total	16	10	16	42	100%	

Em relação a situações de violência, à questão “Fui agredido na escola”, o valor de 71,79% (n=28) de alunos que não concordavam, no questionário inicial, indiciando não terem passado por este tipo de experiência, (Tabela 37) foi substituído por 64,29% (n=27) de alunos (Tabela 70).

Tabela 70- (QF) Fui agredido/a na escola.

	Turma				Total	
	A	B	C	Total		
Não concordo	11	4	12	27	64,29%	
Concordo	4	5	4	13	30,95%	
Concordo plenamente	1	1	0	2	4,76%	
Total	16	10	16	42	100%	

Por sua vez, 97,62% dos alunos aceita o facto de ter de seguir regras tendo diminuído de 17,95% para 2,38% o valor dos alunos que concordaram que não gostam de seguir as regras (Tabelas 38 e 71).

Tabela 71-(QF) Não gosto de seguir as regras.

	Turma				Total	
	A	B	C	Total		
Não concordo	16	10	15	41	97,62%	
Concordo	0	0	1	1	2,38%	
Concordo plenamente	0	0	0	0	0%	
Total	16	10	16	42	100%	

Em relação ao sentimento de autoestima dos alunos, quando questionados sobre se, na sua opinião, os outros colegas gostam deles, 97,62% dos alunos responderam afirmativamente (Tabela 72), em comparação com os 89,75% do QI (Tabela 39).

Tabela 72- (QF) Acho que os meus colegas gostam de mim.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	1	0	0	1	2,38%
Concordo	10	3	9	22	52,38%
Concordo plenamente	5	7	7	19	45,24%
Total	16	10	16	42	100%

No que concerne ao sentimento de vergonha de falar em público, os resultados de 57,14% (Tabela 73) obtidos neste momento são semelhantes aos valores que haviam sido registados inicialmente, na aplicação do QI (58,98%, Tabela 40).

Tabela 73- (QF) Tenho vergonha de falar em público.

	Turma				
	A	B	C	Total	
Não concordo	6	4	7	17	40,48%
Concordo	7	6	1	14	33,33%
Concordo plenamente	3	0	7	10	23,81%
NR	0	0	1	1	2,38%
Total	16	10	16	42	100%

Foi ainda pedido aos alunos que dissessem se já haviam sido agressivos com colegas e no último questionário, apenas 9,52% (n=4) confirmou que sim (Tabela 74).

A discrepância em relação ao valor registado na Tabela 38 pode dever-se ao facto de os acontecimentos terem sido registados no início do ano letivo e de os alunos darem maior importância ao passado mais recente.

Tabela 74- (QF) - Fui agressivo com os colegas.

	Turma				Total	
	A	B	C	Total		
Não concordo	14	9	15	38	90,48%	
Concordo	2	1	1	4	9,52%	
Concordo plenamente	0	0	0	0	0%	
Total	16	10	16	42	100%	

Nesta questão, aferindo o sentimento de inclusão, foi pedido aos alunos que mostrassem a sua concordância à afirmação “Gosto de vir para a escola”, tendo sido registado uma evolução em todas as respostas. A maioria que concorda passou de 51,28% (Tabela 42) para 40,48% e a que concorda plenamente de 41,03% (Tabela 42) para 54,76% (Tabela 75).

Tabela 75- (QF) Gosto de vir para a escola.

	Turma				Total	
	A	B	C	Total		
Não concordo	1	1	0	2	4,76%	
Concordo	8	3	6	17	40,48%	
Concordo plenamente	7	6	10	23	54,76%	
Total	16	10	16	42	100%	

Na última questão, ainda sob o domínio de inclusão, quando questionados sobre a sua importância enquanto elemento que integra a turma, dos 23,08% (n=9) do QI que responderam não concordar serem importantes para a turma, passaram a 7,14% (n=3), tendo 92,86% dos alunos respondido afirmativamente quanto à sua importância revelando uma evolução na integração dos alunos (Tabela 76).

Tabela 76- (QF) - Sou importante para a minha turma.

	Turma				Total	
	A	B	C	Total		
Não concordo	3	0	0	3	7,14%	
Concordo	7	5	10	22	52,38%	
Concordo plenamente	6	5	6	17	40,48%	
Total	16	10	16	42	100%	

Com o objetivo de organizar a análise das respostas dos alunos procedemos à sua categorização identificando quatro dimensões de análise: Perceção sobre bem-estar e segurança na escola; Sentimento de autoestima e felicidade; Opinião sobre trabalho em grupo; Perceção sobre as relações interpessoais.

– Perceção sobre bem-estar e segurança na escola

Neste âmbito os alunos demonstraram sentimento de satisfação por estarem na escola, tendo a maioria revelado inicialmente nunca ter sentido medo dentro da escola. Este facto teve uma alteração mínima quanto à sua percentagem (correspondente a um aluno) em relação à resposta dada no momento final, talvez relacionada com os resultados referentes à questão sobre o facto de não se sentirem seguros. Ainda assim, a progressão positiva em relação às respostas nas questões sobre se sentiam gozados pelos colegas (a resposta “não”, aumentou de 66,67% para 72,19%) ou se tinham manifestado sentimentos agressivos para com os outros (em que a resposta “não”, variou de 66,67% para 90,48%), poderão ser indicadores do reflexo da intervenção.

– Sentimento de autoestima e felicidade

Uma das competências a desenvolver nos alunos é a autoestima, pelo que, se procurou aferir a perceção dos alunos sobre o seu sentimento de felicidade e valorização pelos outros. Sentimentos de vergonha e timidez podem criar barreiras nos comportamentos sociais dos alunos tendo os dados indiciado que existem alunos que inicialmente revelaram sentimentos de exclusão ao considerarem que os colegas não gostavam deles (10,26%) ou, inclusive, não eram importantes para o grupo/turma (23,08%). Em relação a esta última variável, grupo/turma, os resultados divergem com os do questionário final (7,14%) talvez devido ao trabalho colaborativo que foi desenvolvido e que está relacionado com as questões exploradas na categoria seguinte.

– Opinião sobre trabalho em grupo

Nesta categoria pretendemos refletir sobre o trabalho em grupo, o respeito pelas regras de convivência e o espírito colaborativo. Quando questionados sobre se gostavam de trabalhar em grupo, inicialmente, apenas dois alunos manifestaram discordância, tendo-se esta dissipado no final do projeto. No entanto, esta preferência não invalida que alguns alunos preferiram trabalhar sozinhos quando lhes é dada a hipótese de escolha. Em relação à metodologia do trabalho de grupo, os alunos revelaram alguma evolução positiva na eliminação da relutância em seguir regras (variação de 15,62%) e manifestação de desagrado por serem chamados à atenção (61,54%, QI; 40,48%, QF) em situações de comportamento.

Como treino das capacidades sociais o trabalho em grupo permite estimular e desenvolver aptidões e comportamentos pelo que ao questionarmos sobre se tinham a capacidade de pedir ajuda, obtivemos a resposta de que nem todos o conseguem fazer. Assim como, a capacidade de respeitar a opinião diferente do colega ainda não é uma competência adquirida por todos.

Como adquirida, após a implementação do projeto, podemos referir a partilha de materiais, em que a percentagem de alunos que não concordavam com esta questão, evoluiu de valores de 10,26% para 0.

– Perceção sobre as relações interpessoais

O projeto de intervenção focou-se na promoção da convivência entre pares, sendo as relações interpessoais o estímulo para que os alunos se sintam bem na escola e possam ter a oportunidade de desenvolver ao máximo as competências próprias de cada um. A exclusão social pode ser uma barreira à aprendizagem pelo que quisemos inquirir os alunos sobre se tinham com quem brincar no recreio, havendo alunos que manifestaram esta situação, assim como, dificuldade no relacionamento com os colegas e o facto de não serem escolhidos para formarem grupos de trabalho. Esta situação, de dificuldade em se inserir num grupo, tem especial relevo, pois o professor tem um papel importante como integrador/mediador na sala de aula e deverá estar atento a estas situações.

2. Entrevista em *Focus Group*

A entrevista realizada a nove elementos representativos da comunidade escolar (Diretoras de Turma do 5º ano, Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação, elemento da Direção do Agrupamento de Escolas, elementos do Serviço de Psicologia e Orientação, Coordenadora do Grupo de Educação Especial, Representante da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva) orientou-se segundo um guião elaborado para o efeito (Apêndice 5), composto por duas partes, a primeira de contextualização e caracterização dos entrevistados e uma segunda parte dividida em dois blocos temáticos, Educar para a Inclusão e Expressão Plástica na Educação.

Na primeira parte da entrevista, após a contextualização do projeto de intervenção e dado o consentimento dos participantes, procedeu-se ao levantamento do perfil dos elementos do *focus group* relativamente à sua situação profissional e funções que desempenham no agrupamento ou que representam enquanto entrevistados.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), a entrevista terá melhor resultado se o entrevistado tiver liberdade para expor o seu ponto de vista. Por conseguinte, apesar de delineado um guião, as entrevistadas tiveram liberdade de intervir e opinar sobre as intervenções que vinham a ser feitas.

Síntese da entrevista em *Focus group*

Caracterização das entrevistadas	<p>Situação profissional, Funções que desempenha e/ou representa.</p> <p>E1: “Sou professora do 5ºano, sou Diretora de Turma do 5ºano. Tenho 49 anos e estou neste agrupamento há 12.”</p> <p>E2: “Sou psicóloga. Tenho especialidade reconhecida pela Ordem dos Psicólogos em Psicologia Clínica e da Saúde, Psicologia Educacional e Psicologia Avançada em Necessidades</p>
----------------------------------	---

	<p>Educativas Especiais. Neste agrupamento estou contratada desde outubro e faço parte do Serviço de Psicologia e Orientação com outros colegas.”</p> <p>E3: “Sou também psicóloga e faço parte do SPO com Especialidade Avançada em Psicologia da Educação e Especialidade Avançada em Necessidades Educativas Especiais pela Ordem dos Psicólogos. Estou neste agrupamento desde outubro de 2021 antes estive noutros agrupamentos e o trabalho passa pelo apoio psicopedagógico, apoio psicológico, intervenção em sala de aula, participação na orientação e diversificação de vários projetos.”</p> <p>E4: “Enquanto representante da Direção, estou nestas funções cerca de 20 anos e os outros 20 anos estive sempre com alunos, com crianças e fiz também a minha especialização na área das expressões. Neste momento estou também na coordenação da Equipa Multidisciplinar, projeto novo após a saída do Decreto-Lei n.º 54.”</p> <p>E5: “Estou como representante da Educação Especial da EMAEI. Estou neste agrupamento há 6 anos. Sou efetiva no grupo 910 mas a formação base é o 110, no 1º ciclo, mais a especialização.</p> <p>E6: “Estou Coordenadora do grupo disciplinar de Educação Especial e estou também na EMAEI como elemento permanente. Tenho 54 anos e sou professora de Educação Especial há bastantes anos, aqui no agrupamento há seis e na Educação Especial há dez. Anteriormente estive no 1º ciclo.”</p> <p>E7: “Sou a Representante da Associação de Pais do Sabugal. Tenho 39 anos. A minha profissão é mediadora de seguros e já estou a exercer há 8 anos. A título de criança só tenho 2 filhos.”</p> <p>E8: “Boa tarde. Estou aqui como Diretora de Turma de um 5ºano. Nesta escola já é o meu 4º ano, estou destacada porque estou efetiva noutro agrupamento. Já estou a dar aulas há 29 anos. Tenho 52 anos. Sou da área das expressões, em específico de Educação Musical.”</p> <p>E9: “Tenho 61 anos. Sou professora efetiva nesta escola há muitos anos, mas depois estive muito tempo destacada. Sou professora de Educação Visual e Tecnológica, mas fiz especialização em Educação Especial e estive 18 anos em Educação especial. Para além de Diretora de Turma do 5º ano, faço parte da EMAEI como elemento do Pedagógico.</p>
--	--

Na segunda parte da entrevista, foram lançadas questões inseridas em dois blocos temáticos: Educar para a inclusão e Expressão plástica na educação.

Esta metodologia, tal como já foi referido, permitiu às entrevistadas falar sobre as suas experiências e comportamentos observados, emitir opiniões e ideias, intervindo sempre que consideraram pertinente.

<p>Educar para a inclusão</p>	<p>O que entende por uma escola inclusiva?</p> <p>E4: Na inclusão é a Escola para todos, sem distinção.</p> <p>E6: Sabemos que nem todos partem da mesma base, nem todos chegarão à mesma base, mas tentar que pelo menos com a nossa ajuda, com o nosso empenho e com a escola toda envolvida que eles consigam atingir o máximo de potencialidades que possam.</p> <p>E5: Valorizar o que eles têm.</p> <p>E4: Havendo bem-estar passa-se ao patamar seguinte.</p> <p>Que tipo de problemas no comportamento socioemocional observa na escola?</p> <p>E2: A escola acho que por excelência é um meio privilegiado.</p> <p>E9: ... muitos problemas que temos na escola não são da escola são da sociedade. Eu falo por exemplo da minha direção de turma, não são muitos alunos, mas eu tenho lá todo o tipo de problemas. Um pai que tem um problema de saúde, uma mãe que está desempregada, um irmão que tem um problema (...) acaba por nos chegar tudo aqui e depois a escola que precisa de respostas para poder chegar a estas crianças, porque são coisas exteriores, por vezes a escola não lhes chega. E isto são problemas muito graves que são cada vez mais avolumados e que não sei como é que se vão resolver.</p> <p>E7: Num encontro concelhio de associação de pais foi referido em como a envolvência em casa se reflete na escola: a escolaridade dos pais, os problemas de álcool, drogas, violência. Sabemos que o que vem de casa vai-se refletir na escola.</p> <p>E3: Dificuldades em se relacionarem e alguma frustração em lidar com o não que o professor possa dizer ou dos colegas e em lidar com o insucesso.</p> <p>E6: Muita agressividade.</p> <p>E3: Existe uma pressão muito grande, muitas vezes, por parte dos pais e não há ali uma palavra de carinho, de autoestima, de autoconfiança e eles acabam por decrescer em vez de aumentarem a confiança neles próprios.</p> <p>E8: O problema maior da escola é o comportamento.</p>
-------------------------------	---

	<p>Que tipo de estratégias devem ser utilizadas na mediação de conflitos e promoção da convivência?</p> <p>E4: Na escola temos recursos aos quais podemos recorrer para fazer um bocadinho a gestão dessas situações em questão de mediar e das competências socioemocionais mas não deixa de ser um problema que se vive na escola.</p> <p>E3: Estas competências têm de ser trabalhadas, não é de um momento para o outro. (...) Nós temos estado a desenvolver com um grupo, um programa de competências socioemocionais em idades mais precoces...</p> <p>E3: No agrupamento estamos a trabalhar e a oferecer competências parentais aos pais que assim o entenderem.</p> <p>E6: Todos devem atuar, dependendo do espaço em que estejamos.</p> <p>E4: Se conseguíssemos uma cultura de interajuda, de partilha, de todos vermos com os mesmos olhos, conseguíamos ir todos na mesma direção.</p> <p>E3: Dependendo da situação, do momento, a atuação pode ser feita em grupo ou individual.</p> <p>Os projetos de sensibilização facilitam o processo de inclusão na escola?</p> <p>E4: A metodologia de projeto faz tão bem, porque os projetos são criados, são pensados e feitos em grupo.</p> <p>E8: As pessoas não valorizam muito a existência de clubes, o teatro, o grupo de cantares, etc. Aqui na escola por vontade de meia dúzia que pediram para aprender tocar um instrumento que não é habitual, neste momento já estão vinte, eu tenho alunos que dentro da sala de aula não dizem quase nada, mas ali sentem-se à vontade e fazem depois amizades e não tem de ser o grupo dos 10 anos, 11 anos, 12 anos, é um grupo. A escola deveria ter a hipótese de ter este tipo de projetos.</p> <p>E4: Influencia muito o percurso, as amizades e os valores porque é transversal, as idades variam.</p>
Expressão plástica na educação	Qual a opinião sobre a realização de atividades de expressão plástica no desenvolvimento do currículo dos alunos?

	<p>E6: Permite um desenvolvimento global.</p> <p>E5: Pode revelar uma aptidão que o miúdo nem sabe que a tem.</p> <p>E7: É precisamente nessas disciplinas que os alunos se revelam, se libertam...</p> <p>E2: A arte é uma forma de expressão (...). É o que cada um sente e faz à sua maneira e eu já os vi a serem aceites em grupos que não eram anteriormente. E eles perceberam que também eram bons em qualquer coisa.</p> <p>E5: E acabam por melhorar nas outras disciplinas.</p> <p>E9: Exatamente, a autoestima deles também é valorizada.</p> <p>As atividades de expressão plástica facilitam a comunicação entre os alunos?</p> <p>E4: Se proporcionarmos o espaço, tanto partilham a de cinco anos como se integrar uma miúda de oito, nove, dez, é transversal.</p> <p>Considera que as atividades de expressão plástica possam ser utilizadas como estratégia na prevenção e/ou resolução de conflitos?</p> <p>E5: Na expressão plástica é um momento em que eles estão mais descontraídos e dá para observar mais a situação deles.</p> <p>E2: A expressão plástica segundo as teorias psicodinâmicas e psicanalíticas é uma forma de expressão do nosso eu e a arteterapia na psicanálise é altamente utilizada, precisamente, no processo terapêutico.</p> <p>E4: Às vezes é motivo de preocupação e de leitura a cor, a escolha da cor, que é também espelho do seu estado emocional.</p> <p>E6: E mesmo em relação aos amigos, se desenha lá os amigos, e as características dos amigos, vemos como está inserido no grupo, na turma.</p> <p>E2: E também podemos ver a idealização do eu, aquilo que eu gostava de ser e não sou e que o meu colega é.</p>
--	---

3.Registo audiovisual

O projeto foi desenvolvido com o contributo de todos os intervenientes e foi objeto de constante reflexão. O registo fotográfico de momentos como os grupos de trabalho, situações pontuais durante as sessões de intervenção e produtos de expressão plástica elaborados, para além de constituir memória, ao permitir uma posterior análise da intervenção realizada, acrescenta credibilidade à informação e a divulgação de atividades que foram realizadas, junto da comunidade. Ao procedermos ao registo

fotográfico tivemos ainda a oportunidade de divulgar o trabalho resultante da intervenção à comunidade educativa através da plataforma digital do agrupamento.

O registo áudio foi utilizado na gravação da entrevista semiestruturada para posterior transcrição e análise de conteúdo (Bardin, 2016) e na gravação de momentos durante as sessões de intervenção com as turmas para memória futura.

4. Triangulação dos dados recolhidos

Com o objetivo de validar a informação, procedemos à triangulação dos dados recolhidos no decurso da investigação tendo por base as metodologias utilizadas na sua recolha. “O termo *triangulação* surge na área da psicologia por Campbell & Fiske (1959, in Tashakkori e Teddlie, 1998), que pretenderam completar/testar empiricamente os resultados obtidos utilizando diferentes técnicas quantitativas e qualitativas” (Silva, 2022, p.131).

A comparação de dados resultantes dos questionários inicial e final aplicados aos alunos em dois momentos distintos, separados pela implementação do projeto, enriquece a análise da nossa investigação. O mesmo se pode aplicar em relação aos questionários aplicados aos professores e à entrevista semiestruturada que nos permitiu uma abordagem de natureza multimetodológica, devido ao carácter misto das técnicas de recolha e de análise de dados.

Aludindo ao tema central da investigação, “**Educar para a inclusão com a Expressão Plástica**”, definiram-se duas grandes categorias: 1. A inclusão; 2. A Expressão Plástica, sujeitando-se a cada uma delas os dados recolhidos através dos questionários aos professores e da entrevista semiestruturada em convergência com os objetivos definidos na investigação.

Para análise dos dados, optámos por construir uma tabela que espelha a relação entre as questões dos questionários aplicados aos docentes, dos conselhos de turma dos alunos envolvidos, e os objetivos da investigação.

Objetivos da Investigação-ação:

- A. Desenvolver nos alunos comportamentos socioemocionais adequados a uma escola inclusiva;
- B. Promover a capacitação dos alunos na identificação e resolução de conflitos-convivência;
- C. Utilizar a Expressão Plástica como estratégia de intervenção: ferramenta pedagógica na resolução e/ou diagnóstico de situações de conflito.

Tabela 77- Correspondência entre os objetivos e o questionário aos professores

CATEGORIAS	OBJETIVOS	QUESTÕES
Inclusão	A	<p>A escola educa para a inclusão.</p> <p>Não sou responsável pela resolução de problemas de comportamento socioemocional da turma.</p> <p>A inclusão refere-se apenas a alunos abrangidos pelas medidas seletivas e adicionais do Decreto-Lei n.º54/2018.</p> <p>As atividades com recurso às expressões fomentam aprendizagens sociais.</p> <p>Todos os professores devem ser mediadores de oportunidades e inclusão.</p> <p>Os projetos de sensibilização facilitam o processo de inclusão na escola.</p>
	B	<p>É possível prevenir os conflitos.</p> <p>A convivência escolar impõe-se com regras que se fazem cumprir.</p> <p>As atividades em grupo permitem a mediação de conflitos.</p> <p>O modelo dialógico pode ser conjugado com a expressão não-verbal na prevenção e resolução de conflitos.</p> <p>A expressão não-verbal é importante na comunicação com os alunos.</p>
Expressão Plástica	C	<p>As atividades de expressão plástica facilitam a inclusão de todos os alunos na escola.</p> <p>A utilização da expressão plástica promove a aprendizagem socioemocional das crianças.</p> <p>Tenho dificuldades em realizar atividades de expressão plástica em grande grupo/turma.</p> <p>As atividades de expressão plástica contribuem para a inclusão das crianças na escola.</p> <p>É possível ensinar conteúdos de diferentes disciplinas com recurso à expressão plástica.</p> <p>As atividades de expressão plástica não têm utilidade educativa na minha disciplina.</p> <p>A expressão plástica não contribui para a redução de comportamentos desajustados.</p>

		<p>A utilização das expressões não tem influência na compreensão e assimilação dos conteúdos.</p> <p>Não me sinto capaz de desenvolver atividades de expressão plástica nas minhas aulas.</p> <p>As atividades de expressão plástica facilitam apenas a expressão/comunicação dos alunos abrangidos pelas medidas seletivas e adicionais do Decreto-Lei n.º 54/2018.</p>
--	--	--

Feita a análise entre os objetivos da investigação e as respostas obtidas através dos questionários aplicados aos professores, extraímos algumas conclusões evidenciando o contributo da entrevista semiestruturada e os dados recolhidos junto dos alunos.

Inclusão

- A.** Desenvolver nos alunos comportamentos socioemocionais adequados a uma escola inclusiva.

Os professores concordam, na sua maioria (92,31%), em que a escola educa para a inclusão defendendo que essa inclusão não se cinge apenas aos alunos abrangidos pelas medidas seletivas e adicionais do Decreto-Lei n.º 54/2018, apoiados pelos docentes de Educação Especial, mas a todos os alunos. Este pensamento foi fortemente explícito pelos intervenientes E5, E4, E6 que concordam com a conceção de uma “escola para todos”, procurando eliminar as diferenças e desenvolver o máximo de competências de acordo com as suas potencialidades.

“As crianças envolvidas em situações agressivas não aprenderam as habilidades sociais necessárias e desejáveis para relacionar-se com as pessoas, e esse transtorno se não for trabalhado na infância pode atrapalhar na vida adulta” (Martins, 2006, p. 18).

Quando nos debruçamos sobre dados provenientes dos questionários dos alunos como os das tabelas 37, 41, 70 e 74, referentes às questões “Fui agredido/a na escola” e “Fui agressivo com os colegas” que, embora não sejam valores expressivos, existem, e são suficientes para mostrar que a escola tem a missão de transmitir valores de cidadania ativa.

A utilização das expressões permite fomentar aprendizagens sociais. Tal como refere na entrevista a representante da direção do agrupamento (E4) ao afirmar “Nós temos de ser agentes de mudança na escola e mesmo em casa” ou nas atitudes dos alunos quando observados em relação à partilha de materiais, cooperação e aceitação do outro em atividade de grupo.

Apesar do reconhecimento da importância em alcançar uma educação inclusiva os problemas que surgem no meio escolar são, na opinião do grupo entrevistado, problemas que existem na sociedade e chegam à escola através dos alunos “E9: Um pai que tem um problema de saúde, uma mãe que está desempregada, um irmão que tem um problema ... acaba por nos chegar tudo aqui.”

É igualmente reconhecido o papel dos professores na implementação de políticas e práticas educativas que promovem a equidade e a inclusão (Pereira, 2020), mas a responsabilidade do docente em intervir na resolução de problemas de comportamento socioemocionais dos alunos ainda não é assumida por todos (76,92%) já que nem todos os docentes, que responderam ao questionário, consideram o papel de mediador como parte das suas funções. Por outro lado, quando ouvidos na entrevista, os elementos presentes convergiram na opinião de que “E6: Todos devem atuar, dependendo do espaço em que estejamos.”

Na discussão aberta, em *focus group*, foi considerado que o papel de mediador não deve ser atribuído apenas a uma pessoa específica devendo envolver a comunidade educativa na transmissão de exemplos e valores, construtora de uma cidadania ativa. O papel de mediador tem sido assumido pelos professores, que diariamente lidam com as questões sociais, de uma forma mais sensibilizada, ou menos preocupada (Vieira & Vieira, 2010).

A representante da direção referiu, nesta questão, que “E4: Se conseguíssemos uma cultura de interajuda, de partilha, de todos vermos com os mesmos olhos, conseguíamos ir todos na mesma direção”, num forte apelo ao espírito colaborativo na construção da escola inclusiva.

As barreiras que ainda se erguem poderão ser minimizadas através da formação inicial e contínua que irão contribuir para o desenvolvimento de uma atitude positiva em relação à diversidade e à aquisição de estratégias e ferramentas práticas para promover a inclusão na sala de aula e restante contexto escolar.

Os projetos de sensibilização para o direito à educação, na perspetiva de que a escola é de todos e para todos, desenvolvidos no contexto escolar, revelam ter importância no processo de desenvolvimento da inclusão tendo sido referidos no *focus group* pela sua relevância na utilização da metodologia de projeto devido ao facto de serem pensados, criados e feitos em grupo, influenciarem o percurso dos alunos, as suas atitudes e os seus valores (E4). O Agrupamento de Escolas do Sabugal tem por objetivo ser uma entidade impulsionadora de políticas públicas e práticas promotoras da proteção e promoção dos Direitos da Criança (Projeto Educativo), recebendo distinções como a certificação “Escola Sem Bullying, Escola Sem Violência” e o “Selo Escola Saudável” atribuídos pela Direção Geral de Educação (DGE) e o “Selo Protetor”, atribuído pela CNPDPCJ, como reconhecimento do trabalho que tem sido desenvolvido na promoção do bem-estar da comunidade educativa.

Os alunos (38,1%) também referiram o “Trabalhar em grupo” como uma das componentes de que mais gostaram durante as sessões de intervenção que foram

realizadas ao longo do projeto, indicador de satisfação em trabalhar com os outros e sentimento de inclusão.

B. Promover a capacitação dos alunos na identificação e resolução de conflitos-convivência.

Todos os inquiridos através dos questionários foram de opinião de que é possível prevenir os conflitos. Apesar de inicialmente 84,62% dos docentes ter revelado que a convivência se pode impor através do cumprimento de regras que são estabelecidas, todos consideram a hipótese de conjugar o modelo dialógico com a expressão não-verbal na prevenção e resolução de conflitos. “A imposição não educa. (...), pois que toda a imposição gera sentimentos de oposição por parte de quem a ela tem de se submeter” (Sousa 2003a, p. 123) devendo as regras serem construídas em colaboração com os alunos para que possam ser apreendidas e não impostas. Este foi um dado trabalhado nos questionários aplicados, inicialmente, em que 17,95% dos alunos (tabela 38, QI) afirmaram que não gostam de seguir regras, comparativamente com 2,38% (tabela 71, QF), no final da intervenção.

Também na entrevista focaram a importância em se estabelecer uma comunicação entre os diferentes elementos da comunidade educativa, nomeadamente com os encarregados de educação (E3: No agrupamento estamos a trabalhar e a oferecer competências parentais aos pais que assim o entenderem) como é exemplo o Projeto de capacitação parental – Escola de Pais do PDPSC, para que se possa trabalhar em conjunto na procura e resolução de problemas que possam ser aferidos.

A presidente da associação de pais e encarregados de educação chamou a atenção para a envolvimento familiar e o seu reflexo na escola, (E7: Alguns pais vêm ao meu encontro na tentativa de resolução de alguma coisa), focando fatores como a escolaridade dos pais, problemas de álcool, drogas, violência que podem dar origem a diversas problemáticas como o insucesso escolar, agressividade, etc..

“As crianças com comportamentos agressivos, na maioria das vezes, sentem-se ameaçadas e estão propensas a reagir sempre na defensiva. São particularmente sensíveis, e essas defesas são para compensar talvez algum sentimento negativo.” (Martins, 2006, p. 19)

Cabe à escola promover a igualdade e a não discriminação (Decreto-Lei n.º 55/2018) adequando a intervenção às necessidades educativas de cada aluno e qualquer aluno.

As atividades realizadas pelos alunos, em grupo, assumem especial importância na socialização do indivíduo e são consideradas, pela totalidade dos docentes quer inquiridos através dos questionários, quer na entrevista, fundamentais para a inclusão e como estratégias de mediação de conflitos como se verifica no testemunho em entrevista de “E9: A atividade de grupo é essencial e eles não são capazes. Eu noto cada

vez mais que cada vez menos eles sabem trabalhar em grupo. Eles não sabem ouvir, não sabem aceitar as ideias dos outros. O que vai para a mesa tem de ser aquilo. E não pode. E isso é uma das falhas das nossas crianças. Nós antigamente fazíamos um grupo de trabalho, eles conversavam e faziam trabalho e agora não sabem fazer isso.”

Estas questões surgem nas respostas ao questionário aplicado aos alunos, em que alguns afirmaram que os colegas não podem ter opiniões diferentes (2,38%) ou preferem trabalhar sozinhos (19,04%). Durante a realização das atividades de intervenção, os alunos mostraram prazer no trabalho e disposição dos lugares em grupo, incentivando a professora titular das expressões para que continuassem a trabalhar da mesma forma.

Expressão Plástica

C. Utilizar a Expressão Plástica como estratégia de intervenção: ferramenta pedagógica na resolução e/ou diagnóstico de situações de conflito.

Segundo o testemunho da representante do grupo de Educação Especial (E6), a realização de atividades de expressão plástica permite o desenvolvimento global do aluno, sendo o seu contributo também reconhecido pelos docentes inquiridos, através do questionário, não só como estratégia de ensino do currículo, mas também como instrumento promotor da aprendizagem socioemocional das crianças e facilitador da inclusão dos alunos na escola (Pires, 2018; Vivas, 2007), embora mais de metade (61,53%) reconheça alguma dificuldade na realização deste tipo de atividade em grande grupo/turma.

A informação recolhida através dos questionários onde constatamos que para a quase totalidade dos docentes (92,31%) a expressão plástica pode contribuir para a redução de comportamentos desajustados converge com a opinião do *focus group* manifestada por E4: “As expressões seriam uma mais-valia para trabalhar este tipo de comportamento”, tal como o pensamento expresso pelos alunos através dos questionários em que 95,24% dos inquiridos considerou que sim, as atividades de expressão plástica ajudam a fazer amizades (tabela 47).

“Todo ser humano necessita de auto-estima, é uma questão de sobrevivência. A forma de como a pessoa se enxerga é muito importante e determina o seu comportamento” (Martins, 2006, p. 39)

Vários testemunhos foram no sentido em que a oportunidade de descobrirem ou de poderem revelar novas aptidões ou competências revela-se positivo (E9: Exatamente, a autoestima deles também é valorizada.) e promotor de inclusão (E2: ... eu já os vi a serem aceites em grupos que não eram anteriormente. E eles perceberam que também eram bons em qualquer coisa). Wall e Gisbert (2005) referem Tilley (1978) quando afirmam que a arte pode produzir um enorme sentimento de realização, em especial, nas crianças com mais dificuldades em alcançar o êxito noutras áreas relacionadas com as aprendizagens escolares.

Ao utilizar a expressão plástica como metodologia de intervenção, em que o objetivo não é a produção da obra de arte, mas a satisfação da expressão da criança sem o medo de ser julgada ou que sejam feitos juízos de valor, (Sousa, 2003b) há lugar à estruturação do “eu” e do lugar que ocupa, permitindo que se desenvolva, que evolua nas aprendizagens do saber, do saber estar e do saber ser.

Capítulo IV - Considerações finais

1. Conclusões finais

Segundo o Observatório de Saúde Psicológica e Bem-Estar (2022),

Em 2013, a UNICEF estimava que cerca de 20% do universo de crianças e jovens sofressem de alguma dificuldade ao nível da saúde mental. Depois de dois anos atípicos, documentados na literatura como associados a danos significativos na saúde psicológica e bem-estar dos mais novos (...) acredita-se que 1 em cada 7 jovens entre os 10 e os 19 anos, sofra de uma perturbação psicológica. (p. 1)

Em 2022, realizou-se o estudo da HBSC (Health Behaviour in School-aged Children), que se repete de 4 em 4 anos, em colaboração com a Organização Mundial de Saúde, com a participação de 51 países. Em Portugal, estiveram envolvidos 40 agrupamentos de escolas do ensino básico e secundário de todo o país continental, incluindo o Agrupamento de Escolas do Sabugal (Gaspar et al, 2022).

De acordo com o relatório do estudo HBSC/OMS 2022 - *A saúde dos adolescentes portugueses em contexto de pandemia* - no campo da saúde mental e bem-estar, verifica-se que o sentimento de gostar da escola, pelos alunos, tem vindo a decrescer nos estudos até aqui realizados pela equipa de investigação da Aventura Social (73,1% em 2014; 70,4% em 2018 e 69.7% em 2022).

Importa, então, estabelecer uma correlação entre alguns dos dados presentes no relatório do estudo de âmbito nacional, comparativamente aos resultados obtidos no nosso micro estudo.

Tabela 78- Dados obtidos nos estudos HBSC e IntervencionARte

Estudo da HBSC 2022		Estudo IntervencionARte		
			QI	QF
Gosto da escola	69.7%	Gosto de vir para a escola	92,31%	95,24%
Nunca fui vítima de bullying	81,1%	Fui agredido na escola	28,21%	35,71%
Não se envolveu em lutas no último ano	67,7%	Fui agressivo com colegas	33,34%	9,52%
Sente-se seguro na escola	76,7%	Sinto-me em segurança na escola	97,44%	95,24%

Os colegas aceitam-me como sou	73,3%	Acho que os meus colegas gostam de mim	89,75%	97,62%
Tem amigos com quem pode partilhar as suas alegrias e tristezas	77,8%	Tenho poucos amigos	23,07%	19,04%
Gosta de estar com os colegas	70,7%	Relaciono-me bem com os outros	92,31%	100%
Considera-se feliz	72,3%	Sou feliz	97,44%	95,23%

Os resultados obtidos através das respostas dos alunos, sobre sentimentos de Bem-estar na escola e pela escola, Relações interpessoais e Segurança, quando comparados com resultados provenientes de um estudo nacional (Gaspar, T. et al, 2022) são encorajadores e indicadores de que o trabalho que se desenvolveu na escola tem vindo a ser positivo.

Apresentamos, em seguida as conclusões que se organizam como resposta aos nossos objetivos:

“Desenvolver nos alunos comportamentos socioemocionais adequados a uma escola inclusiva”.

De acordo com Martins, a escola não se pode esquecer da sua “função (social) própria no educar para a convivência humana, seja ao nível de programas, projetos e ações/atividades na criação de condições de progresso e bem-estar” (2021, p. 43).

Os professores têm um papel fundamental no desenho e implementação de políticas e práticas educativas com foco na equidade e inclusão, sendo muito importante transmitir aos professores o valor da sua contribuição para a criação de salas de aula inclusivas.

Através da análise dos dados obtidos no decorrer da intervenção, podemos concluir que durante a realização das atividades, dispostos em pequenos grupos, valores como a tolerância e a partilha tornaram-se cada vez mais presentes, registando-se um interesse crescente em realizar as atividades sem querer intervir na escolha dos elementos da mesa. Esta questão está patente nos questionários finais preenchidos pelos alunos participantes que indicaram o “Trabalhar em grupo” nas suas preferências.

Projetos neste âmbito como o Projeto COOPERA ou semelhantes aos que integram as várias edições da PARTIS – Práticas Artísticas para a Inclusão Social da Fundação Calouste Gulbenkian, do Programa Escolhas ou como o INARTdis, um projeto internacional Erasmus+, que se destinam às crianças e jovens estudantes, contribuem para o processo de inclusão e tornam realidade a Escola Inclusiva. O objetivo, e aquilo em que acreditamos, é que para as crianças em geral, “e para as crianças inadaptaadas e desfavorecidas em particular, a atividade lúdica pode ser uma das poucas experiências que criam situações, onde as desvantagens e as desigualdades sociais e culturais se

atenuam ou mesmo se dissipam” (Pires, 2018, p. 94) e ser desta forma “a mediação enquanto estratégia formadora e preventiva e não apenas como mera estratégia de gestão e resolução de conflitos nos contextos escolares” (Silva, 2011, p. 256).

No que concerne ao segundo objetivo **“Promover a capacitação dos alunos na identificação e resolução de conflitos-convivência”**, de acordo com Chrispino (2007) a mediação pode efetivamente constituir uma estratégia de mudança nas relações sociais, apontar para novas formas de cooperação e de confiança, que após passarem por um processo de reflexão, permitem resolver as diferenças pessoais ou grupais de forma espontânea e livre.

As atividades desenvolvidas em grupo permitiram a discussão, a cooperação e a partilha de ideias, experiências e materiais num ambiente seguro. A metodologia de atividades criativas na realização de trabalhos em grupo possibilita o autoconhecimento, a tomada de consciência, da parte do aluno, do seu lugar social e da relação que pretende estabelecer com o outro.

O projeto teve, por isso mesmo, a preocupação de trabalhar com e para os participantes desenvolvendo atividades ligadas à intervenção social para que, através da mudança de atitudes, se consiga promover a sã convivência em detrimento dos conflitos e agressões entre pares na escola, concordando com Silva (2011) quando afirma que “a mediação não é apenas um instrumento, uma actividade ou uma estratégia, é uma cultura que deve ser construída” (2011, p. 261).

De acordo com a Diretora Geral da UNESCO (2020), Audrey Azoulay, “a educação artística não é apenas um meio para fazer frente a situações de crise. Ela contribui para o bem-estar socioemocional e melhora os resultados da aprendizagem. É um motor para o desenvolvimento social e económico” (p. 2). A arte, em toda a sua diversidade, é fundamental na construção de uma educação integral para o desenvolvimento integral do aluno.

O agrupamento onde o projeto foi implementado reconhece a necessidade e pertinência deste tipo de intervenção pois também tem desenvolvido diversas atividades e programas no âmbito da saúde mental, da inteligência emocional, do combate ao abandono escolar e absentismo, das competências pessoais, sociais e cognitivas (Estima-te; Enfoca-te; Programa TEIA; Mindfulness; Orientação vocacional; Escola de Pais, entre outras atividades).

Segundo Cunha e Monteiro (2018) as consequências desta mudança de cultura são visíveis na prevenção da violência escolar; no fortalecimento de valores democráticos; de uma cultura de paz; no desenvolvimento da tolerância, da empatia e do pensamento crítico.

Por último, analisamos o terceiro objetivo **“Utilizar a Expressão Plástica como estratégia de intervenção: ferramenta pedagógica na resolução e/ou diagnóstico de situações de conflito”**.

De um modo geral, podemos confirmar a validade da utilização da Expressão Plástica como estratégia de intervenção. No desenvolvimento das atividades de expressão plástica não se esperava que os alunos realizassem obras de arte, o intuito de acordo com autores como Sousa (2003a) e Read (1982) tinha como foco o poder expressar as emoções livremente, desenvolvendo competências emocionais e sociais, e neste contexto, a resposta a este objetivo provém dos dados/informações dos inquéritos por questionário aplicados aos alunos que, pela análise dos resultados obtidos nas tabelas 45 e 46, refletem a satisfação dos alunos em terem participado neste projeto e desenvolvido este tipo de atividades, assim como, através da análise dos inquéritos por questionário aplicados aos docentes dos conselhos de turma, todos os docentes inquiridos considerarem que as atividades de expressão plástica contribuem para a inclusão das crianças na escola (gráfico 4 e 9) e da entrevista semiestruturada feita aos professores diretores de turma e restantes elementos representativos da comunidade educativa, verifica-se atingido o objetivo inicialmente proposto.

Este projeto de intervenção pretendia, igualmente, alargar o âmbito de reflexão sobre o papel da expressão plástica no desenvolvimento e aprendizagem da criança e do seu contributo no processo de inclusão escolar, por forma a ajudar a fundamentar futuras intervenções.

De acordo com o relatório final do Fórum Internacional sobre Inclusão e Equidade na Educação - Todo Aluno Importa (Pereira, 2020), evento da UNESCO que se realizou em Cali, na Colômbia em 2019:

O desporto, a cultura e as artes ajudam a abordar questões delicadas para os alunos, especialmente aquelas relacionadas com experiências de discriminação e exclusão, onde, através do diálogo, expressão e ação, é possível promover a saúde física, mental e emocional de todos e promover o desenvolvimento das comunidades. (p. 23)

Neste fórum internacional da UNESCO (Pereira, 2020) onde se assinalou o 25.º aniversário da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação de Necessidades Especiais (UNESCO, 1994) houve a preocupação de tentar dar resposta ao compromisso da Agenda para o Desenvolvimento Sustentável 2030 e ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, que exige dos sistemas educacionais uma educação inclusiva e equitativa de qualidade ao proporcionar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, através de novas estratégias educativas que não excluem ninguém.

Um estudo realizado por Wall e Gisbert (2005) revela que a prática intensiva de experiências plásticas, contribuiu favoravelmente para o desenvolvimento

socioafetivo, fortalecimento de autoestima, autoconfiança e autonomia nos elementos de um grupo de crianças residentes numa instituição de acolhimento. À semelhança, no nosso projeto, a expressão livre de censura e preconceito foi praticada pelos alunos durante as sessões de intervenção em que foram dinamizadas atividades de expressão plástica, permitindo expressar emoções, desenvolver empatia e afinidades entre os participantes. Ao expressar o que sente, o aluno estabelece uma verdadeira comunicação com os colegas, aprofundando laços e estabelecendo vínculos. É esta a única forma que o indivíduo tem de lutar contra a exclusão, o isolamento e a instabilidade emocional (Vivas et al., 2007).

Recordando Piaget que acreditava que a expressão seria a exteriorização da personalidade (Sousa, 2003a), durante a implementação do projeto procurámos ter sempre presente que “Cada pessoa acrescenta, sucessivamente, observações e pontos de vista elaborados pessoalmente e/ou construídos socialmente, que lhe possibilitam expressar diferentes sentimentos sobre os contextos próximos” (Luísa & Borges, 2020, p. 43) e dessa forma fomentar valores de uma cidadania ativa e aplicar estratégias de mediação.

“Uma educação eminentemente voltada para objectivos imediatos expressivos, contribui de modo muito significativo para a manutenção de uma vida mental saudável” (Sousa, 2003a, p. 183). A expressão artística é fundamental para o correto desenvolvimento psicológico do aluno (Wall & Gisbert, 2005).

O valor das expressões artísticas no processo terapêutico é reconhecido desde o século passado (Barata, 2014; Martins, 2006; Santos, 2019) pela capacidade de desenvolvimento e promoção de competências emocionais e sociais. Ao servir de estímulo para uma *plasticidade mental*, a implementação de atividades de expressão plástica, segundo Ferraz, (2009, citado por Barata, 2014) permite desencadear “a formação de novos circuitos neurais e sinapses, que se consolidarão, lenta e progressivamente, ao longo do processo, desenvolvendo assim, novas competências, mudando a resposta comportamental, a sua visão e os seus valores” (p. 29).

Apesar da inexperiência neste tipo de trabalhos de investigação e de a parte prática do projeto de implementação ser, por si só, muito apelativa, devido aos 25 anos de trabalho com alunos em contexto de sala de aula defendendo que através da paixão pela expressão plástica se consegue transformar a escola, acreditamos que a natureza do estudo possibilitou uma compreensão aprofundada da apetência pela expressão plástica, quer pelos alunos, quer pelos docentes que estiveram envolvidos, quer pela pesquisa necessária para a fundamentação dos resultados observados. A realização deste estudo organizou-se como uma oportunidade de ensaiar novas formas de intervenção e, paralelamente, ouvir alunos, analisar e refletir com elementos representativos da comunidade educativa e, quem sabe, dar oportunidade a que outros

se possam aventurar e apaixonar sobre este tema profundamente enriquecedor para a Escola.

“O nosso destino é mudar a visão social daquilo que as escolas podem ser (...) devemos lembrar-nos da observação de Robert Browning (1983) o alcance de um homem deve exceder a sua capacidade ou para que serve um céu?” (Eisner, 2008, p. 16) e acreditar que podemos ser agentes nessa mudança.

2. Limitações do estudo

Este estudo realizou-se tendo como amostra os alunos de três turmas do 5º ano de escolaridade, do 2º ciclo do Ensino Básico, não sendo possível generalizar, as conclusões obtidas referem-se exclusivamente aos participantes nesta investigação.

Na realização de uma nova investigação que pudesse incluir uma amostra de maior dimensão, abrangendo alunos de outros anos de escolaridade, ou inclusive de outras escolas, poderia averiguar-se se a aceitação do projeto teria igual sucesso, assim como, as particularidades das crianças inseridas num universo maior.

O facto de a intervenção ter sido implementada ainda no período final da pandemia por Covid-19 revelou alguns constrangimentos, quanto à presença dos alunos nas sessões de intervenção com as turmas, revelando alguma falta de assiduidade nos grupos.

Consideramos ainda que o período de tempo que durou a implementação do projeto de investigação foi limitado para que se pudessem registar grandes mudanças comportamentais com os alunos. Acredita-se que ao prolongar no tempo a implementação do projeto de intervenção, para a duração de pelo menos dois anos letivos, correspondentes ao número de anos que compõem o ciclo de ensino em que foi implementado, os resultados poderiam ser mais significativos, já que a aceitação da parte dos alunos foi bastante positiva.

Outra limitação está relacionada com o facto de termos utilizado como instrumento de recolha de dados a entrevista semiestruturada. Devido à falta de experiência, da investigadora, com este tipo instrumento, a forma como a entrevista foi conduzida pode ter contribuído para um conteúdo menos abundante de informação e, por conseguinte, menor riqueza de dados para interpretar. Também a análise qualitativa exigida é morosa e requer muita experiência na recolha, transcrição, seleção, categorização e interpretação dos dados. No entanto, segundo Bogdan e Biklen (1994) até uma má entrevista proporciona informação útil pois o fundamental é que os entrevistados possam expressar aquilo que sentem e, neste sentido, pensamos que foi substancialmente conseguido.

Apesar das limitações que foram identificadas, considera-se que a investigação desenvolvida é bastante relevante, por defender um tema atual e que merece ser estudado. Qualquer projeto que contribua para o bem-estar dos alunos e uma

verdadeira escola inclusiva é, no nosso humilde entender, um desafio por si só enriquecedor.

3.Recomendações

Considera-se pertinente a continuação da implementação deste tipo de intervenção com os alunos que se encontram na fase de adaptação na mudança do primeiro para o segundo ciclo do ensino básico. Poderá mesmo aplicar-se em qualquer turma do 1º e 2º ciclos que venha a integrar elementos novos, como estratégia promotora da inclusão e preventiva de conflitos.

O tipo de intervenção delineada neste projeto, que se desenrola em várias sessões em que, cada tema específico, é abordado através da expressão plástica assente no diálogo em grupo, permite abordar os problemas/interesses dos participantes, podendo vir a constituir uma ferramenta de mediação/inclusão em pequenos grupos, de forma sistemática e continuada ou pontual ao serviço do Diretor de Turma, do Serviço de Psicologia e Orientação ou do Centro de Apoio à Aprendizagem existente na escola.

A chegada à escola, de crianças provenientes de diferentes culturas, etnias ou credos, acontece cada vez mais frequentemente, a qualquer momento do ano letivo, tornando premente uma cultura de escola inter/multicultural. Este processo de integração/inclusão deve ser vivido como um projeto de escola viva e dinâmica para toda a comunidade.

A escola tem um papel fundamental na promoção da saúde mental e bem-estar das crianças, sendo a missão de toda a comunidade educativa aproveitar a oportunidade, os meios para agir e tornar a inclusão escolar, uma realidade.

“Como professores experientes, sabemos que o caminho mais certo para o inferno numa sala de aula é seguir o plano da aula, independentemente de tudo o resto.” (Eisner, 2008, p. 11)

A área das expressões é a parte do currículo onde o professor sempre teve maior liberdade e oportunidade de reconhecer o aluno como um ser humano multidimensional – intelectual, afetivo, ético, estético e emocional - contribuindo para a sua educação integral, adaptando o processo educativo às necessidades do aluno, criando vínculos e laços socioemocionais facilitadores da aprendizagem e da inclusão.

Referências

- Agrupamento de Escolas do Sabugal. (2022). *Projeto Educativo*.
<https://aesabugal.pt/portal2/index.php/documentos/projeto-educativo-2022>
- Amorim, E. (2005). Expressão artística: A criança descobrindo, interpretando e agindo sobre o mundo, *Série Fundo do Milénio para a Primeira Infância, Cadernos Pedagógicos. 2*, 19-42. OMEP. Edições UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138429>
- Azoulay, A. (2020). Mensaje de la Sra. Audrey Azoulay, Directora General de la UNESCO, con motivo de la Semana Internacional de la Educación Artística, 25-31 de mayo de 2020. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373516_spa
- Barata, V. (2014). *Eu sou arte: O lugar das expressões no desenvolvimento de crianças com NEE – Um estudo de caso com crianças com PEA* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco).
<http://hdl.handle.net/10400.11/2497>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R.; & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cardoso, C., & de Valsassina Heitor, M. T. (1972). *Arte infantil: linguagem plástica*. Editora Meridiano.
- Chripino, Á. (2007). Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação, 15(54), 11-28. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362007000100002>
- Costa, E., Torrego, J. & Martins, A. (2015). O projeto de mediação de conflitos como dispositivo de melhoria de escola. Educação, Território e Desenvolvimento Humano. *Atas do I Seminário Internacional*, Vol. II. Porto: Universidade Católica do Porto, 334-345.
https://www.researchgate.net/publication/306078679_O_projeto_de_mediacao_de_conflitos_como_dispositivo_de_melhoria
- Costa, E. (2016). *Mediação de conflitos: construção de um projeto de melhoria de escola*. (Tese de Doutoramento), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10437/7473>
- Costa, E. (2019). A escola como entidade promotora de melhoria da convivência, através da mediação de conflitos, no contexto das ciências da educação. *Dialogia*, (32), 81-92, maio/ago. 2019.
<https://doi.org/10.5585/dialogia.N32.13636>
- Costa, E. & Teles, R. (2014). Mediação de Conflitos: um exercício de cidadania. *Atas do XII Congresso da SPCE. As Ciências da Educação: Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 706-715. <http://hdl.handle.net/10437/8437>
- Cunha, P. & Monteiro, A. (2018). *Gestão de conflitos na escola*. Edições Pactor.
- Delors, J. et al. (2010). Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI*. Fundação Faber-Castell.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>
- Eisner, E.E. (2008). *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?*. Currículo sem Fronteiras. 8, (2), 5-17. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>

Gaspar, T.; Guedes, F. et al. (2022). A saúde dos adolescentes portugueses em contexto de pandemia – Dados nacionais do estudo HBSC 2022. *Relatório do estudo HBSC 2022*. Equipa Aventura Social. <https://aventurasocial.com>

Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Raiz editora.

Jornal Oficial da União Europeia. http://data.europa.eu/eli/treaty/teu/2016/art_2/oj
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:12016M002&from=PT>

Lúisa, C. & Borges, L. (2020). *Construindo a Educação Inclusiva Teoria e prática*. Papa-Letras

Manual de Resolução de Conflitos. (2001). (1ª). UN DESA.

Martins, E. Candeias (2021). A Pedagogia do Encontro como uma pedagogia de baixa densidade: Contextos (socio) educativos e relacionais. *Revista Lusófona de Educação*, 52(52), 31-45. <http://orcid.org/0000-0003-4841-1215>

Martins, M. (2006). *Bateu-Levou*. (Curso de Especialização em Arteterapia), FIZO-Faculdade Integração Zona Oeste e Alquimiy Art de São Paulo. <https://www.scribd.com/document/249278558/arteterapia-pdf>

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.

Medeiros, S. (2017). *Expressões Artísticas e Educação para Valores em diálogo na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de mestrado), Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/4686>

Monteiro, J. (2013). O Conflito escolar visto pelos alunos – um estudo no concelho da Guarda. (Dissertação de mestrado), Universidade Aberta de Lisboa. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3018/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Ios%C3%A9%20Monteiro_1003080_11-%C2%BAMAGE.pdf

Moreira, C. (2016). *Projeto Educativo de Prevenção e Intervenção Social num Contexto Escolar: (re)educAR-TE(me)*. (Dissertação de mestrado), Instituto Superior de Serviço Social do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.26/17729>

Neves, A. (2014). *Jogo Lúdico no Treino de Competências Pessoais e Sociais* (Dissertação de mestrado), Instituto Superior de Ciências Educativas de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.26/30725>

Patacho, P. (2021). *Pensar a Educação*. Porto Editora.

Pereira, D. (2020). Relatório final do Fórum Internacional sobre Inclusão e Equidade na Educação -Todo Aluno Importa. *Educação Inclusiva- Revista da Pró-Inclusão*, 11, (1), 14-25. https://proandee.weebly.com/revista_v11n1_jun2020.html

Pires, A. (2018). *O contributo das artes visuais numa educação inclusiva para todos: a disciplina de educação artística como potenciadora de aprendizagens no contexto da inclusão nas escolas secundárias*. (Dissertação de mestrado), Instituto Politécnico de Viana do Castelo. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2060>

Read, H. (1982). *Educação pela arte*. (1ª). Coleção Arte & Comunicação. Edições 70.

Ribeiro, G. (2018). *Novo Manual de Investigação*. Contraponto.

Robertis, C. (2021). *Metodologia da Intervenção em Trabalho Social* (reedição), Coleção Educação e Trabalho Social 10, Porto Editora.

- Sales, L. & Holanda, R. (2020). A arte como instrumento para o desenvolvimento das habilidades em gestão de conflitos em jovens do ensino médio. *Pensar -Revista de Ciências Jurídicas*, 25,(1), 1-17. <https://doi.org/10.5020/2317-2150.2020.9789>
- Santos, C., Cardoso, A. P., & Marcelino, A. L. (2015). "Colorir para agir": educar pela arte, para a paz. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (4), 14-20. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.04.171>
- Santos, T. (2019). *Arteterapia e Gestalt*, Paco Editorial.
- Saúde Psicológica e Bem-Estar: *Observatório de Saúde Psicológica e Bem-estar: Monitorização e Ação*. (2022). <https://www.dgeec.mec.pt/np4/1357.html>
- Silva, A. (2011). Mediação e(m) educação: discursos e práticas. *Revista Intersaberes*, ano 6, (12), 249-265, https://www.researchgate.net/publication/304011362_Mediacao_em_educacao_discursos_e_praticas
- Silva, H. S. & Lopes, J. & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Edições Factor.
- Silva, I. & Veloso, A. & Keating, J. (2014). *Focus group: Considerações teóricas e metodológicas*. *Revista Lusófona de Educação*, 26. 175-190. <https://hdl.handle.net/1822/32357>
- Silva, Q. (2022). *Os Percursos Escolares dos alunos filhos e descendentes de imigrante no AAENACB*. (Dissertação de mestrado), Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/8000>
- Sousa, A.B. (2003a). *Educação Pela Arte e Artes na Educação*. 1. Bases Psicopedagógicas. Instituto Piaget.
- Sousa, A.B. (2003b). *Educação Pela Arte e Artes na Educação*. 3. Música e Artes Plásticas. Instituto Piaget.
- Tashakkori, A. Creswell, J. W. (2007). Exploring the nature of research questions in mixed methods research. Editorial. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, (3), 207-211, 2007. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2345678906293042>
- UNESCO. (2015). *Declaração de Incheon e Marco de Ação para a Implementação do Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por
- UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, Jomtien. <https://www.ie.uminho.pt/pt/Instituto/PublishingImages/Paginas/Nucleo-de-Educacao-para-os-Direitos-HumanosNEDHIEUM/declaracaoEducacaoTodosr.pdf>
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais*. [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)
- UNESCO. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Relatório da comissão internacional sobre os futuros da educação. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115/PDF/381115por.pdf.multi>
- Vieira, A. e Vieira R. (2010). *Territórios Educativos e Mecanismos de Lidar com a Diferença na Escola - II Encontro de Sociologia da Educação da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), "Educação, Territórios e (Des)Igualdades"*. <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/458/1/Vieira%20R.%20Vieira%20A.%20TERRIT%C3%93RIOS%20EDUCATIVOS%20E%20MECANISMOS%20DE%20L.pdf>
- Vivas, M., Gallego, D. & González, B. (2007). *Educar las emociones*. (2ª). Producciones Editoriales C. A.
- Wall, C. & Gisbert, J. (2005). Desarrollo socioafectivo y artístico en culturas periféricas. in M. Belver, C. Moreno & S. Nuere (Eds.). *El arte infantil en contextos contemporáneos* (pp. 319-330). Eneida.

Legislação

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237/1986, Série I. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Educação Inclusiva*. Diário da República, 1.ª série, n.º 129. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio. *Criação dos Serviços de Psicologia e Orientação nas escolas*. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/190/1991/05/17/p/dre/pt/html>

Apêndices

Apêndice 1 - Inquérito por questionário aos professores



QUESTIONÁRIO

Este questionário, inserido no Projeto IntervencionARte do Mestrado em Intervenção Social Escolar, do Instituto Politécnico de Castelo Branco, tem como principal objetivo recolher informação dos professores dos conselhos de turma dos alunos participantes.

O questionário apresentado tem a duração aproximada de 15m.

Não há respostas certas ou erradas, o que importa é a sua opinião.

Os dados recolhidos serão tratados de forma anónima e confidencial.

Parte I

1. Sexo: ___ feminino ___ masculino
2. Idade: ___ anos
3. Tempo de serviço: ___ anos
4. Habilitação académica: ___ Bacharelato ___ Licenciatura
___ Pós-Graduação ___ Mestrado ___ Doutoramento
5. Realizou formação na área da expressão plástica?
___ Sim ___ Não

Parte II

Numa escala de 1 a 3, em que 1 corresponde a Não concordo, 2 a Concordo e 3 a Concordo plenamente, classifique a sua opinião sobre as afirmações que se seguem (assinale apenas uma resposta X, para cada afirmação).

	1	2	3
A escola educa para a inclusão.			
É possível prevenir os conflitos.			
As atividades de expressão plástica facilitam a inclusão de todos os alunos na escola.			
A convivência escolar impõe-se com regras que se fazem cumprir.			
Tenho dificuldades em realizar atividades de expressão plástica em grande grupo/turma.			
As atividades em grupo permitem a mediação de conflitos.			
A utilização da expressão plástica promove a aprendizagem socioemocional das crianças.			

As atividades de expressão plástica contribuem para a inclusão das crianças na escola.			
O modelo dialógico pode ser conjugado com a expressão não-verbal na prevenção e resolução de conflitos.			
É possível ensinar conteúdos de diferentes disciplinas com recurso à expressão plástica.			
Não sou responsável pela resolução de problemas de comportamento socioemocional da turma.			
As atividades de expressão plástica não têm utilidade educativa na minha disciplina.			
A expressão plástica não contribui para a redução de comportamentos desajustados.			
A expressão não-verbal é importante na comunicação com os alunos.			
A inclusão refere-se apenas a alunos abrangidos pelas medidas seletivas e adicionais do Dec. Lei 54/2018.			
A utilização das expressões não tem influência na compreensão e assimilação dos conteúdos.			
Não me sinto capaz de desenvolver atividades de expressão plástica nas minhas aulas.			
As atividades com recurso às expressões fomentam aprendizagens sociais.			
Todos os professores devem ser mediadores de oportunidades e inclusão.			
As atividades de expressão plástica facilitam apenas a expressão/comunicação dos alunos abrangidos pelas medidas seletivas e adicionais do Dec. Lei 54/2018.			
Os projetos de sensibilização facilitam o processo de inclusão na escola.			

Muito obrigada pela sua colaboração.

Apêndice 2 - Consentimento informado



CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Encarregado de Educação do(a) aluno(a), _____, declaro ter sido informado da implementação do Projeto IntervencionARte, nas turmas do 5ºano, a decorrer ao longo do ano letivo 2021/22.

Este projeto de investigação em Intervenção Social Escolar, da responsabilidade de Ana Kátea Castanho, pretende desenvolver a descoberta do próprio e do outro, estimular a convivência, assente no diálogo e reflexão como uma competência básica a ser apre(e)ndida na escola, espaço de aprendizagem e de transmissão de valores, com recurso à Expressão Plástica na inclusão e na prevenção e/ou mediação de conflitos.

A participação do meu educando neste projeto não implica qualquer valor monetário.

Os dados recolhidos serão tratados de forma anónima e confidencial.

Assinatura do Encarregado de educação

Sabugal, 10 de janeiro de 2022

Apêndice 3 - Inquérito por questionário inicial aos alunos (QI)



QUESTIONÁRIO

Este questionário inicial, inserido no Projeto IntervencionARte do Mestrado em Intervenção Social Escolar, do Instituto Politécnico de Castelo Branco, tem como principal objetivo conhecer características dos alunos participantes.

Solicito a tua colaboração para responderes de forma sincera ao questionário que te é apresentado, com a duração aproximada de 15m. Não há respostas certas ou erradas, o que importa é a tua opinião.

Os dados recolhidos serão tratados de forma anónima e confidencial.

Parte I

1. Sexo: ___ feminino ___ masculino
2. Idade: ___ anos
3. Gostas de desenvolver atividades de expressão plástica?
 Sim Não

Parte II

Numa escala de 1 a 3, em que 1 corresponde a Não concordo e 3 a Concordo plenamente, classifica a tua opinião sobre as afirmações que se seguem (assinala apenas uma resposta com X, para cada afirmação).

	Não concordo 1	Concordo 2	Concordo plenamente 3
Sou simpático/a.			
Sou capaz de pedir ajuda se precisar.			
Faço amigos facilmente.			
Sou tímido/a.			
Não gosto de mim como sou.			
Relaciono-me bem com os outros.			
Gosto de trabalhar em grupo.			
Tenho poucos amigos.			
Sinto-me bem na escola.			

	Não concordo 1	Concordo 2	Concordo plenamente 3
Não gosto de dar a minha opinião.			
Prefiro trabalhar sozinho/a.			
Já senti medo dentro da escola.			
Não gosto que me chamem à atenção.			
Gosto de participar em projetos de grupo.			
Sinto-me valorizado/a pelos outros.			
Não tenho com quem brincar no recreio.			
Sinto-me em segurança na escola.			
Partilho os materiais com os colegas.			
Na escola gozam comigo.			
Sou feliz.			
Não sou escolhido/a para formar grupo.			
Os meus colegas podem ter opiniões diferentes.			
Fui agredido/a na escola.			
Não gosto de seguir as regras.			
Acho que os meus colegas gostam de mim.			
Tenho vergonha de falar em público.			
Fui agressivo com os colegas.			
Gosto de vir para a escola.			
Sou importante para a minha turma.			

Agradeço a tua colaboração.

Apêndice 4 - Inquérito por questionário final aos alunos (QF)



QUESTIONÁRIO

Este questionário de avaliação, inserido no Projeto IntervencionARte do Mestrado em Intervenção Social Escolar, do Instituto Politécnico de Castelo Branco, tem como principal objetivo conhecer características dos alunos participantes.

Solicito a tua colaboração para responderes de forma sincera ao questionário que te é apresentado, com a duração aproximada de 15m. Não há respostas certas ou erradas, o que importa é a tua opinião.

Os dados recolhidos serão tratados de forma anónima e confidencial.

Parte I

1. Sexo: ___ feminino ___ masculino
2. Idade: ___ anos
3. Gostas de desenvolver atividades de expressão plástica?
___ Sim ___ Não
4. Gostaste de participar neste projeto?
___ Sim ___ Não
5. O que mais gostaste neste projeto?

6. Consideras que as atividades de expressão plástica ajudam a fazer amizades?
___ Sim ___ Não
7. O que menos gostaste neste projeto?

Parte II

Numa escala de 1 a 3, em que 1 corresponde a Não concordo e 3 a Concordo plenamente, classifica a tua opinião sobre as afirmações que se seguem (assinala apenas uma resposta com X, para cada afirmação).

	Não concordo 1	Concordo 2	Concordo plenamente 3
Sou simpático/a.			
Sou capaz de pedir ajuda se precisar.			
Faço amigos facilmente.			
Sou tímido/a.			
Não gosto de mim como sou.			
Relaciono-me bem com os outros.			
Gosto de trabalhar em grupo.			

	Não concordo 1	Concordo 2	Concordo plenamente 3
Tenho poucos amigos.			
Sinto-me bem na escola.			
Não gosto de dar a minha opinião.			
Prefiro trabalhar sozinho/a.			
Já senti medo dentro da escola.			
Não gosto que me chamem à atenção.			
Gosto de participar em projetos de grupo.			
Sinto-me valorizado/a pelos outros.			
Não tenho com quem brincar no recreio.			
Sinto-me em segurança na escola.			
Partilho os materiais com os colegas.			
Na escola gozam comigo.			
Sou feliz.			
Não sou escolhido/a para formar grupo.			
Os meus colegas podem ter opiniões diferentes.			
Fui agredido/a na escola.			
Não gosto de seguir as regras.			
Acho que os meus colegas gostam de mim.			
Tenho vergonha de falar em público.			
Fui agressivo com os colegas.			
Gosto de vir para a escola.			
Sou importante para a minha turma.			

Obrigada por teres participado neste projeto de forma empenhada.

Apêndice 5 - Guião de entrevista *focus group*



GUIÃO ORIENTADOR PARA A DINAMIZAÇÃO DO *FOCUS GROUP*

(Diretoras de Turma do 5ºano, Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação, elemento da Direção do Agrupamento de Escolas, elemento do SPO, Coordenadora do grupo de Educação Especial, representante da EMAEI)

Duração aproximada de 45m.

Os dados recolhidos serão tratados de forma anónima e confidencial.

Parte I

Contextualização	Informação sobre as linhas gerais e objetivos do <i>focus group</i> .
------------------	---

Caracterização do/as entrevistado/as	Informação sobre sexo, idade, situação profissional, tempo de serviço, tempo de ligação com a escola/agrupamento, funções que desempenha.
--------------------------------------	---

Parte II

Educar para a inclusão	<p>O que entende por uma escola inclusiva?</p> <p>Que tipo de problemas no comportamento socioemocional observa na escola?</p> <p>Que tipo de estratégias devem ser utilizadas na mediação de conflitos e promoção da convivência?</p> <p>Qual a sua opinião na conjugação do modelo dialógico com a expressão não-verbal?</p> <p>Os projetos de sensibilização facilitam o processo de inclusão na escola?</p>
------------------------	---

Expressão plástica na educação	<p>Qual a opinião sobre a realização de atividades de expressão plástica no desenvolvimento do currículo dos alunos?</p> <p>As atividades de expressão plástica facilitam a comunicação entre os alunos?</p> <p>Considera que as atividades de expressão plástica possam ser utilizadas como estratégia na prevenção e/ou resolução de conflitos?</p>
--------------------------------	---

Apêndice 6 - Transcrição de entrevista *focus group*

AC: Boa tarde, agradeço a disponibilidade que todos tiveram em participar neste projeto de intervenção que estou a implementar no Agrupamento de Escolas do Sabugal, destinado aos alunos do 5ºano, chamado IntervencionARte – Educar para a inclusão com a Expressão Plástica, inserido no Mestrado de Intervenção Social Escolar do Instituto Politécnico de Castelo Branco e conta com a orientação da Professora Doutora Cristina Gonçalves Pereira e da Professora Doutora Maria Madalena Leitão.

O objetivo deste projeto pretende compreender a expressão plástica, no sentido de alcançar melhorias na convivência dos alunos dentro do espaço escolar; se pode ser uma ferramenta na prevenção e na mediação de conflitos e pretende que seja uma forma de inclusão de todos os alunos dentro da escola que se pretende que seja aberta e acessível a todos.

Na entrevista em *focus group* pretende-se que ao serem lançadas questões, seja provocada uma reflexão, ouvindo os diferentes pontos de vista e que não seja só uma recolha de dados da minha parte.

Todos os dados recolhidos são tratados de forma confidencial, pedia que sumariamente se apresentassem na qualidade em que estão presentes, sobre a idade, situação profissional, tempo de serviço no agrupamento.

E1: “Sou professora do 5ºano, sou Diretora de Turma do 5ºano. Tenho 49 anos e estou neste agrupamento há 12.”

E2: “Sou psicóloga. Tenho especialidade reconhecida pela Ordem dos Psicólogos em Psicologia Clínica e da Saúde, Psicologia Educacional e Psicologia Avançada em Necessidades Educativas Especiais. Neste agrupamento estou contratada desde outubro e faço parte do Serviço de Psicologia e Orientação com outros colegas.

AC: Em relação a experiência de trabalho com alunos em ambiente escolar?

E2: “Em ambiente escolar, é assim, sou psicóloga há 21 anos e 17 anos são em escolas.

E3: “Sou também psicóloga e faço parte do SPO com Especialidade Avançada em Psicologia da Educação e Especialidade Avançada em Necessidades Educativas Especiais pela Ordem dos Psicólogos. Estou neste agrupamento desde outubro de 2021 antes estive noutros agrupamentos e o trabalho passa pelo apoio psicopedagógico, apoio psicológico, intervenção em sala de aula, participação na orientação e diversificação de diversos projetos.

AC: E a experiência?

E3: “Há mais de 10 anos em escolas.”

E4: Enquanto representante da Direção, estou nestas funções cerca de 20 anos e os outros 20 anos estive sempre com alunos, com crianças e fiz também a minha especialização na área das expressões. Neste momento estou também na coordenação da Equipa Multidisciplinar, projeto novo após a saída do Decreto-Lei n.º54, estando sempre envolvida com alunos e na resolução das suas problemáticas .

E5: “Estou como representante da Educação Especial da EMAEI. Estou neste agrupamento há 6 anos. Sou efetiva no grupo 910, mas a formação base é o 110, no 1ºciclo, mais a especialização há mais de 10 anos e tenho 58 anos.

E6: Estou Coordenadora do grupo disciplinar de Educação Especial e estou também na EMAEI como elemento permanente. Tenho 54 anos e sou professora de Educação Especial há bastantes anos, aqui no agrupamento há seis e na Educação Especial há dez. Anteriormente estive no 1ºciclo.”

E7: “Boa tarde. Sou a Representante da Associação de Pais do Sabugal. Tenho 39 anos. A minha profissão é mediadora de seguros e já estou a exercer há 8 anos. A título de criança só tenho 2 filhos.

AC: Há quanto tempo está no cargo?

E7: Há 5 anos.

E8: “Boa tarde. Estou aqui como Diretora de Turma de um 5ºano. Nesta escola já é o meu 4ºano, estou destacada porque estou efetiva noutra agrupamento. Já estou a dar aulas há 29 anos. Tenho 52 anos. Sou da área das expressões, em específico de Expressão Musical.”

E9: “Eu começo pela minha idade, tenho 61 anos. Sou professora efetiva nesta escola há muitos anos, mas depois estive muito tempo destacada. Sou professora de Educação Visual e Tecnológica, mas fiz especialização em Educação Especial e estive 18 anos em Educação Especial. Para além de Diretora de Turma do 5ºano, faço parte da EMAEI como elemento do Pedagógico.

AC: A entrevista divide-se em duas partes. Primeiro iremos abordar o tema “Educar para a inclusão” e depois iremos abordar qual a importância que veem na Expressão plástica na educação.

O primeiro reto é saber **O que entendem por uma escola inclusiva?**

E5: Eu acho que agora este termo de escola inclusiva quer abranger o máximo de alunos possível, fazendo com que haja cada vez menos diferenças. Eliminar qualquer tipo de diferença, tentar pelo menos, eliminar.

E4: Na inclusão é a Escola para todos, sem distinção.

E6: Acrescentando, eu acho que na escola inclusiva, neste momento, há um enfoque muito grande para tentar fazer com que os alunos desenvolvam um máximo de potencialidades. Sabemos que nem todos partem da mesma base, nem todos chegarão à mesma base, mas tentar que pelo menos com a nossa ajuda, com o nosso empenho e

com a escola toda envolvida que eles consigam atingir o máximo de potencialidades que possam.

E5: Valorizar o que eles têm.

E6: Valorizar e dar-lhes competências para se desenvolverem o máximo possível.

AC: Estão então de acordo que a escola inclusiva é para todos?

E6: E valorizando as diferenças de cada um e com as diferenças pode ajudar o outro a completar-se e a desenvolver-se em conjunto.

E4: E a inclusão em que se entende que se pode estar neste momento a beneficiar de umas medidas que nos levam ao sucesso, mas...

E3: que daqui a algum tempo pode deixar de beneficiar dessas...

E4: ... e beneficiar de outras, há toda uma abertura e flexibilidade.

E8: A partir do momento em que os alunos se sintam bem, que estejam felizes dentro da escola e gostem da escola já teremos então uma escola inclusiva. Porque a partir do momento em que ainda haja problemas desses em que o aluno não goste da escola, não se sinta bem, por várias razões, então aquela escola em concreto, não é considerada uma escola inclusiva.

E5: Deve-se pensar no bem-estar.

E4: Havendo bem-estar passa-se ao patamar seguinte.

E6: Procura-se um desenvolvimento a todos os níveis, mais global.

Que tipo de problemas no comportamento socioemocional observa na escola?

E2: A escola acho que por excelência é um meio privilegiado. Eu já trabalhei noutros sítios e acho que é diferente, aqui vivencia-se mesmo o dia-a-dia e enquanto psicólogas o trabalho é muito mais rico do que eventualmente num hospital. Eu vejo a inclusão como um meio de promoção da saúde mental.

E9: Temos a sorte de ter uma escola pequena e conhecemos todos de raiz e sabemos o que cada um precisa e onde temos de atuar, às vezes é pena é que as coisas nem sempre corram como gostaríamos porque muitos problemas que temos na escola não são da escola são da sociedade. Eu falo por exemplo da minha direção de turma, não são muitos alunos, mas eu tenho lá todo o tipo de problemas. Um pai que tem um problema de saúde, uma mãe que está desempregada, um irmão que tem um problema ... acaba por nos chegar tudo aqui e depois a escola que precisa de respostas para poder chegar a estas crianças, porque são coisas exteriores, por vezes a escola não lhes chega. E isto são problemas muito graves que são cada vez mais avolumados e que não sei como é que se vão resolver.

E7: Num encontro concelhio de associação de pais foi referido em como a envolvência em casa se reflete na escola: a escolaridade dos pais, os problemas de álcool, drogas, violência. Sabemos que o que vem de casa vai-se refletir na escola. A problemática escolar do insucesso escolar vem muito daqui, por mais que digam que o aluno tem capacidades, mas se na cabecinha desta criança a capacidade estiver lá, mas a nível emocional não estiver, por mais que quiser não tem possibilidade de poder vencer como os outros, de ter uma vida normal e esse foi um dos focos de que falámos relativamente a essa envolvência na escola. Uma criança feliz que vem de casa transmite na escola e vice-versa, mas uma criança que seja infeliz que esteja revoltada, que esteja excluída até da própria família, não quer saber de mais ninguém.

E3: Dificuldades em se relacionarem e alguma frustração em lidar com o não que o professor possa dizer ou dos colegas e em lidar com o insucesso.

E7: Se não há uma motivação de casa que possa incentivar o aluno a ter sucesso, alguém por trás que diga *queres que te ajude*, que esteja presente, que é meio caminho andado para uma criança se sentir segura, se não tiver o pilar por trás, é escusado.

E9: Uma criança que não traz referências, que não se sente amado por ninguém, chega à escola e os colegas acabam por pô-lo de parte e eles não sabem como lidar com essas coisas. E então como é que lidam? Lidam defendendo-se. E a primeira coisa é a pancadaria.

E6: Muita agressividade.

E9: No fundo refletem na escola o que deveria ter sido composto em casa.

E7: É uma revolta que eles têm e trazem a revolta para a escola.

E9: E assim é impossível haver inclusão.

E7: Alguns pais vêm ao meu encontro na tentativa de resolução de alguma coisa ou do que se passa alguma coisa na escola e o que eu digo aos pais é que muitas das vezes estas crianças que têm este comportamento ou porque fulano e sicrano bateram no filho e o filho estava quieto, é tentar perceber o porquê desta criança estar assim. Os pais muitas das vezes culpam a escola porque isto acontece, mas também não pode ser o portador e salvador de tudo, isso é o que eu digo aos pais. A escola tem o papel de ensinar, ajudar e orientar, mas também não pode ter um papel absoluto.

E1: Às vezes há pais que exigem muito dos meninos e isso neles também os deixa afetados se não levarem um bom resultado no teste para mostrarem eles sentem essa pressão.

E3: Existe uma pressão muito grande, muitas vezes, por parte dos pais e não há ali uma palavra de carinho, de autoestima, de autoconfiança e eles acabam por decrescer em vez de aumentarem a confiança neles próprios.

E5: Há por vezes a tendência de comparação.

AC: Os problemas que observamos de comportamento na escola entre alunos vêm não só da negligência, mas também do excesso de exigência e comportamentos diferentes do encarregado de educação podem dar origem ao mesmo tipo de comportamentos socioemocionais na escola?

E7: Uma criança para ficar feliz tem de ter um intermédio, uma estabilidade.

E4: A direção é um laboratório e grande parte passa pela questão socioemocional e a dificuldade em gerir conflitos. Há um grande peso na vida da escola de toda a gestão da vida emocional da criança e do agrupamento.

E9: Às vezes nem é as vivências é a falta de vivências. Eles não vivem, ficam em casa agarrados às tecnologias.

E3: Vivem outro tipo de vivências.

E9: Eles não aprenderam a se defender, porque é nas discussões que se aprendem coisas e se aprendem a defender uns aos outros e eles não têm essa capacidade. Eles não sabem brincar e à mínima coisa já se estão a agredir.

E8: O problema maior da escola é o comportamento.

Que tipo de estratégias devem ser utilizadas na mediação de conflitos e promoção da convivência?

E4: Na escola temos recursos aos quais podemos recorrer para fazer um bocadinho a gestão dessas situações em questão de mediar e das competências socioemocionais mas não deixa de ser um problema que se vive na escola.

E3: Estas competências têm de ser trabalhadas, não é de um momento para o outro. E por mais que a escola, e nós enquanto agentes educativos, tentemos trabalhar se depois em casa não há esta ajuda... Nós temos estado a desenvolver com um grupo, um programa de competências socioemocionais em idades mais precoces e verifica-se que depois em casa há uma permissividade de situações que nos ultrapassa. Nós na escola tentamos que eles adquiram competências que depois chegam a casa ou chegam à saída da escola e vê-se o contrário.

E2: Se calhar não é transferido depois da escola para casa.

AC: A escola pode ter um papel no sentido de dar estratégias aos pais e encarregados de educação?

E3: No agrupamento estamos a trabalhar e a oferecer competências parentais aos pais que assim o entenderem.

E2: Uma coisa muito importante é também lhes dar a outra perspetiva porque o que temos muitas vezes é pais muito zangados na ótica de que os professores é que implicam com os seus filhos.

AC: Quem deve atuar numa situação de conflito e promover a convivência?

E6: Todos devem atuar, dependendo do espaço em que estejamos.

E8: O problema é esse, é que não é toda a gente. Nós estamos todos aqui dentro, o problema é todo nosso.

E4: Se conseguíssemos uma cultura de interajuda, de partilha, de todos vermos com os mesmos olhos, conseguíamos ir todos na mesma direção.

E3: Dependendo da situação, do momento, a atuação pode ser feita em grupo ou individual.

E8: Também depende da criança. Há alunos que em grupo sabemos que chegamos lá, há outros que é melhor no intervalo ou à hora da refeição. É preciso conhecer o aluno.

E7: Já implica um investimento grande do professor, do diretor de turma, para chegar a essa sensibilidade e agir da melhor forma.

E8: Há vantagens nesta escola por ser pequena.

E4: Educar é difícil, incluir é mais difícil ainda.

E2: Se calhar, também há que saber como dizer, eventualmente uma pessoa tem razão, mas peca da forma como diz porque se for muito ríspido o adolescente, pré-adolescente são muito sensíveis a isso e se calhar com um pequeno sentido de humor vai lá.

E8: Nos nossos alunos de agora há certos valores que ficaram para trás e no espaço de cinco ou seis anos isto mudou muito para pior. Eu continuo sempre a falar do mesmo, é sempre o comportamento. Eu a partir do momento que tenho o comportamento da minha direção de turma mais ou menos equilibrado acho que o resto depois vai.

E2: O que a psicologia cognitiva e comportamental diz é que emoções todos temos e é uma coisa que eu tenho trabalhado com os meninos do 1º ciclo. É legítimo termos uma emoção de raiva, de medo, de alegria, de felicidade, o que depois temos de saber é como agir em função dessa emoção e é isso que está para além desse comportamento.

E9: A maior parte das nossas crianças não tiveram limites, pedem uma coisa, já têm quatro, eles não pedem nada e têm o mundo aos pés e não sabem o que é ouvir um não porque não lhes foi exigido.

Qual a sua opinião na conjugação do modelo dialógico com a expressão não-verbal?

E9: A atividade de grupo é essencial e eles não são capazes. Eu noto cada vez mais que cada vez menos eles sabem trabalhar em grupo. Eles não sabem ouvir, não sabem aceitar as ideias dos outros. O que vai para a mesa tem de ser aquilo. E não pode. E isso é uma das falhas das nossas crianças. Nós antigamente fazíamos um grupo de trabalho, eles conversavam e faziam trabalho e agora não sabem fazer isso. Um diz uma ideia, mas o outro não aceita e já há ali um conflito desgraçado.

E3: São muito individualistas.

E8: Eles não sabem trabalhar em grupo, mas a questão pior para mim, é aqueles que estão quase 1 ano, 2 anos, 3 anos, 4 anos na escola, para serem aceites pelo grupo. É a pior coisa que me pode acontecer e ver, e pensar assim, eu não sei como resolver isto. Porque continuamos sempre a insistir e eles continuam sempre a negar a tal entrada que eu acho que nem deveria haver porque a porta está aberta para todos. A partir do momento que todos sejam aceites da mesma forma já conseguem trabalhar em grupo. Hoje sinto que há alunos isolados, há alunos que não têm ninguém e sinto-me assim um bocadinho comprometida, sinto-me culpada por fazer parte de uma escola onde haja alguém que se sintam só.

E6: Será uma metodologia a intensificar, mais trabalhos de grupo, mais trabalhos a pares. Um controlo mais afastado um bocadinho a ver como é que eles reagem para depois poder intervir.

E8: Será fazer atividades que eles nem sintam que estão a trabalhar em grupo.

E6: Precisamente, olha umas pinturas nas expressões.

E4: As expressões seriam uma mais valia para trabalhar este tipo de comportamento.

E6: Eu acho que uma coisa que nós também fazemos muito que é trabalhar também as regras da sala de aula com eles, que também é muito importante.

E1: Quando é por exemplo o trabalho de grupo, porque na minha turma há muitos conflitosinhos, criam-se os grupos e ao nível dos meninos não há problemas, mas ao nível das meninas há muitos problemas e então no primeiro trabalho deixei-os escolher porque era início de ano e vi que aquilo não correu bem. E então para eles aceitarem os tais meninos que têm menos aptidão porque eles querem trabalhar sempre com os bons e acham que aquele é mais fraco e não querem trabalhar com ele, trabalham a pares e não têm direito a escolha. Ou trabalham com o colega do lado, ou se viram para a mesa de trás, na aula seguinte o de trás vira-se para a mesa do outro lado, alternando, e eles aceitam logo a regra e não rejeitam o colega, mas ainda dizem a esta respondi eu.

E9: Eu já me percebi, na minha direção de turma já fizemos alguns trabalhos, e que mesmo aqueles alunos que eles “acham mais fracos” depois quando foram para esta área das expressões, se revelaram, e alguns deles ficaram sentidos como quem diz *eu escolhi aquele e afinal o outro ainda é melhor*.

E5: A valorização pessoal desse miúdo é muito importante e essa é a altura de o valorizar.

Qual a opinião sobre a realização de atividades de expressão plástica no desenvolvimento do currículo dos alunos?

E6: Permite um desenvolvimento global.

E5: Pode revelar uma aptidão que o miúdo nem sabe que a tem.

E7: É precisamente nessas disciplinas que os alunos se revelam, se libertam um bocadinho porque ali não é como na matemática que $2+2 = 4$, ali se calhar soltam-se um bocadinho mais.

E2: A arte é uma forma de expressão e não tem de ser nem A, nem B, nem C. É o que cada um sente e faz à sua maneira e eu já os vi a serem aceites em grupos que não eram anteriormente. E eles perceberam que também eram bons em qualquer coisa.

E5: E acabam por melhorar nas outras disciplinas.

E9: Exatamente, a autoestima deles também é valorizada.

Os projetos de sensibilização facilitam o processo de inclusão na escola?

E4: A metodologia de projeto faz tão bem, porque os projetos são criados, são pensados e feitos em grupo.

E8: As pessoas não valorizam muito a existência de clubes, o teatro, o grupo de cantares, etc. Aqui na escola por vontade de meia dúzia que pediram para aprender tocar um instrumento que não é habitual, neste momento já estão vinte, eu tenho alunos que dentro da sala de aula não dizem quase nada, mas ali sentem-se à vontade e fazem depois amizades e não tem de ser o grupo dos 10 anos, 11 anos, 12 anos, é um grupo. A escola deveria ter a hipótese de ter este tipo de projetos.

E4: Influencia muito o percurso, as amizades e os valores porque é transversal, as idades variam.

E8: Os alunos fora da sala, das quatro paredes, mostram uma parte que nós não conhecemos.

E3: E porque são eles a escolher e a motivação parte deles.

As atividades de expressão plástica facilitam a comunicação entre os alunos?

E4: Nós temos de ser agentes de mudança na escola e mesmo em casa. Nós estamos sempre ocupados com o telemóvel e a televisão, mas também tem de partir de nós oferecermos, não digo no dia a dia, mas nas férias, nas interrupções, umas garrafas de tinta numa garagem e uns papéis é um atelier para as crianças. Deixem-me dizer uma frase que no outro dia vi, numa parede, sobre a arte "O ensino da ciência que não seja acompanhado de uma boa educação estética, que não fale à imaginação dos alunos está condenado à priori pela sua própria aridez a afastar muitos dos seus melhores talentos." Se proporcionarmos o espaço, tanto partilham a de cinco anos como se integrar uma miúda de oito, nove, dez, é transversal.

Considera que as atividades de expressão plástica possam ser utilizadas como estratégia na prevenção e/ou resolução de conflitos?

E5: Na expressão plástica é um momento em que eles estão mais descontraídos e dá para observar mais a situação deles.

E2: A expressão plástica segundo as teorias psicodinâmicas e psicanalíticas é uma forma de expressão do nosso eu e a arteterapia na psicanálise é altamente utilizada, precisamente, no processo terapêutico.

E4: Às vezes é motivo de preocupação e de leitura a cor, a escolha da cor, que é também espelho do seu estado emocional.

E6: Mesmo nós que não somos psicólogas quando vemos um desenho e nós pedimos sempre como é que vê a família, e notamos como é desenhado o pai e mãe, qual é a figura mais importante de tamanho, dá-nos logo uma série de informação de como está estruturada na cabeça da criança a família. E mesmo em relação aos amigos, se desenha lá os amigos, e as características dos amigos, vemos como está inserido no grupo, na turma.

E2: E também podemos ver a idealização do eu, aquilo que eu gostava de ser e não sou e que o meu colega é.

