



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Adriana da Silva Guimarães

**Educação não formal na Escola – um
projeto de desenvolvimento de
competências**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Adriana da Silva Guimarães

Educação não formal na Escola –
um projeto de desenvolvimento de
competências

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação
Área de Especialização em Educação
de Adultos e Intervenção Comunitária

Trabalho efetuado sob a orientação de
Doutora Maria Conceição Pinto Antunes

outubro de 2017

Declaração

Nome: Adriana da Silva Guimarães

Endereço eletrónico: adriaguimaraes1993@gmail.com

Telemóvel: 933962477

Número de cartão de cidadão: 14314988

Título: “Educação não formal na Escola – um projeto de desenvolvimento de competências”

Orientador: Doutora Maria Conceição Pinto Antunes

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação - Área de Especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária

Ano de conclusão: 2017

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Concluída esta etapa tão importante e significativa da minha vida, importa agradecer a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste projeto. Agradeço:

A toda a minha família, que sempre me apoiou e incentivou a que eu seguisse o mestrado e que sempre acreditou em mim.

Ao meu namorado, meu pilar, que em tantos momentos me deu a força para continuar e para fazer mais e melhor. Por todas as ajudas, por todos os desabafos, por todo o amor, um muito obrigado!

Aos meus amigos e colegas que foram os meus acompanhantes neste percurso e que me ajudaram em tudo o que precisei. Pelo apoio, pela força e pela amizade, obrigado.

À minha orientadora e à minha acompanhante de estágio pela disponibilidade e orientação prestada.

A toda a comunidade escolar e em especial aos protagonistas deste projeto, as crianças, que, sem elas, a concretização do projeto não era possível.

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NA ESCOLA – UM PROJETO DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Adriana da Silva Guimarães

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação – Educação de Adultos e Intervenção Comunitária
Universidade do Minho

2017

Resumo

As crianças são um grupo da população que, sem dúvida, estão em constante evolução e crescimento. Para que seja possível a existência de adultos críticos, justos e participativos é necessário, para além de uma educação formal, uma educação fora dos patamares formais, denominada educação não formal, que lhes permita atingir estes ideais.

O presente relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação – Área de Especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, estágio este realizado numa escola primária, com alunos de duas turmas, 1º ano e 4º ano. A finalidade do projeto define-se pela promoção de competências pessoais e socioculturais dos alunos, uma vez que o desenvolvimento integral da criança é fator importante para a construção de um cidadão crítico.

Numa perspetiva metodológica, o paradigma orientador para a realização do projeto foi o paradigma qualitativo interpretativo, ao passo que a metodologia adotada foi a Investigação-Ação com recurso a técnicas de animação sociocultural, uma vez que se caracteriza pelo diagnóstico, implementação e avaliação das atividades propostas, tendo em conta os interesses e necessidades dos intervenientes.

A partir da análise diagnóstica foram delineadas cinco oficinas, nomeadamente a Oficina da escrita e leitura, a Oficina das expressões artísticas, a Oficina de promoção pessoal e social, a Oficina de educação/promoção da saúde e a Oficina das ciências. Estas incitam o desenvolvimento das capacidades pessoais e sociais das crianças, através de atividades lúdico pedagógicas e recreativas para que lhes fosse possível um maior envolvimento nas mesmas.

Na avaliação do projeto pôde-se concluir um impacto positivo nas crianças e um elevado interesse das mesmas na participação do projeto, salientando a vontade de continuidade.

Palavras-chave: educação não formal, competências pessoais e sociais, intervenção comunitária, educação ao longo da vida

NON-FORMAL EDUCATION AT SCHOOL - A SKILLS DEVELOPMENT PROJECT

Adriana da Silva Guimarães

Professional Practice Report

Master in Education – Adult Education and Community Intervention

University of Minho

2017

Abstract

Children are a group of the population that undoubtedly are in constant evolution and growth. In order to make possible the existence of critical, fair and participative adults, it is necessary, besides a formal education, an education outside the formal levels, called non-formal education, that allows them to reach these ideals.

This internship report comes from the Master's Degree in Education - Area of Specialization in Adult Education and Community Intervention, an internship held in a primary school, with students from two classes, first year and fourth year.

The purpose of the project is defined by the promotion of personal and sociocultural skills of students, since the integral development of the child is an important factor for the construction of a critical citizen.

In a methodological perspective, the guiding paradigm for the realization of the project was the qualitative interpretive paradigm, while the methodology adopted was Research-Action using socio-cultural animation techniques, since it is characterized by the diagnosis, implementation and evaluation of activities taking into account the interests and needs of the participants.

From the diagnostic analysis, five workshops were outlined, namely the Writing and Reading Workshop, the Arts Workshop, the Personal and Social Promotion Workshop, the Health Education / Promotion Workshop and the Science Workshop. These stimulate the development of children's personal and social capacities through playful educational and recreational activities to enable them to become more involved in such activities.

In the evaluation of the project it was possible to conclude a positive impact on the children and a high interest of the participants in the participation of the project, emphasizing the will of the project is continuity.

Keywords: non formal education, personal and social skills, community intervention, lifelong education

Lista de tabelas

Tabela 1 - Categorias das respostas à questão 8.1. do inquérito por questionário inicial aos alunos	15
Tabela 2 - Categorias das respostas à questão 8.2. do inquérito por questionário inicial aos alunos	15
Tabela 3 - Categorias das respostas à questão 8.3. do inquérito por questionário inicial aos alunos	16
Tabela 4 - Categorias das respostas à questão 9.1. do inquérito por questionário inicial aos alunos	16
Tabela 5 - Categorias das respostas à questão 9.2. do inquérito por questionário inicial aos alunos	17
Tabela 6 - Objetivos Gerais e Objetivos Específicos	18
Tabela 7 - Fases de investigação/intervenção	55
Tabela 8 - Categorias das respostas à questão 4 do inquérito por questionário final aos alunos	83
Tabela 9 - Categorias das respostas à questão 4 (Porquê?) do inquérito por questionário final aos alunos	84
Tabela 10 - Categorias das respostas à questão 15 do inquérito por questionário final aos alunos	85
Tabela 11 - Categorias das respostas à questão 16 do inquérito por questionário final aos alunos	86
Tabela 12 - Categorias das respostas à questão 1 da entrevista aos professores.....	87
Tabela 13 - Categorias das respostas à questão 2 da entrevista aos professores.....	88
Tabela 14 - Categorias das respostas à questão 3 da entrevista aos professores.....	88
Tabela 15 - Categorias das respostas à questão 4 da entrevista aos professores.....	89
Tabela 16 - Gráfico de Gantt	132

Lista de gráficos

Gráfico 1 - Disciplinas preferidas	8
Gráfico 2 - Disciplinas com mais dificuldade.....	9
Gráfico 3 - Já tiveste de repetir algum ano?.....	9
Gráfico 4 – Vezes de reprovações	9
Gráfico 5 - Temas de interesse.....	10
Gráfico 6 - Fazes sempre os TPC's?	10
Gráfico 7 - Tens quem te ajude a realizar os TPC's?	11
Gráfico 8 - Frequentas alguma atividade ou grupo fora da escola?	11
Gráfico 9 - A que horas te costumavas deitar?.....	11
Gráfico 10 - Que refeições fazes durante o dia?	12
Gráfico 11 - Que alimentos consumes com mais frequência?.....	12
Gráfico 12 - O que costumavas fazer no tempo livre?	13
Gráfico 13 - Costumas aceder a alguma rede social?	13
Gráfico 14 - Os teus pais costumam ver aquilo que fazes nas redes sociais?.....	14
Gráfico 15 - Já presenciaste situações de violência na escola?	14
Gráfico 16 - Já alguma vez te envolveste diretamente em situações de violência com outros colegas?	14
Gráfico 17 - Taxa em % de retenção e desistência no ensino básico, por nível de ciclo, em Portugal	28
Gráfico 18 - Taxa de abandono precoce de educação e formação em percentagem	29
Gráfico 19 - Avaliação Intermédia - 1º ano.....	73
Gráfico 20 - Avaliação Intermédia - 4º ano.....	74
Gráfico 21 - Avaliação Intermédia - Total	75
Gráfico 22 - Gostaste de participar nas atividades desenvolvidas no projeto?	76
Gráfico 23 - Achas que as atividades desenvolvidas no projeto te fizeram aprender algo mais?.	76
Gráfico 24 - Se sim ou mais ou menos, quais?	77
Gráfico 25 - Atividades que mais gostaram de realizar	78
Gráfico 26 - Atividades que menos gostaram de realizar	79
Gráfico 27 - Compreendeste os temas abordados nas sessões?.....	80
Gráfico 28 - As atividades propostas foram interessantes?	80

Gráfico 29 - As atividades permitiram adquirir novos conhecimentos e competências (relacionamento com os outros, comunicação, respeito, etc.)?.....	80
Gráfico 30 - Achas que as atividades te ajudaram a compreender a importância de boas práticas de cidadania?	81
Gráfico 31 - Achas que as atividades fizeram com que te aproximasses mais dos teus colegas?81	
Gráfico 32 - Alguma das atividades fez com que ganhasses mais responsabilidade?	81
Gráfico 33 - Pensas que as atividades realizadas mudaram algo na tua vida?	82
Gráfico 34 - Como avalias o desempenho da educadora?	82
Gráfico 35 - Gostavas de voltar a participar em projetos como este?	82
Gráfico 36 - Achas que o projeto deveria ter continuidade nos próximos anos letivos?	83
Gráfico 37 - Género	122
Gráfico 38 - Idade.....	122
Gráfico 39 - Naturalidade	122
Gráfico 40 - Nacionalidade	123
Gráfico 41 - Idade da Mãe.....	123
Gráfico 42 - Idade do Pai	123
Gráfico 43 - Habilitações Literárias da Mãe	123
Gráfico 44 - Habilitações Literárias do Pai	124
Gráfico 45 - Profissão da Mãe	124
Gráfico 46 - Profissão do Pai	125
Gráfico 47 - Quem vive contigo?	125
Gráfico 48 - Quantos irmãos tens?	125
Gráfico 49 - Tens algum problema de saúde?	126
Gráfico 50 - Tomas alguma medicação?	126

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vii
Lista de tabelas	ix
Lista de gráficos	xi
1. Introdução	1
2. Enquadramento Contextual do Estágio	3
2.1. Caracterização da instituição.....	3
2.2. Caracterização do público-alvo	4
2.3. Apresentação e pertinência da área de intervenção/investigação	5
2.4. Diagnóstico de necessidades/interesses	7
2.5. Finalidade e Objetivos do Projeto.....	17
3. Enquadramento Teórico da Problemática do Estágio.....	19
3.1. Apresentação de outras investigações sobre o tema	19
3.2. Intervenção comunitária.....	21
3.3. A criança e a educação ao longo da vida	24
3.4. Insucesso escolar	26
3.5. A escola e a família como fatores do desenvolvimento de competências	29
3.6. Educação não formal na escola.....	32
3.7. Competências sociais e culturais.....	34
3.8. Competências pessoais: a autoestima e a autonomia	36
4. Enquadramento Metodológico do Estágio	39
4.1. Paradigma de investigação/intervenção	39
4.2. Metodologia de investigação/intervenção	41
4.3. Técnicas de investigação e intervenção	44
4.3.1. Técnicas de investigação	44
4.3.2. Técnicas de intervenção	49
4.4. Procedimento de tratamento de dados	51
4.5. Identificação dos recursos mobilizados e das limitações do processo.....	53
5. Apresentação e Discussão do Processo e Resultados de Investigação/Intervenção.....	55

5.1.	Apresentação do trabalho de investigação/intervenção	55
5.1.1.	Descrição das atividades de intervenção	56
5.2.	Evidenciação dos resultados obtidos	72
5.2.1.	Resultados dos inquéritos por questionário – avaliação intermédia e final	73
5.2.2.	Resultados das entrevistas aos professores.....	87
5.3.	Discussão dos resultados obtidos.....	90
6.	Considerações finais	97
6.1.	Análise crítica dos resultados e das implicações dos mesmos.....	97
6.2.	Evidenciação do impacto do estágio a nível pessoal, a nível institucional e a nível de conhecimento na área de especialização.....	98
7.	Referências bibliográficas	101
	Apêndices	105
	Apêndice I - Inquérito por Questionário - Avaliação Diagnóstica	106
	Apêndice II - Inquérito por Questionário –Avaliação Diagnóstica	111
	Apêndice III - Inquérito por Questionário – Avaliação Intermédia	116
	Apêndice IV - Inquérito por Questionário – Avaliação Final	117
	Apêndice V – Entrevista aos professores	121
	Apêndice VI – Resultados da caracterização do público-alvo	122
	Apêndice VII - Respostas da Entrevista 1	127
	Apêndice VIII - Respostas da Entrevista 2	129
	Apêndice IX – Resultados do gosto da realização da atividade	130
	Apêndice X – Gráfico de Gantt	132
	Apêndice XI - Fotografias relativas às atividades.....	133

1. Introdução

O presente estágio decorreu do âmbito do 2º ano do curso Mestrado em Educação – Área de Especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, num município do norte do país, nomeadamente num Centro de Recursos Educativos.

O Município desenvolveu um projeto educativo com o objetivo de combater o abandono e insucesso escolar, abrangendo três Agrupamentos de Escolas. Neste sentido, o presente projeto de intervenção foi desenvolvido num Centro Escolar com alunos do primeiro ciclo, designadamente uma turma do 1º ano e outra do 4º ano, compostas inicialmente por 37 crianças. Ao longo do projeto este número foi modificando devido à mudança de alguns alunos de escola.

Com a constante evolução da sociedade e, conseqüentemente, um constante desenvolvimento das gerações futuras, nos dias que correm não basta a educação formal para um pleno crescimento da criança, sendo indispensável a realização de projetos que tenham em conta as necessidades e interesses do grupo em questão, com o propósito de desenvolver as suas capacidades, sejam elas escolares, sociais ou pessoais, na esperança de se criar uma sociedade mais justa e crítica.

A área de intervenção do projeto visa um trabalho direto com as crianças, com turmas sinalizadas pela escola, através da realização de oficinas e ateliês que trabalhem temáticas afetas aos conteúdos lecionados no ano letivo correspondente e que promovam o desenvolvimento de competências sociais e pessoais. Assim, o processo de educação não formal na escola aparece neste projeto como uma mais-valia para o desenvolvimento integral das crianças, educação esta que não é muito visível nas escolas, mas muito necessária.

O presente relatório objetiva a construção de um projeto de intervenção delineado por regras e procedimentos teóricos. Uma vez que o estágio foi realizado numa instituição municipal abrangendo também uma organização escolar, a estruturação do relatório inicia-se com uma caracterização dos dois estabelecimentos, através da análise do projeto da Câmara e do projeto educativo e do regulamento interno da escola, documentos estes fornecidos pelas instituições.

De seguida, realiza-se uma caracterização detalhada do público a quem se destina o projeto, com o propósito de obter o maior número de informação acerca do mesmo. O relatório é constituído por um diagnóstico de necessidades e interesses através das diferentes técnicas de investigação, parte esta fundamental para o desenrolar do projeto. Em consequência da análise de diagnóstico surge a definição da finalidade e objetivos gerais e específicos do projeto.

O próximo ponto destaca-se pela apresentação de outras investigações sobre o tema e o aprofundamento do estudo teórico de algumas das temáticas mais relevantes para o relatório, nomeadamente a intervenção comunitária, a criança e a educação ao longo da vida, o insucesso escolar, a escola e a família como fatores do desenvolvimento de competências, a educação não formal na escola, as competências sociais e culturais e ainda as competências pessoais: a autoestima e a autonomia.

A fase seguinte corresponde à fundamentação metodológica, na qual se define o paradigma e metodologia pelos quais vamos orientar o projeto. É ainda nesta fase que esclarecemos as técnicas de investigação e intervenção a utilizar e os procedimentos para o tratamento de dados.

A apresentação e discussão do processo e resultados de intervenção obtidos é o próximo ponto, iniciando pela descrição das oficinas realizadas, nomeadamente a Oficina da escrita e leitura, a Oficina das expressões artísticas, a Oficina de promoção pessoal e social, a Oficina de educação/promoção da saúde e a Oficina das ciências. Após a descrição das atividades, seguem os resultados dos inquéritos por questionário da avaliação intermédia feitos às crianças e ainda os resultados dos inquéritos por questionário de avaliação final, também dirigidos às crianças e as entrevistas aos professores. No final desta fase efetua-se a discussão dos resultados das avaliações.

Por fim, tecemos as considerações finais, nas quais são expostas as principais ilações sobre o trabalho desenvolvido, através de uma análise crítica dos resultados e suas implicações e ainda nos propomos a evidenciar o impacto do estágio a nível pessoal, institucional e de conhecimento na área de especialização.

2. Enquadramento Contextual do Estágio

2.1. Caracterização da instituição

O Centro de Recursos Educativos é um dos contextos de Educação presentes na Câmara Municipal que importa referir, uma vez que realiza projetos com o objetivo de “estretar as relações com os docentes, educadores, discentes e educandos e respetivas famílias, levando-os a partilhar ações conjuntas” (Câmara Municipal, s/d.). Foi criado em 2004 e tem como finalidade desenvolver diferentes dinâmicas relativas ao processo de ensino/aprendizagem, o que significa que as escolas são os principais destinatários das atividades realizadas por este Centro.

Neste sentido, o CRE possui uma equipa multidisciplinar para responder às necessidades da população-alvo, formada, então, por uma Equipa Técnica de Articulação Educativa. O projeto deste Centro no qual nos inserimos tem como metas a “monotorização de casos problemáticos mais prioritários e complexos [e a] orientação de crianças/jovens considerados casos menos graves mas que não dispõem da retaguarda familiar necessária a um percurso escolar e de vida em consonância com os seus direitos constitucionais” (Proposta apresentada ao Conselho Municipal de Educação).

O estágio irá, então, decorrer num Centro Escolar de um agrupamento. Em 2008, no âmbito do despacho nº 55/2008, de 23 de Outubro, o Ministério da Educação considerou este Agrupamento como Território Educativo de Intervenção Prioritária de 2ª geração, TEIP2, resultado de uma candidatura ao POPH, pela medida 6.11, dando origem ao Projeto Educativo do Agrupamento, tendo como objetivo obter um maior sucesso educativo dos alunos assim como a prevenção do abandono escolar precoce (Projeto FREI).

O regulamento interno tem presente como objetivo “proporcionar aos alunos um desenvolvimento correto e harmonioso, adequado às suas necessidades específicas e ao seu desenvolvimento global, a nível das faculdades físicas, intelectuais e morais, promovendo e assegurando a dignidade de todos os intervenientes no processo educativo” (Regulamento Interno, 2013, p. 2).

O Centro Escolar em questão foi construído em 1961 e requalificado em 2010 e, no ano letivo 2016/2017, possui cerca de 131 alunos, dos quais 104 pertencentes ao 1º ciclo e os restantes ao Jardim de Infância. Segundo o Projeto Educativo 2016-2019, a escola é constituída por dois pisos e possui sete salas de aula para o 1º ciclo, das quais uma serve para Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) e outra para computadores (Sala de Informática). Possui ainda

duas salas de Jardim de Infância, uma biblioteca, um refeitório, uma cozinha, uma sala de professores, três casas de banho, duas para crianças (uma feminina e uma masculina) e uma para adultos, um parque infantil, um recreio, um gabinete de coordenação e um gabinete de atendimento a encarregados de educação.

2.2. Caracterização do público-alvo

O presente projeto tem como público-alvo 37 crianças de uma Escola Primária - correspondente a duas turmas – uma do primeiro ano e uma do quarto ano. Para uma caracterização sociodemográfica, a realização de um inquérito por questionário (apêndice I e II) foi a técnica de investigação escolhida. Visto as crianças do primeiro ano não saberem ler nem escrever, os inquéritos do 1º são ligeiramente diferentes dos do 4º ano. Para os primeiros foi importante a ajuda quer da estagiária, quer do professor de cada turma. Os gráficos da caracterização encontram-se em apêndice (apêndice VI).

As duas turmas integram, então, 37 alunos, entre os 6 os 11 anos, sendo que 13 crianças possuem 6 anos e 4, 7 anos, todas do 1º ano. Relativamente ao 4º ano, 13 têm 9 anos, 2 têm 10 anos, outros 2 11 anos e 3 não responderam à questão do inquérito. Das 37 crianças, 18 são do sexo feminino (11 do 1º ano e 7 do 4º ano) e 19 do sexo masculino (6 do 1º ano e 13 do 4º ano). A maioria do público é natural de Braga (28 crianças), exceto 2 do 4º ano, que são de Viseu. Porém, 7 crianças não responderam qual a sua naturalidade (5 do 1º ano e 2 do 4º ano). Também a maioria dos intervenientes possui nacionalidade portuguesa, ainda que haja 1 aluno, do 4º ano, que possui dupla nacionalidade (portuguesa e brasileira) e 1 outro aluno, do 1º ano, que possui nacionalidade ucraniana. 1 criança não respondeu a esta questão.

No que toca à faixa etária dos pais, a idade da mãe varia entre os 25 e os 55 anos. 17 crianças responderam que a mãe tem entre 25 e 35 anos, 10 disseram que tem entre 36 e 45 anos, 3 responderam que possui entre 46 e 55 anos e 7 não responderam. Em relação à idade do pai, 5 responderam que o pai tem entre 25 e 35 anos, 4 entre 36 e 45 anos, 5 entre 46 e 55 anos, apenas 2 mais de 50 anos e 21 não responderam.

Relativamente às habilitações literárias da mãe, 4 não possuem habilitações literárias, outras 4 tem o 4º ano, 5 o 6º ano, outras 5 o 9º ano, ainda outras 5 o 12º ano e apenas 4 o ensino superior. Contudo, 10 crianças não responderam a esta questão. Já no que refere às habilitações do pai, 2 pais possuem o 4º ano, 7 o 6º ano, 8 o 9º ano, 4 o 12º ano e 14 não responderam.

A profissão das mães também varia: 13 das mães estão desempregadas ou sem profissão, 4 são empregadas de mesa, 3 são empregadas de limpeza, 2 são cabeleireiras e outras 2 operárias fabris; 1 trabalha numa escola, outra é assistente operacional; ainda 1 é assistente técnica, 1 é assistente de bordo, 1 é contabilista, 1 é tradutora, outra é ajudante de cozinha; há ainda 1 secretária, 1 operadora de máquinas, 1 educadora de infância e 1 está reformada. Apenas 2 crianças não responderam a esta questão. Relativamente à profissão dos pais, 11 estão desempregados, 4 são empregados fabris, 2 são motoristas, outros 2 carpinteiros. Foi também referido que há 1 construtor civil, 1 empregado numa escola, 1 empregado de limpezas, 1 mecânico, 1 vendedor, 1 pintor, 1 G.N.R., 1 caixa bancário, 1 electricista, 1 técnico de informática e 1 empregado de mesa. 7 crianças não responderam à questão.

O agregado familiar do público é constituído, pela maioria, pelos pais (9 crianças) ou pelos pais e pelo menos um irmão (17 crianças). 2 crianças referem que vivem com a mãe, tios e irmãos, outras 2 com os pais, avós e irmãos, 2 com os pais e tios, 2 com a mãe e irmãos, ainda 2 vivem com os pais e avós. 1 vive com a mãe, tios, avô e prima e outro com tios, avós e irmãos. 9 crianças dizem que não possuem irmãos, 13 têm um irmão, 7 têm dois irmãos, outros 7 têm 3 irmãos e 1 não respondeu à questão.

Relativamente à saúde das crianças, 11 afirmam que possuem algum problema de saúde, enquanto 25 responderam negativamente. Relativamente aos problemas que mencionaram estes são, por exemplo, alergias, visão, asma, NEE (1 do 1º ano e 3 do 4º ano). Também na questão se tomam alguma medicação, 5 responderam afirmativamente e 30 disseram que não tomavam. 2 não responderam à questão. Os medicamentos que referem são para a asma e calmante.

2.3. Apresentação e pertinência da área de intervenção/investigação

Com a finalidade de apresentarmos a área de investigação/intervenção e sua pertinência no âmbito da área de especialização do Mestrado em Educação, Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, recorreremos, principalmente, à problemática de intervenção nas crianças, uma vez que o projeto se centrou neste público-alvo. Ainda que não seja uma área tão trabalhada neste mestrado, uma vez que se trata de alunos do 1º ciclo, a pertinência em intervir com crianças tão jovens é evidente. A educação começa desde que o indivíduo nasce e é na infância que moldamos a nossa personalidade e valores. De facto, os seus comportamentos e atitudes “dependem em certo modo da influência da sociedade sobre a criança” (Martins, 2001, p. 261).

Todos os contextos afetarão a educação de uma criança, assim como a própria sociedade onde está inserida.

Deste modo, a intervenção neste tipo de público proporciona mudanças de comportamento e pensamento, levando-os a tornarem-se cidadãos mais críticos, capazes de tomar decisões que beneficiem não apenas o seu próprio bem-estar, como também o dos outros. A escola, assim como a família, têm um papel fundamental no progresso educativo de uma criança. Todavia, estes dois pilares nem sempre fornecem as ferramentas necessárias para um desenvolvimento integral da criança. Tal como nos refere Martins (2001), “um dos indícios é o insucesso escolar com os seus fatores envolventes, principalmente nas crianças de classes sociais desfavorecidas, pertencentes a etnias ou a famílias com problemáticas” (p. 261). Para além disso, uma vez que os próprios conteúdos programáticos não são propostos de modo a que tenham em conta os interesses das crianças, isto proporciona um desapego por parte das mesmas na vontade de aprender. Dado que estes dois contextos – escola e família – por vezes, não respondem às necessidades das crianças, cabe ir além disso, ou seja, é essencial a realização de um projeto de intervenção que tenha em conta as suas carências assim como os seus interesses.

Nesta perspetiva, os conceitos de ensinar e de educar não têm o mesmo significado, ainda que muitas vezes sejam considerados como sinónimos (Dias, 2009). Na verdade, “acabamos por reduzir a educação ao ensino (e aprendizagem), à mera transmissão (e apreensão) de conhecimentos, caindo numa dupla redução do processo educativo” (Dias, 2009, p. 37). Mas educação é muito mais que ensino. É um processo permanente, ao longo da vida e não apenas a aquisição de conhecimentos. Saber lidar com os outros, saber estar, saber fazer e saber ser são tarefas que devem estar implícitas num projeto de educação. Numa educação holística “trata-se não de uns ensinarem e outros aprenderem, nem mesmo de uns educarem e outros serem educados, mas de todos aprendermos com todos, de todos nos inter-educarmos” (Dias, 2009, p. 39). Isto dá importância às vivências e opiniões dadas por todos os que intervêm no projeto, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida do público-alvo do mesmo. A constante interação entre os participantes e o educador revela-se essencial para a construção de um ambiente saudável quer dentro quer fora do projeto, uma vez que existe a partilha de experiências e conhecimentos que podem ser aplicados nas suas vidas. Assim, um projeto de intervenção permite a obtenção de características e habilidades que fazem dos seus intervenientes pessoas cívicas, sãs e participativas no meio envolvente.

O processo de educação na infância “não (...) trata essencialmente de ensinar e aprender mas (...) de criar condições para que elas próprias se tornem capazes e procurem crescer em todas as suas dimensões” (Dias, 2009, p. 39). Deste modo, e como referido, um educador tem um papel de extrema importância no que refere ao desenvolvimento da criança. Ele fornece os instrumentos necessários para que a criança se possa desenvolver e evoluir. A fomentação de competências e capacidades sociais e pessoais é o que se propõe neste projeto, motivando, desta forma, um desenvolvimento integral da criança para um crescimento saudável e harmonioso. Para isso, foi necessário a realização de atividades educativas e interventivas que fossem de encontro às necessidades e interesses das crianças.

Ainda que seja possível a construção de projetos de intervenção com um público tão jovem, na verdade a realização de atividades com o propósito referido tem também os seus obstáculos, uma vez que trabalhar com crianças com uma faixa etária reduzida acarreta uma criatividade e uma constante dinâmica por parte do educador que, possivelmente num público mais velho, não seria tão necessário. A tentativa de manter a concentração e o foco das crianças é trabalho que um educador tem também que ter em conta, na medida em que a distração e a descontração são dois dos vários fatores patentes quando se trabalha com crianças.

Deste modo se revela a importância em trabalhar na área de Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, área esta que possibilita o trabalho em diferentes contextos com diferentes públicos, ainda que primordialmente pertinente neste projeto de intervenção, num contexto infantojuvenil.

2.4. Diagnóstico de necessidades/interesses

Para a construção de um projeto de intervenção é necessário diagnosticar, quer as necessidades, quer os interesses da população a que se destina, para que após isso se possam construir atividades que vão de encontro a estes fatores. Segundo Guerra (2000), “um projeto é, sobretudo, a resposta ao desejo de mobilizar as energias disponíveis com o objetivo de maximizar as potencialidades endógenas de um sistema de ação garantindo o máximo de bem-estar para o máximo de pessoas” (p. 126). Para que isto aconteça, deve ser feita uma investigação e posterior análise – análise esta que corresponde à etapa do diagnóstico de necessidades e interesses – dos dados adquiridos. Tal como refere Guerra (2000), a identificação das necessidades é uma etapa importante no diagnóstico, assim como as potencialidades e os recursos existentes do contexto social.

Neste sentido, as técnicas de investigação são uma mais-valia para um maior aprofundamento deste diagnóstico. Entre elas, o presente projeto de intervenção conta com a análise documental, o inquérito por questionário, a observação, as conversas informais e as notas de campo, que adiante no relatório são descritas mais detalhadamente. Também as reuniões realizadas com a coordenadora da escola nos serviram para conhecer e compreender o contexto onde nos iríamos inserir.

A partir da observação e conversas informais com as crianças, professores, auxiliares e coordenadora da escola pôde-se concluir que o mau comportamento das crianças afeta a dinâmica de sala de aula, tornando-se complicado para os docentes avançarem com os conteúdos, impedindo ainda o decorrer em pleno de qualquer atividade realizada.

De seguida apresentam-se algumas das questões e respostas por parte dos alunos ao inquérito por questionário realizado (apêndice I e II), através de gráficos e suas leituras, no sentido de melhor compreender as necessidades, interesses e motivações do público-alvo.

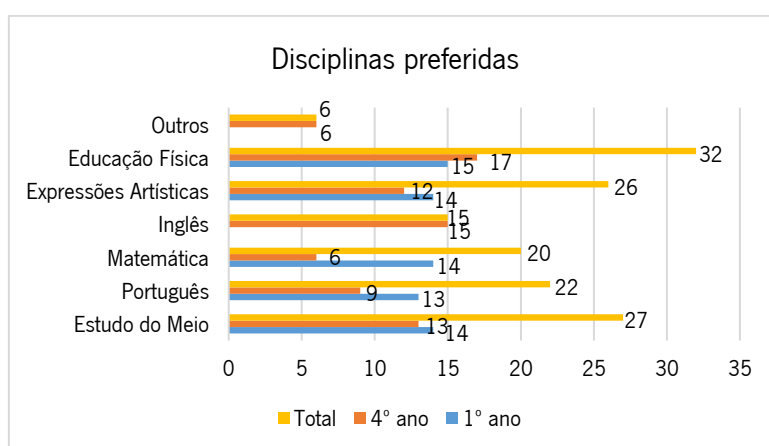


Gráfico 1 - Disciplinas preferidas

Segundo o gráfico 1, 32 crianças referiram que uma das disciplinas que mais gostam é Educação Física. Estudo do Meio foi também uma das disciplinas mais selecionadas, com 27 crianças. De seguida, Expressões Artísticas, com 26 e ainda Português com 22. A disciplina que menos selecionaram como a sua preferida foi Matemática, com apenas 20 alunos a referirem que é uma das suas disciplinas preferidas, sendo que, do 4º ano selecionaram 6 alunos e do 1º ano 14. Relativamente aos “outros”, a disciplina apontada foi Iniciação à Programação. De referir que a turma do 1º ano não tem a disciplina de Inglês.

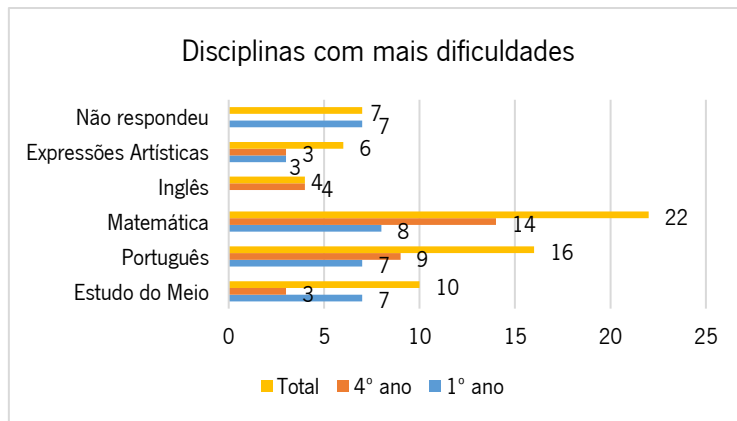


Gráfico 2 - Disciplinas com mais dificuldade

Relativamente às disciplinas com mais dificuldades, Matemática foi a mais seleccionada, com 22 alunos, sendo que 14 são do 4º ano e 8 do 1º ano. De seguida, Português, com 16 e ainda Estudo do Meio com 10 crianças. No entanto, as que possuem menos dificuldades são as Expressões Artísticas, com 6 alunos e Inglês, com 3 alunos do 4º ano. 7 crianças não responderam a esta questão.

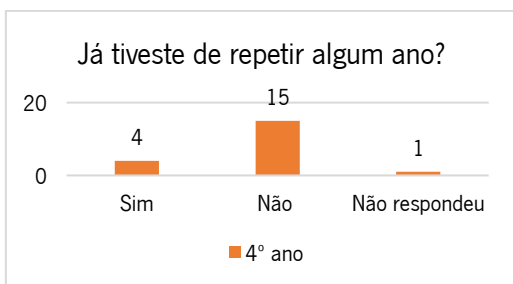


Gráfico 3 - Já tiveste de repetir algum ano?

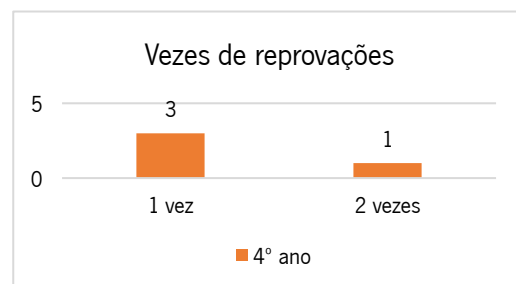


Gráfico 4 - Vezes de reprovações

Segundo o gráfico 3, 15 alunos do 4º não reprovaram nenhuma vez, enquanto 4 já reprovaram pelo menos uma vez. 1 não respondeu a esta questão. No gráfico 4 pode-se perceber que 3 crianças reprovaram uma vez e 1 duas vezes. Estas duas perguntas apenas foram questionadas aos alunos do 4º ano.

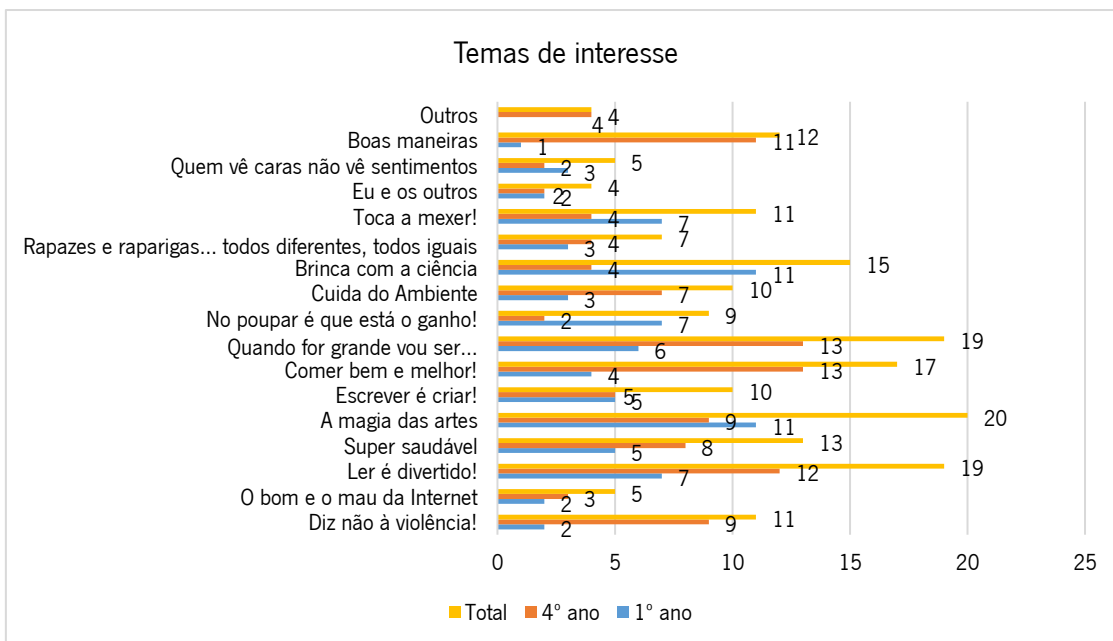


Gráfico 5 - Temas de interesse

Partindo do gráfico 5, pode-se constatar que o tema que mais interessa ao público-alvo, em geral, é “A Magia das Artes”, com um total de 20 alunos. Analisando cada turma, os temas mais escolhidos pelo 1º ano são o “A Magia das Artes” e também o “Brinca com a Ciência”, com 11 alunos. O 4º ano tem como prioridade os temas “Quando for grande vou ser...” e “Comer bem e melhor!” selecionados por 13 alunos. Também o “Ler é divertido” foi um tema que as crianças acharam apelativo, seleção feita por 19 crianças. De notar que o tema “Boas Maneiras” foi apontado por 11 crianças do 4º ano. No que toca à opção “outros”, os alunos responderam “Eu tenho opinião” e “Estar com os pais”. Tanto os temas “Toca a mexer” como “Diz não à violência” tiveram um total de 11 alunos cada.

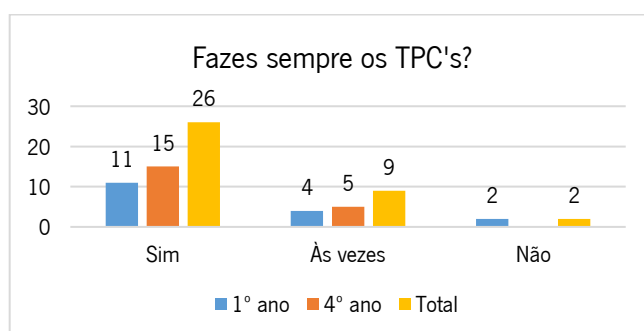


Gráfico 6 - Fazes sempre os TPC's?

À pergunta “Fazes sempre os TPC's?”, 26 alunos responderam afirmativamente, 9 responderam “às vezes” e apenas 2 disseram que não. De notar que os que responderam negativamente são alunos do 1º ano.

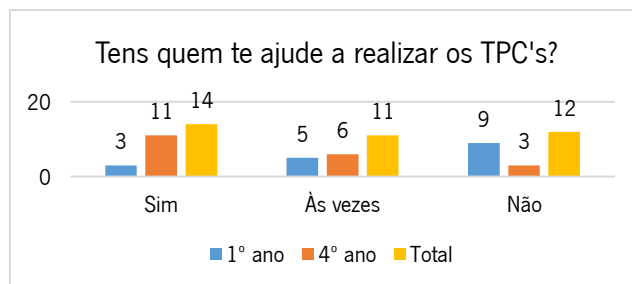


Gráfico 7 - Tens quem te ajude a realizar os TPC's?

Segundo o gráfico 7, 14 crianças responderam que tinham quem os ajudasse na realização dos trabalhos de casa, dos quais 11 são do 4º ano, 11 responderam que apenas às vezes tinham ajuda e 12 - dos quais 9 do 1º ano – referiram que não tinham ajuda. Referiram ainda que a ajuda era feita pelos pais, irmãos ou explicadores.

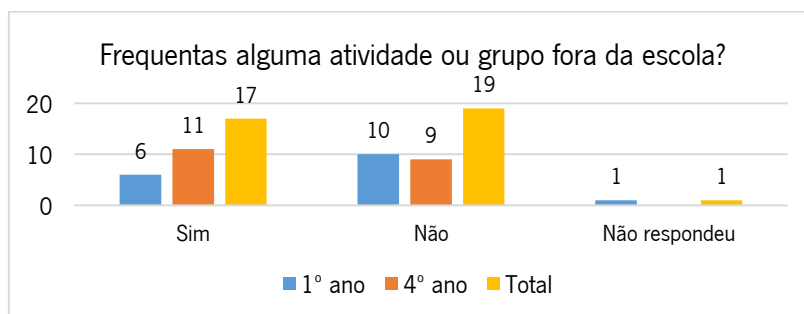


Gráfico 8 - Frequentas alguma atividade ou grupo fora da escola?

Partindo do gráfico 8 pode-se concluir que 17 crianças participam em alguma atividade ou grupo fora da escola e 19 não participam. Apenas 1 não respondeu à questão. As atividades que referiram que pertenciam eram a catequese, o grupo de bombos, a natação, o futebol e o *karaté*.

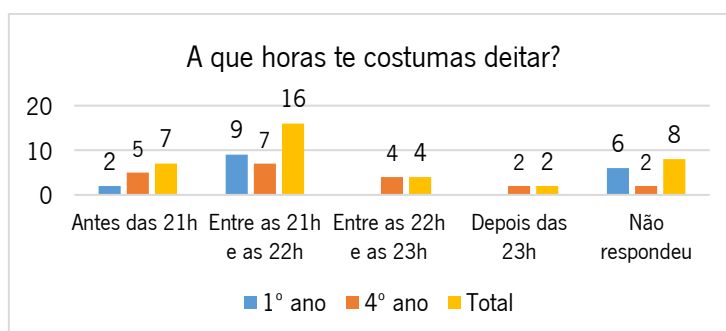


Gráfico 9 - A que horas te costumavas deitar?

À questão “A que horas te costumavas deitar?”, 7 alunos responderam que se deitavam antes das 21h, 16 entre as 21h e as 22h, 4 (todos do 4º ano) entre as 22h e as 23h e 2 depois das 23h (também apenas do 4º ano). 8 não responderam a esta questão.

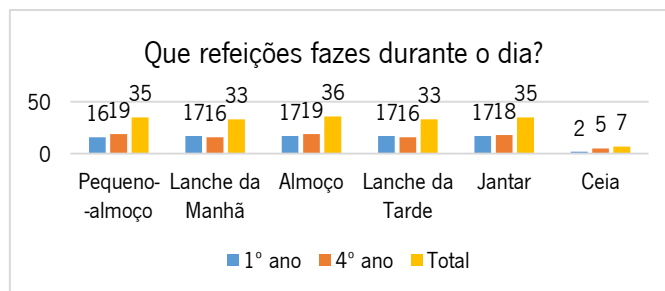


Gráfico 10 - Que refeições fazes durante o dia?

Segundo o gráfico 10, das 37 crianças, 35 tomam o pequeno-almoço, 33 o lanche da manhã, 36 almoçam, 33 tomam o lanche da tarde e 35 jantam. Apenas 7 consomem a ceia.

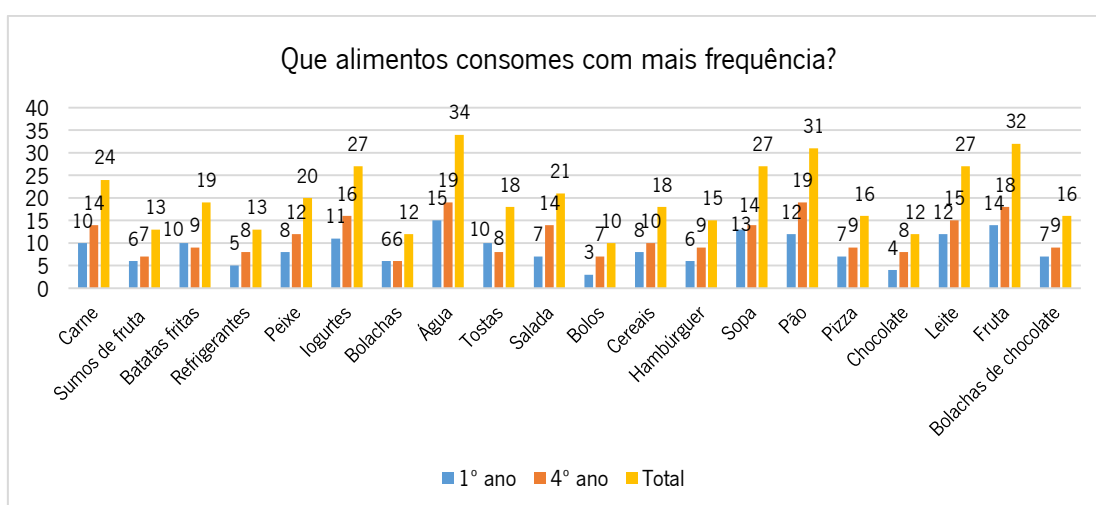


Gráfico 11 - Que alimentos consumes com mais frequência?

Partindo do gráfico 11, pode-se concluir que o alimento que mais consomem, em geral, é a água, com 34 crianças a selecionaram-na. De seguida vem a fruta e o pão, com 32 crianças. O alimento que a turma do 1º ano consome com menos frequência são os bolos, com 3 alunos, e do 4º ano são as bolachas, com 6. Ainda assim, alimentos como refrigerantes, hambúrgueres e pizzas possuem um número significativo de alunos com consumo frequente (com 13, 15 e 16 crianças a selecionarem, respetivamente).

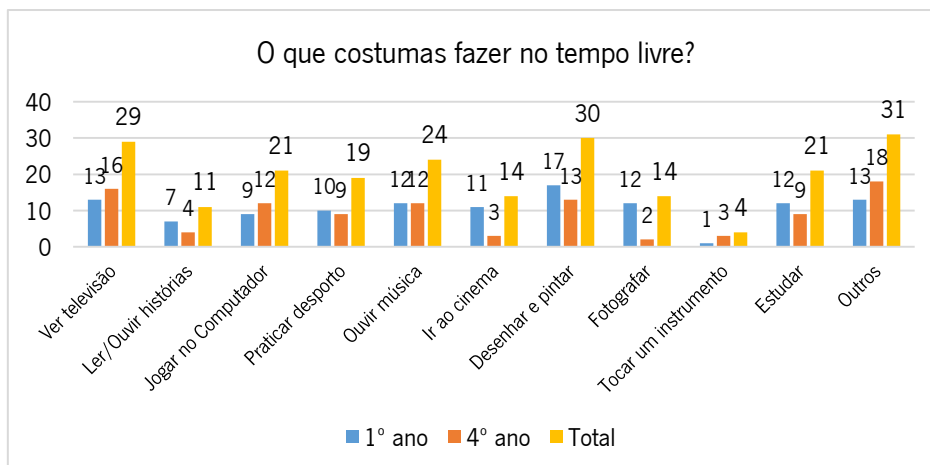


Gráfico 12 - O que costumam fazer no tempo livre?

Segundo o gráfico 12, 30 crianças responderam que desenhar e pintar são as atividades que mais realizam nos tempos-livres. De seguida, ver televisão, com 29 alunos a selecionarem. Com 24 seleções feitas, ouvir música é a próxima atividade mais realizada. Ainda com 21 alunos estão as atividades jogar no computador e estudar. Relativamente à componente “outros”, 6 seleccionaram passear, 10 navegar na internet, 1 dançar, outro jogar na *playstation* e 13 andar de bicicleta.

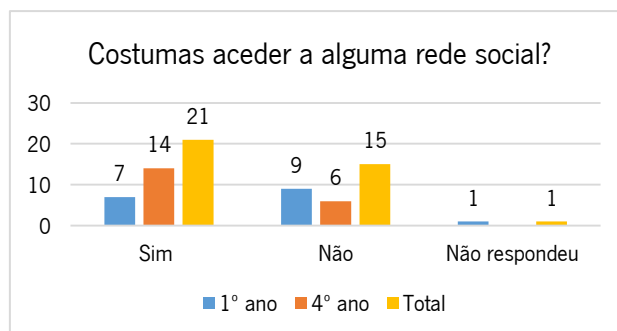


Gráfico 13 - Costumas aceder a alguma rede social?

À pergunta “Costumas aceder a alguma rede social?” 21 crianças responderam que sim e 15 que não. Apenas 1, do 1º ano, não respondeu. As redes sociais que apontaram foi o *facebook*, o *twitter* e o *youtube*, sendo este último o mais utilizado.



Gráfico 14 - Os teus pais costumam ver aquilo que fazes nas redes sociais?

Segundo o gráfico 14, das 21 crianças que responderam que sim na questão anterior, 10 referem que os pais costumam ver o que fazem nas redes sociais e outras 10 responderam que não. Apenas 1, do 4º ano, não respondeu.

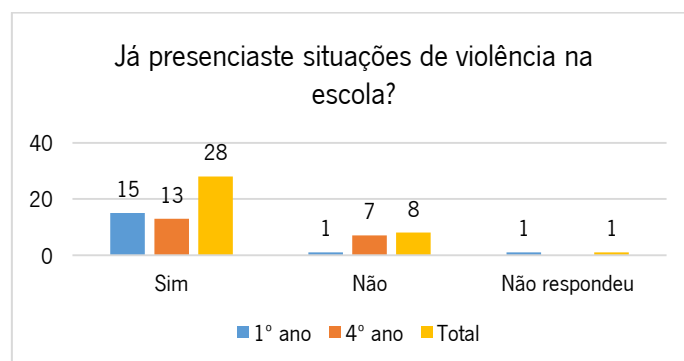


Gráfico 15 - Já presenciaste situações de violência na escola?

No que toca à questão “Já presenciaste situações de violência na escola?”, a maioria das crianças afirma que já presenciou (28 alunos) e apenas 1, do 1º ano e 7 do 4º ano, responderam que não. Somente 1, do 1º ano, não respondeu à questão. Esta questão não se encontra no Inquérito por Questionário do 1º ano, mas foi interrogada e registada.

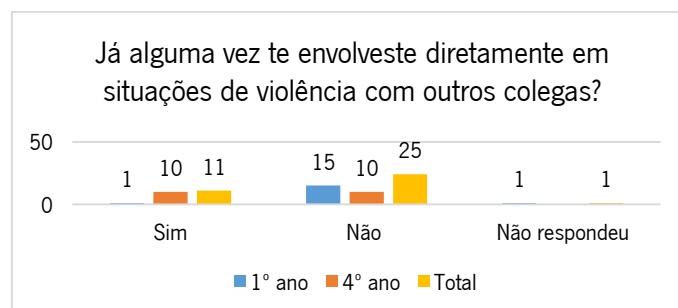


Gráfico 16 - Já alguma vez te envolveste diretamente em situações de violência com outros colegas?

Segundo o gráfico 16, 11 crianças afirmam que já se envolveram diretamente em situações de violência com outros colegas (sendo que apenas 1 é do 1º ano) e 25 referem que nunca se

envolveram. 1, do 1º ano, não respondeu à questão. Esta questão não se encontra no Inquérito por Questionário do 1º ano, mas foi interrogada e registada.

No inquérito por questionário foram ainda colocadas algumas questões abertas, nomeadamente quais as suas qualidades e defeitos, como se veem daqui a 10 anos e, noutras duas questões mais opinativas, o que mudariam na escola e sugestões de atividades que gostariam de fazer ao longo do ano letivo com o grupo. Estas questões foram apenas colocadas nos inquéritos do 4º ano, devido à dificuldade de leitura e escrita do 1º ano. Ainda assim, foram realizadas conversas com estes para poderem dar a sua opinião.

Tabela 1 - Categorias das respostas à questão 8.1. do inquérito por questionário inicial aos alunos

“Quais são as tuas maiores qualidades?”	
Categorias	Número de respostas
Adjetivos positivos	15
Realização de tarefas	12
Não responderam	3
<i>Total de inquiridos</i>	<i>20</i>

Relativamente à questão “Quais são as tuas maiores qualidades?” (tabela 1), foram obtidas duas categorias: “Adjetivos positivos”, sendo respondido por 15 alunos, tais como honesto, simpático, brincalhão, inteligente, bonito e amável; e “Realização de tarefas”, respondido por 13 alunos, nomeadamente saber praticar alguma atividade desportiva, saber pintar e/ou desenhar e ainda gostar de ler e/ou escrever. No entanto, 3 crianças não responderam a esta questão.

Tabela 2 - Categorias das respostas à questão 8.2. do inquérito por questionário inicial aos alunos

“E defeitos?”	
Categorias	Número de respostas
Adjetivos negativos	10
Não responderam	10
<i>Total de inquiridos</i>	<i>20</i>

Quanto à questão “E defeitos?” (tabela 2), foram indicadas algumas respostas, presentes na categoria “Adjetivos negativos”, referidas por 10 crianças, tais como teimoso, falador, egoísta, tímido, preguiçoso, desobediente e distraído. Dos 20 inquiridos, 10 não responderam a esta questão.

Tabela 3 - Categorias das respostas à questão 8.3. do inquérito por questionário inicial aos alunos

“Como te vês daqui a 10 anos?”	
Categorias	Número de respostas
Obtenção de uma profissão	11
Mudança de escola	2
Crescimento físico	5
Não responderam	2
<i>Total de inquiridos</i>	<i>20</i>

Relativamente à questão “Como te vês daqui a 10 anos?” (tabela 3), a maioria falou em ter uma profissão (11 alunos) relativamente à categoria “Obtenção de uma profissão”. Ainda 5 referem que estarão grandes, fortes e mais velhos, presente na categoria “Crescimento físico”. Relativamente à categoria “Mudança de escola”, 2 alunos referem que estarão a mudar para uma escola diferente ou a ir para a universidade. 2 crianças não responderam a esta questão.

Tabela 4 - Categorias das respostas à questão 9.1. do inquérito por questionário inicial aos alunos

“Se tivesses uma varinha mágica o que mudavas na escola?”	
Categorias	Número de respostas
Nada	1
Espaço exterior	5
Comunidade escolar	7
Espaço interior	6
Não responderam	4
<i>Total de inquiridos</i>	<i>20</i>

Numa questão mais extrospetiva, “Se tivesses uma varinha mágica o que mudavas na escola?” (tabela 4), as respostas foram divididas em 4 categorias. A categoria “Nada”, sendo

referido por 1 aluno, o que significa que não mudava nada na escola. A categoria “Espaço exterior”, referenciada por 5 crianças, refere-se ao espaço do recreio e ainda ao tempo dos intervalos. No que toca à categoria “Comunidade escolar”, referida por 7 crianças, esta diz respeito à mudança de funcionárias, professores e/ou meninos que consideram violentos. Por fim, a categoria “Espaço interior”, referida por 4 crianças, significa que mudavam a comida, a decoração e os computadores da escola. 4 crianças não responderam a esta questão.

Tabela 5 - Categorias das respostas à questão 9.2. do inquérito por questionário inicial aos alunos

“Que atividades gostarias de fazer com este grupo? Tens alguma sugestão?”	
Categorias	Número de respostas
Atividades grupais	2
Atividades artísticas	2
Atividades recreativas	5
Atividades científicas	1
Não responderam	12
<i>Total de inquiridos</i>	<i>20</i>

Finalmente, à questão “Que atividades gostarias de fazer com este grupo? Tens alguma sugestão?”, foram dadas algumas respostas, ainda que a maioria não tenha respondido a esta questão (12 alunos). Ainda assim, das respostas obtidas obteve-se 4 categorias: a categoria “Atividades grupais”, respondida por 2 crianças, tais como a realização de sessões que os fizessem conhecer melhor os colegas e a realização de uma banda; a categoria “Atividades artísticas”, também respondida por 2 crianças, na qual referem a realização de cartazes e de livros; a categoria “Atividades recreativas”, através da realização de jogos, respondida por 5 crianças; e, finalmente a categoria “Atividades científicas”, tal como a realização de experiências com plantas, referida por 1 criança.

2.5. Finalidade e Objetivos do Projeto

A finalidade de um projeto representa “a razão de ser de um projeto e a contribuição que ele pode trazer aos problemas e às situações que se torna necessário transformar” (Guerra, 2000,

p. 135). Entende-se então, que a finalidade é o ponto de partida da transformação dos atores sociais.

No que toca aos objetivos gerais, estes “descrevem grandes orientações para as ações (...) descrevendo as grandes linhas de trabalho a seguir” (Guerra, 2000, p. 135), ou seja, encaminham todo o processo de um projeto de intervenção, nomeadamente a delimitação, implementação e avaliação do mesmo. Após a definição dos objetivos gerais, segue-se a dos objetivos específicos. Estes correspondem ao detalhamento e aprofundamento dos objetivos gerais. A diferença entre estes e os objetivos específicos rege-se pelo facto de que os primeiros “não indicam direções a seguir, mas estádios a alcançar, e assim, são, geralmente, expressos em termos mais descritivos de situações a concretizar (Guerra, 2000, p. 136).

O presente projeto de intervenção tem, então, como **finalidade** a promoção de competências pessoais e socioculturais dos alunos. Relativamente aos objetivos, estão delineados na tabela que se segue.

Tabela 6 - Objetivos Gerais e Objetivos Específicos

Objetivos gerais	Objetivos específicos
Promover o sucesso educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver métodos de organização de estudo - Desenvolver aptidões e gosto pela escrita e leitura
Estimular o desenvolvimento de aptidões sociais e culturais	<ul style="list-style-type: none"> - Promover capacidades de relação com os outros <ul style="list-style-type: none"> - Fomentar a cooperação e colaboração - Desenvolver práticas de cidadania e civismo - Incitar à prática de alimentação e vida saudável <ul style="list-style-type: none"> - Promover o interesse pelas ciências
Promover as capacidades interpessoais	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar o espírito crítico e reflexivo - Estimular a autoestima, responsabilidade, autodisciplina e autonomia - Desenvolver o conhecimento sobre as emoções <ul style="list-style-type: none"> - Fomentar a criatividade

3. Enquadramento Teórico da Problemática do Estágio

3.1. Apresentação de outras investigações sobre o tema

Com o objetivo de dar a conhecer outros projetos desenvolvidos a nível nacional e internacional, e seus resultados, esta parte do relatório diz respeito à apresentação de outras investigações sobre o tema do presente relatório.

Os projetos que se seguem são de pertinência, uma vez que se articulam e relacionam com o trabalho desenvolvido durante o estágio, nomeadamente a promoção de competências pessoais e socioculturais das crianças.

a) A Verdade do “faz de conta” nos palcos dos pequenos atores

Este projeto resulta de um relatório de estágio do Mestrado em Educação – Especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária. O estágio foi realizado num Centro Cultural e Social, tendo como público-alvo 16 jovens, dos quais 6 meninas e 10 meninos, dos 9 aos 16 anos que frequentam o Centro de Atividades de Tempos Livres – Apoio a Crianças em Risco (CATL – ACR).

O objetivo geral do projeto caracteriza-se pela promoção de competências que permitam um desenvolvimento integral da criança/jovem e pela fomentação de espaços de participação e de aprendizagem.

A implementação do projeto foi proporcionada por um *atelier* com um caráter lúdico-recreativo. Este foi constituído por atividades como *role playing*, debate e jogos educativos. Foram ainda realizados atendimentos às famílias, planos socioeducativos individuais, sessões de formação e acompanhamento ao estudo.

No que toca à avaliação, esta foi realizada num momento inicial, intermédio e final, através do diário de bordo e do inquérito por questionário. Foi possível concluir que os objetivos propostos foram alcançados, encarando as relações interpessoais, a cidadania, a autoestima, a comunicação, a responsabilidade e o sentido de grupo e cooperação como questões que aprenderam ao longo do projeto. Porém, foram sentidas algumas dificuldades de atenção e concentração por parte do público-alvo.

b) La educación no formal en el aula de educación infantil a través de los materiales de una ONG

Este projeto resulta de uma dissertação em Grau de Educação Infantil, de 2013, na Universidade de Valladolid, Espanha, na Faculdade de Educação e Trabalho Social. O projeto foi realizado com um grupo de crianças do 2º ciclo de Educação Infantil, que equivale ao pré-escolar, em Portugal, composto por crianças entre os 5 e 6 anos, sendo 9 meninos e 12 meninas, num centro público de Valladolid.

Os objetivos do projeto prendiam-se pelo dar a conhecer os direitos das crianças, refletir sobre a importância da solidariedade, desenvolver capacidades para gerar emoções positivas, consciencializar para as necessidades e capacidades das crianças, aprender a valorizar-se a si mesmo e aos outros, aprender a importância da igualdade, alertar sobre a mortalidade infantil, advertir para os riscos que outras crianças passam em termos de saúde, aprender a valorizar o que temos e trabalhar os valores de cooperação e autonomia.

As atividades desenvolvidas foram de cariz lúdico e artístico, com a formação de grupos de trabalho heterogéneo e ainda a realização de trabalhos individuais, tais como construção de cartazes, pintura e jogos educativos. Também a reflexão e o debate estiveram presentes nas atividades deste projeto.

A avaliação foi realizada tendo em conta três tipos: a avaliação inicial, a avaliação contínua e a avaliação final. Segundo a autora, “gracias a esta propuesta, alumnos de 5 y 6 años, han aprendido contenidos, actitudes y comportamientos con los que no contaban tan profundamente antes de la puesta en práctica de la propuesta” (Dorado, 2013, p. 58).

c) Mediação socioeducativa no contexto de uma escola básica: contributos para o desenvolvimento de competências

Este projeto resulta de um relatório de estágio do Mestrado em Educação - Área de Especialização em Mediação Educacional e Supervisão na Formação, em 2016. O local onde foi realizado o estágio foi num Centro Escolar, abrangendo crianças do pré-escolar e do 1º ciclo, entre os 3 e os 10 anos.

O projeto tinha como objetivo “contribuir para o sucesso escolar e, os comportamentos socialmente ajustados através da mediação resolutiva e/ou preventiva” (Martins, 2016, p. 3).

As atividades passaram pela construção de espaços onde se trabalhasse a mediação de conflitos, através da promoção do diálogo, a realização de panfletos, pintura, desenho, leitura,

visualização de vídeos, reflexão, debate, representação e ainda a criação de uma caderneta e documentos autoavaliativos.

No que diz respeito à avaliação, a autora recorreu ao diário de bordo e a estratégias de autoavaliação. O impacto das diversas sessões realizadas, segundo a autora, foi positivo, uma vez que se desenvolveu o interesse, a motivação, a participação, a concentração e a capacidade de reflexão dos intervenientes, ainda que com diferentes níveis de intensidade, havendo necessidade de ajustamento de algumas estratégias. Um dos problemas apontados foi também o desenvolvimento inicial das atividades, uma vez que se tratava de um público jovem com baixa escolaridade.

3.2. Intervenção comunitária

Segundo Arredondo e Diago (2006), a intervenção socioeducativa “pretende dotar a cada persona de los recursos y estrategias necesarios que le permitan un desarrollo equilibrado, a nivel individual y como membro perteneciente a una colectividad” (p. 4). O objetivo da intervenção comunitária é colmatar as necessidades da população, sejam elas quais forem de modo a que lhes seja permitido um desenvolvimento pessoal e social e um melhoramento da sua qualidade de vida, através de diferentes ferramentas e estratégias. Neste sentido, tal como refere Marchioni (1999), é necessário

trabajar para conseguir una mejor utilización de los numerosos – pero dispersos y descoordinados – recursos sociales existentes (...), trabajando más en el terreno preventivo y eliminando factores de riesgo (...) [assim como] plantear intervenciones cara a la mejora de la situación económica y de trabajo (...) [e] evitar la dicotomización social y favorecer procesos reales de integración social (pp. 11-12).

Existem duas perspetivas antagónicas de comunidade que se deve ter conta. Por um lado, a comunidade enquanto destinatária dos programas e, por outro, como protagonista do processo (Marchioni, 1999). Na verdade, o objetivo de um projeto é que a comunidade seja o seu protagonista, sendo a sua participação fundamental, uma vez que se a população não participa no projeto, este não é de intervenção. Deste modo, o facto de a intervenção educativa exigir um diagnóstico de necessidades em função do qual se desenham as atividades pressupõe-se desde o início a participação do público-alvo do projeto.

É a partir do diagnóstico de necessidades que se vai delinear a finalidade do projeto e seus objetivos, pois só assim é que é possível o seu desenvolvimento. No entanto, ainda que se trabalhe para os mesmos objetivos, não significa que as pessoas tenham todas as mesmas ideias

e opiniões, mas, para que se seja verdadeiramente um grupo, tem de haver coesão e objetivos comuns.

Ainda assim, o processo comunitário não se restringe à população da comunidade: tanto a administração, ou seja, o poder autárquico e todas as estruturas sociais que a comunidade possui, assim como os recursos existentes na mesma têm um papel importante neste processo. E uma coordenação entre os três é o que se pretende para que o projeto tenha sucesso e para que seja sustentável (Marchioni 1999).

Marchioni (1999) refere ainda a importância de se partir do existente, isto é, deve-se ter em conta o que está dentro da comunidade. Para isso, é necessário, primeiramente, a realização de um diagnóstico de necessidades do público pois um projeto é delineado não para as pessoas, mas com as pessoas. Ao fazer isto, parte-se do existente, no sentido de se pensar nas potencialidades que a população em questão possui e rentabiliza-las ao máximo. Caso o diagnóstico de necessidades não fosse feito, a comunidade não participava no projeto, até porque as atividades não correspondiam às suas necessidades e expectativas. Tal como defende Antunes (2008), ao garantir a eficácia e sustentabilidade dos projetos a “comunidade torna-se, assim, capaz de resolver os seus problemas, promover o desenvolvimento, contruindo para a melhoria do bem-estar e da qualidade de vida, conquistando, deste modo, a sua autonomia” (p. 85).

Assim, cada um dos três protagonistas possui um papel para que o projeto se possa desenvolver e, tal como explica Marchioni (1999), “el proceso comunitario no avanza si los tres protagonistas no avanzan cada uno en su propio ámbito y también en relación com los otros dos” (p. 18).

Ao fazer intervenção na comunidade não se pode deixar de notar a sua importância num mundo como o de hoje, globalizado, no qual há uma emergência dos processos de individualização. Num mundo em constante mudança, no qual se observa grandes transformações num curto espaço de tempo, a dependência do individuo no mercado é cada vez maior. Úcar (2009) fala de “segunda modernidad” e “sociedade del riesgo”, no sentido de dar resposta às problemáticas e contradições do sistema. Neste sentido, há uma evolução desde há umas décadas atrás: estava circunscrita uma estabilidade, na qual se garantia qualidade em qualquer aspeto da vida, como nascer e viver numa comunidade e numa cultura, encontrar trabalho para o resto da vida, formar e manter uma família. Pelo contrário, atualmente vivemos numa cultura de adaptação a novas situações. Com o surgimento de novos contextos a sociedade cada vez tem menos vínculos e possui uma postura mais individualista.

Sendo esta uma sociedade de mercado, perseguida pelo consumo, muitos dos materiais que possuímos não são necessidades reais, mas criadas pela própria sociedade. O mercado atua quando nos faz acreditar que se não tivermos algo, não somos considerados pessoa. A comparação com as outras pessoas, a necessidade de nos sentirmos integrados chama mais alto e esta pressão social é tão forte que acaba por se tornar naturalizada.

Segundo Úcar (2009), há uma “homogeneización cultural y el denominado pensamiento único. La emergencia de comunidades locales que esgrimen con fuerza la singularidad y diversidad de sus propias culturas podría ser una respuesta a las presiones de la globalización” (p. 17). Assim, é importante refletir sobre uma questão que Úcar (2009) nos coloca: “Es posible pensar y mantener la comunidad en una sociedad individualizada?” (p. 15). Ainda que a globalização afete a sociedade, não significa que o individualismo impere em todos os aspetos da vida. De forma a desenvolver uma sociedade mais comunitária, é necessário fazer recuperar o sentido de responsabilidade e autonomia das pessoas, assim como o pensamento crítico e reflexivo sobre o mundo em que vivem. Para isto acontecer deve haver uma perspetiva de “comunidad como elección” (Úcar, 2009), isto é, construída e transformada ao longo do tempo, através da aquisição de ferramentas, uma vez que não escolhemos a comunidade onde nascemos, mas podemos (tentar, pelo menos) transforma-la naquela em que gostaríamos de viver.

Uma vez que a intenção é transformar e melhorar a nossa comunidade, os projetos de cariz interventivo têm elevada relevância em públicos de tenra idade, pois a mudança de mentalidades e atitudes deve começar ainda novos, através da educação infantil. Não basta a escola, com a sua transmissão de conhecimentos. Deve ir além disso: a promoção de capacidades sociais e pessoais e a consciencialização do mundo que nos rodeia são exemplos do que um projeto de intervenção deve abranger.

Tal como referido, um projeto de intervenção comunitária é aplicável a qualquer tipo de população, em qualquer idade, desde a infância à velhice, com vista a melhorar a qualidade de vida da mesma. Situando-nos no projeto de estágio, a intervenção no 1º ciclo revela-se importante uma vez que se propõe o desenvolvimento da comunidade escolar e da melhoria da vida das crianças. Para haver educação é necessário criar condições de desenvolvimento, a partir das quais a própria pessoa se educa. Um educador não ensina o aluno, mas fornece as ferramentas para que o aluno se eduque. Deste modo, é nesta perspetiva de desenvolvimento da qualidade de vida das crianças que a o conceito de intervenção comunitária do presente projeto está inerente.

3.3. A criança e a educação ao longo da vida

Segundo a UNICEF (1989), o conceito de criança é definido como “todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo.” (p. 6). A Convenção sobre os Direitos da Criança é um documento no qual se tem em conta os direitos das crianças, com o objetivo de os promover e facilitar o desenvolvimento pessoal, económico, social e cultural da criança. Neste sentido, os Estados que ratificaram este documento, têm o dever de garantir que estes direitos sejam assegurados, assim como a proteção de todas as crianças sem exceção e sem discriminação. Um outro aspeto a reter deste documento é a importância dada ao interesse da criança:

Todas as decisões relativas a crianças, adotadas por instituições públicas ou privadas de proteção social, por tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, terão primordialmente em conta o interesse superior da criança.

Os Estados Partes comprometem-se a garantir à criança a proteção e os cuidados necessários ao seu bem-estar, tendo em conta os direitos e deveres dos pais, representantes legais ou outras pessoas que a tenham legalmente a seu cargo e, para este efeito, tomam todas as medidas legislativas e administrativas adequadas (UNICEF, 1989, p. 6).

Isto significa que cabe ao próprio Estado certificar-se, através de meios institucionais, da proteção da criança, quer de maus tratos físicos, quer psicológicos e mesmo emocionais. Relativamente à saúde, a criança tem, também, o direito aos serviços de cuidados básicos – nessa situação os Estados têm, mais uma vez, um papel imperativo para que isso seja possível, assim como no direito à educação, ou seja, estes devem garantir que o acesso à educação primária seja gratuito, e obrigatório, e facilitar quer a inserção do ensino secundário como no superior, com o propósito de promover o desenvolvimento pessoal e social da criança (UNICEF, 1989).

Para além disso, é ainda fundamental e também de seu direito que a criança consiga exprimir os seus sentimentos, opiniões e crenças sem que seja reprimida por isso aquando os assuntos estejam relacionados com a mesma (UNICEF, 1989).

Segundo Piaget existem quatro estádios de desenvolvimento cognitivo de uma criança: o estádio sensório-motor, indo dos 0 aos 2 anos de idade, o estádio pré-operatório, entre os 2 e 7 anos, o estádio das operações concretas, desde os 7 aos 11 anos e, finalmente, o estádio das operações formais, entre os 12 e os 16 anos de idade (Piaget, 1971; Piaget e Inhelder, 1997; Piaget, 1990). Ora, para o presente relatório, e tendo em conta a idade do público-alvo do projeto, importa referenciar o estádio das operações concretas, uma vez que coincide com as idades do público em questão. Neste sentido, é nesta fase que a criança começa a ganhar um pensamento

lógico e a ter algumas noções, nomeadamente a de número - na qual se apercebe do que significa a quantidade -, de seriação, isto é, começa a ganhar a noção de ordenação por critério, de classificação, o que significa que ganha a conceção de agrupamento e conjunto e, finalmente, de conservação, tendo em conta as noções de substância, peso e volume (Piaget, 1971; Piaget e Inhelder, 1997). Além disso, Piaget (1990) refere-nos que este estágio “consiste apenas em operações aditivas ou multiplicativas de classes e de relações, seriações, correspondências, etc” (p. 125) ainda que a criança não seja capaz de realizar estas ações sem o auxílio de materiais físicos e visuais, por exemplo.

Segundo Piaget e Inhelder (1997), “a descentração necessária para chegar à constituição das operações não se baseará mais simplesmente num universo físico, ainda que este já seja muito mais complexo do que o universo sensório-motor, mas também, (...) num universo interindividual, ou social” (p. 87). Assim, os autores defendem que para a criança conseguir realizar as operações necessárias é fundamental que associe as mesmas a um contexto mais social.

Deste modo, Piaget realça-nos o facto de que o desenvolvimento da criança se vai transformando ao longo da idade, ainda que o seu pensamento seja muito diferente do pensamento de um adulto.

Segundo Montessori (1971) “a criança é dotada de poderes desconhecidos que podem conduzir a um futuro luminoso. Se verdadeiramente se quer ter em mira uma reconstrução, o desenvolvimento das potencialidades humanas deve ser o objetivo da educação” (p. 10). Isto leva-nos a crer que a criança tem um papel fundamental num futuro (não muito longínquo) na humanidade. É a criança de hoje que se vai tornar o adulto de amanhã, o que significa que a educação vai ter muita influência na forma como trata e como é tratada na sua vida adulta.

Tal como nos enfatiza Montessori (1971), a educação começa desde o nosso nascimento. Porém, não se pode dizer que a mesma acaba quando o individuo termina ou abandona a escola ou a universidade, mas constitui-se sim como um processo ao longo de toda a vida, designado pelo conceito de “educação ao longo da vida”. Foi na segunda Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), no Canadá, Montreal, em 1960, que se falou de educação permanente como sendo um processo de toda a vida, que não é algo que se restringe a uma fase da vida, é permanente, ou seja, é um processo contínuo e é definida segundo a UNESCO como um “proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo” (UNESCO, 1976, p.

2). Isto significa que se atenta não só à dimensão escolar, à educação formal, como também se tem em conta a perspectiva não formal da educação. Dias (2009) refere que todos vivem o seu “próprio processo de educação ao longo da vida na respetiva fase de desenvolvimento” (p. 20). Entende-se, pois, que desde a criança, ao jovem, ao adulto e ao próprio idoso, todos possuem o direito à educação como um processo que promova o desenvolvimento integral do ser humano. A educação deixa de ser uma “preparação para a vida (adulta) (...) para transformar-se num processo coextensivo à duração da existência, numa dimensão da própria vida” (Dias, 2009, p. 18).

Ainda o mesmo autor refere que a educação ao longo da vida, numa primeira fase, corresponde à educação de infância e que ao falar-se de comunicação com as crianças, “não se trata essencialmente de ensinar e aprender mas, recorrendo a tudo isso e para além disso tudo, trata-se de criar condições para que elas próprias se tornem capazes e procurem crescer em todas as suas dimensões” (Dias, 2009, p. 39). Isto é a essência do presente projeto de intervenção, uma vez que se incita a promoção de competências para que a criança cresça resultando num desenvolvimento integral, através de ferramentas fornecidas pelo educador, tendo sempre em conta que as mesmas consigam entender o porquê da realização de cada passo dado, sendo, então, elas mesmas a caminhar para a sua emancipação.

3.4. Insucesso escolar

O conceito de insucesso escolar surge associado à falta de aproveitamento escolar do aluno, sendo ele um fator sempre presente nas escolas, em qualquer classe social e económica.

Segundo Mendonça (2009), “a escola ao veicular a transmissão do saber instituído, propõe a aquisição desse saber, através de metas e limites que demarcam as fronteiras reais entre sucesso e insucesso escolar” (p. 65). Porém, ainda que a escola transmita determinados valores e saberes, é a própria cultura da sociedade onde está inserida que influencia esta transmissão. No entanto, pode haver algumas divergências entre o que é aceitável para a sociedade, a escola, a família e os próprios alunos, uma vez que existem diferentes realidades para cada um, assim como diferentes culturas. Um exemplo disso é a etnia cigana. Enquanto, por um lado, a lei portuguesa dita que a escolaridade obrigatória é até ao 12º ano ou até aos 18 anos de idade (Lei n.º 65/2015 de 3 de julho), por outro, na cultura cigana o casamento e abandono escolar antes da referida idade é algo comum.

Nesta perspetiva, sobre o insucesso escolar foram desenvolvidas algumas teorias explicativas:

- A teoria dos “dotes” naturais, que surgiu no final da segunda Guerra Mundial até ao final anos 60, baseia-se nas capacidades individuais dos alunos, que, tal como refere Benavente (1989 citada por Ministério da Educação, 1992), “o sucesso/insucesso é explicado pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela inteligência” (p. 7), não considerando outros fatores, tais como os métodos pedagógicos, a família e a própria sociedade como influenciadores do (in)sucesso escolar.

- A partir do final dos anos 60 começou-se a falar da teoria do “handicap sociocultural”, na qual se salienta, segundo Benavente (1989 citada por Ministério da Educação, 1992), que as desigualdades sociais reproduzem-se em desigualdades escolares que, por sua vez, reproduzem as desigualdades sociais. Isto significa que a própria sociedade, e a cultura onde esta está inserida, influenciam o (in)sucesso escolar, uma vez que os seus princípios podem não corresponder aos valores, opiniões e crenças do meio familiar onde o aluno está inserido.

- Finalmente, a teoria “socioinstitucional”, que surge a partir dos anos 70, realça a comunidade escolar como um fator importante no sucesso ou não dos alunos. Neste sentido, procura-se a “transformação da própria escola, nas suas estruturas, conteúdos e práticas, procurando «adaptá-la» às necessidades dos diversos públicos que a frequentam, elucidando subtis mecanismos de reprodução de diferença e procurando caminhos de facilitação das aprendizagens para todos os alunos” (Benavente, 1989 citada por Ministério da Educação, 1992, p. 8).

Deste modo, o insucesso escolar deve-se a diversos fatores que “incluem as políticas educativas, as questões de aprendizagem, os conteúdos e mesmo a relação pedagógica que se estabelece” (Benavente, s. d. citada por Mendonça, 2009, p. 65).

O seguinte gráfico elucidá-nos sobre a evolução da taxa de retenção e desistência no ensino básico ao longo dos últimos anos, através de uma adaptação da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

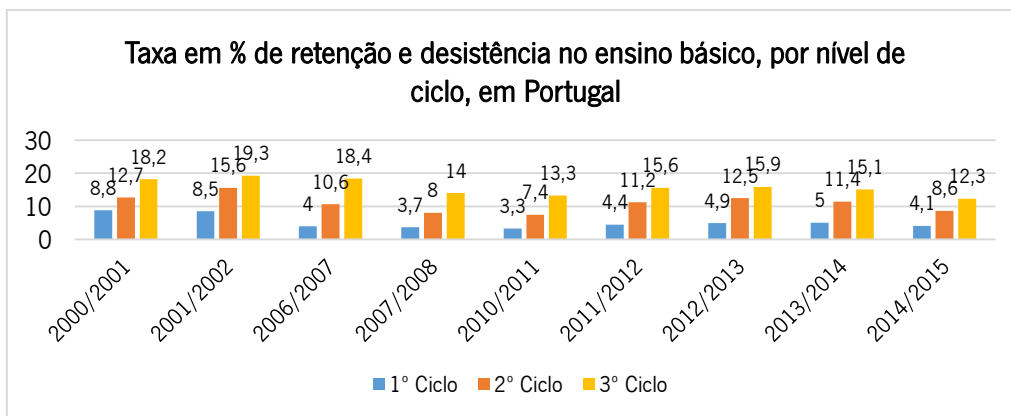


Gráfico 17 - Taxa em % de retenção e desistência no ensino básico, por nível de ciclo, em Portugal

Segundo o gráfico 17, entre o ano letivo 2006/2007 e 2010/2011 houve uma diminuição da taxa de retenção e desistência no 1º ciclo, ciclo este que mais importa no presente relatório devido ao público-alvo do projeto em questão. Ainda assim, a partir desse último ano até ao ano letivo 2013/2014 há um ligeiro aumento da taxa de retenção e desistência do mesmo ciclo, de 3,3% para 5%. É novamente entre este último e 2014/2015 que há uma descida de 5% para 4,1%.

Martins (1993) fala-nos em dois tipos de insucesso escolar: por um lado, “é usualmente atribuído ao facto de os alunos não atingirem as metas – fim dos ciclos – dentro dos limites temporais estabelecidos e traduzindo-se na prática pelas taxas de reprovação, repetência e abandono escolar” (p. 10) e, por outro, a “(des)adequação entre os conteúdos transmitidos na escola, as aspirações dos alunos e a não conjugação destes fatores com as necessidades do sistema social” (Martins, 1993, p. 10).

Nos dias que correm, o abandono escolar precoce é um assunto que se deve ter em atenção, na medida em que se considera os números atuais de abandono mais elevados do que deveriam ser. No entanto, nem sempre foi assim. Ainda há uns 30 ou 40 anos (Janosz & Le Blanc, 1999) este tema não era tão debatido nem a preocupação tão grande. Na verdade, “um adolescente podia muito bem deixar a escola sem diploma, encontrar um emprego e ocupar, em pleno, o seu lugar na sociedade” (Janosz & Le Blanc, 1999, p. 344).

Com o passar dos tempos, crescem também as necessidades de atualização e aprofundamento dos valores e conhecimentos educativos, uma vez que o próprio mundo e sociedade em que vivemos nos obriga a uma constante atualização, valorizando tanto as habilitações como as competências dos indivíduos:

Com o aumento dos níveis de escolarização, o prolongamento da permanência no sistema escolar (...) o abandono escolar sem a conclusão da escolaridade obrigatória e a saída do

sistema escolar sem qualquer diploma escolar constituem áreas críticas da coesão social e são a demonstração de desigualdades e assimetrias sociais” (Azevedo, 1999 citado por Santos, s/d.).

Neste sentido, o conceito de abandono ou desistência escolar, segundo Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião (1994),

significa que um aluno deixa a escola sem concluir o grau de ensino frequentado por outras razões que não sejam a transferência ou ...a morte. Saber que se trata de abandono (no final do ano letivo) ou de desistência (durante o ano) pode ser relevante para a compreensão dos motivos e das situações mas não altera o fundamental (pp. 23-25).

O gráfico seguinte mostra-nos a evolução da taxa de abandono precoce de educação e formação ao longo dos últimos anos, através de uma adaptação do PORDATA.

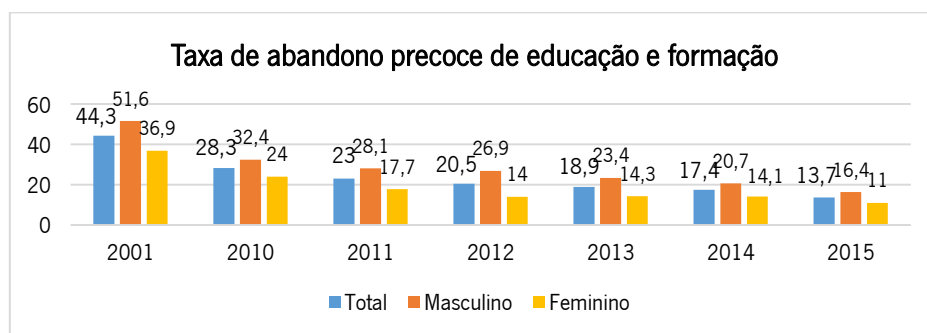


Gráfico 18 - Taxa de abandono precoce de educação e formação em percentagem

O gráfico 18 mostra-nos a percentagem de homens e mulheres, entre os 18 e 24 anos que abandonaram a escola sem completar o secundário, entre 2001 e 2015. É possível constatar que a taxa de abandono precoce foi diminuindo ao longo dos anos, alcançando os 44,3% (total) em 2001 e havendo decréscimo até o ano de 2015, com 13,7% (total). De notar também que o sexo masculino tem sido o género com a taxa de abandono escolar precoce mais elevada comparativamente com o sexo feminino.

3.5. A escola e a família como fatores do desenvolvimento de competências

A escola e a família são, sem dúvida, dois dos elementos mais importantes no desenvolvimento da vida de uma criança. O envolvimento das famílias no processo educativo é algo que deve ser considerado uma mais-valia, mas, para que isso aconteça, tem de haver também um constante contacto entre elas e a escola, através de uma participação ativa por parte das famílias. Isto nem sempre acontece: por um lado, a própria família pode não ter tanta

disponibilidade para que haja um contacto mais frequente, e, em termos realísticos, existem também aqueles que não estão tão interessados em saber a evolução dos seus educandos; por outro lado, a escola pode também não ser facilitadora neste processo de relacionamento, na medida em que pode não apoiar da melhor forma os encarregados de educação, colocando-os numa situação crítica e depreciativa.

Ainda assim, tal como defendem Marujo, Neto e Perloiro (2005) “os pais são, com toda a propriedade, o maior e mais válido recurso que os professores possuem para ajudar os alunos a terem sucesso e felicidade. Podem, de facto, intervir de forma positiva no desenvolvimento educativo dos filhos” (p. 11). Também estes autores realçam algumas das potencialidades que os alunos, assim como as suas famílias e a própria escola, podem ajudar a desenvolver para um melhor aproveitamento escolar. Através da motivação e da vontade de querer saber mais é possível um maior empenho por parte dos alunos. Marujo, Neto e Perloiro (2005) falam-nos em alguns fatores que podem contribuir para o aumento da vontade de aprender e estudar:

uma perceção positiva de si mesmo e das suas competências (...); a crença de que tem controlo sobre os acontecimentos da sua vida, em particular sobre o seu processo e resultados de aprendizagem (...); uma imagem positiva e valorizada da escola e do que é – e para que serve – aprender (pp. 16-17).

Quanto mais os alunos geram uma maior autoconfiança e autoestima neles, maior a perceção de que são capazes para apreender e desenvolver as suas competências. Para que isso seja possível, tanto a família como a escola têm o dever e responsabilidade de criar condições para que esta motivação seja alcançada.

Esta motivação deve ser realizada para que seja sentida pela parte do aluno um “ambiente de gosto e aceitação, de reconhecimento e resposta aos seus interesses particulares, e de descontração e bem-estar férteis” (Marujo, Neto e Perloiro, 2005, p. 18). Deste modo, estímulos e reações positivas são aquilo que se pretende por parte das entidades familiares e escolares para que o aluno possa e consiga atingir um melhor desempenho educativo.

No que toca à escola, Vieira (1998) fala-nos de uma “homogeneização cultural, exigindo entender para saber e descarta o saber fazer adquirido anteriormente à escola” (p. 133). É de realçar a necessidade de adaptação por parte da escola referente aos conhecimentos adquiridos pelos alunos, uma vez que cada um tem as suas especificidades, as suas necessidades e as suas experiências. Segundo Diogo (1998) “os objetivos educativos dos diferentes grupos culturais em presença na instituição escolar são naturalmente diferentes, pelo que falar de educação participada pressupõe a necessidade de respeitar as diferentes culturas em presença e as suas

identidades particulares” (p. 73), o que nem sempre acontece, havendo aqui uma perpetuação das desigualdades sociais por parte da própria escola, uma vez que se assume que todos os alunos aprendem da mesma forma, ao mesmo ritmo. No entanto, isto é uma utopia pois diversos fatores, como a estabilidade (ou não) económica, a proveniência familiar, a cultura onde o aluno está inserido, entre outros diferem, e muito, e é mais que notório que tudo isto afeta positiva ou negativamente o desempenho escolar do indivíduo. Deste modo,

como pode a criança de meios populares sentir «interesse» se não entende grande parte dos conteúdos que a escola ensina, nem se sente motivada pelos mesmos? (...) Como mostrar «satisfação» se o professor não quer saber das experiências que ela traz? Como mostrar «sociabilidade» se a criança mais forte vigora, não a do mais forte fisicamente mas a do que mais se identifica com o saber escolar (...)? (Vieira, 1998, p. 28).

São este tipo de questões que nos põem a pensar, nós educadores, na necessidade de intervenção nas escolas, quer com os alunos, quer com as próprias famílias e até professores, uma vez que estes têm um papel direto na educação dos alunos. Para além do aluno ter um papel fundamental na sua própria educação, na medida que lhe cabe, também, ser capaz de procurar, de saber, de se informar, de pensar e refletir, o professor deve ter um papel igualmente importante, estando apto para fornecer e estimular as ferramentas necessárias para que ele se sinta capaz de proceder ao seu desenvolvimento pessoal e de realizar as ações referidas.

Como defende Vieira (1998), “há que renunciar à construção de um *currículum* oculto repetitivo e rotineiro e enveredar por uma reconstrução curricular crítica e devidamente contextualizada, identificada com a realidade, e que ofereça resistência à reprodução” (p. 136), ou seja, tal como referido anteriormente, a necessidade de haver diferentes metodologias que promovam o pensamento construtivo do aluno através da agilidade do professor e das próprias estruturas escolares para desenvolver um currículo no qual se tem em conta o aluno e suas especificidades e não apenas o aluno enquanto recetor do conhecimento e dos conteúdos lecionados, é algo que se deve ter em conta.

Desta forma, é de realçar a “importância do estabelecimento do parceria entre famílias, professores e escola, assente numa cooperação real e efetiva entre as duas instituições que asseguram o desenvolvimento cognitivo, moral e afetivo dos jovens” (Diogo, 1998, p. 74).

3.6. Educação não formal na escola

O conceito de educação não formal está acompanhado de outros dois conceitos, nomeadamente a educação formal e a educação informal, sendo estes as três tipologias que abarcam a ampla noção de educação. Ora, para o presente relatório, importa salientar a educação formal e não formal de modo compreender a sua importância e, principalmente, o que as distingue.

A educação formal é altamente centralizada, havendo conteúdos já pré-determinados e pré-definidos para os alunos, pelos professores. É, então, associada a escolas e universidades, instituições tradicionais de aprendizagem, nas quais a hierarquia e o academicismo imperam. No entanto, um projeto de intervenção afasta-se desta imagem escolar estruturada, na medida em que as experiências, potencialidades e problemas dos atores sociais não são tidos em conta. Fala-se então da necessidade de haver uma educação não formal. Segundo Trilla (1998), começa-se a falar deste tipo de educação nos finais dos anos sessenta, quando começa a emergir a “crise mundial de educação”. Antes desta época, Antunes (2001) fala-nos de uma educação escolar como um “processo de preparação para a vida a decorrer durante a infância e a juventude, período em que se procurava apetrechar os mais novos com os conhecimentos e técnicas necessárias para o exercício de uma futura profissão” (p. 32). No entanto, hoje entende-se a educação como algo fundamental durante toda a vida, como falado anteriormente.

Segundo Menchén (2006), a educação não formal desenvolve-se fora dos contextos educativos (mas que nem sempre significa que se desenrola fora da escola enquanto espaço), o que denota a inexistência de um currículo, sendo que a elaboração das atividades são centradas no próprio educando, até porque a sua participação neste processo é também fulcral. Além disso, a diversidade de contextos e espaços na educação não formal é extensa, assim como o público que a abrange. Tanto crianças, como jovens, adultos e até idosos podem participar em projetos nos quais a educação não formal prevalece, salientando-se aqui uma educação ao longo da vida.

Assim sendo, a educação não formal é vista como uma complementaridade à educação formal e não uma alternativa à mesma. Segundo Trilla, (1998) “la educación no formal atende asimismo a cometidos de formación cívica, social y política, ambiental y ecológica, física, sanitaria” (p. 31).

Poderemos dizer que “na educação não formal a finalidade consiste em abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos, bem como das relações sociais que

este estabelece. Neste sentido capacita-os para se tornarem cidadãos do mundo, no mundo” (Bruno, 2014, pp. 13-14).

Ao falar-se de educação não formal é indispensável estabelecer uma ligação entre os pilares de educação: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a viver juntos. Segundo Delors (1996) a escola como a conhecemos, formal e tradicional, centra-se apenas em dois pilares, sendo eles o aprender a conhecer e um pouco do aprender a fazer. No entanto, a escola fica aquém do que era suposto, uma vez que os outros dois pilares são desvalorizados. Para viver numa sociedade não basta termos os conhecimentos formais, mas é também necessário a obtenção de outras capacidades e competências importantes aqui de referir e mais adiante abordadas. Todavia, importa também mencionar a diferença entre estes pilares para que se possa compreender a necessidade dos mesmos na educação.

Segundo Delors (1996), o pilar “aprender a conhecer” diz respeito ao aprender a aprender propondo “não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento” (p. 90), isto é, a compreensão dos instrumentos é o fator substancial neste pilar da educação, para que o indivíduo possa adquirir as ferramentas necessárias para um melhor desenvolvimento pessoal e social. Delors (1996) realça ainda um fator extremamente pertinente acerca deste pilar: “o aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspetos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir” (p. 91). A fomentação do espírito crítico é uma necessidade que urge na sociedade de hoje em dia, uma vez que as informações e desinformações são cada vez mais e maiores por isso há que “parar”, refletir e só depois agir.

O pilar “aprender a fazer”, segundo Delors (1996), não significa apenas a aquisição da qualificação profissional, como também a obtenção de “competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em *equipe*” (p. 101). Deste modo, o presente pilar diz respeito às capacidades que o indivíduo possui para se adaptar às diferentes situações que lhe surjam quer no seu dia-a-dia, quer no seu meio profissional.

O próximo pilar de educação, “aprender a viver juntos”, perspetiva-se “com a necessidade de se criarem e fomentarem relações de interajuda, cooperação e solidariedade” (Antunes, 2001, p. 71). No entanto, apesar da aspiração em se viver em comunidade e harmonia com o outro, através da cooperação e colaboração com os demais, segundo Delors (1996) “esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação” (p. 96) uma vez que o mundo

em que vivemos constitui-se como um mundo acentuado pela violência e conflito. Precisamos, então, de uma educação que promova não só a igualdade e os direitos do cidadão, como também a abolição do preconceito e da discriminação. Neste sentido, a educação, além de fornecer maior conhecimento aos indivíduos é, também, uma ferramenta de grande poder e força, uma vez que permite a paz no mundo, a convivência com o outro e a gestão de conflitos.

Relativamente ao último pilar de educação, “aprender a ser” é claramente um pilar mais amplo em comparação com os anteriores, na medida em que alberga todos os anteriores (Delors, 1996). Existe a necessidade de dar ênfase às capacidades de cada um, propondo uma educação que contribua “para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritual” (Delors, 1996, p. 99), ou seja, todas perspectivas a nível humano é algo que se deve ter em conta, uma vez que a educação deve ser integral e ter como função transformar e emancipar os indivíduos, no sentido de aperfeiçoamento da pessoa. Como afirma Delors (1996),

(...) num mundo em mudança, de que um dos principais motores parece ser a inovação tanto social como económica, deve ser dada importância especial à imaginação e à criatividade; claras manifestações da liberdade humana elas podem vir a ser ameaçadas por uma certa standardização dos comportamentos individuais (p. 100).

Assim, para haver educação é necessário criar condições de desenvolvimento, a partir das quais a própria pessoa se educa. É através do desenvolvimento de consciência de cada um que conseguimos obter uma compreensão da necessidade da igualdade e de inclusão, constituindo gradualmente uma sociedade mais igualitária e crítica acerca da realidade em que vivemos, afastando-nos de uma educação que Paulo Freire denomina “educação bancária” e enaltecendo uma educação capaz de ajudar os indivíduos a refletir, a pensar, a criticar, a ser um sujeito autónomo, promovendo uma “educação libertadora” (Freire, 2012). Através de uma educação formal, não formal e informal, isto é, os vários contextos de educação, promove-se o desenvolvimento integral da pessoa.

3.7. Competências sociais e culturais

Desde criança que os comportamentos e competências sociais são postos em ação, sendo que estes vão evoluindo e modificando ao longo da sua vida. A cidadania, cooperação e colaboração, enquanto competências sociais, é algo que as crianças devem adquirir ao longo da sua vida, a partir do momento em que começam a interagir com o outro. Para melhor compreender

o significado de competências sociais, recorreremos a Combs e Slaby (1977, p. 161 citados por Hargie, Saunders e Dickson, 1985, p. 12), que as definem como “the ability to interact with others in a given social context in specific ways that are socially acceptable or valued and at the same time personally beneficial, mutually beneficial, or beneficial primarily to others”. Desta forma, a forma como interagimos e nos relacionamos com os outros e o aceiteamento (ou não) por parte deles definem os comportamentos individuais de cada um. Hargie, Saunders e Dickson (1985) falam-nos de dois tipos de habilidades sociais que têm em conta o reforço: o reforço verbal e o reforço não-verbal. O primeiro diz respeito ao encorajamento através de palavras positivas tais como: “sim”, “bom esforço”, “gosto de teu novo estilo de cabelo”, entre outros. Relativamente ao reforço não-verbal, este é feito através de gestos e comportamentos do indivíduo, tais como o sorriso, o contacto visual, o toque, os gestos, a postura, entre outros. Este último tipo de comunicação, a não-verbal, segundo Fachada (2010) “oferece um significado mais profundo e verdadeiro” (p. 37) que a comunicação verbal, uma vez que nesta última a possibilidade de estarmos a enganar o outro é maior do que na comunicação não-verbal, até porque esta é muito mais instintiva e espontânea. Tal como refere a autora, “quando duas pessoas se encontram, mesmo que não falem, não podem deixar de comunicar, porque todo o seu comportamento tem uma dimensão comunicativa” (Fachada, 2010, p. 37). Um simples gesto ou olhar pode denunciar o que a pessoa está a sentir no momento, quer seja um sentimento positivo ou negativo relativamente à situação em que se encontra.

Na perspectiva de Del Prette e Del Prette (1999), a competência social enfatiza “a capacidade do individuo expressar-se honestamente, defender direitos, atingir objetivos próprios e de outrem, maximizando as consequências positivas e com perda mínima de reforçadores” (pp. 47-48), tendo em conta os seus valores pessoais e culturais. Isto significa que a necessidade de produzir condições que tanto defendam as características pessoais como tenham em conta o outro faz o sucesso de um comportamento social. Num mesmo olhar, Caballo (1987, citado por Freitas, 2010), refere que as competências sociais se definem como um “conjunto de comportamentos evidenciados por um sujeito, num contexto interpessoal, onde expressa sentimentos, atitudes, desejos, opiniões e direitos, com coerência, gerindo e solucionando os seus próprios problemas, tendo sempre em conta o respeito pelo outro” (p. 26). Deste modo, não só as competências sociais servem para que seja possibilitado um melhor relacionamento com o outro, como também a nível pessoal a satisfação e prazer de que estamos a seguir os nossos princípios é fundamental para um maior êxito da promoção das nossas competências.

De facto, os nossos comportamentos sociais vão influenciar a forma como somos recebidos e tratados. Como defende Fachada (2010) “as pessoas não se comportam do mesmo modo em todas as situações. Elas têm a capacidade de perceber a realidade e ajustar-se a ela, em termos comportamentais, de modo a facilitar e tornar positivas as relações interpessoais” (p. 37). Se gerarmos um comportamento agressivo para com o outro, muito provavelmente vamos receber de volta o mesmo comportamento, uma vez que o outro se sente confrontado com o nosso tipo de interação.

Assim, as competências sociais caracterizam-se pelos comportamentos dos indivíduos num contexto social, tendo em conta a capacidade dos mesmos para expressar os seus sentimentos, desejos e opiniões num ambiente que beneficie ambos os lados (social e pessoal).

3.8. Competências pessoais: a autoestima e a autonomia

As competências sociais não são dissociáveis das competências pessoais, uma vez que a interação com um grupo, ou num contexto social, vai ser influenciada pela forma como somos, pela nossa personalidade. Para termos uma noção do que é a autoestima, até porque se revela de interesse para o presente relatório, recorremo-nos a Fachada (2010) e Branden (1993).

Segundo Fachada (2010), a autoestima diz respeito ao nível que próprio indivíduo tem sobre a forma como gosta de si. Através da autoestima gera-se também a confiança e a assertividade quer em si próprio, quer nas relações que tem com os outros.

Muitas vezes o conceito de autoestima está associado ao de autoconceito, uma vez que este se prende pela percepção que a pessoa tem sobre si mesmo. Segundo Peixoto (1999) o autoconceito diz respeito “a um conglomerado particular de ideias e atitudes que possuímos a respeito da nossa consciência num dado tempo” (1999, p. 39). Já a autoestima corresponde à parte “na qual admiramos ou valorizamos o ‘self’” (Peixoto, 1999, p. 39), ou seja, a noção que temos sobre nós próprios.

Tendo em conta Branden (1993) e numa definição mais complexa e alargada, a autoestima consiste na

confianza en nuestra capacidad de pensar y de afrontar los desafíos de la vida; Confianza en nuestro derecho a ser felices, el sentimiento de ser dignos, de merecer, de tener derecho a afirmar nuestras necesidades y a gozar de los frutos de nuestros esfuerzos (p. 36).

Assim, é a partir desta confiança que nos fala o autor que é possível o crescimento pessoal e social do indivíduo para realizar determinadas tarefas. Porém, no que toca à autoestima das crianças, para que esta seja atingida é necessário esforço, não só por parte da própria criança, como também dos pais que, por vezes, se podem tornar um impedimento ao crescimento da autoestima, pelo facto de, por exemplo, castigarem ou ignorarem a criança por expressar os seus sentimentos e emoções, uma vez que para os eles, estas podem não ser aceitáveis (Branden, 1993).

Para além da autoestima, também o conceito de autonomia é importante, uma vez que o presente projeto tenta promover esta competência ao longo da intervenção. A criança, tal como o adulto, tem direito a ter a sua própria autonomia, ainda que em diferentes níveis comparativamente a um adulto. A necessidade de intervenção que promova uma criança autónoma, capaz de pensar, decidir, realizar por si mesma é vigente e, por isso mesmo, este é um dos objetivos deste projeto. Segundo Reichert e Wagner (2007) autonomia é a “capacidade do sujeito decidir e agir por si próprio, com o pressuposto de que o desenvolvimento e a aquisição desta habilidade sofrem a influência do contexto em que o jovem se desenvolve” (p. 408).

Neste sentido, cabe-nos dizer que o alcance da autonomia é influenciado não só pela pessoa em questão, como também pelo contexto onde se insere. Para além disso, a autonomia também traz um papel fundamental ao pensamento crítico, ou seja, a capacidade de pensarmos por nós próprios e agirmos (ou não) de acordo com essa reflexão. Na verdade, Freire salienta-nos que “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2012, p. 49).

A promoção de um desenvolvimento e transformação quer pessoal quer da própria comunidade e mesmo sociedade é feita através do desenvolvimento das várias competências do indivíduo, que por sua vez vão influenciar a maneira de pensar e de agir da mesmo.

4. Enquadramento Metodológico do Estágio

4.1. Paradigma de investigação/intervenção

Segundo Kuhn, o conceito de paradigma está associado primeiramente ao “conjunto de crenças, valores, técnicas partilhadas pelos membros de uma dada comunidade científica e, em segundo, [ao] modelo para o “que” e para o “como” investigar num dado e definido contexto histórico/social” (Coutinho, 2011). Assim sendo, um paradigma parte de perspetivas teóricas e metodológicas às quais devem estar sujeitas a aprovação da comunidade de investigadores. Também Bogdan e Biklen (1994) nos falam no conceito de paradigma: “consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 52).

O paradigma pelo qual orientamos o projeto de intervenção foi o paradigma qualitativo interpretativo, uma vez que se tenta compreender as necessidades, interesses e ações dos intervenientes. Na verdade, cabe aos “investigadores qualitativos [estabelecerem] estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

A maioria dos autores defende a existência de dois diferentes paradigmas: o paradigma positivista ou quantitativo e o paradigma interpretativo ou qualitativo. Para entender o segundo é necessário também ter em atenção o positivista, no qual a investigação é feita de forma mais objetiva e sistemática, ou seja, “o investigador utiliza categorias de classificação predeterminada para a observação destes comportamentos” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p. 36) o que significa que o “observador pode reconhecer o significado de um comportamento sempre que este se reproduz” (Erickson, 1986, p. 132 citado por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p. 36). Este paradigma está associado a uma investigação quantitativa, desvalorizando os aspetos subjetivos dos intervenientes, mas analisando logicamente e mantendo um certo afastamento por parte do investigador em relação aos mesmos, o que significa que há uma preocupação em que a neutralidade do investigador esteja presente.

No entanto, um projeto de intervenção vai (ou deve ir) além do que foi referido. É necessário a presença de um paradigma que tenha em conta as diferentes interpretações dos atores sociais, uma vez que cada comportamento pode originar diferentes significados e estes não devem ser padronizados. Deste modo, o “investigador postula uma variabilidade das relações entre as formas

de comportamento e os significados que os atores lhes atribuem através das suas interações sociais” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p. 39).

É através desta interpretação dos comportamentos e significados das ações dos intervenientes que é possível ao investigador obter um maior conhecimento das suas realidades, através da análise dos valores, experiências e crenças, valorizando todo este conhecimento de modo a que se possa elaborar um projeto que vá de encontro às necessidades e interesses dos mesmos. Neste sentido, pode-se dizer que o protagonista, num projeto onde o paradigma interpretativo impera, são os próprios atores sociais. De notar, ainda, que, neste tipo de investigação, o investigador já não se encontra como um sujeito neutro mas sim participativo no desenvolvimento do processo, havendo uma constante interação entre este e os atores sociais (Pardal & Lopes, 2011).

Tal como nos referem Bogdan e Biklen (1994), “para compreender o comportamento é necessário compreender as definições e o processo que está subjacente à construção destas” (p. 55). Para que tal aconteça, cabe ao investigador observar, estudar e analisar os significados produzidos pelos intervenientes, uma vez que estes são construídos através da participação ativa entre o investigador e os atores sociais. Assim, o conhecimento da realidade é conseguido através desta constante interação entre os elementos.

Para além disso, os mesmos autores salientam algumas características da investigação qualitativa, nomeadamente a maior importância do seu processo e da sua construção do que propriamente dos seus resultados ou ainda o facto de ser a interação entre o investigador e o ator social a principal fonte de dados. Também nos evidenciam que as técnicas de recolha de dados são maioritariamente qualitativas, uma vez que nos situamos num paradigma que dá relevância à natureza do processo e não aos valores numéricos. Para além disso, é a partir da análise da recolha de dados que se definem os objetivos que se querem atingir, não havendo, por isso, hipóteses predelineadas. Por último, e como já referido, o significado é de extrema pertinência num paradigma qualitativo.

Tal como nos indica Olabuégana (2003), o paradigma qualitativo interpretativo focaliza-se no ser humano, nos significados e tem como objetivo observar, compreender e interpretar. Estes significados “son productos sociales elaborados a través de la interacción que efectúan las personas en sus actividades” (Olabuénaga, 2003, p. 15). A partir daí pode-se construir um projeto que vá de encontro às necessidades e expectativas da população a quem se destina o projeto.

4.2. Metodologia de investigação/intervenção

Após a definição do paradigma de investigação é necessário estabelecer uma metodologia orientadora, uma vez que “cada investigação é uma experiência única que utiliza caminhos próprios” (Quivy & Campenhoudt 1992, p. 121). Segundo Latorre *et al.* (1996), a metodologia tem como funções “assinalar os seus limites e alcance, clarificar e valorizar os seus princípios, procedimentos e estratégias mais adequadas para a investigação” (Latorre *et al.*, 1996, p. 87 citado por Coutinho, 2011, p. 22). Cabe ao investigador definir a sua metodologia de acordo com os objetivos do projeto a alcançar.

Na perspetiva de Cohen e Manion (1990), “la mira de la metodologia es ayudarnos a entender, en los más amplios términos posibles, no los resultados de la encuesta científica, sino el proceso en si mismo” (p. 73), sendo, por isso, um meio, através de considerações mais teóricas e metodológicas, para que possamos melhor entender e realizar o projeto de investigação.

Com a seleção da metodologia de trabalho que se vai seguir ao longo do processo é possível posteriormente também optar pelas técnicas e instrumentos que melhor se adequam num projeto de investigação e intervenção, mais adiante abordadas.

Investigação-Ação com recurso a técnicas de animação sociocultural

A Investigação-Ação constitui-se como a metodologia que consideramos que melhor se adequa ao nosso projeto uma vez que “supone un proceso progresivo de cambios a partir de diagnosticar situaciones problemáticas, priorizar estas necesidades pedagógicas, imaginar su solución, planificar estrategias y poner en marcha acciones de mejora” (Latorre, 2003, p. 110), através de uma constante participação direta e indireta dos atores sociais intervenientes. Também Pardal e Lopes (2011) nos clarificam o seu conceito e finalidade: “a investigação-ação consiste numa estratégia de recolha e de análise de dados sobre um fenómeno específico, geralmente crítico, tendo em vista a formalização e promoção de mudança na realidade estudada” (Pardal & Lopes, 2011, p. 44).

Para Latorre (2003), esta metodologia possui características fundamentais de esclarecer para a sua compreensão: é participativa, no sentido de serem os próprios atores sociais a trabalharem na sua transformação; é colaborativa, uma vez que os projetos são estendidos a um grupo e não apenas a uma pessoa; cria comunidades autocríticas e reflexivas capazes de pensar por si mesmo; é um constante processo de aprendizagem; o processo é realizado

progressivamente, na medida em que é necessário um trabalho de continuidade para existir mudanças significativas.

Tal como a própria denominação indica, a metodologia Investigação-Ação supõe a investigação e a ação. A investigação prende-se por uma análise e estudo aprofundados do contexto social onde os atores sociais se encontram, recorrendo a diferentes métodos e técnicas de investigação quantitativos e qualitativos – mais adiante abordados – de maneira a que se consiga obter um maior conhecimento possível da realidade envolvida. Esta análise é feita para que seja possível identificar o(s) problema(s) da população-alvo com a finalidade de a poder transformar e melhorar. Após a identificação, cabe ao investigador analisar os resultados obtidos para que se possa criar condições para passar à fase seguinte: a ação. Bogdan e Biklen (1994) falam-nos de um investigador como um agente de mudança, isto é, o papel do investigador passa por descobrir e analisar os problemas para que possa ajudar as pessoas afetadas a agir sobre eles, mantendo-se aqui, então, um contato inevitável e imprescindível entre o investigador e os atores sociais.

Como nos sugere Latorre (2003), uma das finalidades desta metodologia requer o desenvolvimento de uma prática reflexiva de modo a que se possa viver com os “nuestros valores com más plenitud en la vida social, profesional y personal” (Latorre, 2003, p. 43), ou seja, ter um contato direto com os problemas, conhecê-los, pensar sobre eles, e introduzir esta reflexão e pensamento crítico nas pessoas como algo quotidiano e rotineiro tem como objetivo o ganho de uma maior consciência acerca do mundo em que se inserem e da sua própria vida. Isto provoca mudanças na vida das pessoas da comunidade e, numa perspetiva a longo prazo, na sociedade.

Assim sendo, segundo Ecurdero (1990) citado por Latorre (2003) um projeto que incida sobre a metodologia de Investigação-Ação deve ser constituído pelas seguintes fases:

- Identificación inicial de un problema, tema o propósito sobre el que indagar (analizar con cierto detalle la propia realidad para captar cómo ocurre y comprender por qué);
- Elaborar un plan estratégico razonado de actuación (crear las condiciones para llevarlo a la práctica y realizarlo), controlar el curso, incidencias, consecuencias y resultados de su desarrollo;
- Reflexionar críticamente sobre lo que sucedió, intentando elaborar una cierta teoría situacional y personal de todo el proceso (p. 40).

Recorrendo a Coutinho *et al*/(2009), a metodologia de Investigação-Ação é caracterizada por ser: participativa e colaborativa, na medida em que todos os intervenientes participam ativamente, ainda que direta ou indiretamente, no processo; prática e interventiva, uma vez que “não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade” (Coutinho, 2005

citada por Coutinho *et al*, 2009, p. 362); cíclica, isto é, as investigações iniciais criam um plano de ação que, uma vez analisado e criticado pode gerar mudanças, sendo, deste modo, um processo flexível; crítica, uma vez que os próprios atores sociais atuam como agentes de mudança, capazes de se autocriticarem e criticarem o meio onde estão envolvidos; auto-avaliativa “porque as modificações são continuamente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos” (Coutinho *et al*, 2009, 363).

Segundo Serrano (1998), “esta metodologia persigue como objetivo la reflexión sobre la acción y, a partir de la misma, su búsqueda se orienta a la construcción del conocimiento científico y a conseguir un cambio social a través de la intervención” (p. 110). Assim, é após uma análise extensiva, detalhada e reflexiva de todos os elementos envolventes que é possível a realização de um projeto com o objetivo de se proceder à transformação da realidade dos atores sociais envolvidos.

Neste sentido, as técnicas de animação sociocultural são fundamentais para que se construam atividades tendo em conta esta metodologia. A animação sociocultural, segundo Trilla (1998), promove uma participação ativa dos atores sociais no seu processo de desenvolvimento integral. Deste modo, facilita-se esta participação através de técnicas de animação, com o objetivo de “convertir a los destinatarios de la acción sociocultural en sujetos activos de su comunidad y en agentes de los procesos de desarrollo en que se involucren” (Trilla, 1998, p. 23).

Num projeto de animação sociocultural, para Ander-Egg (2000), as pessoas envolvidas são sem dúvida um fator essencial: os destinatários do projeto, ou seja, a quem se destina o projeto, caracterizados por uma participação ativa, e os responsáveis pelo projeto, cabendo a estes motivar e sensibilizar para o mesmo, assim como organizar as atividades. Estes projetos podem ser aplicados em qualquer faixa etária, desde a infância à velhice, ainda que as atividades sejam construídas de forma diferente, uma vez que cada idade tem a sua especificidade. Também o público pode variar, podendo realizar-se atividades em escolas, centros de dia, associações, hospitais e muitos outros estabelecimentos, abrangendo toda a população que esteja disposta a ser intervencionada.

Segundo Ander-Egg (2000), a animação sociocultural caracteriza-se, então, por “un conjunto de técnicas sociales que, basadas en una pedagogia participativa, tiene por finalidad promover prácticas y actividades voluntarias que con la participación activa de la gente, se desarrollan en el seno de un grupo o comunidad (...)”. (p. 100) Tendo em conta a participação de todos os atores envolvidos ao longo do processo, é possível a construção de um projeto que vá de encontro ao

desenvolvimento integral e harmonioso dos seus destinatários, através de atividades encadeadas para este objetivo.

4.3. Técnicas de investigação e intervenção

Após a definição da metodologia de trabalho adotada no projeto é necessário a identificação e explicação das várias técnicas de investigação e intervenção utilizadas. Entende-se ainda que as técnicas a seguir mencionadas foram selecionadas para melhor obter informação acerca do público-alvo e que melhor se adequavam para a realização das atividades, correspondendo às técnicas de investigação e intervenção respetivamente.

4.3.1. Técnicas de investigação

Entende-se por técnicas de investigação os “conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela atividade de pesquisa” (Almeida & Pinto, 1995, p. 85). Para a seleção das técnicas mais adequadas ao projeto foi necessário primeiro compreender quais os dados que se pretendiam obter (Quivy & Campenhoudt, 1992). Uma vez que o presente projeto se enquadra como um projeto de intervenção, o seu intuito é que se promova uma mudança positiva na vida das crianças, a nível escolar, social e pessoal.

Com isto, e para melhor compreender a realidade e contexto onde as crianças estavam inseridas, numa primeira fase, na análise de diagnóstico, as técnicas que melhor se adaptaram foram a análise documental, o inquérito por questionário, as notas de campo, a observação e as conversas informais. Na fase de avaliação final do projeto recorreu-se não só às técnicas anteriormente mencionadas como também às entrevistas.

a) Análise documental

A análise documental é uma técnica de recolha de informação na qual se deve ter em conta o objeto de estudo e a viabilidade das fontes, de forma a obter o máximo conhecimento possível através de documentos acerca do contexto em questão. Segundo Parda e Lopes (2011), “sempre que possível [o investigador] deve recorrer às fontes primárias, pelo grau de confiança mais elevado, embora sempre relativo, que as mesmas proporcionam” (p. 103). Também Latorre (2003) nos fala da utilidade deste tipo de técnica: “obtener información retrospectiva acerca de

un fenómeno, situación o programa y, en ocasiones, la única fuente para acceder a una determinada información” (p. 78).

Esta técnica foi utilizada numa fase inicial do projeto com o objetivo de recolher o maior número de informação, quer da escola, quer dos participantes do mesmo e ainda de conhecer o contexto onde estes estão inseridos, de modo a que as atividades fossem de acordo com as necessidades dos intervenientes. Os documentos foram fornecidos pela própria instituição escolar, tendo-se acesso ao Projeto Educativo, Regulamento Interno e projetos desenvolvidos na escola.

b) Inquérito por questionário

O inquérito é uma das técnicas mais utilizadas na investigação social. Para a realização de um questionário é necessário, previamente, saber a quem se destina e o que se procura saber. Segundo Almeida e Pinto (1995), o questionário apresenta perguntas previamente delineadas e estruturadas e podem ser semiestruturadas ou de resposta fechada, isto é, de respostas abertas ou fechadas. Para responder às primeiras os inquiridos têm a liberdade de escrever o que quiserem, tornando-se também mais complexa a análise das suas respostas devido à sua variedade (Pardal & Lopes, 2011). No que diz respeito às perguntas de resposta fechada, estas são de cariz dicotómico, ou seja, o inquirido apenas seleciona “sim” ou “não” (Pardal & Lopes, 2011).

Pardal e Lopes (2011) falam ainda de perguntas de escolha múltipla, ou seja, “configuram tendencialmente uma resposta fechada, permitindo ao inquirido a escolha de uma ou várias respostas de um conjunto apresentado” (p. 77). Além disso, os mesmos autores esmiúçam este tipo de perguntas, dividindo-as em três leques: leque fechado, leque aberto e perguntas de avaliação ou estimação. O primeiro leque corresponde a uma modalidade de perguntas fechada pois “o inquirido não tem a oportunidade de manifestar a sua opinião fora do quadro de repostas apresentado” (Pardal & Lopes, 2011, p. 78). No entanto, com as de leque aberto, apesar de ser dado ao inquirido várias possibilidades de respostas previamente definidas, é também dada a hipótese de ele mesmo colocar uma diferente (Pardal & Lopes, 2011). Por fim, nas perguntas de avaliação ou estimação, tal como as de leque fechado, são dadas várias opções de respostas com a junção da componente quantitativa, procurando “captar os diversos graus de intensidade face a um determinado assunto, existindo diversos instrumentos de medida para o seu tratamento” (Pardal & Lopes, 2011, p. 79).

Ao longo do projeto foram aplicados três inquéritos por questionário: o inicial, o intermédio e o final. O inquérito por questionário inicial, aplicado a 37 crianças, possui perguntas de cariz

aberto e fechado e ainda perguntas de escolha múltipla de leque aberto e fechado. Uma vez que os alunos do 1º ano no início do ano ainda estavam a aprender a ler e a escrever, as perguntas foram maioritariamente desenhadas para que se facilitasse o preenchimento do questionário, através de símbolos e imagens, havendo ligeiras diferenças entre o questionário do 1º ano e do 4º ano.

O inquérito por questionário intermédio, aplicado a 33 crianças, foi constituído maioritariamente por perguntas de escolha múltipla de avaliação ou estimação e ainda por uma questão aberta de modo a que pudessem acrescentar algum comentário ou ideia.

No que toca ao inquérito por questionário final, aplicado a 34 crianças, possui, tal como o inicial, perguntas de cariz aberto e fechado e de escolha múltipla de leque aberto e fechado, tanto para o 1º ano como para o 4º ano. As questões foram construídas de modo a que se tentasse perceber o impacto do projeto e das atividades nas crianças; as perguntas abertas no final do questionário tiveram como finalidade compreender a perceção das mesmas face ao projeto desenvolvido, assim como à estagiária, num caráter mais opinativo e pessoal.

c) Observação

A observação é uma técnica de investigação que se caracteriza por ser um “proceso de contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma” (Olabuénaga, 2003, p. 125), permitindo ao investigador conhecer a realidade onde está inserido e até mesmo experienciá-la. Existem dois tipos de observação tendo em conta a participação ou não do investigador: a participante e a não participante (Pardal & Lopes, 2011; Coutinho, 2011). Enquanto na primeira o investigador experienciar o contexto e a situação na qual se encontra, na segunda ele situa-se como um espectador, como um membro externo ao contexto (Pardal & Lopes, 2011; Coutinho, 2011), tendo um acesso mais restrito em relação à primeira das diversas informações que lhe vão surgindo.

Segundo Coutinho (2011) esta técnica dá origem a uma outra, as notas de campo, uma vez que após a observação é necessário um registo da mesma. Tal como refere Quivy & Campenhoudt (1992),

(...) os métodos de observação direta são os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem (...) Nos outros métodos, pelo contrário, (...) os fenómenos estudados são reconstituídos a partir das declarações dos atores (inquérito por questionário e entrevista) ou dos vestígios deixados por aqueles que os testemunharam direta ou indiretamente (análise de documentos) (pp. 196-197).

Deste modo, a participação do investigador está intrínseca à observação direta uma vez que esta observação e posterior análise dos contextos é feita pelo mesmo, o que influenciará a produção das suas notas de campo.

Na primeira fase do projeto, a sensibilização, esta técnica foi fundamental uma vez que permitiu a obtenção de um maior conhecimento acerca da realidade das crianças, quer pela observação das mesmas, quer pela observação dos próprios docentes e auxiliares da escola pela forma como interagem com elas. Numa fase posterior, ao longo do processo e no final do projeto, também a observação se revelou essencial na medida em que permitiu observar a evolução comportamental e social das crianças.

d) Notas de campo

Bogdan e Biklen (1994), Coutinho (2011) e Latorre (2003) falam-nos em dois momentos das notas de campo: a descrição e a reflexão. A primeira diz respeito ao registo e redação de tudo o que foi acontecendo ao longo da sessão, quer tenha sido apenas observação, quer tenha sido a realização de uma atividade. Segundo Coutinho (2011), a fase descritiva corresponde a “descrições tão precisas e minuciosas quanto possível (...) do ambiente, da aparência física e do caráter dos participantes, daquilo que dizem e de como atuam” (p. 291).

Após isto cabe ao investigador refletir sobre essa experiência, dando importância à “especulação, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceitos” do investigador (Bogdan e Biklen, 1994, p. 165), correspondendo à fase da reflexão.

Ao longo de todo o projeto, no final de cada sessão, foi registado num documento com o maior detalhe possível todas as etapas da mesma.

e) Conversas informais

Esta técnica permite obter informações que, por vezes, não são conseguidas através das outras técnicas de investigação, uma vez que nos ajuda a perceber quais os interesses e expectativas pessoais do público-alvo de modo mais informal, através do diálogo entre o investigador e os atores sociais. Uma vez que se trata de uma conversa, este tipo de técnica permite a obtenção de uma confiança e estima por parte do público. Também as conversas com os professores dos próprios alunos e as funcionárias da escola ajudam a compreender um pouco mais acerca das características e necessidades do público.

Uma vez mais esta técnica foi utilizada ao longo de todo o processo como meio para perceber não só, numa fase inicial, os interesses e necessidades dos intervenientes, como, numas fases intermédia e final, as mudanças e impactos ocorridos nos mesmos.

f) Entrevista

A entrevista constitui-se como uma técnica fundamental de investigação uma vez que permite “ao investigador retirar das suas entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.193).

Segundo Pardal e Lopes (2011) e Coutinho (2011), a entrevista pode ser constituída por três tipos de estruturação: a entrevista estruturada, a entrevista não-estruturada e a entrevista semi-estruturada. A primeira, tal como nos refere a sua nomenclatura, é constituída por perguntas organizadas, estandardizadas às quais tanto o entrevistador como o entrevistado “têm uma liberdade de atuação muito limitada, o primeiro, submetendo-se, de forma estrita, ao guião da entrevista, o segundo, devendo responder exclusivamente ao que lhe é perguntado” (Pardal & Lopes, 2001, p. 65). Deste modo, as questões são construídas previamente à entrevista com a intenção de apenas se responder ao que é interrogado.

A entrevista não-estruturada caracteriza-se pela liberdade e flexibilidade que os intervenientes têm durante a entrevista (Cohen & Manion, 1990), sendo-lhes permitido ainda uma espontaneidade face às questões e respostas. Para Coutinho (2011), este tipo de entrevista pode ser utilizado de modo a que se conheça as diferentes perspetivas dos entrevistados sobre um determinado assunto.

No que toca à entrevista semi-estruturada, “o investigador dispõe de uma série de perguntas-guia, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 194). Assim sendo, uma vez que as questões são “perguntas-guia” há liberdade, quer para o entrevistador, quer para o entrevistado na construção das suas questões e respostas. No entanto, este tipo de entrevista requer que o entrevistador encaminhe as perguntas de modo a que sejam alcançados os objetivos pelos quais foi feita a entrevista (Pardal & Lopes, 2011).

A entrevista realizada aos dois professores no final do projeto de intervenção é considerada semi-estruturada, uma vez que se promoveu a liberdade nas respostas, ainda que com a finalidade de se obter a maior informação possível sobre o impacto do projeto nas crianças, a nível comportamental, escolar, pessoal e social. Ainda foi feita uma questão sobre a importância de

projetos de intervenção nas escolas. Para isso, foi então contruído um guião de auxílio constituído por quatro questões de cariz opinativo.

4.3.2. Técnicas de intervenção

As técnicas de intervenção, segundo Ander-Egg (2000), dizem respeito aos “procedimientos que se van a utilizar en cuanto a métodos y técnicas sociales, pedagógicas y artísticas, y todos los aspectos a tener en cuenta en la organización y realización de las actividades socioculturales” (p. 324). O mesmo autor indica-nos as principais técnicas a que projetos de carácter sociocultural devem recorrer, nomeadamente as técnicas grupais, as técnicas de informação/comunicação, as técnicas de expressão lúdica e as técnicas de expressão artística, que podem ser utilizadas exclusivamente ou combinadas, técnicas estas que foram utilizadas no presente projeto.

a) Técnicas grupais

As técnicas grupais requerem instrumentos que fomentem a cooperação e colaboração dos intervenientes nas atividades a desenvolver, para que seja possível ultrapassar, em equipa e em conjunto, problemas que possam surgir. Para o presente relatório importa referir três das técnicas que Ander-Egg (2000) divide neste grupo: as técnicas de iniciação, as técnicas de coesão e as técnicas de produção grupal.

As técnicas de iniciação, que têm como “finalidad generar condiciones que introduzcan al grupo y a sus miembros en la iniciación de la vida grupal mediante el conocimiento mutuo, la desinhibición (...)” (Ander-Egg, 2000, p. 325), foram realizadas no início do projeto, para que fosse possível uma melhor integração da estagiária no grupo, assim como entre os elementos do mesmo e, deste modo, criar um ambiente amigável durante as sessões.

No que diz respeito às técnicas de coesão, que proporcionam a união entre o grupo, foram realizadas, ao longo do projeto, em várias atividades, na medida que se criasse harmonia e convívio entre os elementos do projeto, não apenas durante as sessões realizadas mas também fora delas, tal como nas aulas e tempo de intervalo.

As técnicas de produção grupal tentam facilitar “el cumplimiento de las tareas del grupo y organizan las formas de discusión, toma de acuerdos y responsabilidades de los miembros del grupo” (Ander-Egg, 2000, p. 326). A realização das atividades do presente projeto teve também em conta este tipo de técnicas, uma vez que auxiliava a organização na distribuição e divisão das

tarefas, colocando ainda responsabilidade nas crianças para que as atividades decorressem da melhor forma.

b) Técnicas de informação/comunicação

Relativamente às técnicas de informação/comunicação, Ander-Egg (2000) categoriza-as em três grupos: as técnicas de comunicação oral, as exposições e as técnicas de comunicação social. As técnicas de comunicação oral dizem respeito, sobretudo a falas, discursos ou conferências. Salienta-se aqui a constante reflexão e diálogo entre os participantes do projeto no final de cada atividade.

O uso das exposições recaiu, sobretudo, em atividades que tentavam passar uma mensagem ao grupo, como, por exemplo, na atividade onde se expunha vários alimentos que continham açúcar. Ainda assim, houve aqui uma combinação entre a técnica de exposição com a técnica de expressão lúdica, adiante abordada.

Também as técnicas de comunicação social tiveram um caráter pertinente no projeto de intervenção, uma vez que se deu uso a imagens e vídeos para abordar determinados temas durante as sessões.

c) Técnicas para atividades de expressão lúdica

Ander-Egg (2000) fala-nos deste tipo de técnicas como a “realización de acciones situadas fuera de la vida corriente, que se desarrollan en un orden sometido a reglas (de juego), y que buscan el goce y disfrute de quienes participan” (p. 329).

O mesmo autor perspetiva três tipos de condições para que as técnicas de expressão lúdica sejam efetuadas. Elas devem ser formativas, participativas e festivas: formativas, uma vez que devem ter em conta o desenvolvimento da pessoa; participativas, pois proporciona que haja iniciativa por parte dos participantes e que se envolvam nas atividades; festivas uma vez que possibilita alegria e felicidade naqueles que participam (Ander-Egg, 2000).

Deste modo, o desenvolvimento de atividades que promovessem não só um maior conhecimento acerca de um determinado tema, como também fizessem o público ter gosto e satisfação naquilo que estaria a fazer é essencial neste tipo de técnicas.

Visto o público-alvo do projeto serem crianças do 1º ciclo, estas técnicas foram as mais utilizadas no projeto, uma vez que para captar uma maior participação e empenho por parte das mesmas era necessário a realização de atividades que cativassem a sua atenção. Tentou-se, por

isso, pensar e construir atividades de modo a que as crianças pudessem interagir diretamente ou indiretamente com o que era apresentado. Desta forma, eles não foram meramente receptores de informação, mas contribuíram também para a construção das sessões.

d) Técnicas para atividades de expressão artística

Este tipo de técnicas “no se trata de capacitar a la gente para la expresión cultural, ni de difundir obras culturales que enriquezcan el conocimiento y la sensibilidad, sino de promover e favorecer la propia expresión artística, musical o literária” (Ander-Egg, 1987, p. 290). Assim, incentiva-se a que os intervenientes se expressem, estimulem a criatividade, promovendo desta forma, capacidades pessoais tais como a confiança e a autoexpressão.

Para a realização de atividades com técnicas de cariz artístico é necessário, previamente, ter em conta a realidade dos envolvidos com o objetivo de “sensibilizar y concientizar en torno a sus propios problemas, necesidades e intereses” (Ander-Egg, 2000, p. 327). Para além disso, para se realizar um espetáculo artístico, há dois aspetos, para o mesmo autor, que se devem considerar: o lugar onde se vai realizar a atividade e quem fica com a responsabilidade dos pormenores técnicos, tal como o som, a luz, entre outros. A construção de uma atividade com este tipo de técnica deve ter ainda em conta o tipo de espetáculo a realizar e qual o seu tema, os materiais necessários para a sua realização, o tempo de duração, os ensaios e o desenrolar do espetáculo (Ander-Egg, 2000).

Esta técnica foi utilizada em certas atividades, nomeadamente na Festa de Natal do 1º ano, na qual houve a necessidade de se recorrer a várias sessões para a preparação do dia da festa.

4.4. Procedimento de tratamento de dados

Para o tratamento dos dados recolhidos foram selecionadas duas técnicas tendo em conta os inquéritos por questionário e as entrevistas, nomeadamente a estatística descritiva e a análise de conteúdo.

a) Estatística descritiva

A estatística descritiva possui um conjunto de ferramentas que nos permite averiguar, recolher e examinar um conjunto de dados numéricos (Pardal & Lopes, 2011). Neste relatório importa referir a representação gráfica, uma vez que se prende pela construção de gráficos, e suas

leituras, a partir de estudos quantitativos realizados. Segundo Pardal e Lopes (2011), “a ideia de conjunto de uma distribuição de frequências pode fazer sobressair aspetos elucidativos quando exposta graficamente” (p. 98). Para isso, é necessário ordenar e quantificar os dados para que estes sejam representados em gráficos e, posteriormente, ser feita a sua leitura e análise.

Assim, recorreremo-nos a esta técnica na caracterização do público-alvo, no diagnóstico de necessidades/interesses, na avaliação intermédia e ainda na avaliação final, a partir das questões dos inquéritos por questionário para que fosse possível uma análise detalhada dos seus resultados. Auxiliamo-nos do programa Microsoft Excel para a construção dos gráficos.

b) Análise de conteúdo

A técnica de análise de conteúdo corresponde a uma técnica “através da qual se viabiliza, de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação” (Pardal & Lopes, 2011, p. 101). Deste modo, realiza-se uma análise, distinguindo o que é fundamental através de expressões e temas principais do texto em questão, categorizando-os e contabilizando-os numa tabela. Vala (2005) fala-nos num “termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (p. 111).

Bardin (2006) menciona três fases da análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A primeira, a pré-análise, corresponde à fase de organização do processo, que “tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas (...)” (Bardin, 2006, p. 89). Nesta fase, então, é feita a transcrição e leitura de todos os documentos a ser analisados. Neste projeto tanto as entrevistas aos professores como as perguntas abertas dos inquéritos por questionário foram analisadas tendo em conta esta técnica.

Numa segunda fase, a exploração do material, o investigador determina quais os temas ou palavras que se repetem e que sejam pertinentes, procedendo à codificação dos vários documentos. Isto feito, segue-se a categorização dos temas. Esta categorização deve ser feita através da construção de tabelas para que facilitem a sua leitura (Bardin, 2006).

Finalmente, a terceira fase – o tratamento de dados obtidos e interpretação. A partir das questões formalizadas foram obtidas respostas por parte dos entrevistados e inquiridos, às quais se devem descrever de acordo com os resultados. Para além disso, o investigador deve ainda

interpretar estes resultados, permitindo uma maior compreensão acerca da mensagem transmitida.

Esta técnica de tratamento de dados foi essencial para a compreensão e interpretação, quer das entrevistas realizadas, quer das perguntas abertas dos inquiridos por questionário, uma vez que o investigador tem o dever de ler, refletir e analisar sobre as respostas e mensagens transmitidas, categoriza-las de acordo com os temas abordados e, por fim, interpreta-las tendo em vista os objetivos do projeto.

4.5. Identificação dos recursos mobilizados e das limitações do processo

Para que fosse possível a realização das atividades propostas foi necessário a mobilização de alguns recursos, sejam eles humanos, materiais ou físicos, alguns deles já existentes na instituição, outros que tiveram de ser adquiridos pela estagiária. É através da articulação entre os diferentes recursos que é possível a exequibilidade e eficácia do projeto.

Os recursos humanos, os quais foram imprescindíveis para a funcionalidade do projeto, foram constituídos pelas crianças das duas turmas da escola onde foi realizado o projeto, pela acompanhante de estágio, pelos dois professores e pelas auxiliares da escola que sempre se prontificaram a colaborar no que fosse necessário.

Já no que toca aos recursos materiais, pudemos contar com materiais que já possuíam na sala onde eram realizadas as atividades, tais como cadeiras, mesas, computador, projetor, tela branca, colunas e quadro branco. Para além disso, foram necessários vários materiais de desgaste, tais como cola, tesoura, papel, cartolina, canetas, lápis, borrachas, marcadores, régua, plasticina, entre tantos outros materiais, uma vez que os mesmos iam variando de acordo com a atividade a realizar. Foram também utilizados quadros de ardósia, giz, novelos, peluches, ímanes, cliques, produtos alimentares, balões, entre outros.

Para as atividades de estímulo dos sentidos, nomeadamente o tato, foram utilizados vários objetos, tais como tesoura, agraphador, furador, gancho, pedra, lixa, esponja, algodão, plasticina, óculos, entre outros. Para o gosto e o cheiro foi necessário especiarias - tais como cominho, orégãos, alho e canela -, *ketchup*, mostarda, baunilha, coco, mel, compota, chocolate, cebola, açúcar, vários tipos de frutos secos como nozes, amendoins, amêndoas, caju, avelã e passas. Foram ainda dadas gomas no final do projeto a cada criança como uma oferta da estagiária, sendo avisadas, e até referido por algumas delas, de que deveriam comer uma por dia devido à quantidade de açúcar que as mesmas possuíam.

Por último, os recursos físicos utilizados foram a sala de professores, a sala de computadores, a biblioteca e a zona de recreio. A maioria das atividades dividiam-se entre a sala de computadores e a biblioteca, espaços estes fornecidos pela escola para a realização das atividades. A zona de recreio foi também aproveitada para sessões em que tanto o tempo como a própria atividade permitissem, uma vez que a ideia de fazer atividades fora da sala de aula foi das mais lançadas pelas crianças.

Cabe agora elucidar sobre algumas das limitações que surgiram ao longo do projeto. Logo numa fase inicial foi proposto que toda a turma iria realizar ao mesmo tempo a atividade do dia; porém, após a realização de algumas sessões chegou-se à conclusão que esta opção não seria viável na medida em que, visto as mesmas serem interativas e participativas, se iria gerar muita confusão e instabilidade, impossibilitando-nos de completar as atividades. Posto este problema, foi acordado que, uma vez que eram duas sessões por semana com cada turma, metade da turma ia a uma sessão e a outra metade a outra.

Uma outra limitação que nos surgiu foi o local onde iriam ser realizadas as atividades. Uma vez que, inicialmente, estas eram feitas com toda a turma, então as mesmas estavam a ser realizadas na própria sala de aula. No entanto, com a mudança de estratégia, foi necessário arranjar um lugar compatível com as outras turmas para a realização das sessões. Foi decidido que a biblioteca e a sala de computadores, dependendo do dia da sessão, seriam os lugares exequíveis. Todavia também aqui encontramos alguma dificuldade uma vez que, algumas das vezes, quando íamos para uma das salas, estas encontravam-se ocupadas por outras turmas. O problema foi solucionado com a ajuda quer dos professores quer das funcionárias da escola, tendo-nos dirigido para a sala de professores nas ocasiões em que as salas anteriormente delineadas estavam ocupadas.

Finalmente, um último fator que ocorreu e que consideramos também uma limitação foi o tempo das sessões. Visto estarmos em contacto com um público com uma faixa etária reduzida, significa que tudo o que seja novidade para eles torna-se um momento de euforia. Devido a este entusiasmo, por vezes, tornava-se difícil o começo de uma atividade, o que nos encurtava o tempo da sessão que, por si só, já era reduzido. No entanto, fez-se os possíveis para que as sessões decorressem da melhor forma, acreditando sempre que as crianças estavam a gostar de participar.

5. Apresentação e Discussão do Processo e Resultados de Investigação/Intervenção

5.1. Apresentação do trabalho de investigação/intervenção

Um trabalho de intervenção é constituído por três fases primordiais: a sensibilização, referente à inserção no contexto e obtenção de um diagnóstico de necessidades, pressupondo uma avaliação diagnóstica; a implementação, fase correspondente ao trabalho no terreno, composto pela implementação das atividades, possuída por uma avaliação contínua; e, finalmente, a avaliação, que diz respeito à avaliação final do projeto. Em apêndice encontra-se o gráfico de Gantt (apêndice X) como programador e planificador das atividades do projeto.

Tabela 7 - Fases de investigação/intervenção

Fases	Atividades	Avaliação
<i>Sensibilização</i>	Reuniões com a coordenadora da escola Reuniões com a equipa do CRE Conversas informais Análise documental Inquérito por Questionário Observação Notas de campo	<i>Avaliação Diagnóstica</i>
<i>Implementação</i>	Oficina de escrita e leitura Oficina das expressões artísticas Oficina de promoção pessoal e social Oficina de educação/promoção da saúde Oficina das ciências	<i>Avaliação Contínua</i>
<i>Avaliação</i>	Inquérito por Questionário Notas de campo Conversas informais Observação Entrevista	<i>Avaliação Final</i>

5.1.1. Descrição das atividades de intervenção

As atividades foram desenvolvidas de acordo com o diagnóstico feito, acerca das necessidades e interesses das crianças, tendo em conta as técnicas de animação sociocultural. Todas elas foram delineadas para que as crianças pudessem interagir e participar diretamente com o que era apresentado. Estas encontram-se divididas em cinco oficinas, nomeadamente a oficina de promoção pessoal e social, a oficina das expressões artísticas, a oficina de educação/promoção da saúde, a oficina da escrita e leitura e a oficina das ciências.

Todas as sessões eram iniciadas com a lembrança, em conjunto com todo o grupo, do que foi realizado na sessão anterior, também servindo como uma avaliação acerca das aprendizagens obtidas. Ainda no que confere à avaliação das oficinas, no final de cada atividade eram realizadas conversas informais com as crianças e, numa perspetiva quantitativa, era ainda assinalado numa cartolina o quanto gostaram da mesma com papéis de diferentes cores (verde, se gostou muito, amarelo, se gostou mais ou menos e vermelho, se não gostou) (apêndice IX). Cada grupo continha a sua, totalizando quatro cartolinas. A observação foi outra técnica utilizada para a avaliação, assim como os inquéritos por questionário – intermédio e final.

Oficina de promoção pessoal e social

A oficina de promoção pessoal e social surgiu com o intuito de realizar dinâmicas que promovessem a empatia e confiança entre os elementos do grupo, como forma de descontração e interação entre os mesmos. Por outro lado, surgiu também pela necessidade de realizar atividades que promovessem o desenvolvimento de aptidões sociais, culturais e pessoais, levando-os a refletir sobre práticas da sociedade e sobre si mesmo.

Nesta oficina foram realizadas dez atividades, tanto ao 1º ano como ao 4º ano.

Objetivos específicos:

- Promover capacidades de relação com os outros
- Fomentar a criatividade
- Estimular a autoestima, responsabilidade, autodisciplina e autonomia
- Fomentar o espírito crítico e reflexivo
- Desenvolver práticas de cidadania e civismo
- Desenvolver o conhecimento sobre as emoções

Atividade 1 - “Apresento-me e divirto-me”

Esta atividade surgiu como forma de “quebra-gelo” entre os participantes do projeto. Foi realizada com cada turma. Dispostas em círculo, as crianças estavam sentadas em cadeiras, para facilitar a comunicação. De seguida, foi-lhes fornecido um novelo e explicado que, à vez, deveriam apresentar-se. Uma criança começava, então, com o novelo na mão, para que se apresentasse. De seguida, segurando sempre a ponta, lançava-o a outro colega aleatoriamente, para que este também se pudesse apresentar e assim sucessivamente até todos terem a sua vez, formando, desta forma, uma teia com o novelo. De notar que, se alguém largasse o novelo, a teia era desfeita, por isso era importante a participação de todos na atividade. Foi feita ainda uma outra ronda, na qual se perguntou que tipo de atividades gostariam de realizar ao longo do ano letivo, uma vez que esta foi a primeira atividade a ser realizada. O trabalho em equipa foi fundamental para a realização desta etapa da atividade.

Finalizada esta fase, foi a vez de uma mini atividade sobre os animais: à vez, todos deveriam tirar um papel de um saco contendo animais e posteriormente representar esse animal para toda a turma, cabendo a esta adivinhar qual o animal.

Deste modo, o estímulo à cooperação e colaboração, assim como a promoção de capacidades de relação com os outros foram os objetivos fundamentais na realização desta atividade.

Atividade 2 - “A ser educado é que a gente se entende”

Para a atividade 2 foi necessário inicialmente as crianças colocarem-se em frente ao quadro da sala, sentados em U. De seguida, foi perguntado a todos se conheciam algum tipo de boas maneiras e, em caso afirmativo, deveriam escrever no quadro. De seguida, com várias imagens já impressas sobre boas e más maneiras (apêndice XI), estas foram distribuídas por todos os presentes para que, ao longo do decorrer de um *power point*, fossem colocadas nos sítios corretos – nas “boas maneiras” ou nas “más maneiras”. De seguida, foi colocada uma “varinha mágica” no quadro para que os participantes dissessem e refletissem sobre as “palavras mágicas”. Foram ainda distribuídos uns documentos pelas crianças nos quais deveriam redigir boas maneiras que o colega fizesse ao longo da semana (cada criança tinha o seu par), para que fosse entregue na semana a seguir (apêndice XI).

No final foi feita uma reflexão sobre o decorrido durante a atividade.

Nota: Com os alunos do 1º ano a atividade começou com a leitura de uma história sobre boas maneiras e posterior análise.

De realçar ainda que a fomentação de práticas de cidadania e civismo e de reflexão sobre o nosso quotidiano foram os objetivos que se tentou alcançar nesta atividade.

Atividade 3 - “Cantinho dos sentidos – o tato”

Para o decorrer da presente atividade foi necessário primeiramente colocar a sala de forma a melhor decorrer a sessão: uma mesa no centro e cadeiras à volta, com uma venda para cada um. No centro da mesa foi posta uma caixa própria para que as crianças pudessem colocar a mão dentro da mesma para descobrir qual o objeto que está dentro, através do tato (apêndice XI). Quando as crianças chegaram, foi feita uma pequena reflexão acerca dos 5 sentidos, sendo perguntado o número de sentidos que o ser humano possui e quais. Dois a dois, foi pedido que se chegassem ao centro da mesa e, vendados, identificassem os objetos dentro da caixa. Várias rondas foram realizadas, sendo que os materiais foram levados pela estagiária. No final de cada vez, foi mostrado se estava correto ou não.

Desta forma, os objetivos da atividade foram o incentivo da concentração e a estimulação das sensações para que, somente com o sentido do tato, conseguissem adivinhar qual o objeto contido na caixa.

Atividade 4 - “Cantinho dos sentidos – a visão”

Continuando o tema dos 5 sentidos, atividade 4 refere-se à visão. Após a amostra e apresentação de vários objetos da atividade “Cantinho dos sentidos – o tato”, foi pedido que escrevessem num quadro de giz fornecido pela estagiária o maior número de objetos que se lembrassem. Porém, a pedido dos meninos, visto que não cabiam todos os nomes no quadro, foram distribuídas folhas e canetas para que pudessem escrever. No final, vimos quantos e quais objetos se lembraram. O objetivo era, para além de dar a conhecer este sentido, também fortalecer a memória.

No final da atividade foi pedido que na próxima sessão trouxessem um ou dois objetos que os tivesse marcado positivamente e/ou negativamente na sua vida, com o objetivo de refletirem sobre alguns momentos da sua vida, assim como terem a responsabilidade de fazerem algo que lhes era pedido.

De realçar que algumas crianças levaram os objetos que foram pedidos: uma menina trouxe uma pequena bola, dizendo que tinha boas recordações, uma vez que foi a madrinha que lhe tinha dado (momento considerado positivo). Outra trouxe uns brincos que a mãe lhe deu (momento também considerado positivo) mas que, por outro lado, foi um pouco a “inveja” que lhe levou a querer aqueles mesmos brincos por ter visto noutra menina (momento “negativo”).

Além deste, trouxe também um anel dado por um amigo da turma (momento “positivo”), lembrando-lhe os momentos de carinho. Um outro menino trouxe ainda uma mini taça, uma vez que lhe lembrava quando o Braga ganhou a Super Taça (momento “positivo”).

Atividade 5 - “Cantinho dos sentidos – o paladar”

Com as cadeiras dispostas em U, para que todos tivessem uma maior interação uns com os outros, foram distribuídas vendas e uma colher pelos diferentes lugares (apêndice XI). De seguida foi explicado que na presente sessão se iria abordar o paladar. Todos a postos foi pedido que colocassem a venda e foram distribuídos vários alimentos, um a um, para que todos tivessem oportunidade de provar. Após a prova, sendo que estavam vendados enquanto saboreavam, cada um deveria dizer o que achava que era o alimento (*ketchup*, mostarda, canela, alho, avelã, amêndoa, noz, amendoim, chocolate, caju, passas, açúcar foram alguns dos vários alimentos levados pela estagiária para o decorrer da atividade).

A concentração era essencial no decorrer da atividade e o objetivo era reforça-la, assim como dar a conhecer um outro sentido.

Atividade 6 - “Cantinho dos sentidos – a audição”

Esta atividade foi realizada ligeiramente diferente no 1º ano e no 4º ano. A sala foi disposta em U, para facilitar a comunicação e interação.

1º ano – Para a realização da atividade foi necessário previamente a construção de material auditivo por parte da estagiária. Feito isso, no dia da sessão com as crianças foram colocados no computador diversos sons ouvidos no dia-a-dia e outros um pouco mais difíceis cabendo aos alunos estar atentos e descrever o que ouviam, um a um (apêndice XI). De seguida, expressando os seus sentimentos e/ou emoções, foram passadas diversas músicas com a intenção de pensarem e refletirem sobre o que sentiam quando a ouviam. Foram dadas respostas como orgulho, timidez, felicidade, raiva, desilusão, desrespeito, amor, pena, orgulho, animação, força, etc.

4º ano - Antes da sessão iniciar foi escrito no quadro de marcadores diversos sentimentos e/ou emoções para facilitar as crianças durante a sessão. Foram ainda colocados cadernos com um marcador por cada cadeira, para cada criança. Tal como no 1º ano, no computador foram colocados diversos sons, mas, desta vez, os alunos do 4º ano deveriam registar no caderno. De seguida, expressando os seus sentimentos e/ou emoções, foram passadas diversas músicas com a intenção de pensar e refletirem sobre o que sentiam quando a ouviam, registando-as novamente no caderno. Alguns sentimentos que foram mencionados foram: tristeza; dor;

mentira pois era o que o cantor transmitia na sua voz; confiança; coragem; raiva; felicidade; união; pena; saudade, entre outros.

Nota: As crianças do 1º ano não registavam no caderno uma vez que ainda não lhes era possível escrever nem ler.

Assim, esta atividade consistiu, primordialmente, na promoção da concentração por parte das crianças para que ouvissem os sons e acertassem nos mesmos, no aumento do conhecimento de diferentes contextos e ainda na fomentação da gestão das emoções.

Atividade 7 - “Cantinho dos sentidos – o olfato”

A atividade 7 dirige-se ao sentido do olfato. Tal como na atividade anterior, também sentados em U, foram distribuídas vendas pelos diferentes lugares das crianças. Com as vendas postas, foram passados diversos aromas para que pudessem cheirar, descrever o cheiro e dizer qual o produto. Foram distribuídos vários aromas como: canela, orégãos, baunilha, alho, coco, cebola, entre outros.

Uma vez mais, imperava a estimulação da concentração das crianças e a exploração dos sentidos como objetivos da atividade.

Atividade 8 - “Cantinho das emoções”

Antes do começo da atividade, foi disposta a sala para que fosse possível a divisão do grupo em dois. Foram colocadas seis folhas com caras por preencher impressas, por cada grupo, assim como vários tipos de olhos e bocas. Com os materiais fornecidos, cabia às crianças criarem uma cara de acordo com as emoções. Para isso, foi pedido que duas crianças, uma de cada grupo, representasse uma emoção, referenciada pela estagiária, aos colegas de equipa, para que estes adivinhassem qual a emoção e a pudessem recriar na folha com a cara e com os olhos e bocas fornecidos (apêndice XI); Foi repetido este processo com outras duas crianças sucessivamente durante seis emoções (alegria, tristeza, nojo, medo, surpresa, raiva). No final foi mostrado um pequeno vídeo de 3 minutos sobre o filme “*Inside Out*” ou “Divertidamente”, em português, acerca das emoções, resultando numa pequena reflexão sobre o tema.

Dar a conhecer as emoções foi um dos objetivos da atividade 8, assim como a promoção da gestão das mesmas.

Atividade 9 - “Descobrir a confiança e lançar o medo” (1ª parte)

Para a realização da atividade, foi colocado, antes do início da mesma, um quadrado com fita-cola no chão e mantas à volta para que as crianças se pudessem sentar. Esta atividade foi iniciada com uma pequena reflexão acerca do *bullying* e discriminação, tendo sido perguntado

se sabiam o que era ou não. Após isto, foi passado um pequeno vídeo sobre o filme “Dumbo”, da Disney, na qual explica a história de um elefante que tinha uma singularidade: as orelhas eram muito grandes. Foi discriminado e posto de lado pelos outros elefantes e pelas próprias pessoas, mas conseguiu ultrapassar essa sua diferença conseguindo voar, ganhando diversos prémios e ficando famoso por essa sua peculiaridade. A mensagem foi explicada e transmitida aos meninos. De seguida, um a um, foi pedido que se colocassem no quadrado, cabendo aos colegas escrever num post-it qualidades e “coisas boas” acerca do colega que estava no quadrado e colar no mesmo. Após todos escreverem sobre todos os colegas, foi colocado um último vídeo acerca do amor e o facto de este não ter rótulo, nominado “*Love has no labels*”, passando uma importante mensagem acerca do facto de o amor ser universal.

Desta forma, os primordiais objetivos da atividade prendem-se pela fomentação da autoestima, pelo estímulo à reflexão sobre si mesmo e sobre o outro e pelo aumento do conhecimento acerca de temas da atualidade.

Atividade 10 - “Descobrir a confiança e lançar o medo” (2ª parte)

A atividade 10 corresponde à segunda parte da atividade anterior. Para a realização da mesma, foram distribuídos dois pequenos papéis (apêndice XI), com cores selecionadas por eles, nos quais cada um escreveu, num dos papéis, o que menos gostavam neles, o que lhes fazia sentir tristes, etc. e, no outro, tudo o que mais gostavam neles próprios, refletindo, deste modo, nas suas qualidades. Após tudo estar escrito e com o nome colocado por eles próprios, foram distribuídos balões com hélio (apêndice XI) e foram agrafados os primeiros papéis. Em fila, dirigimo-nos à parte exterior da escola e, após uma contagem decrescente, foram largados os balões, como gesto simbólico de que devemos “largar” os nossos defeitos e tudo o que nos faz sentir deprimidos, tentando dar a volta a isso e melhorarmo-nos a nós próprios. Regressamos à sala e agrafou-se os outros papéis num balão enchido a ar para que pudessem levar para casa, mais uma vez com o gesto simbólico de que devemos “agarrar” o nos faz sentir bem connosco e que somos bons.

A promoção da autoestima, do autoconhecimento e da reflexão foram os objetivos realçados nesta atividade.

Oficina das expressões artísticas

Devido ao interesse por parte das crianças em realizarem atividades de cariz artístico, tais como a execução de espetáculos e trabalhos manuais foi criada a oficina das expressões artísticas.

No entanto, as atividades tinham também um fator social e pessoal, na medida em que os dispunha a refletir acerca dos assuntos tratados nesta oficina.

Para esta oficina foram criadas três atividades, tanto ao 1º como ao 4º ano.

Objetivos específicos:

- Promover capacidades de relação com os outros
- Fomentar a cooperação e colaboração
- Fomentar a criatividade
- Estimular a autoestima, responsabilidade, autodisciplina e autonomia
- Fomentar o espírito crítico e reflexivo

Atividade 11 - "A minha festa de Natal" (1º ano)

A presente atividade foi realizada apenas pela turma do 1º ano e foi constituída por diversas sessões, uma vez que houve a necessidade de uma preparação das crianças para uma atuação à escola. O objetivo era a construção de um pinheiro humano, com coreografia e cântico por parte das crianças na festa de Natal.

A primeira fase passou pela construção dos materiais para colocar no pinheiro humano, na festa de natal - foram pintadas e recortadas imagens e coladas na cartolina, recortados sacos de plástico para que as crianças os pudessem vestir, agrafadas as imagens aos sacos, recortadas estrelas de natal com diferentes nomes como, por exemplo, amor, paz, solidariedade.

Numa segunda fase foi escolhida, ensaiada e coreografada a música de Natal que as crianças iriam atuar na festa. Com uma coreografia planeada, diversos ensaios foram realizados com as crianças, desde a forma como entravam, a letra da música, a coreografia e a própria construção do pinheiro.

A terceira fase correspondeu ao dia da festa de Natal. Para a construção do pinheiro foram precisas duas mesas e uma cadeira: oito crianças formaram o pinheiro, sendo que quatro se colocaram em baixo, três em cima da mesa e uma em cima da cadeira. Todos estes possuíam sacos verdes vestidos, com as imagens pintadas por eles agrafadas. As restantes crianças levaram uma estrela pendurada ao pescoço com uma palavra escrita, para colocarem e decorarem o pinheiro. As palavras foram: amor, amizade, respeito, solidariedade, paz, estudo, esperança, verdade, sorriso. A entrada com as palavras ao pescoço foi feita um a um, com o auxílio de uma música de fundo, assim como um pequeno texto lido por dois alunos do 4º ano.

De seguida, já todos em palco, foi colocada a música ensaiada, para todos cantarem e coreografarem.

Em sessões posteriores foi mostrado um vídeo realizado pela estagiária sobre as palavras passadas durante a festa de Natal, com explicação das mesmas.

O objetivo desta atividade prendeu-se pela fomentação do espírito reflexivo e de capacidades de cooperação, autonomia e responsabilidade das crianças.

Atividade 12 - “Um gesto para a família” (4º ano)

A atividade 12 foi realizada apenas pela turma do 4º ano, uma vez que o 1º ano realizava simultaneamente a atividade anterior. O objetivo da atividade prendia-se pela realização de um postal para a família, de modo a que as crianças refletissem sobre a importância da mesma.

Primeiramente foi feita uma pequena construção, numa folha de rascunho, de uma carta para entregar à família, cabendo às crianças escrever sobre a importância da família e agradecerem por isso. De seguida, com os materiais necessários, tais como cartolinas, marcadores, cola, entre outros materiais de desgaste, foram elaborados os postais de Natal (apêndice XI). Para ajudar as crianças na elaboração dos mesmos, foram impressos diversos desenhos relativos ao Natal para que pudessem decorar os postais.

A criatividade e a reflexão foram os objetivos que se tentou promover, assim como o incentivo do gosto pela escrita.

Atividade 13 – “Árvore dos desejos”

Uma vez que o tempo era diminuto e para o poupar um pouco, antes de a atividade iniciar, a sala foi disposta a que o grupo fosse dividido em dois. Foram ainda colocadas cartolinas castanhas e dois tons de verde nas duas mesas, assim como materiais de expressões artísticas, tais como marcadores, folhas, lápis, borracha, tesoura, cola e cartão.

Com o começo da atividade foi pedido que, cada grupo, desenhasse duas árvores grandes iguais numa cartolina castanha (se necessário, com a ajuda de uma já feita) e que colasse numa folha de cartão. De seguida, a árvore deveria ser recortada. Também foi pedido que desenhassem, colassem e recortassem folhas de diferentes tons de verde das cartolinas colocadas nas mesas, para imitar as folhas das árvores. Após isso, com uma tesoura, era necessário recortar as árvores a meio de modo a que se encaixasse uma na outra e formasse uma árvore em 3D. Depois desta montada, foi pedido que pensassem na profissão que gostariam de exercer quando crescessem: foram dadas respostas como veterinária, cabeleireira, futebolista, químico, *designer*, mineiro, polícia, professor de viola, engenheiro civil,

treinador de natação, entre outros. Pensadas as profissões, cabia às crianças escreverem nas folhas e colocarem nas árvores (apêndice XI). No final da atividade originou-se uma reflexão sobre a importância dos estudos para alcançar as profissões desejadas.

Nota: Todas as tarefas foram divididas pelos diferentes elementos do grupo de igual modo para que existisse homogeneidade de trabalho.

Deste modo, os objetivos da atividade foram o desenvolvimento do espírito reflexivo, da criatividade e das capacidades de cooperação e colaboração entre os elementos do grupo.

Oficina de educação/promoção da saúde

Uma vez que é na faixa etária dos participantes do projeto que são criados os hábitos de saúde, sentiu-se a necessidade de criar uma oficina que fosse de encontro a esta temática, de modo a leva-los a uma maior consciencialização e reflexão. Para além disso, a oficina de educação/promoção da saúde foi criada ainda pela falta de conhecimento e pelo interesse por parte das crianças no que toca à aprendizagem de conhecimentos relativos à saúde e alimentação saudável.

Nesta oficina foram desenvolvidas três atividades a cada grupo de trabalho.

Objetivos específicos:

- Promover capacidades de relação com os outros
- Incitar à prática de alimentação e vida saudável
- Fomentar a criatividade
- Fomentar a cooperação e colaboração
- Fomentar o espírito crítico e reflexivo

Atividade 14 - “Pacote Certo”

De forma a economizar tempo, antes do início da atividade foi preparada a mesma, tendo sido colocada uma mesa no centro e cadeiras à sua volta, em forma de U, com um quadro de giz, um apagador e giz em cima de cada cadeira (apêndice XI). Com o projetor ligado, foi colocado uma imagem sobre os açúcares no decorrer da atividade. Foram colocados vários alimentos em cima da mesa, um de cada vez, para que, com o quadro de giz, as crianças escrevessem o número de pacotes de açúcar que achavam que o alimento continha. Quem mais se aproximasse, colocava os pacotes corretos ao lado do alimento (apêndice XI). Isto foi repetido ao longo de todos os alimentos que a estagiária levou. Foi feita ainda uma pequena reflexão, na

qual se explicou a quantidade de açúcar que uma criança deve consumir no máximo por dia e que a fruta, apesar de conter açúcar, este é diferente do açúcar adicionado aos alimentos que foram levados para a atividade. No final, na apresentação *power point* foram ainda referidos alguns dos malefícios que o açúcar pode causar.

O estímulo do espírito reflexivo acerca do açúcar e como este tem impacto no nosso quotidiano, assim como o incentivo à prática de alimentação saudável foram os principais objetivos desta atividade.

Atividade 15 - "Cooperando e aprendendo"

Para a realização da presente atividade foi realizado um vídeo com a duração aproximada de cinco minutos, onde foram colocados alguns excertos de músicas, variando na intensidade de ritmo, para que as crianças pudessem descontraír e relaxar um pouco.

Após colocado o vídeo, durante o qual foi pedido que se libertassem, foi feita uma mini atividade com balões: sentados no chão em círculo, eles lançavam um balão uns aos outros sem o poderem deixar cair no chão. Quem o deixasse cair, saía do grupo. Foram feitas novas rondas onde foi acrescentado um segundo balão e, de seguida, um terceiro para dificultar a tarefa.

Numa outra fase da atividade foi pedido que formassem pares, tendo sido dada autonomia para escolherem os seus próprios pares. Estes formados, cabia às equipas escolherem um elemento para caminharem com a colher na boca e a bola na colher, sem a poderem deixar cair, circundando uma cadeira e voltando às posições iniciais (apêndice XI). Para fazer o obstáculo, iam duas equipas de cada vez. Caso a bola caísse, teriam de voltar às posições iniciais e recomeçar. De seguida, com os mesmos grupos de dois, foram atados os pés de forma a tornar mais difícil a atividade, decidindo por eles quem levava a bola. Após a decisão, dois grupos avançavam para realizar o obstáculo e depois os outros repetiam o processo. De salientar a concentração, equilíbrio e trabalho em equipa que as crianças tiveram que ter para completar a atividade.

De seguida foi pedido que formassem uma cadeira humana, isto é, em círculo sentavam-se nas cadeiras e, de lado, teriam de se deitar no colo do colega a seu lado. Cabia à estagiária retirar todas as cadeiras para que todos se conseguissem segurar nos colegas formando uma cadeia humana. Visto esta parte da sessão não estar a correr de forma como previsto, uma vez que as crianças não se conseguiam segurar, o grupo foi dividido em dois para tentar formar um grupo mais pequeno. Ainda assim, foi difícil que se mantivessem nas posições. De salientar que todos tentaram trabalhar em grupo para que conseguissem construir a cadeia.

Para finalizar, e para perceberem a importância não só do trabalho em equipa como também do exercício físico, foi pedido que construíssem um puzzle (apêndice XI) com uma frase e desenhos relativos ao exercício físico e sua importância. Foi distribuído uma peça do puzzle a cada um, mas, apesar de haver mais peças de puzzle que crianças, sendo impossível ser construído uma vez que faltavam peças, o objetivo era que percebessem da falta das mesmas e que, caso um colega não contribuísse, não era possível a construção do puzzle. Assim, as restantes peças foram entregues e a leitura do puzzle feita por eles mesmos.

Atividade 16 - “Constrói os teus hábitos”

A finalidade da atividade 16 foi a construção de uma dentadura para que as crianças se consciencializassem da importância da higiene. Para a atividade foi pedido que todos se sentassem em grande grupo à volta de uma mesa, onde foram distribuídas plasticinas por todos os elementos: laranja (para construir a gengiva), vermelha (para a língua), branca (para os dentes) e preta (para as cáries, sujidade). Foi contruída primeiramente a gengiva, cada um a sua, de seguida os dentes, começando pelos molares, depois os caninos e finalmente os incisivos, tendo sido realçado todos os nomes dos dentes (apêndice XI). Foram postas também as cáries e explicada a importância de lavar todos os dias os dentes. Para isso, foi entregue, a cada criança, uma escova de dentes, tendo sido pedido que “lavassem” a dentadura de modo a que ela ficasse livre das “sujidades” colocadas.

Ao fim da construção da “dentadura”, foram colocados dois meninos em ponto grande: o “menino sujo” e o “menino limpo” (apêndice XI). Num dos meninos, o sujo, foi pedido que colassem “sujidades”, como unhas sujas, muco, manchas na roupa. No final, foi perguntado as diferenças entre as duas imagens, havendo uma pequena reflexão no fim da sessão acerca da higiene e sua importância, reforçando-se aqui o estímulo ao pensamento reflexivo.

Oficina da escrita e leitura

Através da análise de diagnóstico realizada foi possível perceber algumas das dificuldades das crianças no que toca à escrita e pensamento lógico. Foi criada a oficina da escrita e leitura para que se promovesse o incentivo ao estudo, devido à necessidade de um maior sucesso escolar das crianças. Para além disso, as atividades foram também delineadas para que os levassem a refletir sobre a importância da leitura e do raciocínio.

Foram realizadas duas atividades nesta oficina.

Objetivos específicos:

- Desenvolver métodos de organização de estudo
- Desenvolver aptidões e gosto pela escrita e leitura
- Estimular a autoestima, responsabilidade, autodisciplina e autonomia

Atividade 17 – “Aventuro-me pela aprendizagem” (4º ano)

A atividade 17 foi realizada em duas etapas: a primeira dizia respeito à distribuição de dois tipos de documentos construídos pela estagiária para um incentivo ao estudo das crianças. Um dos documentos servia para que os meninos pudessem construir um horário de estudo autonomamente (apêndice XI). Este foi distribuído por todos e pedido que fosse preenchido. O outro documento elucidava à reflexão acerca das suas aprendizagens e dificuldades durante a semana em que se encontrava no momento. Cabia às crianças, na semana seguinte, trazer os documentos preenchidos. *A partir desta atividade foi entregue todas as semanas este último documento a todos para que existisse uma reflexão contínua acerca das suas aprendizagens e dificuldades ao longo da semana.*

A segunda etapa deveu-se à realização de vários jogos educativos que fomentassem e incentivassem o estudo e o sucesso escolar. Antes de a atividade começar foram colocados em três mesas o jogo “tangram” e o jogo “soma 15” (apêndice XI), construídos pela estagiária. Foi pedido que formassem três equipas e que se dirigissem para a respetiva mesa.

O “tangram” dizia respeito à construção de um puzzle com várias formas geométricas para que, com todas as peças juntas, formasse um quadrado. No que toca ao “soma 15”, este correspondia a uma tabela 3 por 3 e várias peças, numeradas de 1 a 9, as quais deveriam ser postas nos quadrados da tabela de modo a que a soma das colunas, linhas e diagonais fosse quinze. De seguida, cada equipa recebeu pontos conforme a realização dos jogos. O primeiro foi o tangram: a primeira equipa a acabar o puzzle recebia 5 pontos, a segunda 3 pontos e a última 1 ponto – o mesmo aconteceu para o jogo “soma 15”. A pontuação era apontada no quadro. De seguida foi distribuído pelas equipas diferentes letras para que pudessem construir palavras conforme a estagiária ia pedindo. Por exemplo, com a palavra amor, a equipa que mais rápido fizesse outra palavra apenas com as letras desta palavra e com todas as letras incluídas, recebia um ponto; em alguns momentos era possível que todas as equipas recebessem o ponto caso todas construíssem uma palavra. Numa outra etapa, também a estagiária apresentava uma palavra e cabia às equipas formar o maior número de palavras com as diferentes letras. Por exemplo, com a palavra “patroa” podiam formar várias palavras como

prato, tropa, pato, topa, rato, etc. No final foram somados os pontos, para saber qual a equipa vencedora.

Teve-se em atenção que todos os elementos dos grupos participassem de igual forma na realização dos jogos educativos.

Deste modo, esta atividade teve como objetivos a fomentação da cooperação e colaboração, assim como o desenvolvimento de competências educativas e o incentivo das capacidades cognitivas.

Atividade 18 – “Aventuro-me pela aprendizagem” (1º ano)

Para a atividade 18 houve uma preparação da sala para a leitura de uma história: foi colocada uma manta no chão com uma pilha de livros, uma boneca e alguns peluches de animais relativos à história. Pelos meninos foram distribuídas máscaras relativas aos diferentes animais que entravam na história (gato, coelho, elefante, porco, macaco, lobo, criatura estranha) (apêndice XI). Com todos em círculo, a estagiária foi contando a história de “A menina que detestava livros” expressivamente, movimentando os bonecos e realçando as vozes. De referir que quando os animais tinham falas, as próprias crianças referiam-nas. No final da história foi feita uma reflexão sobre a mesma. Foi, então, explicado que, apesar de a menina, no início da história não gostar de livros nem de ler, ela foi descobrindo os poderes que os livros e as histórias traziam e passou a gostar de ler. Após a leitura e discussão desta, as crianças foram divididas por três grupos e foram distribuídas folhas azuis impressas com coelhos (devido à história) e diferentes números de caules. Com flores previamente recortadas, competia às crianças contar o número de caules e colar as flores nos mesmos (apêndice XI).

Os objetivos da atividade prenderam-se pelo incitamento do gosto pela leitura e pelo desenvolvimento de competências educativas.

Oficina das ciências

A oficina das ciências surgiu devido ao interesse demonstrado pelas crianças em realizar experiências. Assim, de forma a fomentar a curiosidade das mesmas pela ciência, foi realizada uma oficina que promovesse não só o interesse, como também a sua autonomia e responsabilidade, uma vez que todas as atividades realizadas nesta oficina foram reproduzidas pelas crianças para toda a comunidade escolar.

Nesta oficina foram realizadas três atividades em cada grupo.

Objetivos específicos:

- Fomentar a cooperação e colaboração
- Fomentar a criatividade
- Estimular a autoestima, responsabilidade, autodisciplina e autonomia
- Promover o interesse pelas ciências

Atividade 19 - “Mês da Ciência – Diferentes cores, diferentes densidades”

Para a realização da atividade 19 foram colocadas duas mesas juntas, ainda que para diferentes dois grupos. Em cada mesa foram colocados quatro copos de plástico transparente, uma seringa, um medidor, água, três corantes, um frasco, açúcar e quatro colheres. As tarefas realizadas foram divididas pelos diferentes elementos do grupo equitativamente. Com os copos, um para cada elemento do grupo, foi pedido que colocassem com uma colher de sopa, no primeiro copo, uma colher de açúcar; no segundo copo duas colheres de açúcar; no terceiro copo três colheres de açúcar; e no quarto copo quatro colheres de açúcar. Depois de posto o açúcar, foi pedido que colocassem 60ml de água em cada copo e que mexessem bem com uma colher para dissolver o açúcar. De seguida, foi adicionado um corante em cada copo, de diferentes cores (vermelho, azul, amarelo e azul e amarelo para formar verde). Colocando a seringa no frasco, cabia às crianças deitarem o líquido do quarto copo (aquele com mais densidade, uma vez que possuía mais açúcar) no frasco, de seguida o terceiro copo, depois o segundo e finalmente o primeiro (com menos densidade). Foi explicado que o fizessem devagar para verem o efeito. No final desta parte da sessão foi possível ver uma separação das diferentes cores no frasco, havendo ainda uma reflexão sobre o decorrido (apêndice XI).

Finalmente, foi ainda colocada água num *tupperware* e um espelho metade dentro da água e a outra metade fora. Para a parte do espelho que estava dentro de água foi apontada uma lanterna e com a luz refletida do espelho, com uma folha de papel branca, tentou ver-se as cores do arco-íris.

Esta atividade foi apresentada à comunidade escolar pelo segundo grupo do 4º ano. Neste sentido, as crianças tinham como responsabilidade montar o local onde iriam apresentar, assim como realizar, apresentar e explicar a experiência. As tarefas encarregues a cada um foram delineadas anteriormente. De salientar que uma menina construiu um guião em casa, repartindo pelos seus colegas, para facilitar a apresentação à escola (apêndice XI).

Deste modo a responsabilidade, a capacidade de autonomia e o aumento do interesse sobre as ciências foram os objetivos que se tentaram atingir com a realização da atividade 19.

Atividade 20 - “Mês da Ciência – Água limpa, planeta limpo”

Antes de a sessão iniciar foram colocadas em cima de duas mesas três garrafas de 1,5l. Ao grupo, dividido em três, foi explicado que se iria fazer um filtro de água. Foi pedido a cada grupo que recortassem as garrafas a meio (as crianças foram ajudados pela estagiária). Com as garrafas recortadas, colocou-se a parte do gargalo dentro da parte do fundo da garrafa. Após isto, foi pedido que cada um aplicasse dentro da parte do gargalo os seguintes materiais por ordem: algodão, carvão, algodão, pedras pequenas, algodão e pedras grandes, tendo sido explicado que estes materiais serviam para filtrar a água. Mais uma vez, as tarefas foram divididas pelos diferentes elementos do grupo equitativamente. De seguida, foi pedido que cada um fosse encher uma pequena garrafa de água, de 33cl, até meio, com água. Como esta continha apenas água limpa, foi deitado um pouco de terra em cada uma das garrafas. Uma vez a água suja, cada criança deveria despejar o conteúdo da sua garrafa dentro do filtro de água para ver o que acontecia. A água foi filtrada, mas explicado que não era potável, uma vez que ainda continha bactérias e microrganismos. No final da atividade refletiu-se sobre a importância da não poluição da água e ainda da reciclagem.

Esta atividade foi apresentada à comunidade escolar pelos alunos do 1º ano. Uma vez mais, sendo que as tarefas foram delineadas previamente, as crianças tinham como responsabilidade apresentar e explicar a experiência a toda a escola. De notar que toda a turma do 1º ano apresentou a mesma atividade, existindo quatro grupos.

Deste modo, os objetivos a que se propunha esta atividade passavam pela fomentação da responsabilidade, da capacidade de autonomia e pelo aumento do interesse sobre as ciências no quotidiano.

Atividade 21 - “Mês da Ciência – Explicando a gravidade”

Antes do início da atividade foi montada a sala para que melhor decorresse a mesma: foram postas três mesas separadas com materiais em cada, tais como réguas, imanes, fita-cola, fios, cliques e duas colunas de livros empilhados.

Esta atividade foi dividida em três fases. Quando as crianças chegaram, foi pedido que fossem para o meio da sala e que ficassem de pé, começando aqui a primeira etapa. De seguida, foi explicado que durante a sessão se iria falar sobre a gravidade e foi perguntado se alguém sabia o que isso era, ao qual foi respondido por alguns meninos. Foi pedido que à contagem de 3, que toda a gente saltasse o mais que pudesse. Isto foi repetido algumas vezes. De seguida, foi perguntado o porquê de quando saltarmos voltamos a cair no chão, havendo um pequeno

debate acerca do tema. O próximo passo foi refletir sobre os astronautas e o porquê de eles flutuarem no espaço. A seguir, colocando duas cadeiras lado a lado, foi pedido a duas crianças que subissem acima delas e foi-lhes dado um objeto a cada uma: uma bola e uma borracha. Da mesma altura e ao mesmo tempo, teriam que as deixar cair. O resultado foi que os dois objetos caíram ao mesmo tempo, resultado mencionado por eles durante a sessão. Com outros dois meninos e outros dois objetos, uma borracha e uma pena, foi feito o mesmo; desta vez notaram que a borracha caiu primeiro que a pena. Foi realizado ainda com uma pena e uma bola e o resultado foi o mesmo. Foi perguntado o porquê das diferenças ao caírem os objetos, com posterior explicação.

Numa segunda fase, com o grupo dividido em três, as crianças dirigiram-se às mesas com os materiais. Tudo colocado pelos meninos, os ímanes foram colados com fita-cola à régua e os fios atados aos cliques. Cada criança possuía um íman e um clipe com o fio. A régua foi suspensa com a ajuda de alguns livros empilhados, com os ímanes colados virados para baixo. Com o fio preso ao clipe, este foi suspenso no íman, e colado o fio com fita-cola, na mesa, por baixo do íman. De seguida, foi pedido que começassem a puxar o fio com muito cuidado para que os cliques descessem um pouco e para ver o que acontecia aos mesmos (apêndice XI). Ainda que alguns caíssem, com determinação por parte das crianças conseguiu-se que todos ficassem suspensos no ar. No final foi explicado a razão do clipe ficar suspenso.

No fim da atividade foi realizada ainda uma mini atividade, correspondendo à terceira fase, com diferentes materiais: um copo, um garfo, uma colher e um fósforo. Foram encaixados a colher e o garfo um no outro e também o fósforo num dos dentes do garfo. Montado o dispositivo, foi colocada a ponta que continha o fósforo em cima do copo, mantendo-se equilibrados a colher e o garfo.

No final houve ainda uma pequena reflexão sobre as atividades realizadas.

Esta atividade, nomeadamente a segunda fase, foi apresentada à comunidade escolar pelo primeiro grupo do 4º ano. Com as tarefas já previamente estruturadas pelas crianças, era da responsabilidade das mesmas apresentarem e explicarem o decorrer da experiência a toda a escola que presenciava.

Os objetivos da atividade prendiam-se por um lado, pela fomentação da responsabilidade e da capacidade de autonomia e, por outro, pelo aumento do interesse pelas ciências.

5.2. Evidenciação dos resultados obtidos

A avaliação constitui-se como um processo contínuo na medida em que está acompanhada “de mecanismos de autocontrolo que permitem, de forma rigorosa, ir conhecendo os resultados e os efeitos da intervenção e corrigir as trajetórias caso estas sejam indesejáveis” (Guerra, 2000, p. 175). Assim sendo, a avaliação situa-se como um método de aferição dos resultados obtidos, dos objetivos atingidos e do impacto no público-alvo.

Ao longo do processo de intervenção a avaliação estabeleceu-se como um valor fundamental, na medida que nos permitiu numa fase inicial obter dados relativos aos interesses, motivações e necessidades dos intervenientes, correspondendo a uma avaliação diagnóstica. Seguiu-se a realização e avaliação das atividades e aplicação do inquérito por questionário intermédio, resultando numa avaliação contínua e, numa fase final do projeto, a avaliação final.

Num processo de avaliação de um projeto deve-se ter em conta quatro possíveis tipologias que, segundo Guerra (2000), estas podem ser: a autoavaliação, a avaliação interna, a avaliação externa e a avaliação mista. A tipologia mais apropriada para o presente projeto seria a autoavaliação, na medida que a avaliação é feita pelo mesmo grupo/pessoa que efetuou a intervenção.

A mesma autora fala-nos de vários modelos de avaliação de projetos educativos existentes, entre eles a avaliação experimental, a avaliação orientada para a decisão, a avaliação pela utilização, a avaliação múltipla e a avaliação por objetivos (Guerra, 2000). Uma vez que “as finalidades e os objetivos são os critérios de sucesso da intervenção e o que se pretende é medir a forma e a intensidade com que determinados objetivos foram atingidos” (Guerra, 2000, p. 191), o modelo de avaliação mais indicado seria a avaliação por objetivos.

Deste modo, a avaliação do presente projeto de estágio teve em conta não só as notas de campo, as conversas informais e a observação, mas também os inquéritos por questionário e as entrevistas. Os inquéritos por questionário foram realizados em três momentos distintos: numa fase inicial (apêndice I e II), respeitante à avaliação diagnóstica, numa fase intermédia, que corresponde à avaliação intermédia (apêndice III), e na fase final do projeto, a avaliação final (apêndice IV). No que toca às entrevistas, estas foram realizadas aos dois professores das duas turmas (apêndice V).

De seguida, apresentamos os resultados dos inquéritos de avaliação intermédia e final, através de gráficos e tabelas, e sua análise, sendo que estas últimas dizem respeito às respostas

abertas, e ainda os resultados das entrevistas aos professores (entrevista completa nos apêndices VII e VIII).

5.2.1. Resultados dos inquéritos por questionário – avaliação intermédia e final

Avaliação intermédia

Para a realização de uma avaliação intermédia, avaliação esta feita durante o processo de intervenção, foi realizado um inquérito por questionário, através da Escala *Likert*, constituída por quatro itens: concordo muito, concordo, discordo e discordo muito. O inquérito foi aplicado a 33 crianças, com o objetivo de obtermos o grau de satisfação das crianças.

De seguida apresentamos os gráficos relativos aos 1º ano, ao 4º ano e total para facilitar a leitura dos mesmos.

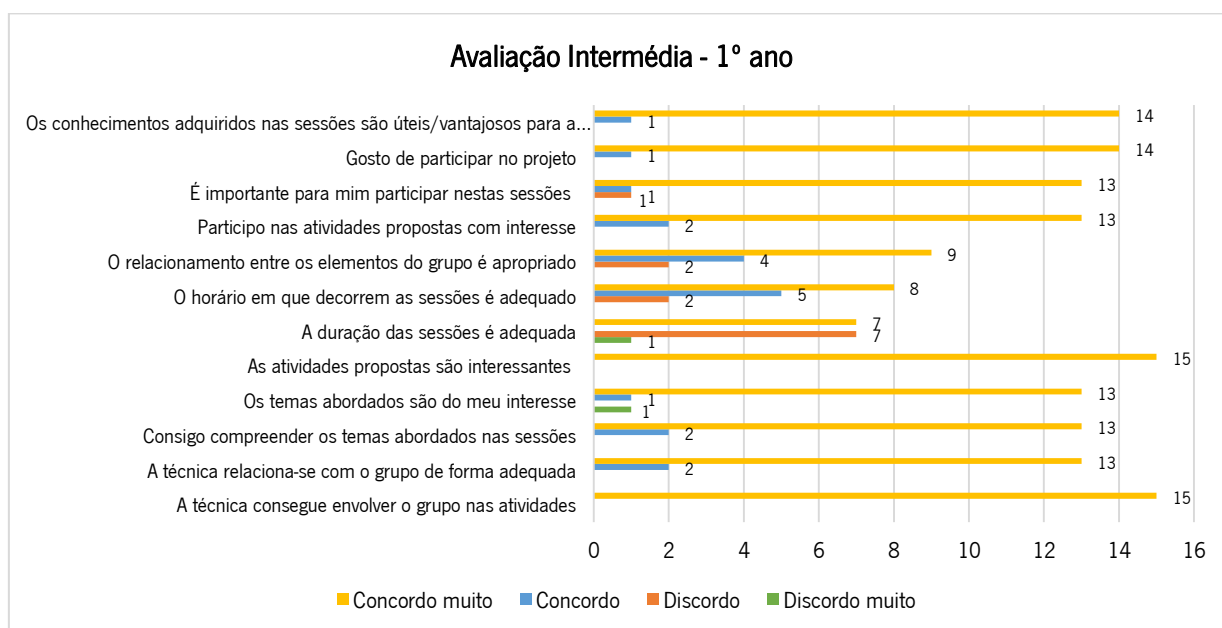


Gráfico 19 - Avaliação Intermédia - 1º ano

Relativamente ao 1º ano, partindo do gráfico 19, pode-se concluir que todos os alunos concordam muito que a técnica consegue envolver o grupo nas atividades, assim como todos consideram que as atividades foram interessantes. Todos reconhecem, ainda, que os conhecimentos adquiridos nas sessões foram úteis/vantajosos para a sua vida, assim como o gosto em participar na projeto, sendo que 14 concordam muito com cada uma das afirmações e 1 concorda. 13 das crianças concordam muito e 2 concordam que participam nas atividades propostas com interesse. Referem, também que conseguem compreender os temas abordados

nas sessões e consideram que a técnica se relaciona com o grupo de forma adequada. No que toca aos temas abordados e se estes eram do seu interesse, 13 concordam muito, 1 concorda e 1 discorda muito desta afirmação. 13 crianças concordam muito e 1 concorda com o facto de ser importante para si participar nas sessões, enquanto 1 discorda com a afirmação. Relativamente ao relacionamento entre os elementos do grupo e se este é apropriado, 9 concordam muito, 4 concordam e 2 discordam. Inquiridos sobre se o horário em que decorrem as sessões era adequado, 8 concordam muito, 5 concordam e 2 discordam. Por fim, a maioria discorda (7 discordam e 1 discorda) que a duração das sessões seja adequada, ainda que 7 concordam que seja.

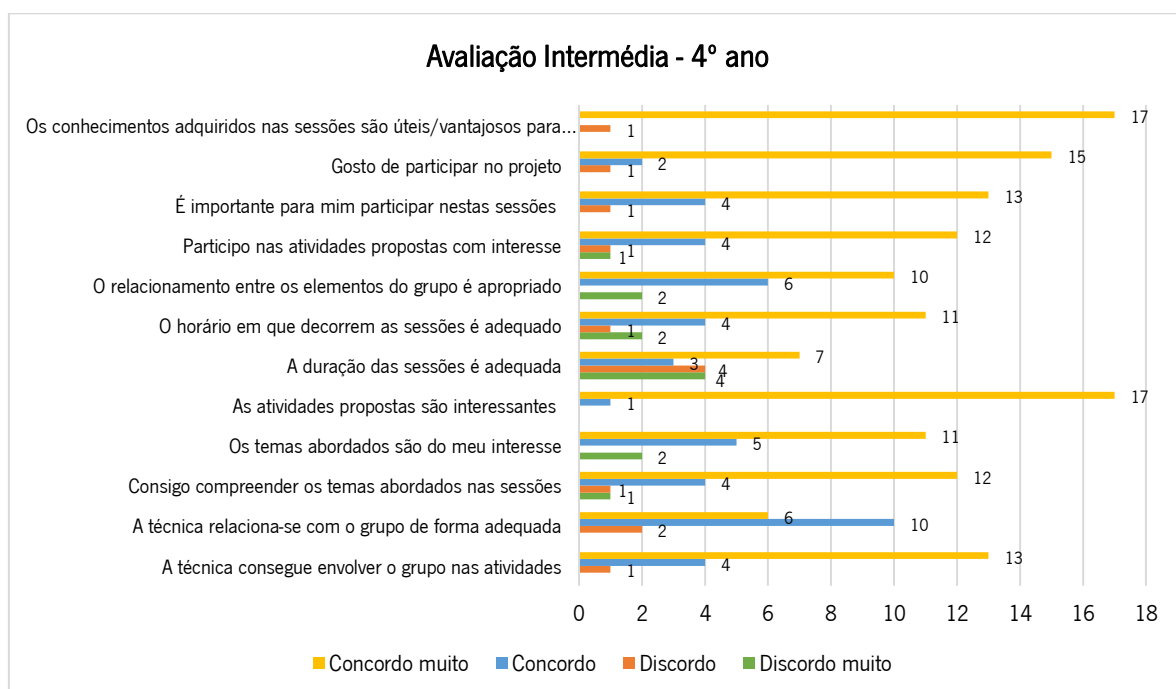


Gráfico 20 - Avaliação Intermédia - 4º ano

A maioria dos alunos do 4º ano (17 dos inquiridos) concordam muito que as atividades propostas foram interessantes, assim como os conhecimentos adquiridos nas sessões foram úteis na sua vida. Apenas 1 concordou com a primeira afirmação e 1 discordou com a segunda. Inquiridos sobre se gostaram ou não de participar no projeto, 15 afirmam que concordam muito, 2 concordam e 1 discorda. Relativamente à duração das sessões, e se este era adequada, 7 concordam muito, 3 concordam, 4 discordam e outros 4 discordam muito. Questionados sobre se conseguiam compreender os temas abordados nas sessões, 12 afirmam que concordam muito, 4 que concordam, 1 que discorda e 1 que discorda muito. As questões relativas à técnica, 6

crianças concordam muito que a mesma se relacionou com o grupo de forma adequada, 10 concordam, e 2 discordam; também 13 consideram que a técnica conseguiu relacionar o grupo nas atividades, concordando muito com esta afirmação, 4 concordam e apenas 1 discorda. Questionados sobre se era importante para si participar nas sessões, a maioria (13) concorda muito, 4 concordam e somente 1 discorda.

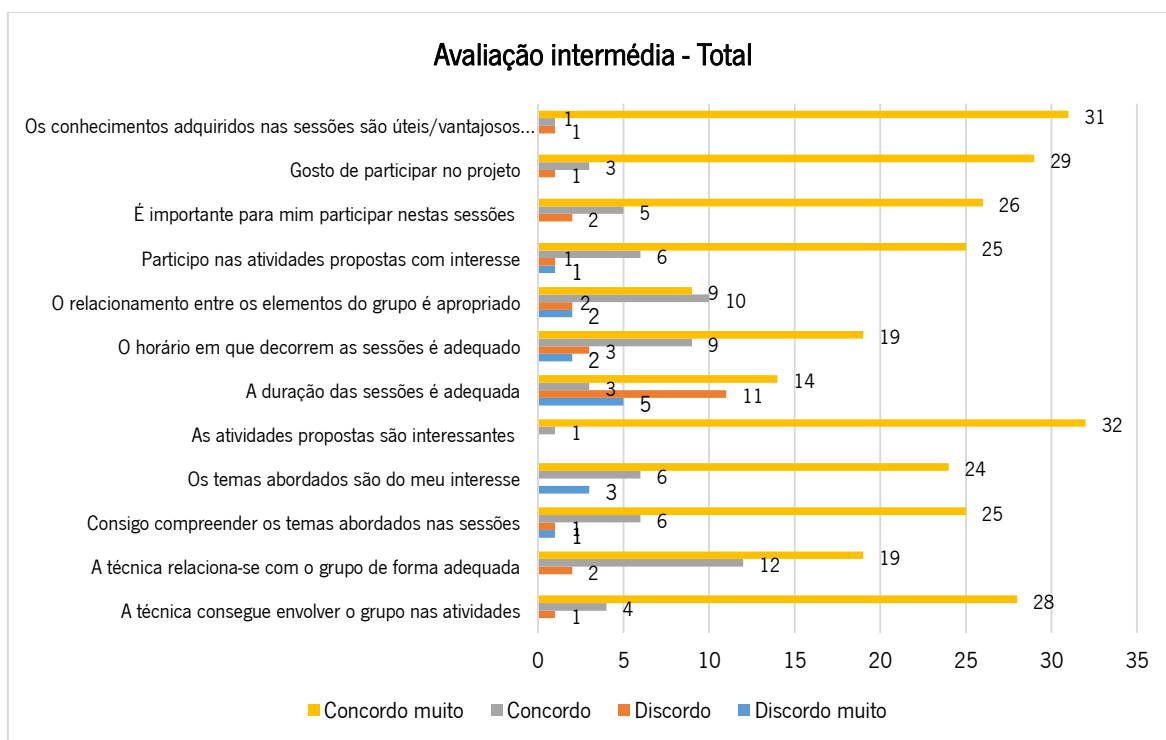


Gráfico 21 - Avaliação Intermédia - Total

Partindo do gráfico 21, a maioria dos alunos refere que concorda muito (32 dos inquiridos) que as atividades propostas tenham sido interessantes até à data do Inquérito por Questionário Intermédio, sendo que apenas 1 colocou “Concordo”. Também 31 crianças registaram que concordavam muito com o facto dos conhecimentos adquiridos nas sessões são úteis/vantajosos para a sua vida. Apenas 1 colocou “Concordo” e outro 1 “Discordo”. Relativamente à questão se gostam de participar no projeto, 29 das crianças respondeu que concorda muito, 3 que concordam e 1 que discorda. 28 dos inquiridos referem ainda que concordam muito com o facto de a técnica conseguir envolver o grupo nas atividades. Apenas 4 referenciam que concordam e 1 que discorda. No que toca à importância da participação no projeto, 26 referem que concordam muito, 5 que concordam e apenas 2 que discordam. Quanto às questões “Consigo compreender os temas abordados nas sessões” e “Participo nas atividades com interesse”, 25 dos inquiridos selecionam que concordam muito e 6 que concordam, enquanto 1 refere que discorda e outro que discorda muito. Quanto aos temas abordados, e se estes são interessantes, 24 referem que concordam

muito, 6 que concordam e 3 que discordam muito. Tanto a questão “O horário em que decorrem as sessões é adequado” e “A técnica relaciona-se com o grupo de forma adequada” obteve 19 “Concordo Muito”; a primeira teve ainda 9 “Concordo”, 3 “Discordo” e 2 “Discordo Muito”; a segunda 12 “Concordo” e 2 “Discordo”. No que toca à duração das sessões, a maioria colocou “Concordo Muito” (14) e “Concordo” (3), ainda que com um número significativo de inquiridos que discordam (11) e discordam muito (5). Finalmente, a questão relativa ao relacionamento entre os colegas, e se este é apropriado, 9 referem que concordam muito, 10 que concordam, 2 que discordam e outros 2 que discordam muito.

Avaliação final

Também na avaliação final foram realizados inquéritos por questionário e ainda entrevistas aos professores das duas turmas. De seguida apresentamos os resultados em gráficos dos inquéritos por questionário.

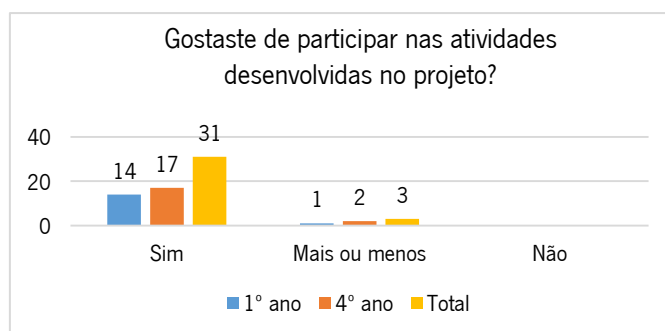


Gráfico 22 - Gostaste de participar nas atividades desenvolvidas no projeto?

Segundo o gráfico 22, 31 crianças responderam que gostaram de participar nas atividades e apenas 3 disseram que gostaram mais ou menos.

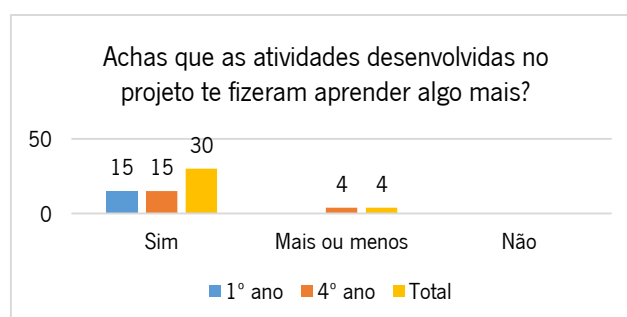


Gráfico 23 - Achas que as atividades desenvolvidas no projeto te fizeram aprender algo mais?

A maioria dos alunos (30 dos inquiridos) respondeu que as atividades desenvolvidas no projeto fizeram com que aprendessem algo mais, enquanto 4 responderam mais ou menos.

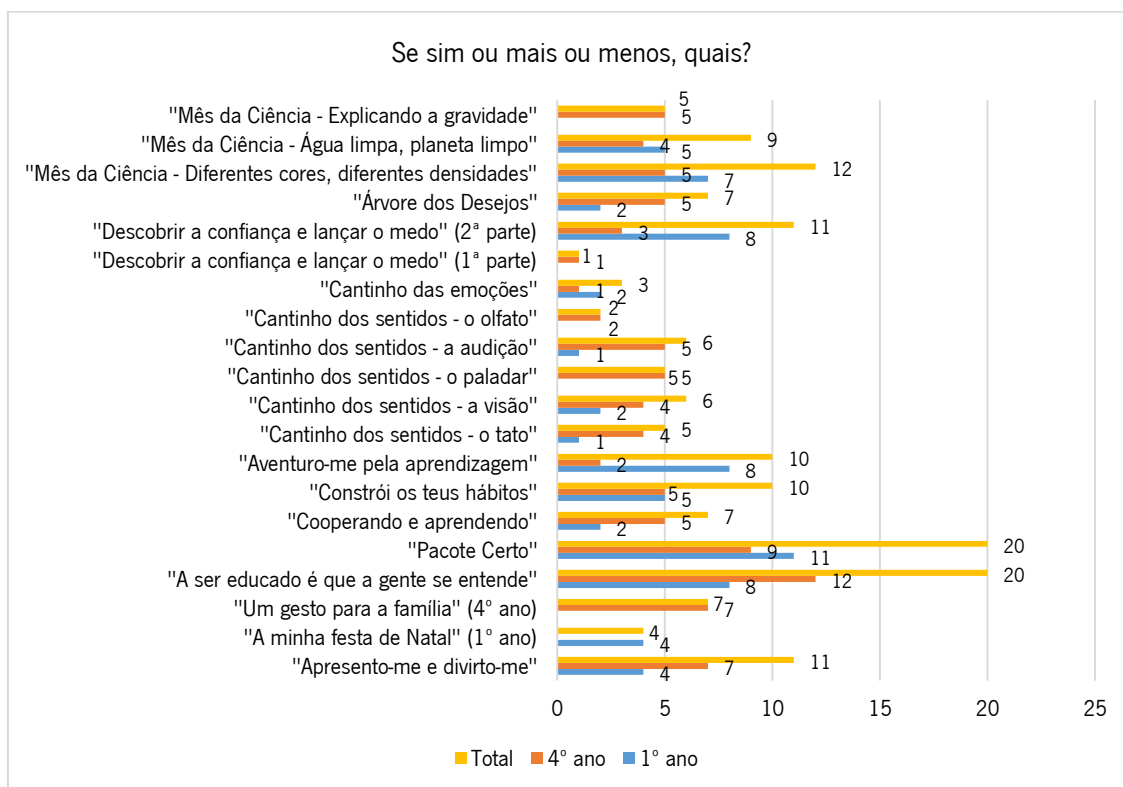


Gráfico 24 - Se sim ou mais ou menos, quais?

Sabendo se aprenderam algo mais com as atividades realizadas, foi perguntado de seguida com quais aprenderam mais. As atividades “Pacote Certo” e “A ser educado é que a gente se entende” foram as mais respondidas, com 20 alunos cada. 12 crianças selecionaram a atividade “Mês da Ciência – Diferentes cores, diferentes densidades”. Tanto a atividade “Apresento-me e Divirto-me” como a “Descobrir a confiança e lançar o medo – 2ª parte” foram selecionadas por 11 crianças. A atividade “Aventuro-me pela aprendizagem” foi eleita por 10 crianças. Com 9 seleções, surge a atividade “Mês da Ciência – Água limpa, planeta limpo”. As atividades “Árvore dos Desejos”, “Cooperando e Aprendendo” e “Um gesto para a família (4º ano)” foram selecionadas por 7 crianças. 6 inquiridos escolheram “Cantinho dos sentidos – a audição” e outras 6 “Cantinho dos sentidos – a visão” como duas das atividades com que mais aprenderam. As atividades “Mês da Ciência – Explicando a gravidade” e “Cantinho dos sentidos – o paladar” foram selecionadas por 5 crianças. Relativamente à atividade “A minha festa de Natal (1º ano), realizada apenas pelo 1º ano, foi selecionada por 4 crianças; já o “Cantinho das emoções” por 3 crianças e o “Cantinho dos sentidos – o olfato” por 2. Finalmente, a atividade menos selecionada foi a “Descobrir a confiança e lançar o medo (1ª parte)”, com apenas 1 criança a selecionar esta.

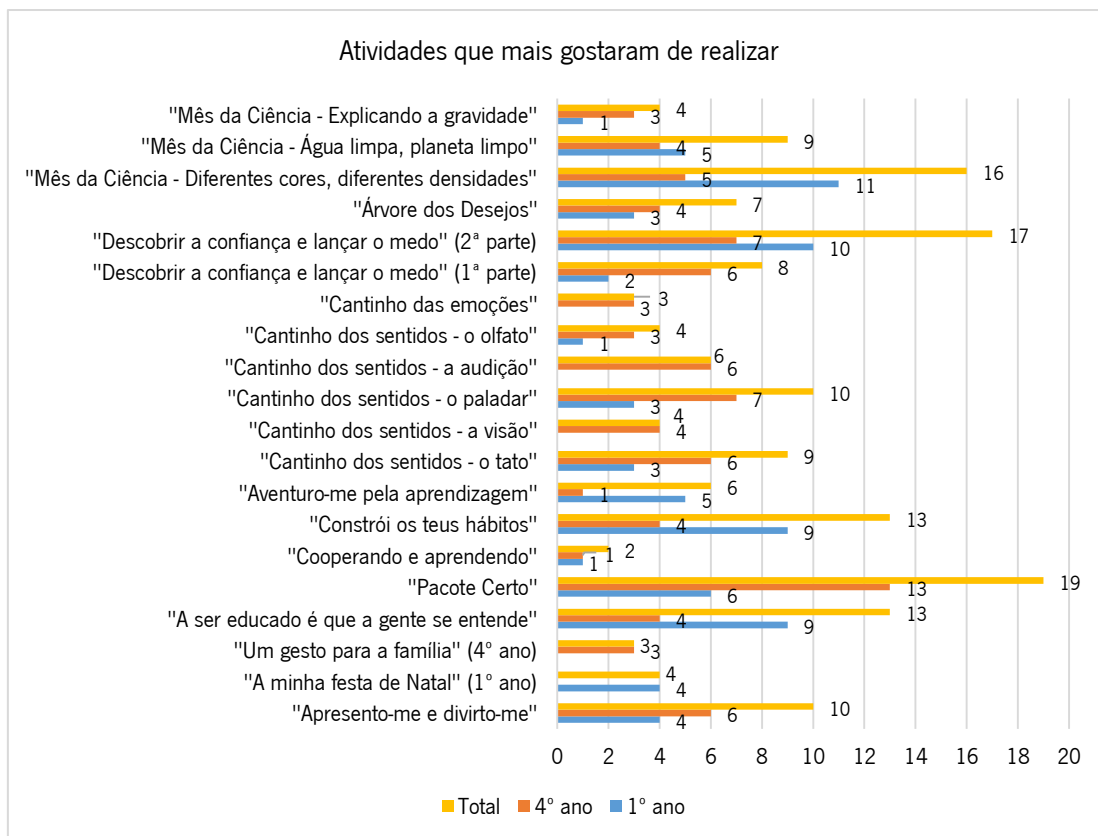


Gráfico 25 - Atividades que mais gostaram de realizar

Quando inquiridos sobre quais as atividades que mais gostaram de realizar, 19 responderam “Pacote Certo”, 17 “Descobrir a confiança e lançar o medo (2ª parte)”, 16 “Mês da Ciência – Diferentes cores, diferentes densidades” e 13 as atividades “Constrói os teus hábitos” e “A ser educado é que a gente se entende”. 10 crianças selecionaram as atividades “Apresento-me e divirto-me” e “Cantinho dos sentidos – paladar” como as que mais gostaram de concretizar. 9 crianças selecionaram, as atividades “Mês da Ciência – Água limpa, planeta limpo” e “Cantinho dos sentidos – o tato”. A atividade “Descobrir a confiança e lançar o medo (1ª parte)” contabilizou 8 crianças e a “Árvore dos desejos” 7. Com 6 inquiridos a selecionarem, a atividade “Cantinho dos sentidos – a audição” foi uma das atividades que mais gostaram de fazer, assim como a “Aventuro-me pela aprendizagem”. Com 4 seleções cada, as atividades “A minha festa de Natal (1º ano)”, “Cantinho dos sentidos – a visão”, “Cantinho dos sentidos – o olfato” e “Mês da Ciência – Explicando a gravidade”. Tanto a atividade “Um gesto para a família (4º ano)” como a “Cantinho das emoções” foram escolhidas por apenas 3 alunos. A atividade menos selecionada foi “Cooperando e aprendendo” contabilizando apenas 2 crianças.

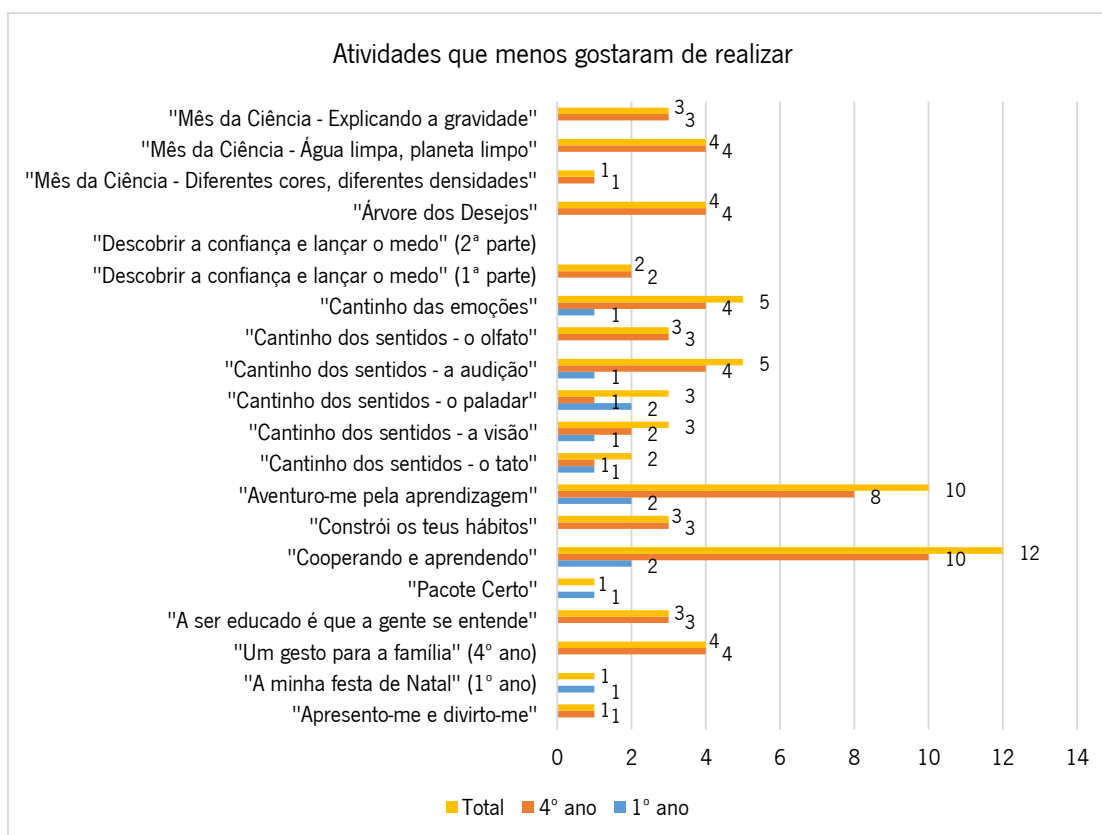


Gráfico 26 - Atividades que menos gostaram de realizar

Por outro lado, quando inquiridos sobre as atividades que menos gostaram de realizar, 12 responderam a atividade “Cooperando e aprendendo” e 10 “Aventura-me pela aprendizagem”. Com 5 crianças a selecionarem, surgem as atividades “Cantinhos das emoções” e “Cantinho dos sentidos – a audição” foram escolhidas como as que menos gostaram de fazer. De seguida, as atividades “Um gesto para a família (4º ano)”, “Árvore dos desejos” e “Mês da Ciência – Água limpa, planeta limpo” foram selecionadas por 4 alunos. Também as atividades “A ser educado é que a gente se entende”, “Constrói os teus hábitos” “Cantinhos dos sentidos – a visão”, “Cantinho dos sentidos – o paladar”, “Cantinho dos sentidos – o olfato” e “Mês da Ciência – Explicando a gravidade” foram selecionadas por 3 crianças como as que menos gostaram de realizar. Apenas 2 inquiridos optaram pelas atividades “Descobrir a confiança e lançar o medo (1ª parte)” e “Cantinho dos sentidos – o tato”. Selecionadas apenas por 1 criança ficaram as atividades “Apresento-me e divirto-me”, “A minha festa de Natal (1º ano)”, “Pacote Certo” e “Mês da Ciência – Diferentes cores, diferentes densidades”. A atividade “Descobrir a confiança e lançar o medo (2ª parte)” não foi respondida por ninguém.

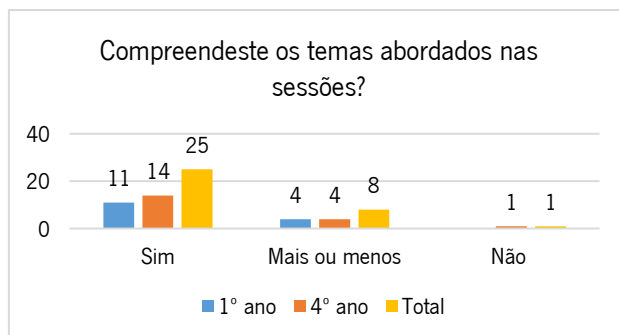


Gráfico 27 - Compreendeste os temas abordados nas sessões?

Partindo do gráfico 27 pode-se concluir que 25 crianças responderam que compreenderam os temas abordados nas sessões, 8 compreenderam mais ou menos e apenas 1 disse que não compreendeu.

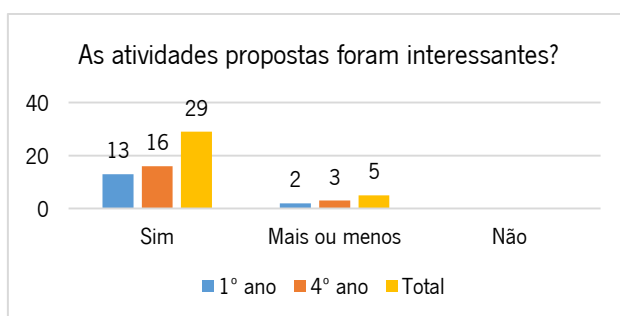


Gráfico 28 - As atividades propostas foram interessantes?

À questão "As atividades propostas foram interessantes?", a maioria respondeu positivamente (29 dos inquiridos) e apenas 5 mais ou menos.

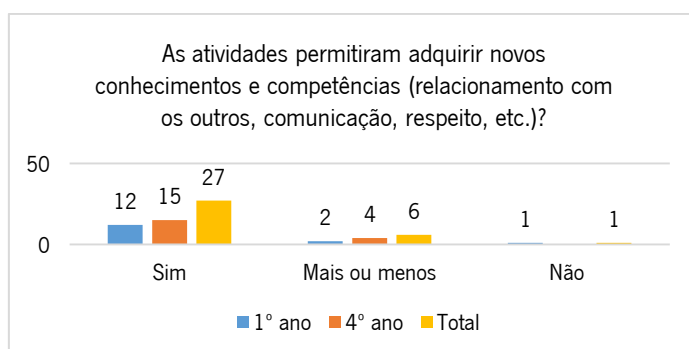


Gráfico 29 - As atividades permitiram adquirir novos conhecimentos e competências (relacionamento com os outros, comunicação, respeito, etc.)?

Segundo o gráfico 29, 27 dos inquiridos responderam que as atividades lhes permitiram adquirir novos conhecimentos e competências, enquanto 6 responderam mais ou menos. Apenas 1 disse que as mesmas não lhe permitiu adquirir novos conhecimentos e competências.

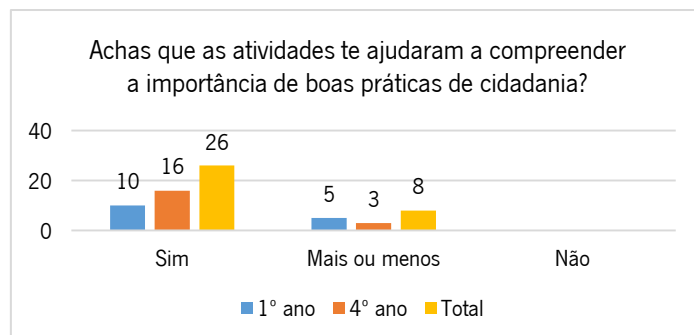


Gráfico 30 - Achas que as atividades te ajudaram a compreender a importância de boas práticas de cidadania?

À questão "Achas que as atividades te ajudaram a compreender a importância de boas práticas de cidadania?" 26 dos inquiridos responderam positivamente, enquanto 8 responderam mais ou menos.

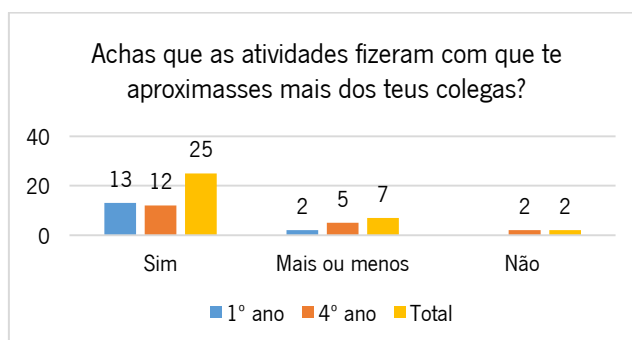


Gráfico 31 - Achas que as atividades fizeram com que te aproximasses mais dos teus colegas?

Segundo o gráfico 31, 25 crianças responderam que as atividades realizadas fizeram com que se aproximassem mais dos colegas. 7 responderam mais ou menos e 2 que não.

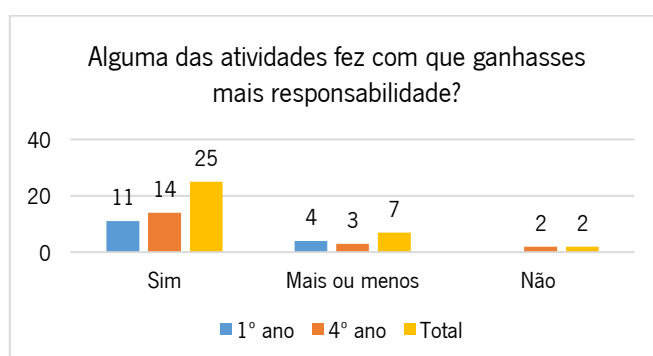


Gráfico 32 - Alguma das atividades fez com que ganhasses mais responsabilidade?

À questão "Alguma das atividades fez com que ganhasses mais responsabilidade?", 25 responderam que sim, 7 mais ou menos e 2 que não.

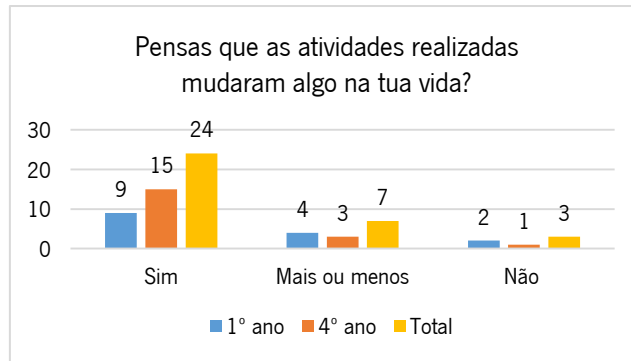


Gráfico 33 - Pensas que as atividades realizadas mudaram algo na tua vida?

Segundo o gráfico 33, 24 dos inquiridos responderam que as atividades mudaram algo na sua vida, enquanto 7 disseram mais ou menos e 3 que não mudou em nada.

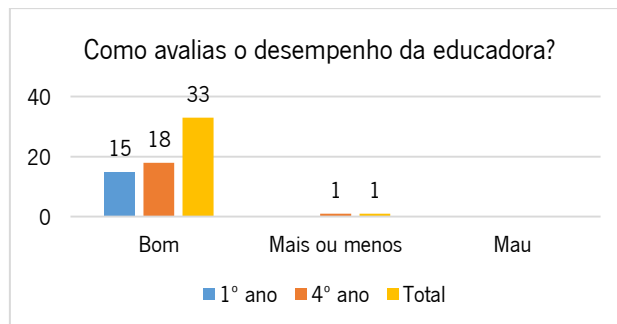


Gráfico 34 - Como avalias o desempenho da educadora?

Questionados sobre o desempenho da educadora, 33 referem que foi bom e apenas 1 que foi mais ou menos.

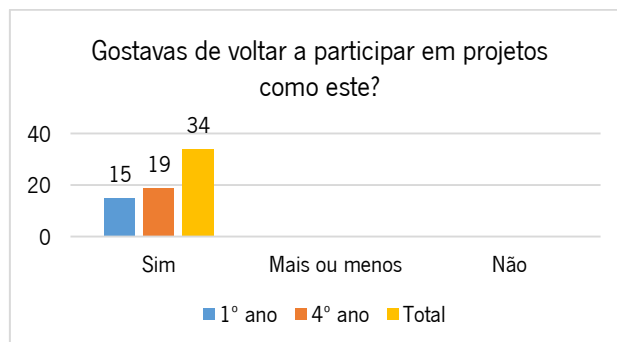


Gráfico 35 - Gostavas de voltar a participar em projetos como este?

Partindo do gráfico 35 pode-se concluir que todas as crianças (34) gostariam de voltar a participar neste tipo de projeto de intervenção.

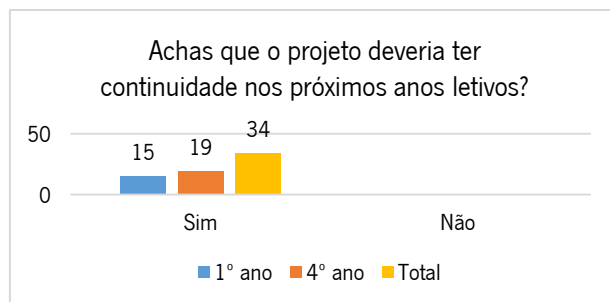


Gráfico 36 - Achas que o projeto deveria ter continuidade nos próximos anos letivos?

Relativamente à questão “Achas que o projeto deveria ter continuidade nos próximos anos letivos”, também todas as crianças responderam positivamente.

No inquérito por questionário final foram colocadas também algumas questões abertas, quer ao 1º ano quer ao 4º ano, como se pode ver nas tabelas abaixo.

Tabela 8 - Categorias das respostas à questão 4 do inquérito por questionário final aos alunos

“Se tivesses que voltar a fazer alguma das atividades, qual seria a que escolhias?”	
Categorias	Nº de respostas
“Apresento-me e divirto-me”	4
"A minha festa de Natal"	2
"Pacote Certo”	8
"Cantinho dos sentidos - paladar"	3
"Descobrir a confiança e lançar o medo (2ª parte)"	7
"Mês da Ciência - Diferentes cores, diferentes densidades"	4
“Mês da Ciência – Água limpa, planeta limpo”	1
"Mês da Ciência - Explicando a gravidade"	1
Não responderam	4
<i>Total de inquiridos</i>	<i>34</i>

A questão “Se tivesses que voltar a fazer alguma das atividades, qual seria a que escolhias?” (tabela 8) obteve várias respostas. A atividade mais salientada foi a “Pacote Certo”, selecionada por 8 crianças.

De seguida, a segunda parte da atividade "Descobrir a confiança e lançar o medo" foi também escolhida por 7 crianças. Tanto a atividade “Apresento-me e divirto-me” como “Mês da Ciência – Diferentes Cores, diferentes densidades” foram selecionadas por 4 crianças.

No que toca à atividade "Cantinho dos sentidos - paladar" esta foi escolhida por 3 crianças, seguindo-se a atividade "A minha festa de Natal (1º ano)", realizada apenas com o 1º ano, que foi escolhida por 2 alunos deste ano.

Ainda outras atividades foram referidas como uma que voltariam a fazer, tais como: "Mês da Ciência – Água limpa, planeta limpo" (1 criança) e "Mês da Ciência - Explicando a gravidade" (1 criança). Dos 34 alunos, 4 não reponderam a esta questão.

Tabela 9 - Categorias das respostas à questão 4 (Porquê?) do inquérito por questionário final aos alunos

"Porquê?"	
Categorias	Nº de respostas
Aprendizagem de novos conceitos	3
Gosto pela atividade	4
Libertação de sentimentos	2
Contacto com a ciência	1
Não responderam	24
<i>Total de inquiridos</i>	<i>34</i>

À questão "Porquê?", apenas os alunos do 4º ano responderam. As respostas foram categorizadas na tabela 9. Segundo a categoria "Aprendizagem de novos conceitos", 3 crianças mencionaram que a atividade "Pacote Certo" os ajudou a saberem quantos pacotes de açúcar tem cada alimento e o que se podia ou não comer mais vezes.

Relativamente à categoria "Gosto pela atividade", 4 crianças mencionaram que gostaram de fazer a atividade em questão, uma vez que também foi divertido, referindo-se às atividades "Apresento-me e divirto-me" e "Cantinho dos sentidos – paladar".

A categoria "Libertação de sentimentos" foi referida por 2 crianças, na atividade "Descobrir a confiança e lançar o medo (2ª parte)", uma vez que lançaram as "coisas más" (IQF25), o que lhes fez libertarem-se e abstraírem-se de sentimentos negativos, e que retiveram as boas, levando consigo para casa os balões.

Finalmente a última categoria, "Contacto com a ciência", foi mencionada por 1 criança, que apela ao facto de ter entrado em contacto com a ciência aquando a realização da atividade "Mês da Ciência – Diferentes cores, diferentes densidades".

No entanto, 24 crianças não responderam a esta questão. Ainda assim, a partir do diário de bordo também se puderam tirar algumas conclusões acerca do gosto das atividades. Na atividade “Cantinho das emoções”, houve quem referisse que “Falei aos meus pais sobre a atividade e trouxe os bonecos que falamos na sessão” (Diário de bordo). Também na atividade “Descobrir a confiança e lançar o medo (1ª parte)”, uma criança refere: “Senti muita emoção ao ver os filmes “Dumbo” e “Love has no labels”” (Diário de bordo). No final da atividade “Pacote Certo” uma criança mencionou que “Foi divertido adivinhar os pacotes de açúcar” (Diário de bordo). Na atividade “Árvore dos Desejos” também houve quem tivesse referido que “Pude pensar no que gostava de ser quando for grande” (Diário de bordo);

No fim do inquérito por questionário final foram ainda lançadas duas questões abertas, nomeadamente "Diz-nos o que significou para ti este projeto" e "Deixa uma mensagem à educadora".

Tabela 10 - Categorias das respostas à questão 15 do inquérito por questionário final aos alunos

"Diz-nos o que significou para ti este projeto"	
Categorias	Nº de respostas
Aprendizagem de novos conceitos e contextos	3
Gosto na participação do projeto	2
Emoções positivas	4
Passagem de ano	1
Não responderam	24
<i>Total de inquiridos</i>	<i>34</i>

No que toca à questão “Diz-nos o que significou para ti este projeto” surgiram várias categorias. A categoria “Aprendizagem de novos conceitos e contextos” foi mencionada por 3 crianças, “Eu acho que foi muito fixe e que aprendi algumas coisas com isto” (IQF18); "Significou que a vida não é só o que nos rodeia mas é também o que nós aprendemos" (IQF23).

Já a categoria “Gosto na participação do projeto” foi respondida por 2 crianças, “Eu gostei muito das atividades” (IQ7); “Gostei de estar no projeto” (IQ9).

A categoria “Emoções positivas” foi referenciada por 4 alunos. Várias foram as respostas salientadas: O projeto significou “amizade, alegria, não tratar mal os colegas, sempre portar bem” (IQ5); "Significa para mim que devemos aprender com várias coisas" (IQF27); "Foi muito fixe e

divertido" (IQ21). Para alguns significou ainda que foi possível abstraírem-se de sentimentos negativos, "Significou muito para mim porque me diverti e esqueci as coisas más" (IQF25).

Ainda uma última categoria "Passagem de ano", isto é, para 1 aluno significou a possível passagem para o ano seguinte.

No entanto, 24 alunos não responderam a esta questão, o que ainda é um número considerável. A partir do diário de bordo foi possível obter mais alguma informação acerca desta questão: "Estar nestas atividades fez-me crescer" (Diário de bordo); "No intervalo brinco mais com os meus colegas" (Diário de bordo); "Esta atividade é mesmo fixe, tiveste boa ideia" (Diário de bordo); "Aprendi a ter boas maneiras" (Diário de bordo); "Ainda sei a história que lemos da menina que não gostava de ler" (Diário de bordo), revelando o interesse pela leitura; "Posso ter defeitos, mas também tenho qualidades" (Diário de bordo), realçando aqui o aumento da autoestima.

Tabela 11 - Categorias das respostas à questão 16 do inquérito por questionário final aos alunos

"Deixa uma mensagem à educadora"	
Categorias	Nº de respostas
Continuidade no projeto	8
Novas aprendizagens	2
Ligação afetiva à estagiária	4
Não responderam	18
<i>Total de inquiridos</i>	<i>34</i>

Relativamente à segunda questão aberta (tabela 11), foram também categorizadas as várias respostas, salientado que 10 crianças referiram que gostariam que o projeto tivesse continuidade, codificada na categoria "Continuidade do projeto". Uma criança chega a referir que "Queria ficar contigo até ao 4º ano" (IQF7) ou ainda "Gostei muito de fazer o que você tinha planeado e gostava de continuar. Continua assim!" (IQF17). Também outras respostas foram dadas: "Eu queria ficar contigo até ao 4º ano" (IQF3); Adriana quero continuar a fazer atividades" (IQF9); "Eu gostei de estar este ano contigo e espero voltar a ver-te" (IQF29).

Relativamente à categoria "Novas aprendizagens", 2 crianças agradecem por tudo o que foi aprendido ao longo das sessões, "Obrigado por me ensinares. Adoro-te obrigado" (IQF17).

Por último a categoria "Ligação afetiva à estagiária" foi mencionada por 4 crianças, salientando-se aqui o carinho das crianças: "Gosto muito de si e você é muito fixe, simpática,

amigável e muito querida!" (IQF18), "Tu és uma boa professora" (IQF24); "Vou ter saudades tuas" (IQF11); "Gostava de te ver outra vez" (IQF5). Também 1 menciona que a estagiária realizou um bom trabalho ao longo do ano letivo: "Foste uma educadora incrível e muito simpática, fizeste um ótimo trabalho" (IQF20).

Ainda que referir que 18 crianças não responderam a esta questão ainda que, mais uma vez, recorremos ao diário de bordo para reforça-la. Ao longo das sessões e, principalmente, no final do projeto foram evidenciados alguns testemunhos nomeadamente "Gostava que fosses minha professora" (Diário de bordo); "Estás e és muito bonita" (Diário de bordo); "Para o ano vais voltar, não vais?" (Diário de bordo); "Queria que fosses da minha família" (Diário de bordo).

5.2.2. Resultados das entrevistas aos professores

A entrevista, direcionada aos dois professores das duas turmas a quem se dirigiu o presente projeto, é constituída por quatro questões. Estas foram orientadas para compreender o impacto e influência que o projeto teve em termos comportamentais das crianças, assim como a nível escolar, e para perceber que outras diferenças foram notadas nas crianças após a intervenção. Por fim, tentou-se compreender, na opinião dos professores, qual a importância deste tipo de intervenção nas escolas.

Tabela 12 - Categorias das respostas à questão 1 da entrevista aos professores

"Acha que o projeto teve alguma influência em termos comportamentais dos meninos?"	
Categorias	Nº de respostas
Impacto do projeto	2
Benefícios do projeto	1
<i>Total de entrevistados</i>	<i>2</i>

No que toca à primeira questão, "Acha que o projeto teve alguma influência em termos comportamentais dos meninos?" emergiram duas categorias: o impacto do projeto e os seus benefícios. A primeira, "Impacto do projeto", foi referida por ambos os professores, ainda que haja "casos acentuados, que fogem à norma, [e aí] o impacto foi muito pouco, ou quase nada" (Entrevista 1). No entanto, na opinião do outro professor, e tendo em conta a segunda categoria, "Benefícios do projeto", "o projeto teve com certeza contribuição em termos comportamentais das

crianças, porque eu acredito que o desenvolvimento de competências sociais não é só uma mais-valia, é de todo necessário para fazer parte do plano de aula de qualquer turma” (Entrevista 2).

Tabela 13 - Categorias das respostas à questão 2 da entrevista aos professores

“Os resultados escolares dos meninos desde o início do ano foram melhorando?”	
Categorias	Nº de respostas
Impacto nos resultados	2
Grau de dificuldade dos conteúdos programáticos	2
<i>Total de entrevistados</i>	<i>2</i>

Na segunda questão, “Os resultados escolares dos meninos desde o início do ano foram melhorando?”, as respostas foram similares, tal como se pode ver nas categorias na tabela 13. Relativamente à categoria “Impacto dos resultados”, os dois professores referem que houve uma melhoria, ainda que pouco significativa dos resultados escolares. Um dos professores refere que os “que mostravam capacidades de aprendizagem e atenção mantiveram-se. Os outros a melhoria foi muito pouca ou quase nenhuma, porque não há realmente motivação ou retaguarda familiar” (Entrevista 1). A questão da falta de retaguarda familiar foi algo bastante referido ao longo da entrevista deste professor, uma vez que, na sua opinião, a influência da família, na escola, quer em termos escolares quer comportamentais, é muito significativa.

No que toca à categoria “Grau de dificuldade dos conteúdos programáticos”, também os dois professores a referem, mencionando que o progresso dos alunos não foi mais elevado “devido, sobretudo, à complexidade e extensão dos conteúdos programáticos” (Entrevista 2).

Tabela 14 - Categorias das respostas à questão 3 da entrevista aos professores

“Que (mais) diferenças nota nos meninos após a intervenção?”	
Categorias	Nº de respostas
Aprendizagem de novos contextos e objetos	1
Expressão de sentimentos, desejos, opiniões e direitos	1
<i>Total de entrevistados</i>	<i>2</i>

A partir da questão 3, “Que (mais) diferenças nota nos meninos após a intervenção?”, emergem duas categorias. A categoria “Aprendizagem de novos contextos e objetos” foi referida

por um dos professores realçando que o projeto lhes proporcionou “um contributo positivo porque muitos deles aprenderam a manipular as coisas, a conhecer outros objetos, outros contextos e portanto é uma experiência sempre enriquecedora (...) que se calhar dentro da sala de aula não teria tanta oportunidade de o fazer” (Entrevista 1).

No que toca à categoria “Expressão de sentimentos, desejos, opiniões e direitos”, referida por outro professor, esta expressão é feita “de uma forma mais adequada à situação e com mais respeito pelos seus pares e, ainda, com a procura de soluções para os seus problemas imediatos sem tanto desrespeito pelos outros” (Entrevista 2).

Tabela 15 - Categorias das respostas à questão 4 da entrevista aos professores

“Considera este tipo de intervenção nas escolas importante?”	
Categorias	Nº de respostas
Importância da intervenção	2
Alargamento à família	2
Integração no currículo escolar	1
<i>Total de entrevistados</i>	<i>2</i>

Finalmente, a última questão, “Considera este tipo de intervenção nas escolas importante?”, foi codificada em 3 categorias. A primeira, “Importância da intervenção”, ambos os professores a realçam que, de facto, é imprescindível que projetos deste género existam nas escolas (Entrevista 2).

Também a categoria “Alargamento à família” foi referida por ambos os professores. Estes opinam que a família deveria ser abrangida a este tipo de projetos, uma vez que “o envolvimento deles com a escola seria um passo importante para ajudar os filhos” (Entrevista 1). A colaboração entre a família e a escola é de extrema importância até porque “muitos dos pais não sabem exatamente o que a escola dá aos filhos ou o que tem de dar aos filhos” (Entrevista 1).

Um dos professores vai mais além no que toca aos projetos de intervenção, emergindo aqui a categoria “Integração no currículo escolar”: “acho que deveria fazer parte do currículo escolar (...) para alcançar o tão desejado sucesso escolar é fundamental associar as competências académicas às competências sociais” (Entrevista 2). Para além disto, refere ainda a importância de que “todos os profissionais da educação deveriam alargar os seus conhecimentos nesse sentido

e campo de intervenção em conjunto com os técnicos de saúde e as famílias, que deveriam ter um papel mais ativo em contexto escolar” (Entrevista 2).

5.3. Discussão dos resultados obtidos

Após a apresentação dos resultados de intervenção, desde a avaliação intermédia, à avaliação final, constituída pelos inquéritos por questionários aos alunos e as entrevistas aos professores, assim como as notas de campo, a observação e as conversas informais, é necessário discutir os mesmos de modo a que possamos compreender até que ponto os objetivos traçados inicialmente, na fase diagnóstica, foram atingidos, comparando, ainda, com os resultados das investigações na área abordadas anteriormente.

Para a realização das atividades, principalmente no começo do projeto, surgiram algumas dificuldades uma vez que o público-alvo era um público jovem com baixa escolaridade, nomeadamente com as crianças do 1º ano que não sabiam ler nem escrever, o que dificultava a realização de algumas tarefas. Isto assemelha-se a um dos obstáculos sentidos também no trabalho “Mediação socioeducativa no contexto de uma escola básica: contributos para o desenvolvimento de competências”.

Comparativamente ao projeto “A Verdade do “faz de conta” nos palcos dos pequenos atores”, ainda que neste projeto a idade das crianças seja mais avançada, (entre os 9 e os 16) anos, é possível aferir a partir do relatório de estágio que os objetivos delineados são idênticos a este projeto, uma vez que se foca no desenvolvimento de competências. Para além deste, também o projeto “Mediação socioeducativa no contexto de uma escola básica: contributos para o desenvolvimento de competências” possui um público-alvo com uma faixa etária muito semelhante ao nosso – entre os 3 e os 10 anos e entre os 6 e os 11 anos, respetivamente.

Relativamente ao primeiro objetivo geral a analisar, promover o sucesso educativo, foi possível perceber através das entrevistas que os resultados dos alunos foram melhorando ao longo do ano letivo, ainda que esta melhoria não tenha sido significativa, também pelo facto de os conteúdos se complexificarem ao longo do ano. Todavia, os objetivos específicos deste objetivo geral prendiam-se pelo desenvolvimento de métodos de organização de estudo e de aptidões e gosto pela escrita e leitura. Ora, para isso realizou-se uma oficina que fosse de encontro a estes objetivos, nomeadamente a Oficina de escrita e leitura, na qual se tentou incutir a necessidade de organização para uma maior rentabilização escolar.

Várias foram as atividades que se incluíram a escrita e a leitura, não só particularmente desta oficina, como também noutras, tal como na atividade “Um gesto para a família”. De realçar a capacidade de compreenderem que as atividades da presente oficina foram sem dúvida essenciais para uma maior aprendizagem educativa, tal como se pode depreender pelos inquéritos realizados aos alunos. Ainda que o número de alunos que selecionaram estas atividades como as que menos gostaram de realizar tenha sido significativo, pelo contrário, é de notar também que o mesmo número de alunos selecionou que foram as que mais aprenderam.

Relativamente ao segundo objetivo geral, estimular o desenvolvimento de aptidões sociais e culturais, foram delineadas várias atividades que promovessem este objetivo. Tendo em conta os resultados das avaliações realizadas, quantitativas e qualitativas, pode-se concluir que objetivo foi atingido, uma vez que as crianças começaram a expressar-se de “forma mais adequada à situação e mais respeito pelos seus pares e, ainda, com a procura de soluções para os seus problemas imediatos sem tanto desrespeito pelos outros” (Entrevista 2).

A maioria das atividades do projeto de intervenção recaíram sobre este objetivo, tendo sido, por isso, realizadas duas oficinas que vão de encontro a este objetivo: a Oficina de promoção pessoal e social e ainda a Oficina de educação/promoção da saúde, resultando em cinco objetivos específicos fundamentais. No entanto, as mesmas não descaram de outros objetivos específicos também delineados, tal como visto no ponto anterior.

O primeiro, promover capacidades de relação com os outros, pensamos que foi atingido, uma vez que através da observação se pôde verificar a forma de interação entre os próprios alunos ou até mesmo entre os alunos e os professores e educadora. No entanto, claro que isto se situa num plano generalizando, havendo apenas pequenas alterações nos comportamentos e atitudes de algumas crianças. Também a partir dos inquéritos por questionário se pode concluir que este objetivo específico foi atingido uma vez que na avaliação intermédia, na questão relativa ao relacionamento entre os colegas, e se este era ou não apropriado, a maioria refere que sim. Também na avaliação final se pode verificar o alcance deste objetivo na pergunta “As atividades permitiram adquirir novos conhecimentos e competências (relacionamento com os outros, comunicação, respeito, etc.” e “Achas que as atividades fizeram com que te aproximasses mais dos teus colegas”, uma vez que ambas tiveram respostas bastante positivas. Ainda na técnica diário de bordo se salienta alguns testemunhos dados pelas crianças e que reforçam o cumprimento deste objetivo: “No intervalo brinco mais com os meus colegas” (Diário de bordo) e “Aprendi a ter boas maneiras” (Diário de bordo).

No que toca ao próximo objetivo específico, fomentar a cooperação e colaboração, tal como na anterior, o objetivo foi atingido, recorrendo-nos uma vez mais a uma questão dos inquéritos de avaliação final, tal como “Achas que as atividades fizeram com que te aproximasses mais dos teus colegas”, uma vez que se propiciaram atividades que os fizessem trabalhar em grupo, em cooperação com os diferentes elementos, forçando-os a interagir, a falar e a comunicar uns com os outros. Ao longo das sessões, e através da observação e conversas informais, foi-se verificando uma maior aproximação e ajuda entre os colegas. Várias atividades realizadas foram de encontro a este objetivo, até porque as sessões, sendo em grupo, requereram um maior esforço para que existisse um espírito de cooperação entre os elementos. Um exemplo de uma atividade que foi de encontro a este objetivo foi “Cooperando e Aprendendo”, na medida em que para a construção de um puzzle foi preciso que todas as peças se encaixassem. No entanto, também em todas as atividades da Oficina das ciências foi necessário cooperação e colaboração entre os elementos do grupo uma vez que deveriam dividir tarefas e ajudar-se uns aos outros para a concretização das atividades.

Ainda relativamente ao segundo objetivo geral temos o objetivo específico desenvolver práticas de cidadania e civismo. A maioria das crianças refere, numa questão do inquérito de avaliação final, que adquiriu a compreensão da importância destas boas práticas. Um exemplo de uma atividade para que este objetivo fosse cumprido foi a “A ser educado é a que gente se entende”, uma vez que se observa imagens de boas e más maneiras que as pessoas estão a fazer, cabendo às crianças analisar e criticar as mesmas. Para além disso, a criação de um documento no qual, dois a dois, promovendo aqui também o objetivo específico anteriormente falado, deveriam registar boas maneiras que os colegas faziam ao longo da semana reforçou a ideia do desenvolvimento de boas práticas de cidadania. Deste modo, pensamos também que este objetivo foi atingido.

Ainda de referir a importância dada pelas crianças à atividade mencionada acima, por exemplo. Aquando questionadas acerca da atividade que as fez aprender mais, esta recebeu uma maior seleção e apreciação, ainda que não tenha sido necessariamente a que mais gostaram de realizar. Aqui se nota a capacidade que as crianças tiveram para analisar e criticar uma atividade de acordo com o que foi pedido, isto é, como aprenderam acerca de boas práticas de cidadania e civismo, esta atividade foi selecionada mais vezes, levando a crer, então, que o objetivo foi cumprido.

De seguida, o objetivo específico incitar à prática de alimentação e vida saudável está ligado à Oficina de educação/promoção da saúde, foi, a nosso ver, atingido. A necessidade das crianças em estabelecerem um contacto com conhecimentos relativos à vida saudável fez cumprir este objetivo, através de várias atividades tais como “Pacote Certo”, “Cooperando e aprendendo” e “Constrói os teus hábitos”. É importante realçar que todas elas foram pensadas e construídas de modo a que as crianças pudessem interagir entre si e com os materiais que eram utilizados e para melhor apreenderem o que se tentava transmitir. O dinamismo estava presente em todas as atividades, tal como a construção de uma dentadura ou até de um puzzle para que compreendessem a importância, quer da higiene pessoal, quer do exercício físico, respetivamente. Ainda de referir o interesse das mesmas em levar os materiais para casa, para que pudessem mostrar aos seus familiares.

A promoção do interesse pelas ciências foi também um dos objetivos específicos que se tentou alcançar e resultou com sucesso. A construção da Oficina das Ciências teve em atenção este - e outros objetivos mais adiante abordados - uma vez que a abordagem científica, ainda que tenha sido tarefa difícil, foi transmitida às crianças. Realizar experiências que tivessem o intuito de os ajudar a compreender melhor alguns conceitos científicos e que tivessem uma correlação com o seu dia-a-dia foi a finalidade da oficina. De facto, uma das atividades realizadas nesta oficina foi selecionada como uma das que mais gostaram de realizar. Quer a partir da observação feita ao longo das sessões, quer por conversas informais realizadas com as crianças pôde-se concluir o interesse das mesmas aquando a realização das atividades: houve quem referisse que estas sessões eram “melhores que as nossas aulas de ciências” (Diário de bordo); também algumas crianças referiram a tentativa de reproduzir em casa, para os pais, algumas das atividades realizadas. Assim, o manifesto de entusiasmo e vontade de fazer mais levou a crer que o objetivo foi cumprido. Este resultado é também comparável com o projeto “La educación no formal en el aula de educación infantil a través de los materiales de una ONG”, no qual a vontade das crianças em participar nas atividades era notória.

Finalmente, também o último objetivo geral, promover as capacidades interpessoais das crianças, foi, a nosso ver, cumprido, ainda que, tal como se verifica nos resultados do projeto “Mediação socioeducativa no contexto de uma escola básica: contributos para o desenvolvimento de competências”, o comportamento agitado das crianças fez com que fosse necessário a estagiária agir de forma mais firme e segura, tentando demonstrar-lhes “o seu desagrado e desilusão em relação aos seus comportamentos” (Martins, 2016, p. 48). Para além disso, também

no projeto “A Verdade do “faz de conta” nos palcos dos pequenos atores”, se pôde concluir que a dificuldade de concentração por parte das crianças era evidente, assemelhando-se novamente com o presente projeto desenvolvido. Ainda assim, através de trabalho e dedicação foi possível atingir o objetivo proposto.

A Oficina das expressões artísticas e, uma vez mais, a Oficina de promoção pessoal e social foram as que mais evidenciaram o cumprimento deste objetivo geral. Recorrendo às entrevistas dos professores, “o projeto teve com certeza contribuição em termos comportamentais das crianças” (Entrevista 2), mas não só. Também algumas competências e capacidades pessoais foram valorizadas e, para melhor compreender o porquê vamo-nos recorrer dos objetivos específicos.

O primeiro, fomentar o espírito crítico e reflexivo, esteve presente na maioria das atividades realizadas, uma vez que para uma maior compreensão e consciencialização do mundo em que vivem, as crianças necessitam de capacidades críticas e reflexivas. No inquérito por questionário de avaliação final foi colocada uma questão acerca das mudanças das suas vidas com o realizar das atividades: a maioria respondeu que existiram sim, havendo aqui uma perceção das crianças acerca da importância de um projeto de intervenção na obtenção de competências pessoais e sociais. Para além disso, também esta noção foi detetada quando questionados sobre a eventualidade do projeto ter continuidade nos próximos anos letivos, uma vez que as respostas foram todas positivas. Na medida em que, no final de cada sessão ou no início da sessão seguinte, era perguntado às crianças o porquê da realização daquela atividade, cabia às mesmas refletirem sobre o que tinha sido feito, propiciando-lhes momentos de ponderação e reflexão. Para que tal tenha acontecido, foram delineadas atividades como “Descobrir a confiança e lançar o medo”, na qual lhes cabia refletir acerca de si mesmo e sobre o outro; Um outro exemplo é a atividade “Um gesto para a família”, permitindo às crianças refletir sobre a importância da família. Assim, pensamos que o presente objetivo específico foi cumprido.

O próximo objetivo específico, estimular a autoestima, responsabilidade, autodisciplina e autonomia, foi também um objetivo que consideramos que tenha sido atingido. A criação de um horário de estudo, a reflexão acerca das suas qualidades, a criação de um documento a ser entregue à estagiária todas as semanas relativo às suas aprendizagens e dificuldades, a apresentação para toda a escola de uma atividade são alguns dos exemplos que as crianças tiveram que passar para o alcance deste objetivo. Recorrendo ao inquérito de avaliação final, a maioria das crianças considera que com a intervenção realizada ganharam mais responsabilidade,

o que nos alude o cumprimento do objetivo. Para além disso, também através da observação e conversas informais com as crianças foi possível deduzir o crescimento da capacidade de autonomia, na medida em que, por exemplo, houve quem construísse um guião da atividade que iria apresentar a toda a escola, sem ter sido pedido.

No entanto, uma vez mais, isto caracteriza-se de uma forma generalizada, uma vez que, por exemplo, os documentos não eram entregues todas as semanas por todas as crianças. De facto, ainda que o objetivo tenha sido cumprido, nem todas as crianças manifestaram o mesmo nível de aprendizagem e de mudança, o que é de esperar, uma vez que cada um tem os seus conceitos, o seu individualismo e as suas dificuldades, fatores estes que são característicos num projeto de intervenção, tal como também se pode verificar a partir das conclusões do projeto “La educación no formal en el aula de educación infantil a través de los materiales de una ONG”.

Para o alcance de um outro objetivo específico foram delineadas várias sessões para que as crianças pudessem desenvolver o conhecimento sobre as emoções. As atividades relativas às emoções e aos sentidos proporcionaram às crianças uma relação entre estas e os seus sentimentos e o entendimento da influência que os sentidos têm sobre nós. Ainda que estas atividades não tenham sido significativas relativamente ao gosto ou não da sua realização, pode-se afirmar que foi através da observação no decorrer das atividades que o interesse e compreensão acerca das emoções se foi desenvolvendo. Auxiliamo-nos ainda de meios audiovisuais para um maior chamariz e atratividade, para que se absorvesse melhor os conceitos apresentados. De facto, na entrevista a um dos professores é referido que as crianças conseguiam manifestar os “seus sentimentos, desejos, opiniões e direitos, de uma forma mais adequada” (Entrevista 2). Assim, consideramos que o presente objetivo tenha sido atingido.

O último objetivo específico destaca-se por fomentar a criatividade, objetivo este presente também em várias atividades, ainda que menos proeminente. Tanto na realização dos postais de Natal para a família, da festa de Natal e na construção da Árvore dos Desejos subentende-se que se tentou fazer emergir a criatividade das crianças. A inovação e opiniões eram tidas em conta sempre que eram propostas, deixando-lhes caminho para realizar de acordo com os seus interesses. Ainda que tenha sido mais complexo o alcance deste objetivo, julgamos que também ele foi atingido.

Relativamente a outras questões relativas ao desenrolar do projeto, pode-se concluir que a maioria das crianças compreendeu os temas abordados nas sessões, o que por si só, significa que retiveram conhecimentos acerca do que foi falado e feito nas atividades. Para além disso,

todas as crianças se encontram satisfeitas com as atividades desenvolvidas e todas elas concordam que o projeto deveria ter continuidade. Na verdade, também os professores referem a importância que um projeto de intervenção tem nas escolas, suportando aqui o facto de que um projeto destas dimensões não deveria ser realizado apenas num ano letivo, mas sim como um processo contínuo. Se foi possível haver resultados tão pertinentes com apenas a duração de um ano letivo, então significa que os mesmos cresceriam muito mais se o projeto fosse de longo prazo. O próprio público do projeto tem a noção da sua influência, na medida em que nos falamos do seu crescimento a nível pessoal, realçando que “a vida não é só o que nos rodeia mas é também o que nós aprendemos” (IQF23). Tal como nos refere um outro aluno, o projeto “significou muito para mim porque me diverti e esqueci as coisas más” (IQF25). O projeto “La educación no formal en el aula de educación infantil a través de los materiales de una ONG”, tal como no presente projeto, afirma que as atividades realizadas tiveram um impacto positivo nas crianças. Numa das atividades, notou-se numa série de estereótipos que algumas crianças tinham em relação a outras, aspeto este também similar ao presente projeto desenvolvido. Algumas crianças não queriam ficar no grupo com um determinado menino devido à forma de ele ser. Ao longo do tempo, foi-se verificando uma amenização deste preconceito. A necessidade de haver projetos de cariz social e pessoal nas escolas é, sem dúvida, um fator a ter em conta para formar cidadãos pensantes e reflexivos.

O impacto que a estagiária deixou nas crianças também é de realçar, uma vez que todos eles consideraram que a mesma teve um bom desempenho ao longo do ano no que toca ao relacionamento com as crianças e na aprendizagem de novos conhecimentos, como se pode concluir pelas questões do inquérito avaliação intermédia “A técnica relaciona-se com o grupo de forma adequada” e “A técnica consegue envolver o grupo nas atividades”, as quais tiveram respostas bastante positivas. Também a questão do inquérito de avaliação final “Como avalias o desempenho da educadora?” teve uma avaliação positiva. A questão “Deixa uma mensagem à educadora”, também no inquérito de avaliação final, teve várias respostas tais como: “Quero ficar contigo” (IQF9) “Gosto muito de si e você é muito “fixe”, simpática, amigável e muito querida!” (IQF19), “Eu gostei de estar este ano contigo e espero voltar a ver-te” (IQF21), “Obrigado Adriana” (IQF27), “Gosto de ti e és boa para mim pois és simpática” (IQF30), “Foste uma educadora incrível e muito simpática, fizeste um ótimo trabalho” (IQF20), revelando-se aqui um carinho e empatia entre as crianças e a estagiária.

6. Considerações finais

6.1. Análise crítica dos resultados e das implicações dos mesmos

Numa perspetiva reflexiva, cabe agora evidenciar alguns aspetos acerca dos resultados, e suas implicações, do projeto desenvolvido. Todo o processo interventivo envolve práticas teóricas para que seja possível a sua concretização. A definição de um paradigma e uma metodologia orientadores, a escolha das técnicas mais adequadas para a implementação das atividades e o próprio enquadramento teórico serviram como base para o decurso do projeto. A noção do contexto onde estamos inseridos, assim como a perceção das características do público com que trabalhamos permitiu-nos construir um projeto que fosse de encontro às necessidades e interesses do mesmo. Sem esta análise aprofundada, o projeto não seria bem-sucedido.

Tendo em conta que os intervenientes foram alunos do 1º ciclo, as atividades delineadas tiveram que ser desenhadas atendendo às especificidades dos mesmos. Se as sessões não se afastassem da visão formal da escola, com as aulas e um professor a debitar matéria e conteúdos, a participação e o interesse das crianças durante as atividades seria menor. Assim, foi necessário perceber que quanto menor a faixa etária, maior a necessidade em construir atividades que fossem dinâmicas e que fomentassem a sua participação. Para a interiorização dos conceitos, não basta a realização de uma exposição oratória, é indispensável a utilização de técnicas interventivas que forneçam informação, mas numa perspetiva participativa, auxiliando-nos desta forma das técnicas de animação sociocultural.

A relação entre os participantes do projeto e a estagiária também serviram de alicerce para um bom funcionamento das atividades e para o alcance dos objetivos definidos. A confiança, o respeito, a empatia e a afeição geradas ao longo do ano letivo permitiram um bom funcionamento das atividades.

Para um desenvolvimento integral das crianças, este projeto propôs atividades que incentivassem ao desenvolvimento de competências não apenas escolares, como também sociais e pessoais. A formação de um cidadão ativo e participativo não se concretiza apenas com a escola formal. Neste sentido, a realização de um projeto que atenta a este tipo de competências e que intervém com a finalidade de as promover é sem dúvida essencial e uma mais-valia para o público em questão.

Ainda que tenha sido realizada uma avaliação do projeto, e na qual se conclui os seus resultados positivos, não se pode dizer que todas as crianças tiveram o mesmo aproveitamento. Cada criança é única, possui o seu individualismo e a sua personalidade. Para haver mudança, é necessário que as próprias queiram mudar. Isto nem sempre acontece ou, em alguns casos, quando há mudança, esta não é significativa. Nestas situações, o trabalho do educador passa por incentivar a transformação individual, para que, a longo prazo, se cultive uma transformação social. Através de pequenas atitudes se podem gerar grandes mudanças sociais.

Assim, o conceito de educação ao longo da vida aparece aqui como um elemento essencial na vida de um ser humano. Não apenas uma aprendizagem ao longo da vida, com o intuito de um desenvolvimento de competências profissionais, mas sim uma educação que promova o crescimento de um universo de competências muito mais rico e desenvolvido. A intervenção e a educação não formal não devem ser encaradas como meras atividades de lazer ou de tempos livres. Vai além disso. A partilha, a aquisição de novas experiências, a aprendizagem de novos conceitos e contextos promovem momentos de debate e reflexão nos indivíduos, fatores deveras importantes para a formação de um cidadão culto e participativo no mundo que o rodeia.

6.2. Evidenciação do impacto do estágio a nível pessoal, a nível institucional e a nível de conhecimento na área de especialização

A implementação de um projeto de intervenção, seja em que contexto for, deixa certamente impactos, quer a nível pessoal, quer institucional e, ainda, a nível de conhecimento na área de especialização em que se trabalha.

A nível pessoal, sem dúvida que trabalhar neste projeto de estágio proporcionou um enriquecimento e crescimento pessoal e académico, como também profissional, uma vez que existiu um contacto direto com o público com que se trabalhou, num dado contexto presencial.

O início do estágio foi um pouco atribulado, pois foram encontradas algumas dificuldades no trabalho de terreno. Primordialmente, o estágio iria ser feito numa outra escola – ainda que na mesma Câmara Municipal - mas, devido a situações externas à estagiária, não foi possível a sua realização. Posto isto, foi necessário arranjar uma solução ou então teria sido muito difícil a continuação do projeto. A falta de disponibilidade e comparência dos alunos na primeira escola foram os dois fatores que levaram à concretização do projeto noutra escola. Na verdade, a falta de alunos prendia-se pela incompatibilidade de horário para que pudessem apresentar-se às atividades. Ainda que no início do ano letivo se tenha feito um trabalho de campo de forma a

cativar os alunos a participar, tornou-se complicado a formação de grupos de trabalho uma vez que estes eram formados por alunos de várias turmas. Dito isto, a aprendizagem para lidar com adversidades tornou-se fundamental para a ultrapassagem de obstáculos, pois, caso não tivesse sido encontrada uma solução, talvez neste momento o presente projeto não tivesse sido realizado de melhor forma.

Ainda que com alguns percalços iniciais, o projeto foi desenvolvido de acordo com o que se esperava alcançar. A nível pessoal, permitiu o ganho de uma maior responsabilidade e persistência por parte da estagiária. O delineamento das atividades deveria ser feito previamente, o que a responsabilizava para ter os materiais e assuntos já prontos aquando a sua realização. Se chegasse à sala sem tema e materiais, as atividades simplesmente não decorriam. Por isso, a preocupação para que não existissem momentos de desinteresse esteve sempre presente, através da realização de atividades que fizessem as crianças participarem o mais, criando-se uma constante dinâmica no grupo.

Trabalhar com crianças do 1º ciclo permitiu a aquisição de novas experiências e a partilha de histórias e saberes entre a estagiária e as mesmas. Salientou a necessidade de firmeza para além de carinho, confiança e simpatia, uma vez que se trata de crianças muito novas, que necessitam de atenção e de alguém que tenha em atenção as suas necessidades.

A falta de tempo no decorrer das atividades, uma vez que cada sessão era composta por apenas uma hora, ainda que na sua plenitude nem a uma hora chegava, fez com que a estagiária ganhasse mais mobilidade e destreza para a realização não só da atividade, mas que os objetivos da mesma fossem atingidos. Com muito esforço e dedicação, foi possível que estes fossem alcançados, realçando também o crescimento profissional, enquanto educadora.

Foi, sem dúvida, gratificante e significativo o impacto a nível pessoal, pois apesar de todas as dificuldades do projeto, foi possível refletir e agir sobre estas e realizar um projeto sustentado nas crianças.

No que toca ao nível de impacto institucional, os resultados obtidos a partir das avaliações realizadas permitiu-nos perceber o impacto que o projeto teve nas crianças e o quão foi positivo. No entanto, em termos gerais da instituição, o impacto não foi tão evidente, uma vez que não houve um constante contacto direto com os professores e com as auxiliares da escola. Ainda assim, foi de realçar a ajuda e a disponibilidade de toda a comunidade escolar para que o projeto decorresse da melhor forma, auxiliando na preparação de algumas atividades e noutros momentos que foram solicitados.

O reconhecimento por parte dos professores da importância deste tipo de projetos na escola indica o impacto sentido pelos mesmos. A necessidade de uma continuidade do projeto revela-se importante para um resultado muito mais evidente, quer no público-alvo, quer no contexto onde estão inseridos.

A nível de conhecimento na área de especialização este projeto também se mostrou fundamental para um maior enriquecimento teórico acerca, principalmente, dos conceitos de educação não formal e de intervenção comunitária, conceitos estes fundamentais no percurso profissional de um educador.

Este ano letivo foi fomentado pela prática, pelo trabalho no terreno, pela ação, trabalho este não realizado nos anos anteriores, uma vez que a teoria estava sempre mais saliente. Desta vez, a concretização de um projeto com a análise diagnóstica, a implementação das atividades e a avaliação do projeto esteve em evidência. Toda a etapa académica – compostas pelas bases teóricas obtidas quer na licenciatura em Educação, quer no mestrado em Educação - realizada até aqui proporcionou o desenvolvimento não só do projeto de estágio, como também do próprio perfil profissional do educador.

Além disso, a aquisição de um maior conhecimento acerca da especialização Educação de Adultos e Intervenção Comunitária permitiu uma maior e melhor preparação para o mundo do trabalho, na medida em que se criou e implementou um projeto de raiz, emergindo responsabilidade e perseverança por parte de quem o delineou.

7. Referências bibliográficas

- Regulamento Interno (2013). Disponível em <http://www.aemaximos.net/web/images/documentos/pdfs/RegulamentoInternoAEMax.pdf>. Acedido a 13.12.2016.
- Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ander-Egg, E. (1987). *Metodología y Práctica del Desarrollo de la Comunidad*. Buenos Aires: Editorial Hvmánitas.
- Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y Práctica de la Animación Sociocultural*. Madrid: Editorial CCS.
- Antunes, M. C. (2001). *Teoria e Prática Pedagógica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Antunes, M. C. (2008). *Educação, Saúde e Desenvolvimento*. Coimbra: Almedina.
- Arredondo, S. & Diago, J. (2006). *Evaluación de Programas de Intervención Socioeducativa: Agentes y Ámbitos*. Madrid: Pearson.
- Bardin, L. (2006). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T. & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola: o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Branden, N. (1993). *El poder de la autoestima*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bruno, A. (2014). Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. *Revista Mediações*, Vol. 2, n.º 2, pp. 10-25.
- Câmara Municipal (s/d.) www.cm-braga.pt. Acedido a 11.12.2016
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigación em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XIII, n.º 2, pp. 355- 380.
- Del Prette Z. & Del Prette, A. (1999). *Psicología das Habilidades Sociais: Terapia e Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.

- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir, relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Dias, J. (2009). *Educação – O caminho da nova humanidade: das coisas às pessoas e aos valores*. Porto: Papiro Editora.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (s/d.). <http://www.dgeec.mec.pt>. Acedido a 16.02.2017.
- Diogo, J. (1998). *Parceria escola-família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Dorado, C. (2013). *La educación no formal en el aula de educación infantil a través de los materiales de una ONG*. Dissertação, Universidade de Valladolid, Valladolid, Espanha.
- Fachada, M. O. (2010). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedago.
- Freitas, E. (2010). *Impacto de um programa de competências Pessoais e Sociais em crianças em risco*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Guerra, I. C. (2000). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção – O Planeamento em Ciências Sociais*. Lisboa: Principia.
- Hargie, O., Saunders, C., & Dickson, D. (1985). *Social skills in Interpersonal Communication*. Londres: Croom Helm.
- Janosz, M. & Blanc. M. (1999). Abandono escolar na adolescência: Fatores comuns e trajetórias múltiplas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº 1, 2 e 3, pp 341-403.
- Latorre, A. (2003). *Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marchioni, M. (1999). *Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Madrid: Editorial Popular.
- Martins, E. (2001). A escola, a inadaptação e a zona urbana comunitária. In M. Patrício (org.). *Escola, Aprendizagem e Criatividade*. Porto: Porto Editora.
- Martins, S. (2016). *Mediação Socioeducativa no contexto de uma Escola Básica: contributos para o desenvolvimento de competências*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

- Martins, A. & Cabrita, I. (1993). *A Problemática do insucesso escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marujo, H., Neto, L. & Perloiro, M. (2005). *A Família e o Sucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Menchén, M. (2006). La animación sociocultural: una práctica participativa de educación social. *Revista de Estudios de Juventud*, nº74, pp. 73-93. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126253>. Acedido a 24.04.2017.
- Mendonça, A. (2009). *O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais*. Ramada: Edições Pedagogo.
- Ministério da Educação (1992). *Insucesso e Abandono Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Montessori, M. (1971). *A mente da criança*. Lisboa: Portugália Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Peixoto, L. M. (1999). *Auto-estima, inteligência e sucesso escolar*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Piaget, J. (1990). *Seis estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. (1971). *A Epistemologia Genética*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1997). *A Psicologia da Criança*. Porto: Edições Asa.
- Projeto FREI (2009). *Projeto FREI – Fidelizar Recursos para Esbater o Insucesso*. Agrupamento Vertical de Escolas Oeste da Colina. Braga. Disponível em: <http://aemaximinos.net/web/index.php/agrupamento/documentos-estrategicos/projeto-frei>. Acedido a 14.12.2016
- PORDATA (s/d.) www.pordata.pt. Acedido a 13.01.2016.
- Rego, A. (2012). *A Verdade do “faz de conta” nos palcos dos pequenos atores*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Reichert, C. & Wagner, A. (2007). Considerações sobre a autonomia na contemporaneidade.

Estudos e pesquisas em Psicologia, n. 3, Rio de Janeiro, pp. 405-418. Disponível em <http://www.revispsi.uerj.br/v7n3/artigos/pdf/v7n3a04.pdf>. Acedido a 03.05.2017.

- Santos, S. (s/d.). *Um olhar sobre o abandono escolar no concelho da Trofa*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Disponível em http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/44_9.pdf. Acedido a 14.03.2017.
- Serrano, G. (1998). Metodologías de investigación en animación sociocultural. In J. Trilla (coord.), *Animación Sociocultural – teorías, programas y ámbitos* (pp. 99-118). Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Trilla, J. (1998). Concepto, discurso y universo de la animación sociocultural. In J. Trilla (coord.), *Animación Sociocultural – teorías, programas y ámbitos* (pp. 13-39). Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Úcar, X. (coord.) (2009). Acción comunitaria e intervención socioeducativa en un mundo globalizado. In Úcar, X (coord.), Baraúna, T., Checkoway, B., Delgado, M., Alves, E., Kurki, L., Melo, V., Miranda, C., Reynoso, H., Richards-Schuster, K. & Staples, L., *Enfoques y experiencias internacionales de acción comunitaria* (pp. 13-22). Barcelona: GRÀO.
- Vala, J. (2005). A análise de conteúdo. In A. Silva, & J. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R. (1998). *Entre a escola e o lar*. Lisboa: Fim de Século.
- UNESCO, (1976). *Recomendación Relativa ao Desenvolvemento de la Educación de Adultos*. Nairobi. Disponível em http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_S.PDF Acedido a 13.01.2017.
- UNICEF (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf Acedido a 27.01.2017.

Legislação

- Lei n.º 65/2015 de 3 de julho. *Diário da República n.º 128 de 3 de julho de 2015 – 1ª Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Apêndices

Apêndice I - Inquérito por Questionário - Avaliação Diagnóstica

- 1º Ano -

1. Informações básicas

Nome completo: _____

Data de nascimento: ___ / ___ / _____ Género: Feminino Masculino

Freguesia onde vives: _____

Naturalidade: _____ Nacionalidade: _____

2. Agregado Familiar

2.1. Nome da mãe: _____

Idade: ___ Escolaridade: _____

Profissão: _____

2.2. Nome do pai: _____

Idade: ___ Escolaridade: _____

Profissão: _____

2.3. Quem vive contigo?

Pai

Avô

Outros. Quem?

Mãe

Avó

Tio

Irmãos

Tia

2.4. Quantos irmãos tens? _____

3. Saúde

3.1. Tens algum problema de saúde?



Se sim, qual?

3.2. Tomas alguma medicação?



Se sim, qual?

4. Escola

4.1. Quais são as tuas disciplinas preferidas? 😊

- Estudo do Meio
- Português
- Matemática
- Expressões Artísticas
- Educação Física

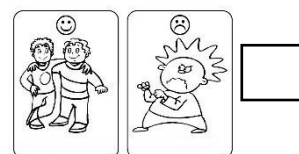
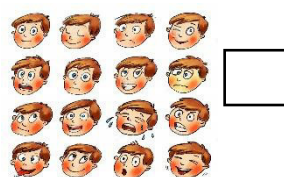
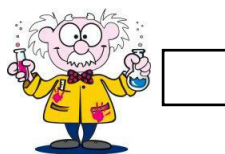
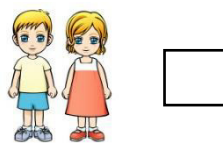
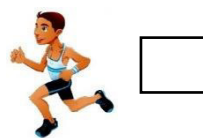
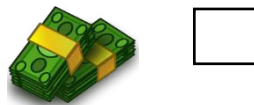
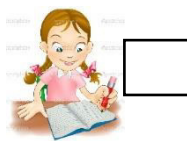
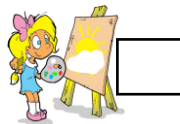
Outros:

4.2. E as disciplinas em que sentes mais dificuldades? 😞

- Estudo do Meio
- Português
- Matemática
- Expressões Artísticas

- Educação Física
- Outros:

4.3. Dos seguintes temas, quais são os que mais te interessam? Seleciona no máximo cinco opções.



Outros:

4.4. Fazes sempre os TPC's?

4.5. Tens quem te ajude a realizar os TPC's?

Quem te ajuda? _____

4.6. Frequentas alguma atividade ou grupo fora da escola?

Se sim, qual/ais? _____

5. Hábitos

5.1. A que horas te costumias deitar?

- Antes das 21h Entre as 22h e as 23h
 Entre 21h e as 22h Depois das 23h

5.2. Que refeições fazes durante o dia?

- Pequeno-almoço
 Lanche da manhã
 Almoço
 Lanche da Tarde
 Jantar
 Ceia

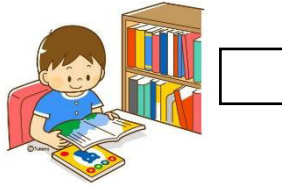
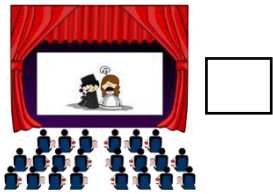
5.3. Destes alimentos e bebidas, quais são aqueles que consumes com mais frequência?

	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		

6. Tempos livres

6.1. O que costumamos fazer nos tempos livres?

	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>



Outros:

6.2. Costumas aceder a alguma rede social?



Se sim, quais?

6.2.1. Se respondeste “sim” na questão anterior, os teus pais costumam ver aquilo que fazes nas redes sociais?



Muito obrigada pela tua colaboração! 😊

Apêndice II - Inquérito por Questionário –Avaliação Diagnóstica

- 4º Ano -

O questionário que aqui se apresenta tem o objetivo de conhecer e compreender os teus interesses, expetativas e dificuldades. **Este questionário não é um teste e por isso não existem respostas certas ou erradas, só queremos que respondas com sinceridade.**

Nota que este questionário **é confidencial** e serve apenas como guião para a nossa ação.

Agradecemos desde já a tua disponibilidade e colaboração.

1. Informações básicas

Nome completo: _____

Data de nascimento: ___ / ___ / _____ Género: Feminino Masculino

Freguesia onde vives: _____

Naturalidade: _____ Nacionalidade: _____

2. Agregado Familiar

2.1. Nome da mãe: _____

Idade:___ Escolaridade: _____

Profissão: _____

2.2. Nome do pai: _____

Idade:___ Escolaridade: _____

Profissão: _____

2.3. Quem vive contigo?

- | | | |
|------------------------------|---------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Pai | <input type="checkbox"/> Avô | <input type="checkbox"/> Outros. Quem? |
| <input type="checkbox"/> Mãe | <input type="checkbox"/> Avó | _____ |
| <input type="checkbox"/> Tio | <input type="checkbox"/> Irmãos | _____ |
| <input type="checkbox"/> Tia | | |

2.4. Quantos irmãos tens? _____

3. Saúde

3.1. Tens algum problema de saúde?



Se sim, qual?

3.2. Tomas alguma medicação?



Se sim, qual?

4. Escola

4.1. Quais são as tuas disciplinas preferidas? 😊

- Estudo do Meio
- Português
- Matemática
- Inglês
- Expressões Artísticas

- Educação Física
- Outros:

4.2. E as disciplinas em que sentes mais dificuldades? 😞

- Estudo do Meio
- Português
- Matemática
- Inglês
- Expressões Artísticas

- Educação Física
- Outros:

4.3. Já tiveste de repetir algum ano?



4.3.1. Se sim, em que ano/s? _____

4.4. Dos seguintes temas, quais são os que mais te interessam? Seleciona no máximo cinco opções.

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Diz não à violência! | <input type="checkbox"/> No poupar é que está o ganho! | <input type="checkbox"/> Quem vê caras não vê sentimentos |
| <input type="checkbox"/> O bom e o mau da Internet | <input type="checkbox"/> Cuida do Ambiente | <input type="checkbox"/> Boas maneiras |
| <input type="checkbox"/> Ler é divertido! | <input type="checkbox"/> Brinca com a ciência! | <input type="checkbox"/> Outros: |
| <input type="checkbox"/> Super saudável | <input type="checkbox"/> Eu tenho opinião! | _____ |
| <input type="checkbox"/> A magia das artes | <input type="checkbox"/> Rapazes e raparigas... | _____ |
| <input type="checkbox"/> Escrever é criar! | todos diferentes, | |
| <input type="checkbox"/> Comer bem e melhor! | todos iguais! | |
| <input type="checkbox"/> Quando for grande vou ser... | <input type="checkbox"/> Toca a mexer! | |
| | <input type="checkbox"/> Eu e os outros | |

4.5. Fazes sempre os TPC's?



4.6. Tens quem te ajude a realizar os TPC's?



Quem te ajuda? _____

4.7. Frequentas alguma atividade ou grupo fora da escola?



Se sim, qual/ais?

5. Hábitos

5.1. A que horas te costumas deitar?

Antes das 21h

Entre as 22h e as 23h

Entre 21h e as 22h

Depois das 23h

5.2. Que refeições fazes durante o dia?

Pequeno Almoço

Lanche da Tarde

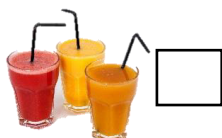
Lanche da manhã

Jantar

Almoço

Ceia

5.3. Destes alimentos e bebidas, quais são aqueles que consumes com mais frequência?





Outros? _____


6. Tempos livres

6.1. O que costumás fazer no tempo livre?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Ver televisão | <input type="checkbox"/> Fotografar |
| <input type="checkbox"/> Ler | <input type="checkbox"/> Tocar um instrumento musical
(Qual? _____) |
| <input type="checkbox"/> Navegar na internet | <input type="checkbox"/> Passear |
| <input type="checkbox"/> Jogar no computador | <input type="checkbox"/> Estudar |
| <input type="checkbox"/> Praticar desporto (Qual? _____) | <input type="checkbox"/> Outros:

_____ |
| <input type="checkbox"/> Ouvir música | |
| <input type="checkbox"/> Ir ao cinema | |
| <input type="checkbox"/> Dançar | |
| <input type="checkbox"/> Desenhar e pintar | |

6.2. Costumas aceder a alguma rede social?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>  |
|--|---|

Se sim, quais?

6.2.1. Se respondeste “sim” na questão anterior, os teus pais costumam ver aquilo que fazes nas redes sociais?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>  |
|--|---|

7. Outras situações

7.1. Já presenciaste situações de violência na escola?



7.2. Já alguma vez te envolveste diretamente em situações de violência com outros colegas?



8. Sobre ti

8.1. Quais são as tuas maiores qualidades?

8.2. E defeitos?

8.3. Como te vês daqui a 10 anos?

9. A tua opinião conta!

9.1. Se tivesses uma varinha mágica o que mudavas na escola?





9.2. Que atividades gostarias de fazer com este grupo? Tens alguma sugestão?

Muito obrigada pela tua colaboração! 😊

Apêndice III - Inquérito por Questionário – Avaliação Intermédia

Idade _____ Sexo: Masculino ____ Feminino ____
 Ano/Grupo _____
 Data _____

Por favor, lê com atenção as questões que se seguem e assinala a resposta que melhor indicar a tua opinião. Não existem respostas certas ou erradas.

	Discordo Muito 	Discordo 	Concordo 	Concordo muito 
1. A técnica consegue envolver o grupo nas atividades	1	2	3	4
2. A técnica relaciona-se com o grupo de forma adequada	1	2	3	4
3. Consigo compreender os temas abordados nas sessões	1	2	3	4
4. Os temas abordados são do meu interesse	1	2	3	4
5. As atividades propostas são interessantes	1	2	3	4
6. A duração das sessões é adequada	1	2	3	4
7. O horário em que decorrem as sessões é adequado	1	2	3	4
8. O relacionamento entre os elementos do grupo é apropriado	1	2	3	4
9. Participo nas atividades propostas com interesse	1	2	3	4
10. É importante para mim participar nestas sessões	1	2	3	4
11. Gosto de participar no projeto	1	2	3	4
12. Os conhecimentos adquiridos nas sessões são úteis/vantajosos para a minha vida	1	2	3	4

Tens algum comentário/sugestão a fazer?

Obrigada pela tua participação!

Apêndice IV - Inquérito por Questionário – Avaliação Final

O questionário que aqui se apresenta tem como objetivo perceber aquilo que foi para ti o projeto que desenvolvemos durante o ano. **Este inquérito não é um teste e por isso não existem respostas certas ou erradas, só queremos que respondas com sinceridade.**

Ano de escolaridade: _____ Idade: _____ Género: Feminino Masculino

1. Gostaste de participar nas atividades desenvolvidas no projeto?



2. Achas que as atividades desenvolvidas no projeto te fizeram aprender algo mais?



2.1. Se sim ou mais ou menos, quais?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> “Apresento-me e divirto-me” | <input type="checkbox"/> “Cantinho dos sentidos – o olfato” |
| <input type="checkbox"/> “A minha festa de Natal” (1º ano) | <input type="checkbox"/> “Cantinho das emoções” |
| <input type="checkbox"/> “Um gesto para a família” (4º ano) | <input type="checkbox"/> “Descobrir a confiança e lançar o medo” (1ª parte) |
| <input type="checkbox"/> “A ser educado é que a gente se entende” | <input type="checkbox"/> “Descobrir a confiança e lançar o medo” (2ª parte) |
| <input type="checkbox"/> “Pacote Certo” | <input type="checkbox"/> “Árvore dos desejos” |
| <input type="checkbox"/> “Cooperando e aprendendo” | <input type="checkbox"/> “Mês da Ciência – Diferentes cores, diferentes densidades” |
| <input type="checkbox"/> “Constrói os teus hábitos” | <input type="checkbox"/> “Mês da Ciência – Água limpa, planeta limpo” |
| <input type="checkbox"/> “Aventuro-me pela aprendizagem” | <input type="checkbox"/> “Mês da Ciência – Explicando a gravidade” |
| <input type="checkbox"/> “Cantinho dos sentidos – o tato” | |
| <input type="checkbox"/> “Cantinho dos sentidos – a visão” | |
| <input type="checkbox"/> “Cantinho dos sentidos – o paladar” | |
| <input type="checkbox"/> “Cantinho dos sentidos – a audição” | |



3. Das seguintes atividades seleciona as que gostaste mais.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> “Apresento-me e divirto-me” | <input type="checkbox"/> “Cantinho dos sentidos – o olfato” |
| <input type="checkbox"/> “A minha festa de Natal” (1º ano) | <input type="checkbox"/> “Cantinho das emoções” |
| <input type="checkbox"/> “Um gesto para a família” (4º ano) | <input type="checkbox"/> “Descobrir a confiança e lançar o medo” (1ª parte) |
| <input type="checkbox"/> “A ser educado é que a gente se entende” | <input type="checkbox"/> “Descobrir a confiança e lançar o medo” (2ª parte) |
| <input type="checkbox"/> “Pacote Certo” | <input type="checkbox"/> “Árvore dos desejos” |
| <input type="checkbox"/> “Cooperando e aprendendo” | <input type="checkbox"/> “Mês da Ciência – Diferentes cores, diferentes densidades” |
| <input type="checkbox"/> “Constrói os teus hábitos” | <input type="checkbox"/> “Mês da Ciência – Água limpa, planeta limpo” |
| <input type="checkbox"/> “Aventuro-me pela aprendizagem” | <input type="checkbox"/> “Mês da Ciência – Explicando a gravidade” |
| <input type="checkbox"/> “Cantinho dos sentidos – o tato” | |
| <input type="checkbox"/> “Cantinho dos sentidos – a visão” | |
| <input type="checkbox"/> “Cantinho dos sentidos – o paladar” | |
| <input type="checkbox"/> “Cantinho dos sentidos – a audição” | |

Das seguintes atividades seleciona as que gostaste menos.



- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> “Apresento-me e divirto-me” | <input type="checkbox"/> “Cantinho dos sentidos – o olfato” |
| <input type="checkbox"/> “A minha festa de Natal” (1º ano) | <input type="checkbox"/> “Cantinho das emoções” |
| <input type="checkbox"/> “Um gesto para a família” (4º ano) | <input type="checkbox"/> “Descobrir a confiança e lançar o medo” (1ª parte) |
| <input type="checkbox"/> “A ser educado é que a gente se entende” | <input type="checkbox"/> “Descobrir a confiança e lançar o medo” (2ª parte) |
| <input type="checkbox"/> “Pacote Certo” | <input type="checkbox"/> “Árvore dos desejos” |
| <input type="checkbox"/> “Cooperando e aprendendo” | <input type="checkbox"/> “Mês da Ciência – Diferentes cores, diferentes densidades” |
| <input type="checkbox"/> “Constrói os teus hábitos” | <input type="checkbox"/> “Mês da Ciência – Água limpa, planeta limpo” |
| <input type="checkbox"/> “Aventuro-me pela aprendizagem” | <input type="checkbox"/> “Mês da Ciência – Explicando a gravidade” |
| <input type="checkbox"/> “Cantinho dos sentidos – o tato” | |
| <input type="checkbox"/> “Cantinho dos sentidos – a visão” | |
| <input type="checkbox"/> “Cantinho dos sentidos – o paladar” | |
| <input type="checkbox"/> “Cantinho dos sentidos – a audição” | |

4. Se tivesses que voltar a fazer alguma destas atividades, qual seria a que escolhias? Porquê?

5. Compreendeste os temas abordados nas sessões?



6. As atividades propostas foram interessantes?



7. As atividades permitiram adquirir novos conhecimentos e competências (relacionamento com os outros, comunicação, respeito, etc.).



8. Achas que as atividades te ajudaram a compreender a importância de boas práticas de cidadania?



9. Achas que as atividades fizeram com que te aproximasses mais dos teus colegas?



10. Alguma das atividades anteriores fez com que ganhasses mais responsabilidade?



11. Pensas que as atividades realizadas mudaram algo na tua vida?



12. Como avalias o desempenho da educadora?



13. Gostavas de voltar a participar em projetos como este?



14. Achas que o projeto deveria ter continuidade nos próximos anos letivos?



15. Diz-nos o que significou para ti este projeto. (4º ano)

16. Deixa uma mensagem à educadora! (4º ano)

Obrigada pelas tuas respostas! 😊

Adriana Guimarães

Apêndice V – Entrevista aos professores

1. Acha que o projeto teve alguma contribuição em termos comportamentais dos meninos?
(saber estar, saber ser...)
2. Os resultados escolares dos meninos desde o início do ano foi melhorando?
3. Que (mais) diferenças nota nos meninos após a intervenção?
4. Considera este tipo de intervenção nas escolas importante?

Apêndice VI – Resultados da caracterização do público-alvo

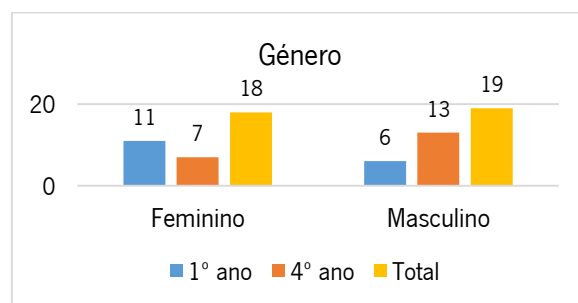


Gráfico 37 - Género

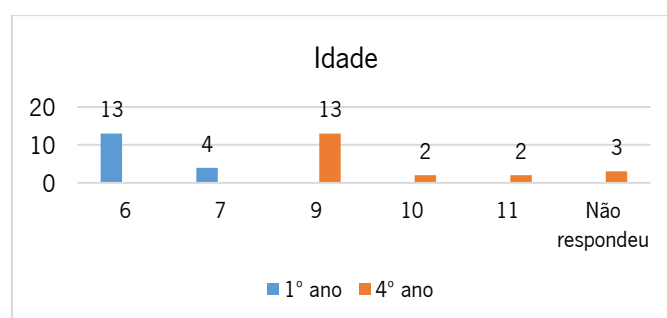


Gráfico 38 - Idade

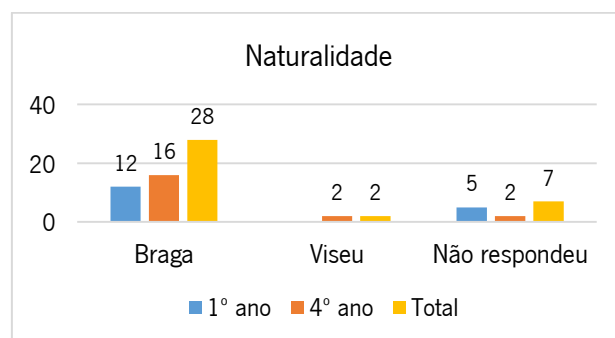


Gráfico 39 - Naturalidade

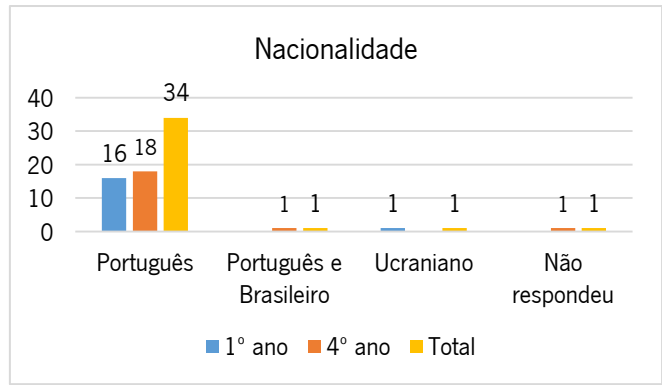


Gráfico 40 - Nacionalidade

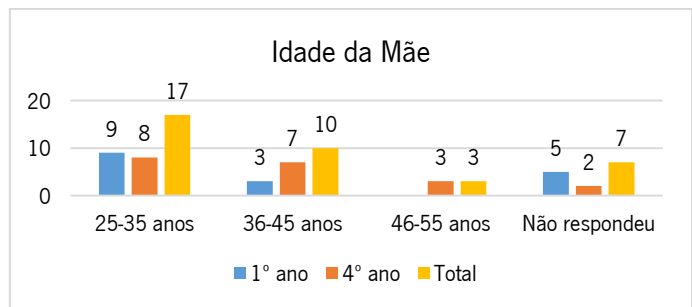


Gráfico 41 - Idade da Mãe

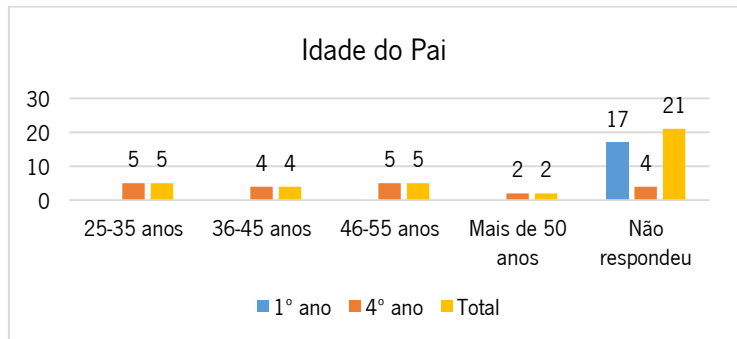


Gráfico 42 - Idade do Pai

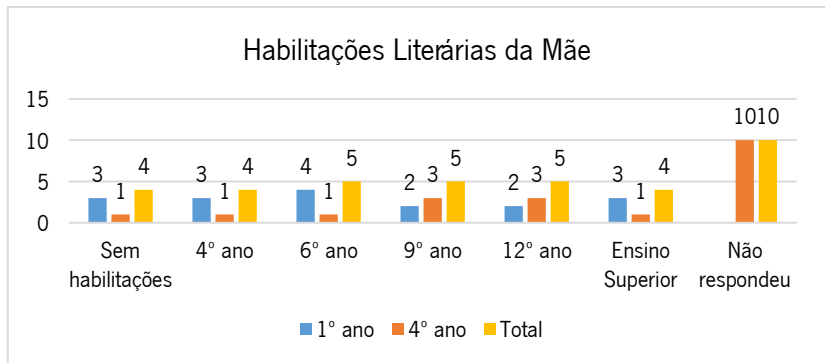


Gráfico 43 - Habilitações Literárias da Mãe

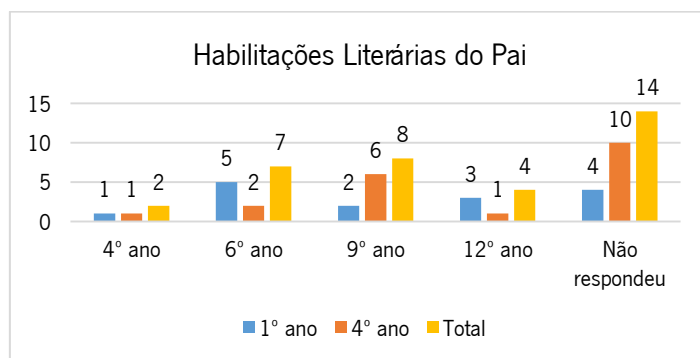


Gráfico 44 - Habilitações Literárias do Pai

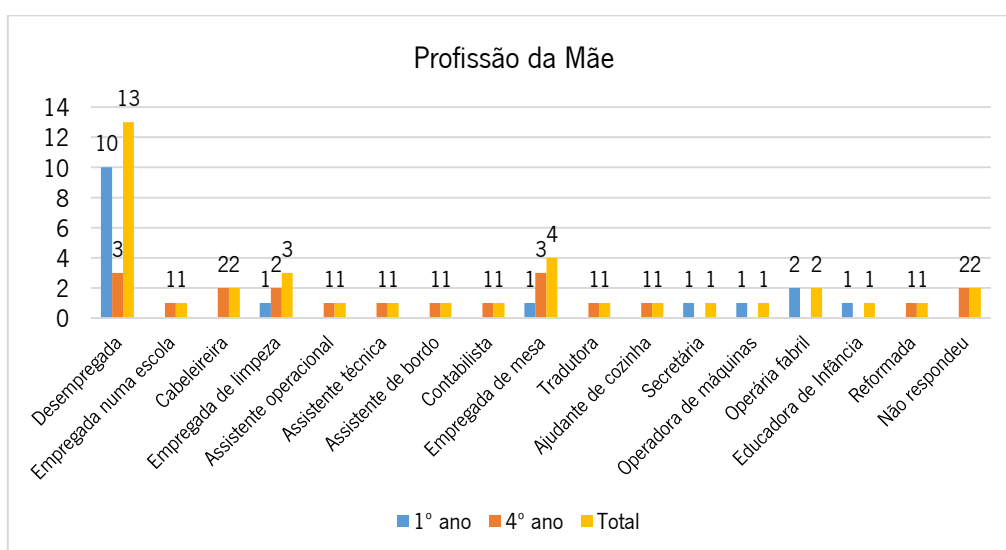


Gráfico 45 - Profissão da Mãe

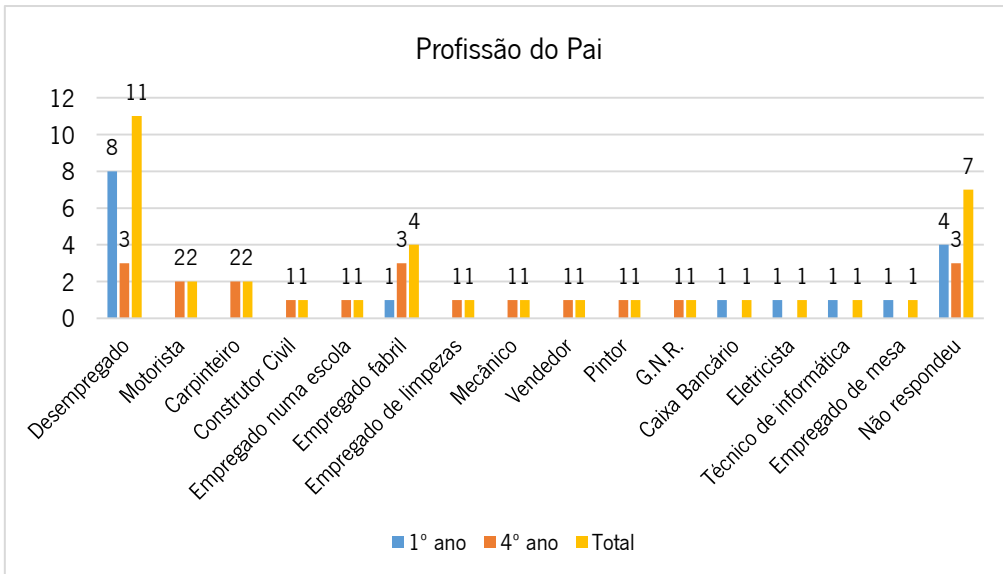


Gráfico 46 - Profissão do Pai

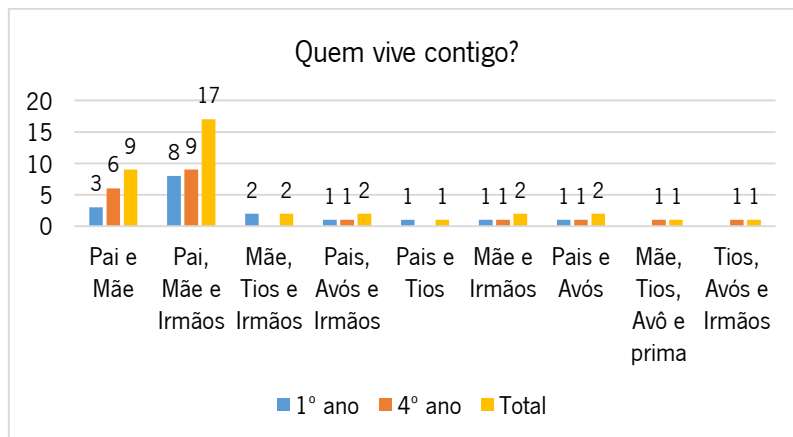


Gráfico 47 - Quem vive contigo?

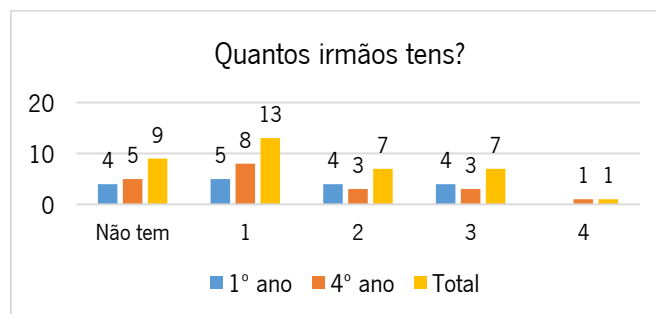


Gráfico 48 - Quantos irmãos tens?

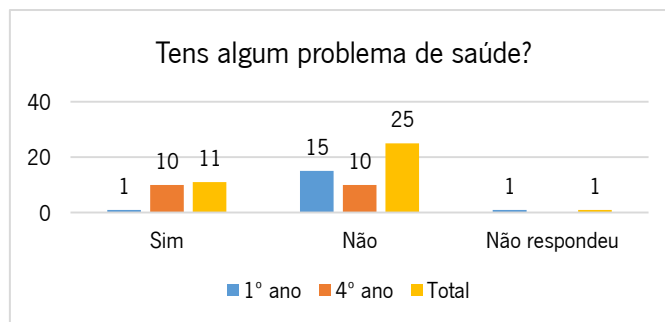


Gráfico 49 - Tens algum problema de saúde?

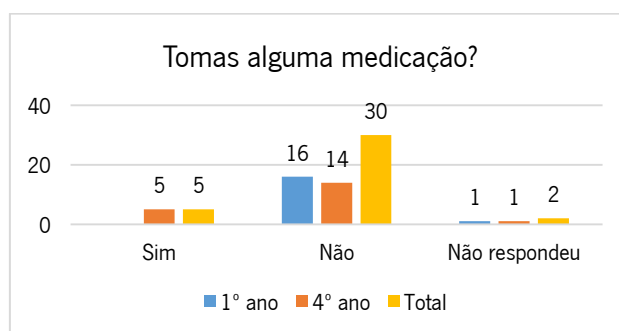


Gráfico 50 - Tomas alguma medicação?

Apêndice VII - Respostas da Entrevista 1

1. No geral acho que sim. Atendendo que há casos acentuados, que fogem à norma, o impacto foi muito pouco, ou quase nada. Aí a escola por muito que faça não pode substituir-se à família. Já estão de tal forma enraizados com os hábitos familiares que a escola dificilmente consegue fazer deles aquilo que gostaria.

2. Relativamente ao início do ano, os que mostravam capacidades de aprendizagem e atenção mantiveram-se. Os outros a melhoria foi muito pouca ou quase nenhuma, porque não há realmente motivação ou retaguarda familiar. Portanto, chegam aqui e não têm estímulos para fazer. À medida que as aprendizagens vão avançando o grau de dificuldade aumenta, logo o trabalho teria também que ser proporcional a esse esforço, o que não é conseguido em casa. Em casa não acompanham essa dificuldade, natural na aprendizagem – não se envolvem.

3. Sim, pelo menos eles contataram com experiências novas, falam delas. Provavelmente sem lhes dar importância da aprendizagem, se calhar sem focalizar muito naquilo que nós gostaríamos que focalizem, que é a aprendizagem efetiva. Às vezes ficam-se um pouco pela aparência da atividade e não tanto pela substância. De qualquer das maneiras, acho que isso foi um contributo positivo porque muitos deles aprenderam a manipular as coisas, a conhecer outros objetos, outros contextos e portanto é uma experiência sempre enriquecedora. No fundo, foi proporcionar-lhes uma atividade que se calhar dentro da sala de aula não teria tanta oportunidade de o fazer. Foi nesse sentido uma mais-valia para eles

4. Sim sem dúvida. Como já lhe disse, tenho pena que esta intervenção se situe só nos meninos porque as famílias também deveriam ser trabalhadas no sentido de aprenderem a colaborar com a escola. Muitos destes pais são pais que se ficaram pela 4ª classe, ou nem isso, e portanto não têm uma sensibilidade para a escola e a escola dos nossos dias é muito mais exigente do que foi para eles. Estes pais não sabem sequer ajudar, não têm sensibilidade para o fazer. E se calhar, o envolvimento deles com a escola seria um passo importante para ajudar os filhos. Eu penso que os pais deveriam também ser envolvidos e eventualmente fazer algumas sessões com os filhos. E se calhar auscultar os pais: aquilo que os pais gostariam que a escola fosse para os filhos, o que esperam da escola, quais as expectativas da escola. Muitos dos pais

não sabem exatamente o que a escola dá aos filhos ou o que tem de dar aos filhos, qual a obrigação da escola, não têm efetivamente sensibilidade. Preocupam-se com o vestir, com os lanches, com o aspeto físico e o aspeto cultural remete-se para segundo plano. O envolvimento dos pais penso que era fundamental.

Apêndice VIII - Respostas da Entrevista 2

1. Normalmente, durante o decorrer de qualquer ano letivo (com ou sem projetos nestes moldes) nota-se uma evolução global nas atitudes e comportamentos dos alunos. Mas na minha opinião sim, o projeto teve com certeza contribuição em termos comportamentais das crianças, porque eu acredito que o desenvolvimento de competências sociais não é só uma mais-valia, é de todo necessário para fazer parte do plano de aula de qualquer turma. No entanto, para responder com maior rigor a esta questão penso que só um ano de implementação não é suficiente.

2. De uma forma global, os resultados escolares dos alunos melhoraram um pouco na maioria das áreas. Penso que os progressos não foram maiores devido, sobretudo, à complexidade e extensão dos conteúdos programáticos.

3. Algumas diferenças observadas nestas crianças, após a intervenção, prendem-se com a expressão dos seus sentimentos, desejos, opiniões e direitos, de uma forma mais adequada à situação e com mais respeito pelos seus pares e, ainda, com a procura de soluções para os seus problemas imediatos sem tanto desrespeito pelos outros. Mas, tal como na primeira, com tão pouco tempo de intervenção, é difícil responder com exatidão a esta questão.

4. Considero este tipo de intervenção importantíssimo nas escolas, diria que até que imprescindível. Como já referi, acho que deveria fazer parte do currículo escolar. Os programas escolares estão concebidos para desenvolver quase exclusivamente o saber académico, ocupando praticamente a totalidade do horário do aluno, mas está comprovado que se o aluno não se encontrar emocional e socialmente equilibrado os seus resultados académicos nunca serão os melhores possíveis. Ou seja, para alcançar o tão desejado sucesso escolar é fundamental associar as competências académicas às competências sociais. No entanto, para que tal aconteça, dentro do sistema estabelecido, todos os profissionais da educação deveriam alargar os seus conhecimentos nesse sentido e campo de intervenção em conjunto com os técnicos de saúde e as famílias, que deveriam ter um papel mais ativo em contexto escolar.

Apêndice IX – Resultados do gosto da realização da atividade

1º Ano – 1º Grupo

Apresento-me e diverto-me		Cartinho dos sentidos	
A minha festa de Natal		Descobrir a confiança e lançar o medo	
A ser educado é que a gente se entende		Arreque do desejo	
Pacote Certo		Mês da ciência: Diferentes cores, diferentes densidades	
Cooperando e Aprendendo		Mês da ciência: Água limpa, Planeta limpo	
Constrói os teus habitats		Mês da ciência: Explicando a gravidade	
Aventure-me pela aprendizagem			

1º Ano – 2º Grupo

1º ano – 2º grupo			
Apresento-me e diverto-me		Cartinho dos sentidos e emoções	
A minha festa de Natal		Descobrir a confiança e lançar o medo	
A ser educado é que a gente se entende		Arreque do desejo	
Pacote Certo		Mês da ciência: Diferentes cores, diferentes densidades	
Cooperando e Aprendendo		Mês da ciência: Água limpa, Planeta limpo	
Constrói os teus hábitos		Mês da ciência: Explicando a gravidade	
Aventure-me pela aprendizagem			

4º Ano – 1º Grupo

4º ano – 1º grupo			
Apresento-me e divisto-me		Contínho dos sentimentos e das emoções	
Um gesto para a família		Descobrin a confiança e lanço o mese	
A ser educado é que a gente se entende		Árvore dos desejos	
Pacote Certo		Mês da ciência: Diferente comer, Diferente pensar	
Cooperando e Aprendendo		Mês da ciência: Água limpa, Planeta limpo	
Constrói os teus hábitos		Mês da ciência: Explicando a gravidade	
Aventura-me pela aprendizagem			

4º Ano – 2º Grupo

4º ano – 2º grupo			
Apresento-me e divisto-me		Contínho dos sentimentos e das emoções	
Um gesto para a família		Descobrin a confiança e lanço o mese	
A ser educado é que a gente se entende		Árvore dos desejos	
Pacote Certo		Mês da ciência: Diferente comer, Diferente pensar	
Cooperando e Aprendendo		Mês da ciência: Água limpa, Planeta limpo	
Constrói os teus hábitos		Mês da ciência: Explicando a gravidade	
Aventura-me pela aprendizagem			

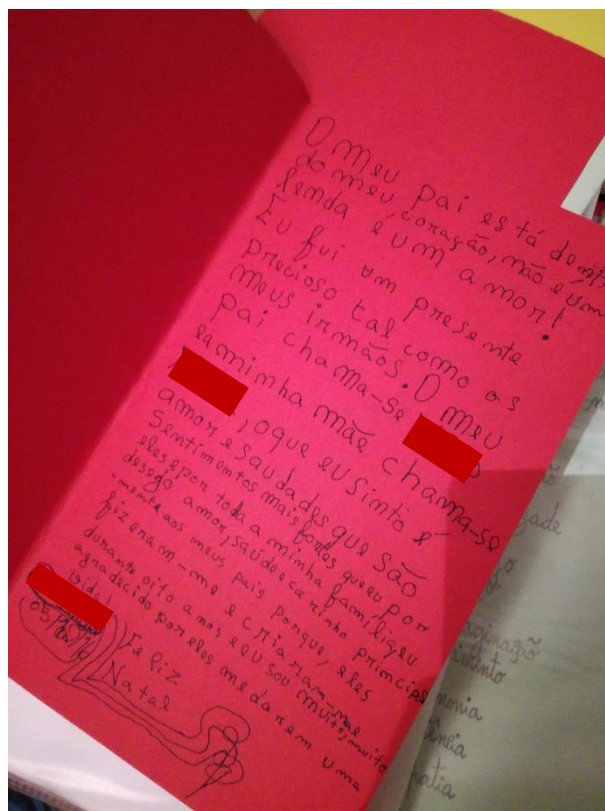
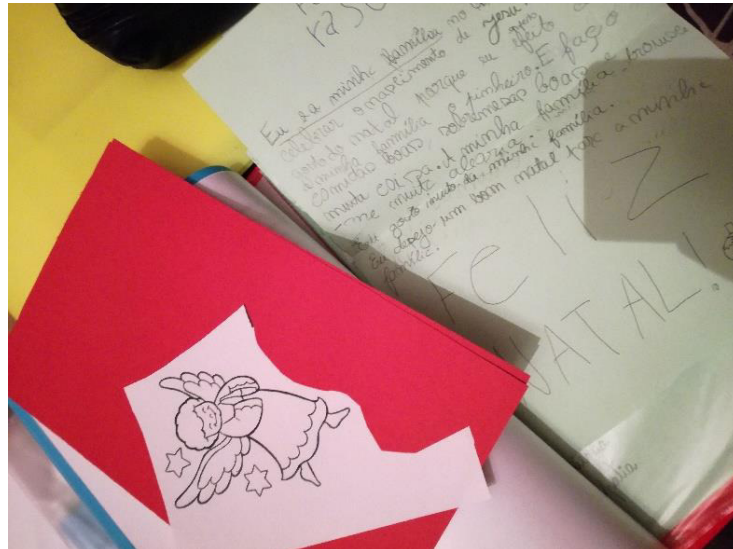
Apêndice X – Gráfico de Gantt

Tabela 16 - Gráfico de Gantt

2016/2017	Gráfico de Gantt								
	Atividades	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maiο	Junho
Fase de Sensibilização	<i>Reuniões com a equipa do CRE</i>								
	<i>Reuniões com a coordenadora</i>								
	<i>Análise documental</i>								
	<i>Inquérito por Questionário</i>								
	<i>Observação</i>								
	<i>Notas de campo</i>								
	<i>Conversas informais</i>								
Fase de Implementação	<i>Oficina de escrita e leitura</i>								
	<i>Oficina das expressões artísticas</i>								
	<i>Oficina de promoção pessoal e social</i>								
	<i>Oficina de educação/ promoção da saúde</i>								
	<i>Oficina das ciências</i>								
Fase de Avaliação	<i>Inquérito por questionário</i>								
	<i>Notas de campo</i>								
	<i>Conversas informais</i>								
	<i>Observação</i>								
	<i>Entrevista</i>								

Apêndice XI - Fotografias relativas às atividades

Atividade "Um gesto para a família" (4º ano)



Atividade "A ser educado é que a gente se entende"



Atividade: "A ser educado é que a gente se entende"

Nome do que regista: _____

Nome do que é registado: _____

Descrição da "Boa Maneira"	Nº de vezes

Atividade "Pacote Certo"





Atividade "Cooperando e Aprendendo"





Atividade "Constrói os teus hábitos"





Atividade "Aventuro-me pela aprendizagem"

Semana de: 19/02/2017 a 17/02/2017

O que aprendi durante esta semana:

Estudo do meio: contacto entre terra e mar;
Português: onomatopias;
Matemática: continuação da matéria.

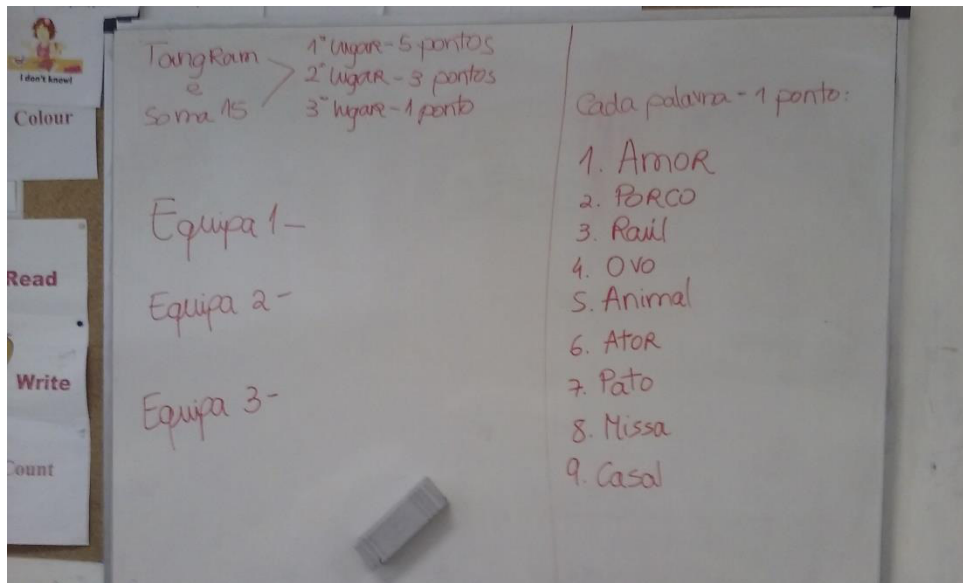
O que tive mais dificuldades:

Português - onomatopias.

?

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado	Domingo
18:28	Mat.	Port.	E.M.	Mat.	Port.	E.M.	M.







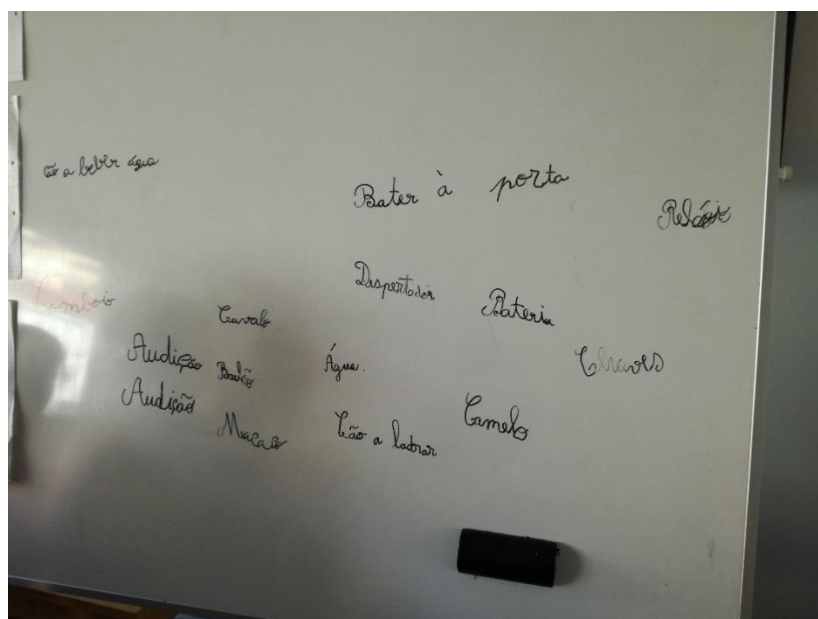
Atividade “Cantinho dos sentidos – o tato” e “Cantinho dos sentidos – a visão”



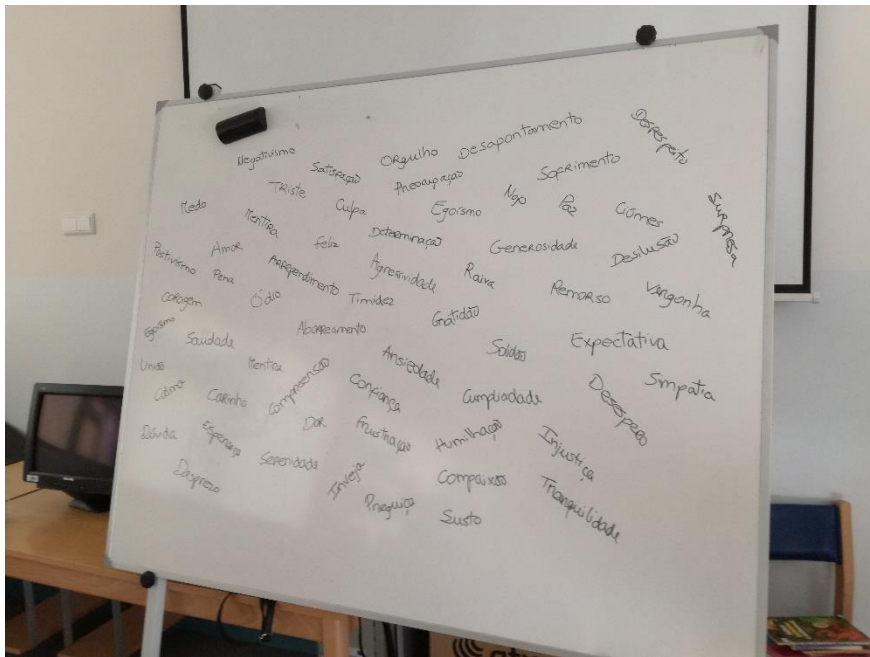
Atividade "Cantinho dos sentidos – o paladar"



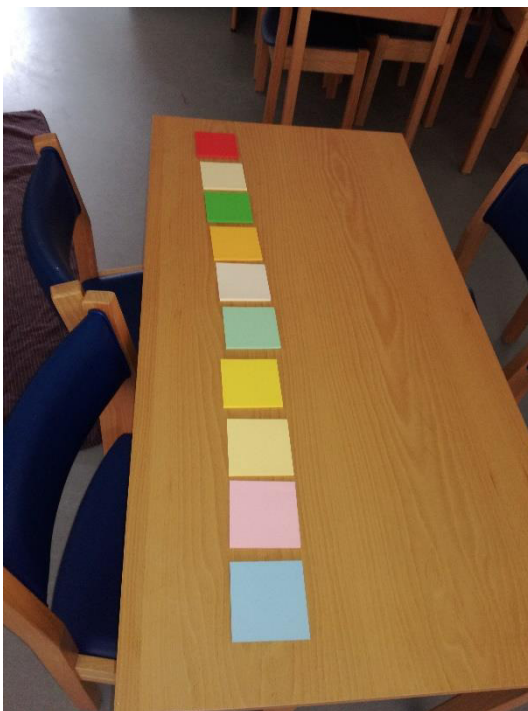
Atividade "Cantinho dos sentidos – a audição"



Atividade "Cantinho das emoções"



Atividade "Descobrir a confiança e lançar o medo" (1ª parte)



Atividade "Descobrir a confiança e lançar o medo" (2ª parte)




Atividade "Árvore dos desejos"



Atividade "Mês da Ciência – Diferentes cores, diferentes densidades"



Experiência "Arco-Íris"




Material Utilizado:

- ✓ Água
- ✓ Açúcar
- ✓ Corante, vermelho, azul, amarelo
- ✓ Quatro copos
- ✓ Um tubo de ensaio
- ✓ Um conta-gotas
- ✓ Uma colher

Preparação:

- 1º Deita-se 50 mL de água em cada copo;
- 2º Deita-se dois gotas de corante vermelho no primeiro copo, no segundo copo deita-se duas gotas de corante amarelo, no terceiro copo deita-se uma gota de corante amarelo e outra gota de azul, no último copo deita-se duas gotas de corante azul;
- 3º No primeiro copo deita-se meia colher de açúcar, no segundo copo deita-se uma colher e meia de açúcar, no terceiro copo deita-se duas colheres e meia de açúcar, e no quarto copo deita-se três colheres e meia de açúcar;
- 4º Mexe-se todos os copos até ficarem todos dissolvidos;
- 5º Num tubo de ensaio coloca-se as cores começando pelo copo que tem mais açúcar (azul), com muito cuidado.



Conclusão:

As cores não se misturaram, porque têm diferentes densidades, ou seja, o copo do corante vermelho tem menos açúcar, logo tem menor densidade.

Atividade “Mês da Ciência – Explicando a gravidade”

