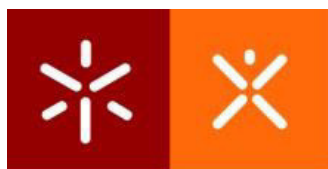




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria João Amaral Pinheiro

**Aprender a ser, fazer, conhecer e conviver:
os quatro pilares da educação num projeto
de educação não formal junto de crianças
em contexto escolar.**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria João Amaral Pinheiro

Aprender a ser, fazer, conhecer e conviver: os quatro pilares da educação num projeto de educação não formal junto de crianças em contexto escolar.

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação

Área de Especialização em Educação de Adultos e Intervenção
Comunitária

Trabalhado realizado sob a orientação da

Professora Doutora Maria Conceição Pinto Antunes

outubro de 2017

DECLARAÇÃO

Nome: Maria João Amaral Pinheiro

Endereço eletrónico: mariajoaoamaralpinheiro@gmail.com

Telemóvel: 914687263

Número de cartão de cidadão: 14390670

Título: Aprender a ser, fazer, conhecer e conviver: os quatro pilares da educação num projeto de educação não formal junto de crianças em contexto escolar.

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

Aos meus pais que sempre me incentivaram a estudar e a querer um pouco mais da vida, tenho de lhes agradecer pelas palavras, pela compreensão, pela confiança e pelo apoio e pelas chamadas de atenção. Obrigada pai, obrigada mãe.

À minha irmã que sempre me deu força para continuar e para não desistir nos momentos mais difíceis, que está sempre presente para me apoiar em tudo. Obrigada de coração maninha, gosto muito de ti.

Ao Marco, o meu pilar, que esteve lá em todos os momentos desta etapa para me encorajar, procurando sempre reforçar a minha autoconfiança, incentivando-me sempre a ser melhor. Sei que fui muito difícil em alguns momentos, obrigada por nunca desistires de mim, pelo carinho e pela dedicação. Obrigada meu amor.

Aos meus primos, Cristiana, Mariana, Ângela e Manuel, à minha tia Alice e ao meu tio Armindo, obrigada pelo interesse, pelo carinho que demonstraram, mesmo nas fases mais difíceis da vida. Obrigada por tudo.

À Drii, à Joana, à Vanessa e à Eduarda, que sempre me apoiaram e estiveram lá para ouvir os meus desabafos e preocupações. Obrigada amigas.

À minha orientadora pela orientação prestada e pelo acompanhamento do percurso realizado. Obrigada.

Ao meu tio Manuel, que sempre me incentivou a fazer o mestrado. Que se mostrou feliz em todas as etapas, mesmo nas épocas mais difíceis da sua vida. A ti que nos deixaste ao longo deste longo percurso, dedico, em especial, este relatório, com muito amor e saudade. Obrigada querido tio.

Aprender a ser, fazer, conhecer e conviver: os quatro pilares da educação num projeto de educação não-formal junto de crianças em contexto escolar.

Maria João Amaral Pinheiro

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação, Área de especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária

Universidade do Minho

2017

RESUMO

O projeto “Aprender a ser, fazer, conhecer e conviver: os quatros pilares da educação num projeto de educação não-formal junto de crianças em contexto escolar”, foi desenvolvido com um público-alvo de idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos de idade, sendo a sua finalidade a promoção do aprender a ser, fazer, conhecer e conviver com crianças em idade escolar, através da educação não-formal. O trabalho desenvolvido neste contexto foi de encontro aos objetivos da intervenção comunitária, numa lógica de educação não formal, orientados por uma investigação qualitativa e apoiada na metodologia de investigação da investigação-ação. As atividades realizadas apoiaram-se nas técnicas de intervenção da animação sociocultural e foram desenhadas para obedecer aos objetivos delineados no início do projeto que atendiam às necessidades, interesses e problemas de um público-alvo infantojuvenil.

Estas atividades incidiram sobre temas como a educação para o desenvolvimento sustentável, educação para a participação e para o desenvolvimento de um espírito crítico, as relações interpessoais, as artes e a leitura. Estas atividades mostraram-se muito benéficas e resultaram num maior interesse e motivação das crianças pela escola, e proporcionaram o desenvolvimento integral das crianças, nomeadamente nas dimensões do aprender a ser, fazer, conhecer e conviver, os quatro pilares da educação, defendidos no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (2003) e promovidos pelo nosso projeto.

Palavras-Chave: Intervenção Comunitária, Educação Não Formal, Escola, Pilares da Educação.

Learning to be, to do, to know and to live together: the four pillars of education in a non-formal education project among children in a school context.

Maria João Amaral Pinheiro

Professional Practice Report

Master in Education – Adult Education and Community Intervention

University of Minho

2017

ABSTRACT

The project "Learning to be, to do, to know and to live together: the four pillars of education in a project of non-formal education among children in a school context" was developed with a target audience aged 6 to 12 years old and its purpose is to promote the learning to be, to do, to know and to live with children of school age, through non-formal education. The work developed in this context was in line with the objectives of community intervention, based on a logic of non-formal education, guided by qualitative research and supported by research methodology of action research. The activities carried out were based on the intervention techniques of the socio-cultural animation and it were designed to obey the objectives outlined at the beginning of the project that met the needs, interests and problems of a child and adolescent target audience.

These activities focused on topics such as education for sustainable development, education for participation and the development of a critical spirit, interpersonal relations, the arts and reading. These activities were very beneficial and they've resulted in a greater interest and motivation of the children in the school, and provided the integral development of children, namely in the dimensions of learning to be, to do, to know and to live together, the four pillars of education, defended in the report for UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century (2003) and promoted by our project.

Keywords: Community Intervention, Non-Formal Education, School, Pillars of Education.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE GERAL	ix
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xi
ÍNDICE DE TABELAS	xiv
SIGLAS / ABREVIATURAS	xiv
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DO ESTÁGIO	3
1.1. Contexto de Acolhimento	3
1.2. Caracterização do Público-alvo	4
1.3. Diagnóstico de Necessidades, Motivações e Expetativas	7
1.4. Finalidade e Objetivos da Intervenção	15
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA DO ESTÁGIO	17
2.1. Apresentação de outras investigações e experiências sobre o tema	17
2.2. Exploração das Correntes Teóricas	20
CAPTÍTULO III - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTÁGIO	37
3.1. O Paradigma de Investigação/Intervenção	37
3.2. A metodologia da Investigação-Ação	38
3.3. Métodos e Técnicas de Investigação	40
3.4. Métodos e Técnicas de Intervenção	42
3.5. Recursos Mobilizados	46
3.6. Limitações do Processo	46
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO/ INVESTIGAÇÃO	47

4.1. Fases de Intervenção.....	47
4.2. Descrição das Atividades Desenvolvidas.....	50
4.3. Avaliação	71
CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
5.1. Análise crítica dos resultados e da implicação dos mesmos	91
5.2. Impacto do estágio a nível pessoal, nível institucional e a nível de conhecimento na área da Educação de Adultos e Intervenção Comunitária	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
APÊNDICES	100
Apêndice I – Cronograma das atividades.....	101
Apêndice II – Inquérito de Avaliação Diagnóstica – 1º ano.....	103
Apêndice III – Inquérito de Avaliação Diagnóstica – 4º Ano.....	108
Apêndice IV – Entrevista Inicial – Professora do 1º ano	113
Apêndice V – Entrevista Inicial – Professora do 4º ano	115
Apêndice VI – Dispositivo Pontos – 1º ano	118
Apêndice VII – Dispositivo Pontos – 4º ano	119
Apêndice VIII – Inquérito de Avaliação Intermédia.....	120
Apêndice IX – Inquérito de Avaliação Final	121
Apêndice X – Entrevista de Avaliação Final à professora do 4º Ano	124
Apêndice XI – Fotos de algumas das atividades.....	126

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idades do público-alvo.....	5
Gráfico 2 - Género.....	5
Gráfico 3 – Tens algum problema de saúde?.....	5
Gráfico 4 – Problemas de saúde	5
Gráfico 5 – Tomas alguma medicação?.....	5
Gráfico 6 – Já repetiste algum ano?	6
Gráfico 7 – Se repetiste, em que ano?.....	6
Gráfico 8 – Fazes os TPC'S?	6
Gráfico 9 – Tens quem te ajude a fazer os TPC'S?	6
Gráfico 10 – Quem te ajuda a fazer os TPC'S?	7
Gráfico 11 – A que horas te costumavas deitar?	7
Gráfico 12 – Disciplinas preferidas (1º ano)	8
Gráfico 13 – Disciplinas com mais dificuldades (1º ano).....	8
Gráfico 14 – Que temas te interessam mais? (1º ano).....	9
Gráfico 15 – Frequentas alguma atividade ou grupo fora da escola? (1º ano).....	9
Gráfico 16 – Que atividades ou grupos frequentas? (1º ano).....	9
Gráfico 17 – O que fazes nos tempos livres? (1º ano).....	10
Gráfico 18 – Costumas aceder a alguma rede social? (1º ano)	10
Gráfico 19 – Que redes sociais utilizas? (1º ano)	10
Gráfico 20 – Os teus pais costumam ver o que fazes nas redes sociais? (1º ano)	11
Gráfico 21 – Disciplinas preferidas (4º ano)	11
Gráfico 22 – Disciplinas com mais dificuldades (4º ano).....	11
Gráfico 23 – Que temas te interessam mais? (4º ano).....	12
Gráfico 24 – Frequentas alguma atividade ou grupo fora da escola? (4º ano).....	12
Gráfico 25 – Que atividades ou grupos frequentas? (4º ano).....	12
Gráfico 26 – O que fazes nos tempos livres?	13
Gráfico 27 – Costumas aceder a alguma rede social? (4º ano)	13
Gráfico 28 – Que redes sociais utilizas? (4º ano)	13
Gráfico 29 – Os teus pais costumam ver o que fazes nas redes sociais? (4º ano)	14
Gráfico 30 – Já presenciaste situações de violência? (4º ano).....	14
Gráfico 31 – Já te envolvereste em situações de violência? (4º ano)	14

Gráfico 32 – Avaliação Intermédia – 1º e 4º ano	73
Gráfico 33 – 1º ano: Gostaste de participar nas atividades desenvolvidas no projeto?.....	75
Gráfico 34 – 4º ano: Gostaste de participar nas atividades desenvolvidas no projeto?.....	75
Gráfico 35 – 1º ano: Achas que as atividades desenvolvidas no projeto te fizeram aprender algo mais?	76
Gráfico 36 – 4º ano: Achas que as atividades desenvolvidas no projeto te fizeram aprender algo mais?	76
Gráfico 37 – 1º ano: Se sim ou mais ou menos, quais foram as atividades em que aprendeste mais?	76
Gráfico 38 – 4º ano: Se sim ou mais ou menos, quais foram as atividades em que aprendeste mais?	76
Gráfico 39 – 1º ano: Das seguintes atividades seleciona as que gostaste mais.	77
Gráfico 40 – 4º ano: Das seguintes atividades seleciona as que gostaste mais.	77
Gráfico 41 – 1º ano: Das seguintes atividades seleciona as que gostaste menos.	78
Gráfico 42 – 4º ano: Das seguintes atividades seleciona as que gostaste menos.	78
Gráfico 43 – 4º ano: Se tivesses que voltar a fazer alguma destas atividades, qual seria a que escolhias?.....	79
Gráfico 44 – 1º ano: Compreendeste os temas abordados nas sessões?	80
Gráfico 45 – 4º ano: Compreendeste os temas abordados nas sessões?	80
Gráfico 46 – 1º ano: As atividades propostas foram interessantes?	80
Gráfico 47 – 4º ano: As atividades propostas foram interessantes?	80
Gráfico 48 – 1º ano: As atividades permitiram adquirir novos conhecimentos e competências? (relacionamento com os outros, comunicação, respeito, etc.)	81
Gráfico 49 – 4º ano: As atividades permitiram adquirir novos conhecimentos e competências? (relacionamento com os outros, comunicação, respeito, etc.)	81
Gráfico 50 – 1º ano: O que pensas do dispositivo dos pontos e das equipas?	81
Gráfico 51 – 4º ano: O que pensas do dispositivo dos pontos e das equipas?	81
Gráfico 52 – 1º ano: Pensas que as atividades realizadas mudaram algo na tua vida?	82
Gráfico 53 – 4º ano: Pensas que as atividades realizadas mudaram algo na tua vida?	82
Gráfico 54 – 1º ano: Como avalias o desempenho da educadora?	82
Gráfico 55 – 4º ano: Como avalias o desempenho da educadora?	82

Gráfico 56 – 1º ano: Achas que o projeto deveria ter continuidades nos próximos anos letivos?	83
Gráfico 57 – 4º ano: Achas que o projeto deveria ter continuidades nos próximos anos letivos?	83

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Fases de Intervenção	50
Tabela 2- Comentários / Sugestões - 4º ano	74
Tabela 3- 4º ano: Diz-nos o que significou para ti este projeto.	83
Tabela 4- 4º ano: Deixa uma mensagem à educadora	84

SIGLAS / ABREVIATURAS

AAAF - Atividades de Animação e Apoio à Família

ATL – Atividades de Tempos Livres

CAF – Componente de Apoio à Família

CM – Câmara Municipal

CRE – Centro de Recursos Educativos

EAIC – Educação de Adultos e Intervenção Comunitária

ONG – Organizações não-governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

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

INTRODUÇÃO

Os projetos na área da intervenção comunitária têm sido desenvolvidos em diversos tipos de grupos e comunidades. Apesar disto, a tradição de projetos deste tipo, em contextos formais, como é a escola, é muito reduzida. No presente relatório de estágio, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação, na área de especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, é possível encontrar um projeto de intervenção comunitária, numa escola do 1º ciclo, com crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos de idade. O projeto intitula-se “Aprender a ser, fazer, conhecer e conviver: os quatro pilares da educação num projeto de educação não-formal junto de crianças em contexto escolar” e propõe-se desenvolver nas crianças os quatro pilares da educação definidos no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (2003), através da educação não formal. Desta forma, foram traçados objetivos para o projeto que resultaram do diagnóstico de necessidades, interesses e motivações desenvolvido com as crianças e que orientaram os objetivos e respetivas atividades a desenvolver.

No que refere à estrutura do relatório, este divide-se em cinco capítulos. O primeiro capítulo refere-se ao enquadramento contextual do estágio, no qual, num primeiro momento desenvolvemos de uma forma breve a caracterização do contexto em que foi realizado o estágio, com uma abordagem ao município promotor do projeto, em que este subprojecto se inseriu, à equipa com a qual a mestranda trabalhou e depois, de forma muito sucinta, da escola em que o projeto foi dinamizado. Num segundo momento é desenvolvida a caracterização do público-alvo, o diagnóstico de necessidades, motivações e expectativas e a finalidade, objetivos gerais e específicos para o projeto.

O segundo capítulo refere-se ao enquadramento teórico da problemática do estágio, no qual serão apresentados outros trabalhos e experiências na área e posteriormente, desenvolveremos temas e assuntos que nos elucidarão sobre a área do estágio.

No que diz respeito ao terceiro capítulo, este refere-se ao enquadramento metodológico do estágio, em que numa primeira fase iremos abordar o paradigma em que nos debruçamos para desenvolver o projeto, a metodologia utilizada e métodos e técnicas de investigação e intervenção empregues no decorrer do projeto. Ainda neste capítulo serão desenvolvidos os recursos mobilizados para o projeto, nomeadamente a nível de recursos físicos, materiais e humanos e também as limitações encontradas no processo investigativo e interventivo.

O quarto capítulo refere-se à apresentação e discussão do processo de intervenção e investigação. É neste capítulo que apresentamos o trabalho interventivo que realizamos na escola, nomeadamente as atividades desenvolvidas e a avaliação do projeto.

Por fim, o último capítulo diz respeito às considerações finais que se dividem em dois momentos: a análise crítica dos resultados e das implicações dos mesmos e evidenciação do impacto do estágio a nível pessoal, institucional e a nível de conhecimento na área de especialização.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DO ESTÁGIO

1.1. Contexto de Acolhimento

1.1.1. O Município

A Câmara Municipal é uma instituição de cariz político e administrativo da cidade. De acordo com o *website* institucional, a estratégia traçada pelo município tem como visão desenvolver a cidade como “uma das principais cidades ibéricas de referência a nível económico, cultural, turístico e de qualidade de vida” e como um “concelho moderno, acessível, inclusivo, jovem, criativo e competitivo onde predomine o conhecimento, a responsabilidade ambiental e social e a criação de valor”. Neste sentido e com este objetivo, o município, ainda de acordo com o *website* oficial, visa “promover o desenvolvimento territorial sustentado da cidade, assegurando a qualidade de vida, a coesão social e a atratividade económica, respondendo à satisfação das necessidades e expectativas dos diferentes públicos, sem comprometer o futuro das gerações vindouras”.

A C.M., de acordo com o *website*, tem como missão a aposta na “dinamização económica, valorização do património, promoção da sustentabilidade ambiental, reforço das respostas sociais e da animação cultural, estímulo ao exercício pleno da cidadania, colaboração ativa com todo o tecido económico local e com as associações empresariais”.

Esta instituição rege-se, segundo o mesmo *website*, por valores como a “gestão, verdade, rigor, transparência, inovação, proximidade e ambição”.

A C.M. desenvolve a sua ação com projetos de diversas áreas, como a inovação, ação social, ambiente, cultura e património, desporto, juventude, saúde e bem-estar, segurança, urbanismo e educação. No que refere à educação, a Câmara Municipal tem uma estrutura dedicada a esta valência, o C.R.E., Centro De Recursos Educativos, que é o local onde a equipa dedicada ao projeto, onde estamos inseridos, se reúne para discutir e planear a intervenção.

Segundo o mesmo *website*, “o Centro de Recursos Educativos foi criado no início de 2004 com a missão de estabelecer novas dinâmicas no processo ensino/aprendizagem” e tem como objetivo “[...] estreitar as relações com os docentes, educadores, discentes e educandos e respetivas famílias, levando-os a partilhar ações conjuntas”. O C.R.E. desenvolve atividades curriculares e extracurriculares e tem como destinatários as escolas, sendo um suporte à prática educativa na sala de aula.

1.1.2. Breve Descrição do Projeto

O projeto que integramos no estágio é um projeto proposto pelo Conselho Municipal de Educação da cidade que surge como resposta às situações de insucesso e abandono escolar que têm origem, muitas vezes em problemas de cariz socioeconómico e de falta de retaguarda familiar. Estes problemas levam a condicionalismos não só na educação e formação das crianças e jovens, mas também a nível social e pessoal dos mesmos. Neste contexto, foi considerado que é urgente uma intervenção articulada ao nível concelhio e para tal foi criada uma equipa multidisciplinar, que também nós integramos.

O projeto tem como público-alvo crianças e jovens sinalizados de três agrupamentos escolares da cidade com os quais, a equipa terá de desenvolver atividades em grupo para a promoção do sucesso escolar, social e pessoal dos mesmos.

1.1.3. Breve descrição do Centro Escolar

O Centro Escolar no qual desenvolveremos a nossa intervenção é, de acordo com a informação cedida pela coordenadora, um centro com três valências, 1º ciclo, pré-escolar e ATL. Este centro tem duas turmas do pré-escolar, com 38 alunos e cinco turmas do 1º ciclo, com 98 alunos.

O Centro Escolar foi inaugurado a 24 de setembro de 2007 e tem como espaços físicos um recreio, um pequeno parque infantil, uma biblioteca, oito salas de aulas, um refeitório, uma sala para as A.A.A.F. (Atividades de Animação e Apoio à Família), sete casas de banho, um gabinete de coordenação e uma sala de professores. No refeitório funciona o CAF (ATL).

No que refere aos recursos humanos, existem três assistentes operacionais responsáveis pela vigilância e limpeza dos espaços da escola e cinco professores do 1º ciclo.

1.2. Caracterização do Público-alvo

A caracterização do público-alvo é fulcral para conhecermos com quem vamos intervir. Nesta fase os dados são provenientes das conversas informais, da observação participante e principalmente, do inquérito por questionário que aplicamos na turma do 1º e 4º ano, devidamente adaptados às limitações típicas destas idades.

Ao inquérito inicial responderam 29 alunos das duas turmas com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos de idade, como se pode ver no gráfico 1. No 1º ano, oito das crianças têm 6 anos e oito têm 7 anos. No 4º ano, quatro crianças têm 9 anos, seis crianças têm 10 anos, duas têm 11 anos e apenas uma criança tem 12 anos.

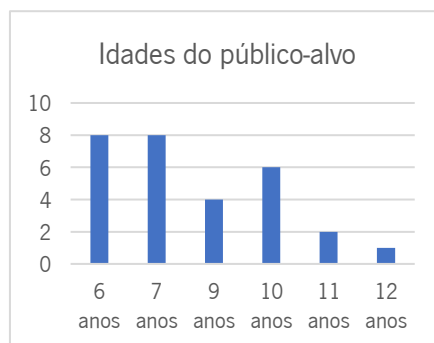


Gráfico 1 - Idades do público-alvo

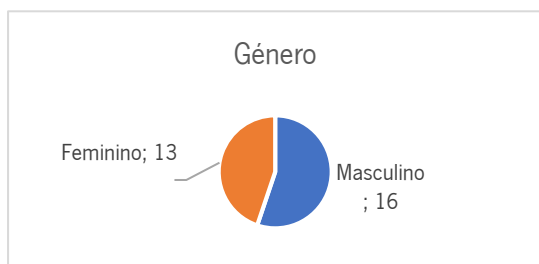


Gráfico 2 - Género

No que refere ao género, de acordo com o gráfico 2 – Género – das 29 crianças, dezasseis são do sexo masculino e treze são do sexo feminino.

De acordo com o gráfico 3 – Tens algum problema de saúde? – a maioria dos inquiridos respondeu que não tem qualquer problema de saúde (28) e seis responderam “sim”.

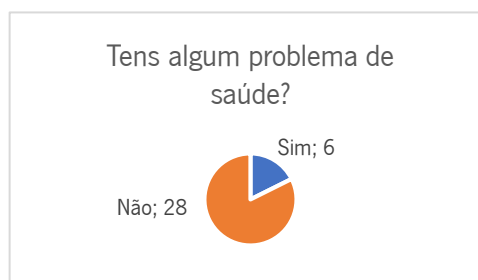


Gráfico 3 – Tens algum problema de saúde?

Destes que responderam “sim”, só quatro apontaram quais os tipos de problemas de saúde têm, como se pode ver no gráfico 4.

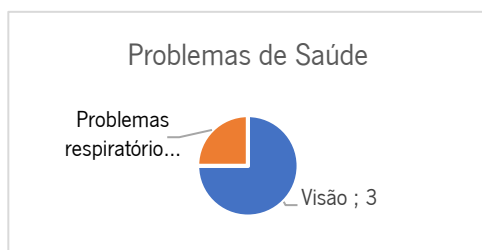


Gráfico 4 – Problemas de saúde

Dos problemas mencionados, três são problemas a nível da visão e um a nível respiratório.

No que refere a medicação, segundo o gráfico 5 – tomas alguma medicação? – nenhum dos inquiridos disse tomar qualquer tipo de medicamento.

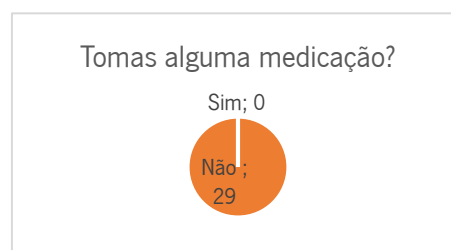


Gráfico 5 – Tomas alguma medicação?



Gráfico 6 – Já repetiste algum ano?

No 4º ano, quando questionados se já repetiram algum ano, por motivos de retenção, os inquiridos responderam, de acordo com os gráficos 6 e 7, que nove já repetiram algum ano e quatro nunca repetiram um ano.

Dos nove que repetiram algum ano, seis repetiram o 2º ano e três repetiram o 4º ano.

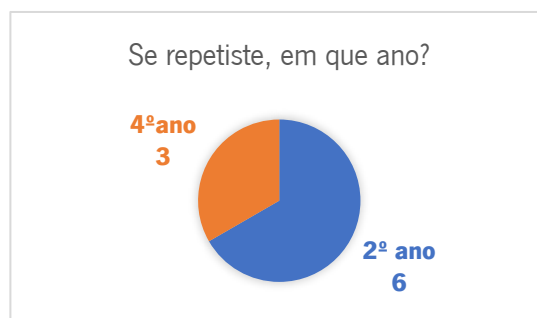


Gráfico 7 – Se repetiste, em que ano?

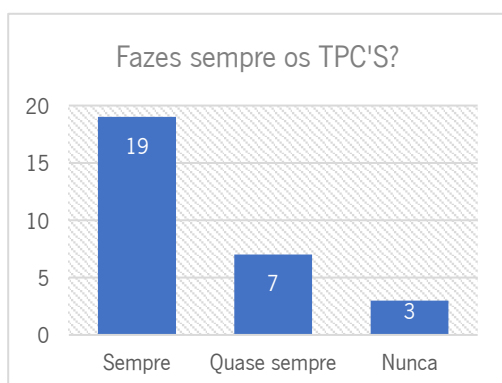


Gráfico 8 – Fazes os TPC'S?

No que refere aos trabalhos de casa, quando questionados sobre se fazem sempre os TPC'S. de acordo com o gráfico 8, dezanove crianças afirmam fazer sempre os TPC'S, sete dizem “quase sempre” e três respondem “nunca”.

Quando inquiridos sobre se têm alguém que os ajude a fazer os trabalhos de casa (gráfico 9), vinte e uma crianças responderam “sim”, cinco disseram que não têm qualquer tipo de ajuda e três responderam que só têm ajuda de alguém “às vezes”.

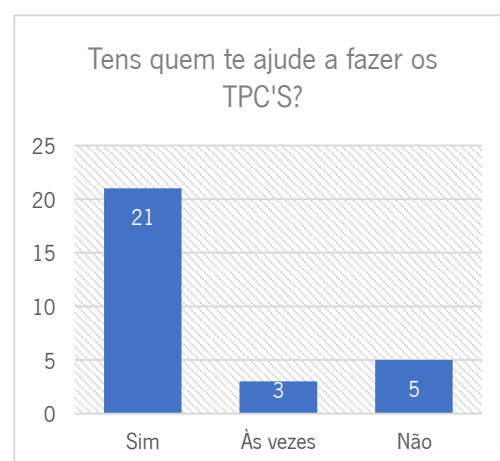


Gráfico 9 – Tens quem te ajude a fazer os TPC'S?

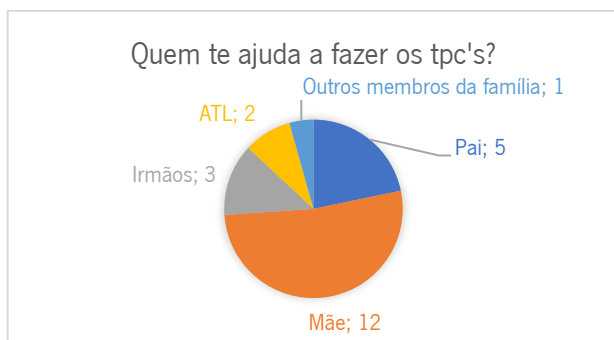


Gráfico 10 – Quem te ajuda a fazer os TPC'S?

membros da família alargada.

Em matéria de hábitos diários, a grande maioria das crianças costuma deitar-se para dormir entre as 21 e 22 horas (quinze inquiridos). Quatro dos inquiridos disseram que se deitam entre as 22 horas e as 23 horas, bem como quatro responderam que só vão dormir depois das 23 horas.

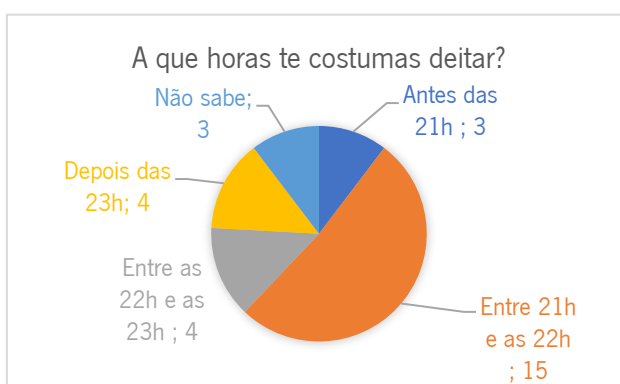


Gráfico 11 – A que horas te costumavas deitar?

Inquiridos sobre a alimentação, estas crianças, de forma geral, referiram que costumam fazer cinco refeições ao longo do dia, entre elas o pequeno almoço, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde, jantar. É de salientar que os lanches podem ser complementados com o leite e a maçã distribuídas na escola, nos horários de intervalo.

Quando questionados sobre “como te vês daqui a dez anos?”, os alunos do 4º ano, responderam com sinceridade à luz da sua idade, uns focando as suas futuras qualidades físicas e morais, outras pensaram em estudar mais, em ter um emprego na área que eles querem e até serem melhores nos *hobbies* e desportos que agora têm.

1.3. Diagnóstico de Necessidades, Motivações e Expetativas

Um projeto desta dimensão só se desenvolve, efetivamente, se compreendermos a realidade, as suas necessidades e interesses do público-alvo. A importância do diagnóstico é salientada por Serrano (2008, p. 39 citado por Vieites, 2011), que nos diz que,

O diagnóstico da realidade é uma fase de grande importância para a elaboração de projetos. Permite situar os principais problemas, desempenhar as suas causas de fundo e oferece vias de resolução para os ir resolvendo. O objetivo do diagnóstico é o conhecimento da realidade. Constitui uma das ferramentas teórico-metodológicas mais importantes. (p. 227)

Nesta fase e dado que são duas turmas de idades diferentes faremos o diagnóstico das necessidades e interesses destes dois públicos-alvo, separadamente, com base nos resultados dos inquéritos realizados durante as primeiras sessões e nas entrevistas exploratórias realizadas com as professoras do 1º e 4º ano na fase inicial do projeto.

1.3.1. Diagnóstico de necessidades do 1º Ano

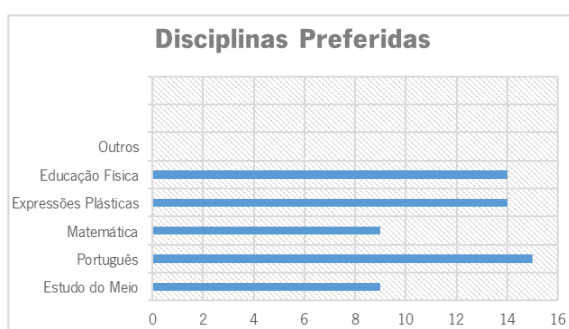


Gráfico 13 – Disciplinas preferidas (1º ano)

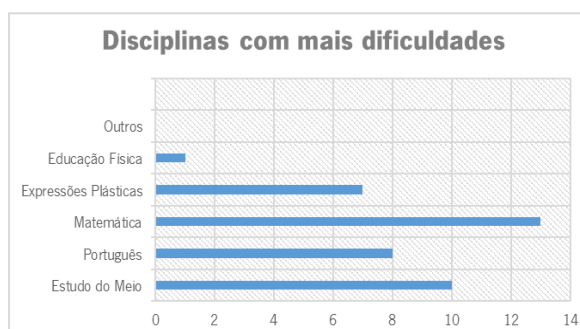


Gráfico 12 – Disciplinas com mais dificuldades (1º ano)

De acordo com o gráfico 12 “disciplinas preferidas”, os alunos do primeiro ano gostam de todas as disciplinas apesar das disciplinas de português (quinze alunos), expressões plásticas (catorze alunos) e educação física (catorze alunos) se destacarem.

Já no que refere às disciplinas que menos gostam ou que têm mais dificuldades (gráfico 13) destaca-se a matemática (treze alunos), o estudo do meio (dez alunos) e o português (oito alunos). Denota-se um pouco de incoerência nos resultados, pois apesar de o português e as expressões plásticas serem as disciplinas preferidas entre os inquiridos, são das disciplinas que têm mais dificuldades. Quanto à matemática consideramos que há coerência entre os gráficos.

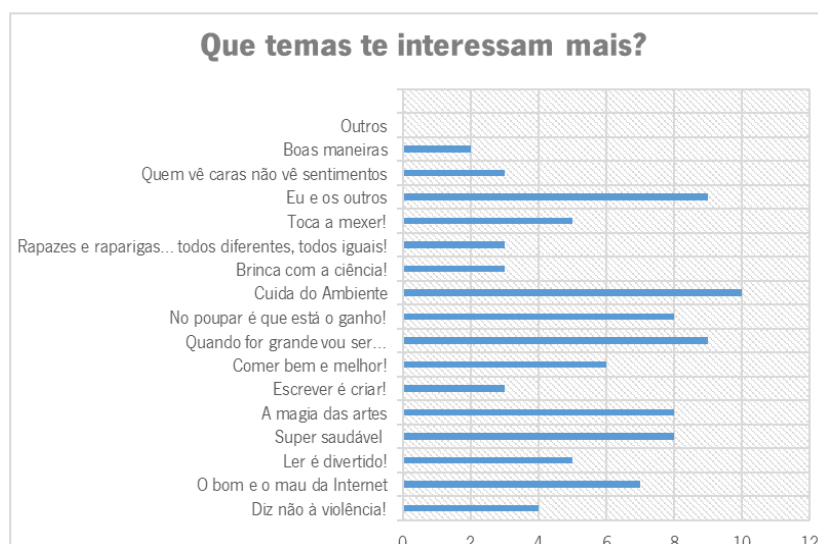


Gráfico 14 – Que temas te interessam mais? (1º)

O gráfico 14 diz respeito aos temas que interessam mais aos alunos do 1º ano. Nesta questão que foi colocada aos alunos, foi proposto que selecionassem cinco temas, que estavam representados em imagens, mas que foram traduzidos e explicados, imagem a imagem para que houvesse um entendimento geral. As temáticas que mais se destacam são “cuida do ambiente” (dez), “eu e os outros” (nove), “quando for grande vou ser...” (nove). “no poupar é que está o ganho” (oito), “a magia das artes” (oito), “super saudável” (oito).

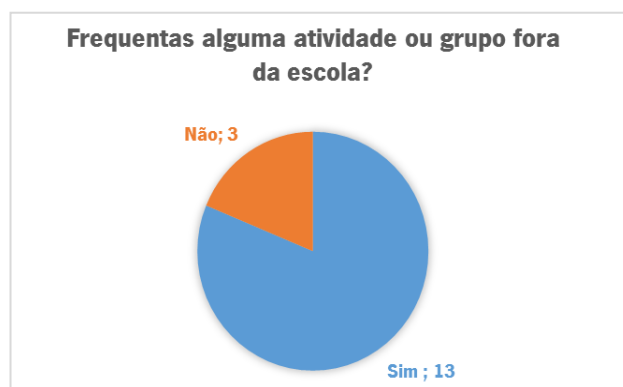


Gráfico 16 – Frequentas alguma atividade ou grupo fora da escola? (1º ano)

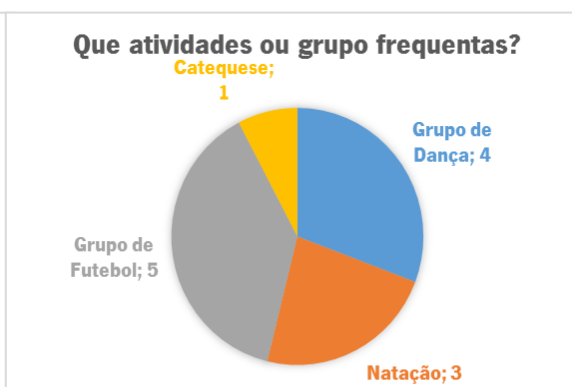


Gráfico 15 – Que atividades ou grupos frequentas? (1º ano)

Na questão “frequentas alguma atividade ou grupo fora da escola?”, segundo o gráfico 15, treze alunos dizem que frequentam uma atividade ou grupo extraescolar e apenas três dizem não ter qualquer atividade ou grupo. Dos alunos que responderam “sim”, segundo o gráfico 16, cinco

alunos frequentam um clube de futebol, quatro alunos frequentam um grupo de dança, três frequentam a natação e um frequenta a catequese.

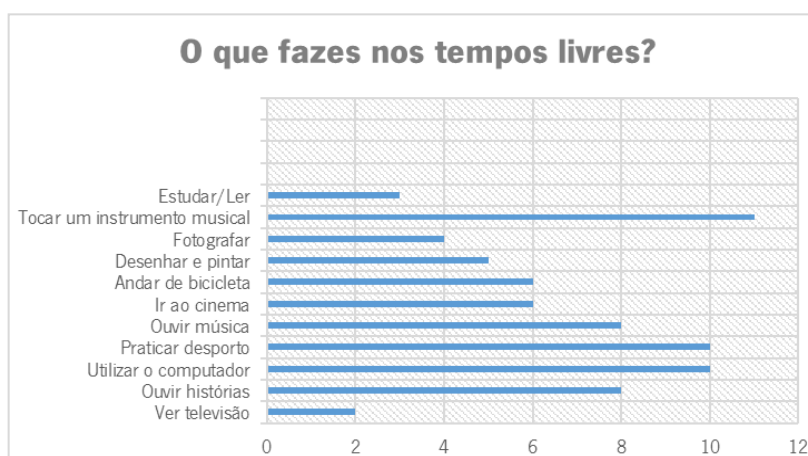


Gráfico 17 – O que fazes nos tempos livres? (1º ano)

O gráfico 17 diz respeito aos tempos livres. De acordo com o gráfico podemos verificar que onze alunos costumam tocar instrumentos musicais, dez praticam desporto, dez costumam utilizar regularmente o computador, oito costumam ouvir música e oito costumam ouvir histórias.

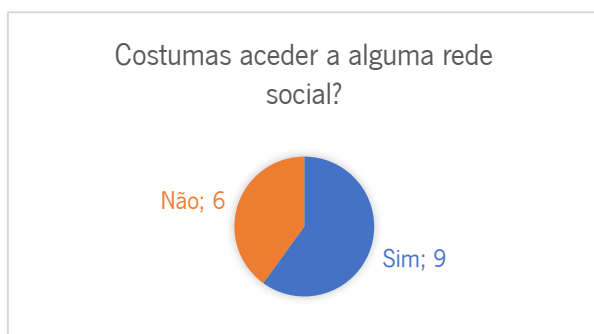


Gráfico 18 – Costumas aceder a alguma rede social? (1º ano)



Gráfico 19 – Que redes sociais utilizas? (1º ano)

De acordo com o gráfico 18, que diz respeito à questão “costumas aceder a alguma rede social?”, nove alunos do 1º ano responderam que costumam aceder e seis disseram que nunca acederam. Das crianças que costumam aceder apenas sete especificaram as redes sociais que utilizam, como se pode verificar no gráfico 19. Seis das crianças referiram que utilizam o *Youtube* e apenas uma diz utilizar o *Facebook*.

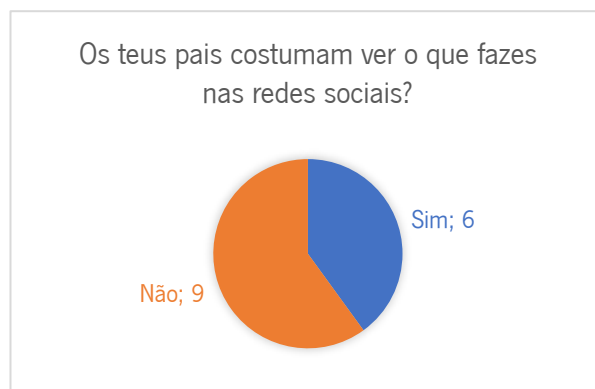


Gráfico 20 – Os teus pais costumam ver o que fazes nas redes sociais? (1º ano)

De acordo com o gráfico 20 que se refere à questão “os teus pais costumam ver o que fazes nas redes sociais?”, nove das crianças disseram que os pais não têm esse hábito e apenas seis disseram que os pais estão atentos às suas redes sociais.

1.3.2. Diagnóstico de necessidades do 4º Ano

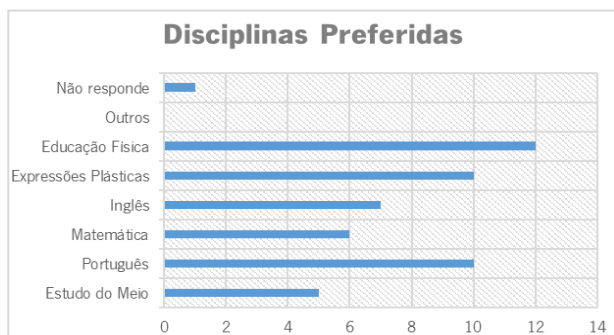


Gráfico 22 – Disciplinas preferidas (4º ano)

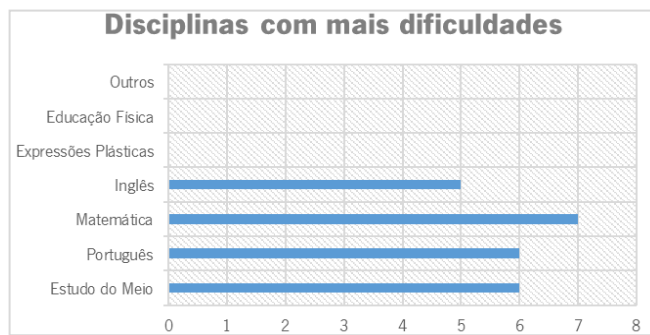


Gráfico 21 – Disciplinas com mais dificuldades (4º ano)

De acordo com o gráfico 21 “disciplinas preferidas”, os alunos do 4º ano gostam de todas as disciplinas apesar das disciplinas de educação física (doze alunos), expressões plásticas (doze alunos) e português (dez alunos) se destacarem.

Já no que refere às disciplinas que menos gostam ou que têm mais dificuldades (gráfico 22) destaca-se a matemática (sete alunos), o estudo do meio (seis alunos) e o português (seis alunos).

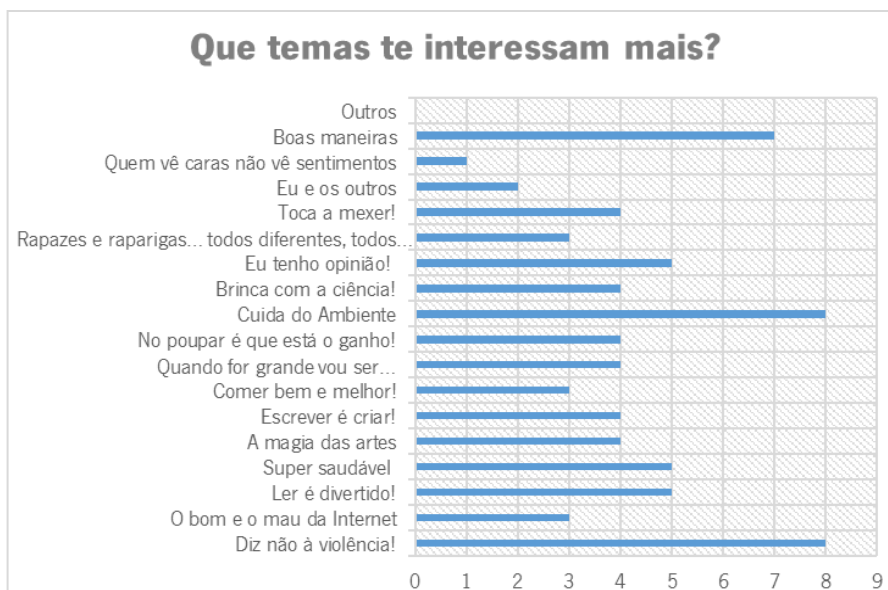


Gráfico 23 – Que temas te interessam mais? (4º

De acordo com o gráfico 23, sobre os temas que interessam mais às crianças do 4º ano, podemos concluir que os mais escolhidos foram o tema “cuida do ambiente” e o “diz não à violência”, escolhidos por oito crianças, as “boas maneiras” (escolhido por sete) e escolhidos cinco vezes foram o “eu tenho opinião!”, “super saudável” e o “ler é divertido”.

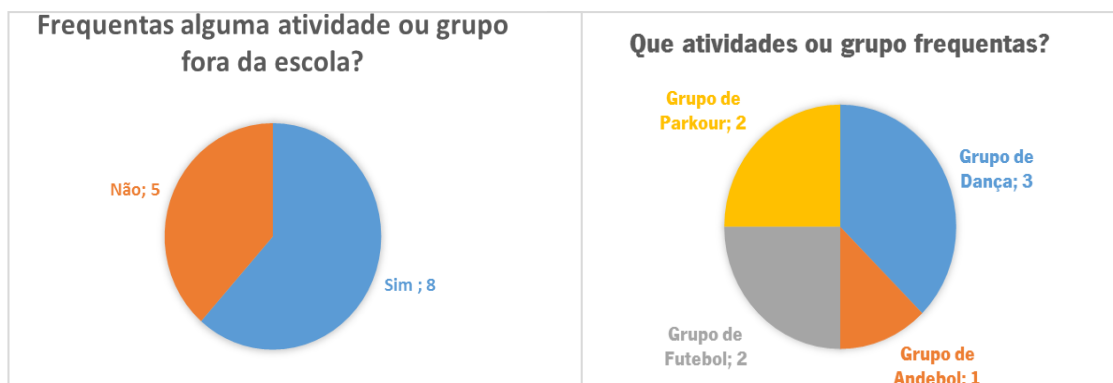


Gráfico 24 – Frequentas alguma atividade ou grupo fora da escola? (4º ano)

Gráfico 25 – Que atividades ou grupos frequentas? (4º ano)

Na questão “frequentas alguma atividade ou grupo fora da escola?”, a turma do 4º ano, segundo o gráfico 24, oito alunos dizem que frequentam uma atividade ou grupo extraescolar e apenas cinco dizem não ter qualquer atividade ou grupo. Dos alunos que responderam “sim”, segundo o gráfico 25, três alunos frequentam um grupo de dança, dois alunos frequentam um grupo de futebol, dois frequentam um grupo de *parkour* e um frequenta o andebol.

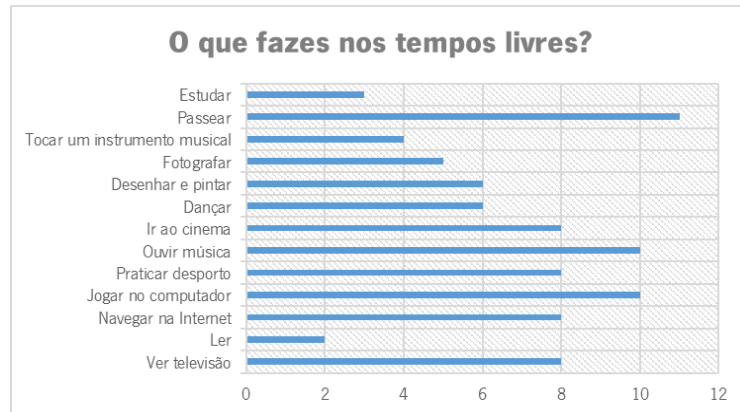


Gráfico 26 – O que fazes nos tempos livres?

De acordo com o gráfico 26, “o que fazes nos tempos livres?”, as crianças do 4º ano selecionaram maioritariamente a variável “passear” (onze inquiridos), dez inquiridos disseram que “ouvir música” é outro dos seus passatempos, dez selecionaram “jogar no computador”, oito responderam “ir ao cinema”, bem como “praticar desporto”, “navegar na internet” e “ver televisão”. Deste grupo a atividade que menos se destacou foi “ler”.

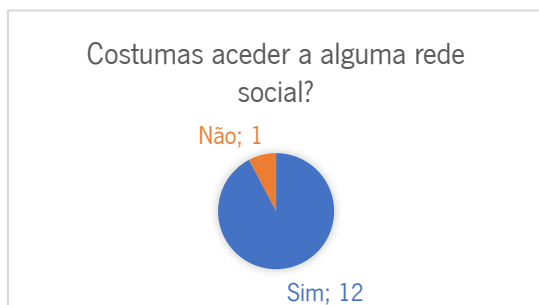


Gráfico 28 – Costumas aceder a alguma rede social? (4º ano)



Gráfico 27 – Que redes sociais utilizas? (4º ano)

No que refere às redes sociais, de acordo com o gráfico 27, que se refere À questão “Costumas aceder a alguma rede social?”, os alunos do 4º ano responderam “sim” na sua grande maioria (doze inquiridos) e apenas um respondeu “não”. Destes alunos que disseram aceder a redes sociais, de acordo com o gráfico 28, costumam utilizar o *Facebook* (dez inquiridos), o *Youtube* (três inquiridos) e o *Instagram* (dois inquiridos). Uma das crianças não especifica.

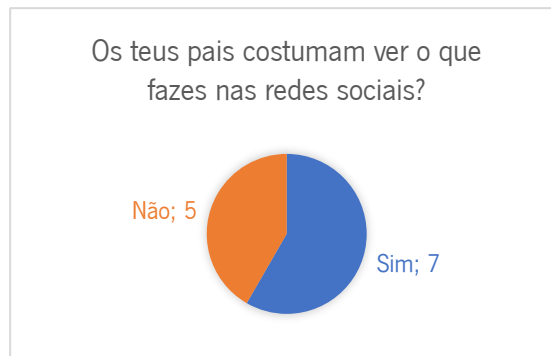


Gráfico 29 – Os teus pais costumam ver o que fazes nas redes sociais? (4º ano)

O gráfico 29 diz respeito à questão “os teus pais costumam ver o que fazes nas redes sociais?”. Nesta questão sete crianças disseram que sim, que os pais costumam ver o que elas fazem nas redes sociais e cinco disseram não ter qualquer vigilância.

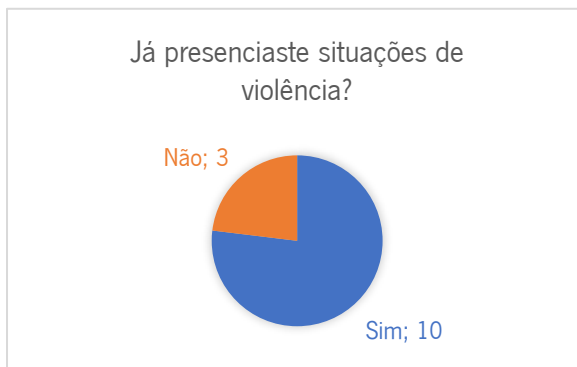


Gráfico 31 – Já presenciaste situações de violência? (4º ano)

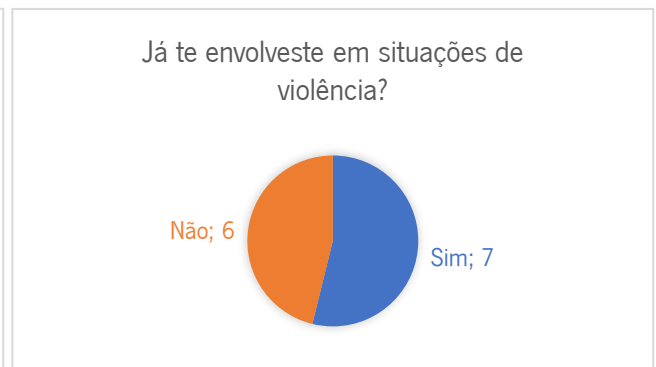


Gráfico 30 – Já te envolveste em situações de violência? (4º ano)

Sobre atos de violência, o gráfico 30 mostra a questão “já presenciaste situações de violência?” e deste podemos ver que dez inquiridos já presenciaram situações de violência e três nunca presenciaram. No que refere ao envolvimento em situações de violência, de acordo com o gráfico 31, sete crianças já se envolveram diretamente em situações de violência e seis responderam que nunca se envolveram diretamente em situações deste tipo.

1.3.3. Resultados das Entrevistas Exploratórias

Em conversas informais e em observação e interação com as crianças constatamos que o comportamento dos alunos em sala de aula é extremamente complicado, o barulho e o levantar dos lugares são constantes, tornando difícil controlar os alunos e sabotando qualquer atividade de sala de aula.

Em entrevista com as professoras, nesta fase de avaliação diagnóstica, conseguimos ter uma ideia melhor do que é conviver com estas crianças no quotidiano. Quando questionadas sobre como caracterizam as turmas, a professora do 1º ano respondeu que a turma do 1º ano é “[...] muito barulhenta e desorganizada. Não sabem estar sentados e não sabem esperar pela sua vez para falar”. A professora do 4º ano referiu que:

A turma do 4º ano é extremamente complicada, especialmente a nível comportamental. Em 15 alunos, 9 são repetentes e sem métodos de estudo. Juntou-se os repetentes do ano passado de duas turmas nesta e, para além disso, vieram alunos transferidos de outras escolas. Há 4 alunos de etnia cigana e 4 que têm pai ou mãe também ciganos.

À questão “Na sua opinião quais são os maiores obstáculos à aprendizagem desta turma?”, a professora do 1º ano respondeu “Esta turma não tem apoio em casa.”, considerando que este é o maior obstáculo para a aprendizagem das crianças do 1º ano. Já a professora do 4º ano respondeu:

O comportamento, sem dúvida. É complicado dar uma aula de início ao fim, perde-se muito o fio condutor. “Perde-se” também muito tempo de aula a trabalhar valores, regras e formas de estar. Há alunos interessados que são prejudicados pelos que querem destabilizar.

Quando questionadas sobre se a retaguarda familiar dos alunos influencia os resultados e de que forma, a professora do 1º ano referiu que os alunos do 1º ano, “como não tem apoio em casa e nesta fase precisam que os pais ajudem em casa, e tal não acontece, os resultados não são os melhores”. Nesta questão a professora do 4º ano respondeu:

Muitíssimo. Claramente os alunos que pior se comportam são aqueles que não têm estabilidade emocional. Há casos de uma mãe desaparecida, aluno institucionalizado, famílias desestruturadas, monoparentais, violência doméstica, etc. Estas crianças de alguma forma querem chamar à atenção e já perceberam que o mau comportamento lhes dá a atenção que não têm.

Nesta entrevista conseguimos perceber as maiores preocupações das professoras: o comportamento, os valores distorcidos, a falta de regras em todos os níveis, a falta de retaguarda familiar e a própria estrutura familiar das crianças. Através do inquérito por questionário, das conversas informais, da observação e das entrevistas iniciais conseguimos compreender as necessidades, problemas e interesses deste público-alvo.

1.4. Finalidade e Objetivos da Intervenção

Conhecido o público-alvo e as suas necessidades e interesses é importante, nesta fase, delinear a finalidade última do projeto. No que refere à definição de finalidade, de acordo com Guerra

(2000), “as finalidades indicam a razão de ser de um projeto e a contribuição que ele pode trazer aos problemas e às situações que se torna necessário transformar” (p.163). Sobre os objetivos gerais, de acordo com a mesma autora, estes “[...] descrevem grandes orientações para as ações e são coerentes com as finalidades do projeto, descrevendo as grandes linhas de trabalho a seguir [...]” (Guerra, 2000, p.163).

No que diz respeito aos objetivos específicos, estes são “[...] objetivos que exprimem os resultados que se esperam atingir e que detalham os objetivos gerais, funcionando como a sua operacionalização” (Guerra, 2000, p.164)

Neste projeto, a finalidade é a **promoção do aprender a ser, fazer, conhecer e conviver com crianças em idade escolar, através da educação não-formal**. Para chegar a tal finalidade é importante traçar os objetivos gerais e específicos para o projeto.

1.4.1. Objetivos Gerais e Específicos

1) Promover o interesse pela leitura e pelo conhecimento.

- a. Impulsionar o gosto pela leitura e interpretação de histórias;
- b. Conscientizar para a importância do conhecimento na construção do futuro de cada um.

2) Promover a prática de atitudes positivas nas relações interpessoais

- a. Promover o espírito de grupo e a união entre as crianças;
- b. Fomentar o respeito e a tolerância;
- c. Conscientizar para os efeitos negativos do bullying e do racismo;

3) Estimular o espírito crítico e a participação das crianças

- a. Incentivar à crítica e reflexão sobre os acontecimentos da atualidade;
- b. Estimular a participação das crianças nas atividades em desenvolvimento.

4) Promover o desenvolvimento sustentável

- a. Compreender a importância de preservar o meio ambiente;
- b. Incentivar à prática da reciclagem
- c. Compreender a importância de ter uma alimentação saudável e de praticar exercício físico;
- d. Conscientizar para os perigos do consumo de substâncias aditivas.

5) Promover o interesse pelas artes

- a. Promover a criatividade através das artes manuais e da pintura;
- b. Estimular as sensações através da música, das cores e dos cheiros;
- c. Estimular o interesse pelas artes cénicas.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA DO ESTÁGIO

2.1. Apresentação de outras investigações e experiências sobre o tema

A exploração de outras experiências e investigações na área em que nos debruçamos torna-se essencial no desenvolvimento de um projeto de investigação. O conhecimento desenvolvido noutros estudos poderá dar-nos uma noção mais clara do ponto em que está a investigação, na área da educação não formal no contexto escolar com crianças, que limitações surgiram, que métodos utilizaram e que estratégias desenvolveram.

Desta forma, efetuamos uma pesquisa nestes termos, que se revelou bastante difícil. A área do trabalho de investigação/intervenção que estamos a realizar ainda não foi muito explorada. De facto, a educação não formal ligada à intervenção comunitária nas escolas é ainda um campo de investigação muito pouco desenvolvido. Apesar disto, conseguimos encontrar três projetos que tem algumas semelhanças com o nosso projeto, e que iremos apresentar, de forma breve, de seguida. Estes projetos são trabalhos académicos, dois portugueses e um espanhol, que pretendiam intervir na escola, a nível não formal. Apesar disto, dois dos trabalhos não são exatamente da nossa área de formação, nomeadamente o trabalho de Santos (2014) e de Dorado (2013), mas utilizam metodologias semelhantes às nossas. Note-se que existem diferenças entre estes trabalhos e o nosso no que refere à idade do público-alvo, os temas abordados e as metodologias e ou métodos e técnicas utilizadas.

2.1.1. *“Clube «Mais Sucesso Escolar». Nem só da educação formal vive a escola”*

O projeto “Clube «Mais Sucesso Escolar». Nem só da educação formal vive a escola” foi desenvolvido no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, da Universidade do Minho. De acordo com a autora, Oliveira (2011), este projeto desenvolveu-se numa escola, mais concretamente no Clube Mais Sucesso Escolar, um clube já existente na escola. Este clube serviu de porta de entrada para a dinamização do projeto que teve como público-alvo crianças e jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos. A finalidade traçada para este projeto passou por “[...] melhorar o rendimento escolar e a autoestima

dos alunos, através das atividades extracurriculares propostas, no sentido de os motivar para uma participação ativa ao longo do seu percurso académico” (Oliveira, 2011, p.25).

Para isto, a autora definiu como objetivos gerais: conhecer e adaptar-se à Instituição; dinamizar o Centro de Trabalho Autónomo e a Ludoteca com atividades lúdicas e pedagógicas, tornando-o um espaço de lazer e aprendizagem; criar o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, colmatando as carências a nível escolar, familiar e social dos alunos e suas famílias e aproximar a biblioteca aos alunos, promovendo hábitos de leitura.

No que refere às atividades desenvolvidas neste projeto, estas, de acordo com Oliveira (2011), foram diversas e heterogêneas e dividiram-se em três subtemas: implementação (na criação de um gabinete de apoio ao aluno e às famílias, no subprojecto sobre educação sexual e no projeto para a redução do desperdício alimentar), comemoração de dias temáticos, sessões de esclarecimento e sensibilização. As atividades foram avaliadas em dois momentos: avaliação contínua e final. A avaliação contínua consistiu na entrega de inquéritos por questionários aos jovens no final das atividades e a avaliação final consistiu numa entrevista semiestruturada à coordenadora do Clube Mais Sucesso Escolar e em grupos de discussão focalizada dinamizados com os alunos.

Na discussão dos resultados, a autora refere que os resultados foram muito positivos, dado que os alunos apontaram que o projeto teve um impacto favorável na sua vida escolar e que ficaram muito satisfeitos com as atividades desenvolvidas.

2.1.2. “Colorir para agir – Um contributo da educação não formal pela arte, para a paz”

O projeto “Colorir para agir– Um contributo da educação não formal pela arte, para a paz” foi desenvolvido no âmbito de um projeto de mestrado em Animação Artística da Escola Superior de Educação de Viseu. O projeto em si, realizou-se num agrupamento de escolas, com a participação de 21 crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 13 anos de idade. Este projeto de intervenção teve como finalidade “[...] agir de forma direta e pedagógica através da educação pela arte com as crianças do Agrupamento de Escolas” (Santos, 2014, p.40). Para atingir esta finalidade propuseram como objetivos: fomentar a utilização da animação artística como uma pedagogia de intervenção e sensibilização; levar os participantes a refletir sobre a violência em contexto escolar, as suas diversas formas e possíveis consequências; criar oportunidades para os participantes serem protagonistas num processo de fortalecimento da paz; contribuir para uma

regular integração das práticas artístico-pedagógicas em contexto educativo; e despertar o sentido crítico e a sensibilidade estética através da expressão artística.

As atividades desenvolvidas neste projeto de acordo com Santos (2014) privilegiaram o desenho e a pintura que “[...] contribuíram para compor um conjunto de atividades que, com uma componente lúdica, visam alertar para a não violência escolar consciencializar os participantes para a importância da participação na construção da paz” (p.42).

A avaliação do projeto passou por duas fases: avaliação contínua e avaliação final. No que refere à avaliação contínua, esta incidu sobre a reflexão sobre as atividades realizadas no final de cada sessão. A avaliação final consistiu na aplicação de um questionário. Os resultados, de acordo com a autora, foram positivos e as crianças mostraram querer participar novamente em projetos deste tipo. De facto, a autora realça: “[...] podemos afirmar ter contribuído para a construção de um espaço em que a paz constitui um valor fundamental [...]. Assim como dar a conhecer a importância e responsabilidade da sociedade em contribuir para este desígnio [...]” (Santos, 2014, p.63).

2.1.3. “La educación no formal en el aula de educación infantil a través de los materiales de una ONG”

O projeto “La educación no formal en el aula de educación infantil a través de los materiales de una ONG” foi desenvolvido para obter graduação em Educação Infantil pela Universidade de Valladolid em Espanha.

Este projeto com a finalidade de conscientizar sobre as desigualdades que encontramos no nosso planeta foi desenvolvido num “centro público” com um grupo de segundo ciclo de educação infantil. O público-alvo foram 21 crianças com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos de idade. De acordo com Dorado (2013), os objetivos do projeto passaram por, por exemplo, conhecer os direitos das crianças; refletir sobre a importância de sermos solidários; desenvolver a competência de gerar emoções positivas; aprender a valorizar-se a si mesmo, sentindo-se importante; valorizar a importância dos demais; valorizar a importância do trabalho em equipa; aprender a importância da igualdade de oportunidades entre meninos e meninas; trabalhar os valores de cooperação e compromisso.

As atividades realizadas neste sentido estruturaram-se da seguinte forma: pequeno debate inicial para tratar o tema principal, ficha de trabalho ou de exploração do tema, de forma individual ou em pequeno grupo. De seguida, em grande grupo fazia-se uma discussão sobre os resultados

conseguidos e aprendizagens significativas. A avaliação do projeto desenvolveu-se de forma qualitativa em três momentos: avaliação inicial, contínua e final e foi realizada através da observação direta e indireta, registando os resultados obtidos através de diferentes instrumentos. A avaliação inicial consistiu na apresentação dos temas às crianças para saber o nível cultural em que estavam. A avaliação contínua foi feita no final das atividades com recurso a uma tabela de avaliação.

A avaliação final consistiu na avaliação de cada aluno em cada atividade, revelando que a intervenção foi muito positiva, pois, de acordo com Dorado (2013) comprovou-se que é possível introduzir, na escola, atividades de caráter não formal e que graças a isso, alunos de 5 e 6 anos aprenderam conteúdos, atitudes e comportamentos que não entendiam tão profundamente antes de ser posta em prática a proposta do projeto.

2.2. Exploração das Correntes Teóricas

O desenvolvimento do projeto passa também por compreender alguns dos fenómenos que emergem, daí a necessidade de explorar conceitos e temas que vão de encontro àquilo que é desenvolvido no projeto. Assim sendo, destacamos cinco grandes temas para um entendimento daquilo que é a problemática envolvente do projeto.

2.2.1. *Intervenção Comunitária*

O nosso projeto apresenta-se como um projeto de intervenção comunitária em contexto escolar. Desta forma, é fundamental entender as várias dimensões de um projeto de intervenção comunitária: conceitos e significados, objetivos e protagonistas. Para isso é importante responder a algumas questões, de caráter primário, para um entendimento mais aprofundado do próprio conceito: o que é uma comunidade? O que a caracteriza?

Ander-Egg (1987) dá-nos uma breve explicação do conceito:

La comunidade es una agrupación organizada de personas que se perciben como unidad social, cuyos miembros participan de algún rasgo, interés, elemento, objetivo o función común, con conciencia de pertinencia, situados en una determinada área geográfica en la cual la pluralidad de personas interacciona más intensamente entre si que en otro contexto. (p.45)

A comunidade é assim um grupo de pessoas que têm algo em comum, que partilham interesses, crenças, que têm objetivos em comum. Apesar de a área geográfica poder ser o elo que une algumas comunidades, não significa que as áreas administrativas representem comunidades, nem que todos os indivíduos daquela área se sintam membros da comunidade.

Úcar (2009) refere-se a este ponto quando nos diz que “En un mundo de individuos [...] la comunidad sólo puede ser algo elegido. Todo lo demás, divisiones administrativas, conglomerados o agregados de personas, no tiene por qué ser una comunidad.” (p.20). Os indivíduos pertencentes a uma determinada comunidade têm um sentimento de pertença e de interesse pelos membros e pelo futuro da comunidade.

De acordo com Ander-Egg (1987), a prática e o ideal do desenvolvimento comunitário através de ajuda mútua e a ação conjunta é, em alguns aspetos, quase tão antigo quanto a própria humanidade. Ao longo da história existiram tentativas contínuas que, por diferentes meios, tentaram alcançar o bem comum pelo esforço da comunidade. É neste ponto que surgem os programas de desenvolvimento comunitário ou programas de intervenção comunitária.

Segundo Marchioni (2001), a intervenção comunitária é:

[...] un proceso de mejora de las condiciones de vida de una determinada comunidad, es decir, no dirigido solamente a solucionar o mejorar una situación patológica o negativa, partiendo del supuesto que toda realidad es mejorable y que cada comunidad verá por donde y como puede mejorar su situación y cuáles serán los aspectos, temas o problemas más prioritarios e importantes. Este proceso de mejora, por tanto, es un proceso continuo, aunque pueda producirse o desarrollarse por etapas. (p.13).

O objetivo da intervenção comunitária é a mudança da realidade, daí que seja tão importante a comunidade cooperar e participar nos projetos, em todas as fases da intervenção. A comunidade é quem sente os problemas e só poderá existirão mudanças se ela própria se sentir implicada e sentir que também ela fez um esforço de mudança.

Cortesão & Trevisan (2006) referindo a ideia de S. C.C.D, Charter (1994) sobre o grande objetivo da intervenção comunitária refere que,

Neste sentido, o grande objetivo deste tipo de trabalho será, então, desenvolver poder, capacidades, saberes e experiências das pessoas como indivíduos e como grupos dando-lhes poder para, desta forma, tomarem iniciativas, combaterem problemas sociais, económicos, políticos e ambientais, dando-lhes, assim, capacidades para participarem de forma completa e verdadeira na sociedade como cidadãos conscientes e de pleno direito. (p.64)

Neste processo, os indivíduos da comunidade em conjunto com os técnicos especialistas começam a consciencializar-se para os seus problemas e a encontrar caminhos para a mudança da sua realidade, tornando-se mais conscientes, mais organizados, mais participativos e mais críticos. Neste sentido e ainda sobre os papéis dos atores sociais implicados, segundo Marchioni (2001) a intervenção não é feita para a comunidade, mas sim com a comunidade, isto é, a comunidade é o principal agente de mudança. O papel dos técnicos especialistas será o de

facilitador da mudança e este só poderá ter influência na mudança se realmente se posicionar ao lado dos membros da comunidade, em posição de igualdade. Também a procura por mais meios e recursos é essencial nesta fase, visto que geralmente os recursos são poucos para o desenvolvimento das atividades promotoras da mudança, pelo que o técnico tem a responsabilidade de procurar criar parcerias e alianças.

De acordo com Cortesão & Trevisan (2006), “[...] o trabalho comunitário é essencialmente feito sobre as tentativas de libertação pessoal, através de atividades conjuntas de todos os participantes no processo” (p.64). Estas atividades conjuntas desenvolvem, nos membros da comunidade, ao longo do tempo, um sentimento de maior descontração e desinibição, levando a uma maior participação, interesse e motivação no processo de mudança.

O trabalho a desenvolver nestes contextos será o de acompanhar em grupo, mas sempre atendendo à individualidade, experiências e especificidades de cada um dos membros, como nos referem Cortesão & Trevisan (2006),

[...] Trabalhando no sentido de lhes proporcionar a aquisição e/ou desenvolvimento de competências básicas a nível pessoal e profissional, para combaterem e prevenirem os fatores que os tornam mais vulneráveis, pretende-se contribuir para que os indivíduos vão adquirindo e/ou desenvolvendo capacidades básicas: autonomia; capacidade para construir projetos de vida próprios, alargando-se as expectativas iniciais; desenvolverem-se enquanto pessoas, através do reforço da sua autoestima e capacidades relacionais; consciencialização dos direitos e deveres para o exercício da cidadania. (p.64)

Em suma, o objetivo da intervenção comunitária é proporcionar o desenvolvimento holístico e integrado dos indivíduos e das comunidades, com vista à mudança e transformação das suas realidades.

No que refere ao protagonismo da ação, acordo com Marchioni (2001), os três grandes protagonistas deste processo são a comunidade, a administração e os técnicos especialistas em intervenção comunitária. Estes caracterizam-se pela participação ativa e progressiva da comunidade; pela vontade, iniciativa da administração e por fim o uso equilibrado e coordenado dos recursos, com o papel ativo e dinâmico dos profissionais da intervenção comunitária. Estes três protagonistas devem então trabalhar cooperativamente para o desenvolvimento comunitário e para isso há que haver uma coordenação entre os recursos existentes e os membros da comunidade. Isto só será possível se a intervenção partir do existente, como nos sugere Marchioni (2001), tem de partir dos interesses, valores e expectativas da comunidade, ou seja, tem de partir de dentro (processo endógeno). Todas as comunidades têm imensas potencialidades, só têm de ser exploradas, daí que se tenham de traçar objetivos e finalidades que vão de encontro áquilo

que a comunidade precisa, para que sejam elas próprias a querer melhorar as suas condições de vida.

2.2.2. A Infância

O período da infância é um período fundamental para a formação intelectual, moral e social dos futuros adultos. A família, a escola e todas as relações sociais inerentes ao ambiente em que a criança cresce, moldam o seu caráter, a sua forma de pensar e a sua forma de ser. Para Piaget & Inhelder (1993, p. 7) “[...] as influências do meio adquirem importância cada vez maior a partir do nascimento, aliás, tanto do ponto de vista orgânico como mental”.

A psicologia do desenvolvimento fala-nos da infância como um período que se divide em vários estágios. Para Piaget & Inhelder (1993), cada estágio tem um conjunto de características que são típicas de cada idade, mas não são rígidos, isto é, cada criança tem diferentes graus e tempos de desenvolvimento.

Dado que as crianças envolvidas no projeto têm idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos, é importante compreender como este estágio de desenvolvimento se caracteriza a nível cognitivo e moral, para compreendermos a melhor forma de atuar com elas.

A nível cognitivo, segundo Piaget & Inhelder (1993), esta idade está entre o final do estágio pré-operatório (2-7 anos) e no início e final do operatório concreto (7-12 anos). Nestas idades as crianças começam a passar de um pensamento intuitivo (por exemplo sabem contar, mas não sabem o que significa o número) para um pensamento lógico, isto é, começam a concretizar operações mentais. Estas operações mentais permitem-lhes ter a noção de seriação, de número, de classificação, de conservação de substância, de peso e volume.

A nível moral, Kohlberg (citado por Sprinthall, A. & Sprinthall, 1993) fala-nos em três níveis e seis estágios de desenvolvimento. No que refere às idades entre os 6 e os 10 anos, podemos falar do nível pré-convencional em que para Kohlberg há uma centralização no eu. Até aos 7 anos de idade a criança orienta-se pela punição/obediência à autoridade, isto é, “o comportamento [...] é baseado no desejo de evitar uma punição física severa por parte de um poder superior” (p. 171). A partir dos 7 aos 10-12 anos, a criança tem uma orientação instrumental, isto é, “as ações baseiam-se amplamente na satisfação das necessidades pessoais do indivíduo” (p.171), ou seja, fazem os seus julgamentos em função da recompensa, pelos seus interesses e satisfação própria.

2.2.3. O Insucesso e Abandono Escolar

A expressão “insucesso escolar” caracteriza-se, numa primeira impressão, como uma expressão de valor negativo que mostra o limite entre o que são as nossas expectativas, enquanto sociedade, em relação aos alunos e o que eles são capazes ou não de atingir na escola. Estas expectativas são goradas quando o aluno não consegue atingir os objetivos decretados pela escola, ou seja, o aluno está numa situação de insucesso.

Um dos autores que aborda este tema, Muñiz (1994), diz-nos que se entende por insucesso escolar “[...] a grande dificuldade que pode experimentar uma criança, com um nível de inteligência normal ou superior, para acompanhar a formação escolar correspondente à sua idade” (p.9).

No que concerne aos sintomas de insucesso escolar, Avanzini (1991) refere que uma situação de insucesso se deve a um conjunto de fatores, dos quais se destacam as más notas, que apesar de este fator poder ser discutível, refletem a inadaptabilidade das crianças ao sistema; a repetição, isto é, as reprovações de ano que não são, para este autor, sinal de insucesso, mas sim prevenção apesar da família e a criança o considerarem. Outro fator a ter em conta é “[...] a regularidade da fraqueza dos resultados” (Avanzini, 1991, p. 22), daí que o insucesso só é efetivamente insucesso se já tiver um historial, pois há momentos e situações da vida que inibem o sucesso, momentaneamente. Ligado a este último fator está a fragilidade de aquisições e isso poderá ser também um erro do sistema e da escola, uma falha “[...] [no fornecimento da] noção de cultura” (Avanzini, 1991, p. 25) pois “o êxito de uma pedagogia não consiste apenas em fazer assimilar um certo volume de conhecimentos [...], mas especialmente em promover o gosto pelo esforço e trabalhos intelectuais” (p.25).

Já para Muñiz (1994) o insucesso escolar é visível em situações em que:

[...] A criança não expressa sofrimento e desgosto, antes procura todo o género de justificações e desculpas, geralmente não adequadas à realidade [...] [não tem] consciência das suas dificuldades, não sabe que tarefas ou trabalhos há-de realizar, nem como realizá-los [...] não procura soluções nem pede ajuda e, se a tem, não a aceita. (pp. 11-12)

A despreocupação e alheamento da criança em relação à escola é um grave problema que pode levar ao abandono escolar e conseqüente degradação ou perpetuação das suas condições de vida. O abandono escolar é um tema que será tratado mais à frente, mas no que refere às condições de vida das crianças estas estão irremediavelmente ligadas à sua relação com a família e a posição social e cultural da mesma.

Uma criança que nasça num contexto/ambiente familiar mais favorável tanto a nível económico, como cultural, tem, quase sempre, maior facilidade em se adaptar à escola, pois tem todas as ferramentas para o sucesso. Uma criança que nasça num meio de pobreza, de desinteresse da família em relação à escola e à cultura tem mais tendência para ter problemas de atenção, compreensão, menos vontade de estudar, tudo isto porque não tem uma boa base de suporte, que é a família. O papel da família é fulcral para o sucesso dos alunos não só para o aproveitamento escolar, mas também para o desenvolvimento de atitudes que promovam a cultura, a criação, o espírito crítico, a autonomia, e etc. Esta questão é realçada por Muñiz (1994) “[...] o papel dos pais não é o de simplesmente adular ou persuadir a criança, mas o de lhe proporcionar um quadro suficientemente amplo no qual se possa desenvolver com segurança” (p. 72). Para Avanzini (1991) o insucesso está também diretamente ligado à família mais concretamente aos pais por causa de atitudes como a desvalorização do trabalho escolar, em que não valorizam o sucesso da criança. Para a criança a sensação de agrado aos pais é o que a motiva para trabalhar mais, quando os pais não valorizam acontece exatamente o contrário. Também o nível cultural é, para o mesmo autor, um dos fatores mais decisivos, pois os filhos são o reflexo dos pais e a linguagem, atitudes e formas de estar são extremamente influenciadas por eles. Outros dos fatores são a vigilância ou falta de vigilância dos trabalhos escolares por parte dos pais, o meio sociocultural e motivações de trabalho, isto é, a “[...] influência do meio familiar sobre o nível de aspiração da criança” (Avanzini, 1991, p. 63), o clima afetivo, ou seja, as relações familiares, os desentendimentos, o ciúme, o perfeccionismo, a agressividade, o infantilismo, o bloqueio à curiosidade e a autopunição.

Como vimos são muitos os fatores que levam ao insucesso dos alunos na escola, são fatores muitíssimo complexos e com múltiplos vetores de análise. O insucesso escolar leva, muitas vezes, ao desânimo da criança, desmotiva-a a querer avançar nos estudos e isso é algo que deve ser combatido nas escolas portuguesas

Por outro lado, o fenómeno do abandono escolar está muito relacionado com as questões anteriormente debatidas, na medida em que os fatores que contribuem para o insucesso escolar tendem a piorar e levar ao abandono da escola.

Este fenómeno traz imensos problemas para o futuro destas crianças e jovens que vivem nesta sociedade na qual o conhecimento é a chave para o desenvolvimento económico (González, 2006, p. 1). Esta falta de ferramentas para o desenvolvimento educacional da criança ou jovem que abandona a escola poderá levar a casos de exclusão social (González, 2006, p. 1)

Mas porque existe este fenómeno? Quais as causas? Para Canavarro (2007) existem quatro grandes subsistemas que influenciam a análise e compreensão do abandono escolar: o indivíduo, a família, a escola e o meio envolvente. Para o mesmo autor,

O que determina o abandono escolar está relacionado com a qualidade de cada um desses subsistemas e, sobretudo, com a qualidade e a intensidade das interações que, quando não se permanece na Escola, não se revelaram adequadas num determinado período de tempo, fundamental para que a permanência tivesse acontecido. (p. 43)

O insucesso escolar e o abandono escolar são assuntos que urgem ser prevenidos para que as crianças tenham um percurso educativo e social que lhes potencie competências de saber estar, saber ser e de aprender a aprender.

2.2.4. Os Quatro Pilares da Educação

No título deste relatório é possível encontrar a expressão “quatro pilares da educação” e até são enumerados: “aprender a ser, fazer, conhecer e conviver”, daí a importância de enquadrarmos a pertinência destes pilares neste projeto, para que possamos entender de onde vem a expressão e o porquê de serem estes os pilares e qual a sua importância na educação.

É no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (2003) que se definem os quatro pilares da educação que são essenciais para este projeto.

A importância destes pilares é destacada pela necessidade, cada vez maior, de “[...] estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança” (Unesco, 2003, p. 77). Neste sentido, “[...] a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento” (Unesco, 2003, p. 77).

Os grandes pilares da educação são, de um modo mais breve e sucinto,

[...] aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (Unesco, 2003, p. 77)

Numa visão mais detalhada, o “aprender a conhecer” visa “[...] o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento [...] porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia [...] para viver dignamente” (Unesco, 2003, p.78). Na era em que estamos é importante saber procurar e compreender a informação e o conhecimento, é importante ter cultura

geral, ser crítico e autónomo, o que se prova na seguinte afirmação: “o aumento dos saberes sob os seus diversos aspetos, leva a compreender melhor o ambiente, 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.78). Mas como podemos desenvolver o aprender a conhecer nas crianças de tão tenra idade? Segundo a mesmo relatório (Unesco, 2003) é com recurso à interseção das diversas áreas disciplinares, isto é, cruzando conhecimentos, ligando factos, dando exemplos, através do jogo, através de viagens, que nos mostram realidades diferentes, valores, atitudes e culturas diferentes, através de trabalhos práticos que nos oferecem novas experiências e que se mostram mais divertidas e interessantes e, por isso, mais significativas.

No que concerne ao “aprender a fazer”, este não se pode dissociar do aprender a conhecer, mas tem um carácter mais prático. No Relatório da Unesco (2003) é-nos referido que este pilar não se refere apenas a “preparar alguém para determinada tarefa material, a fim de poder participar no fabrico de qualquer coisa” (p.80), é mais do que isso é preparar para as constantes exigências do desenvolvimento científico e tecnológico, é mais do que qualificar é dar competências que vão além da realização de tarefas. Segundo a Unesco (2003), “qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes [...] dado o desenvolvimento do setor de serviços” (p.81).

Sobre o pilar “aprender a viver juntos” ou “aprender a conviver”, o relatório da Unesco que temos vindo a analisar, fala-nos e lembra-nos as atitudes violentas tomadas na história, principalmente no século XX, como é o caso das guerras mundiais que assolaram o mundo e só com este ponto compreendemos imediatamente a importância deste pilar. A tendência dos seres humanos para fazerem comparações uns com os outros criam preconceitos e atitudes mal-intencionadas, que provocam situações de violência entre grupos étnicos, culturais, económicos e religiosos. Todos os dias são notícia acontecimentos deste calibre e segundo a Unesco (2003) “[...] não basta pôr em contacto e comunicação membros de grupos diferentes [...], um contacto deste género pode, pelo contrário, agravar ainda mais as tensões latentes e degenerar em conflitos” (p.83-84). A melhor forma de “aprender a conviver” será, segundo o mesmo relatório “[...] num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes” (p.84).

No que refere à descoberta progressiva do outro, a educação deve passar por dar a conhecer a diversidade da espécie humana e “[...] levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos” (p.84). A compreensão das atitudes dos outros e dos seus valores, história e hábitos culturais e o trabalho em projetos comuns entre grupos diferentes, com objetivos comuns levam a um melhor entendimento entre grupos, prevenindo a violência, ódios e guerras.

Sobre o último pilar, “aprender a ser”, a Unesco (2003) refere que “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (p.85). A finalidade do aprender a ser passa pelo desenvolvimento da personalidade dos indivíduos, para que ajam autonomamente e com discernimento e responsabilidade pessoal, pelo que não se deve negligenciar as potencialidades de cada indivíduo (Unesco, 2003).

Os quatro pilares da educação, segundo a Unesco (2003) não se apoiam numa determinada fase da vida ou lugar, devem “completar-se e interpenetrar-se de maneira a que cada pessoa, ao longo de toda a sua vida, possa tirar o melhor partido dum ambiente educativo em constante alargamento” (p.87).

2.2.5. Educação Não Formal

O contexto do projeto é, neste caso, um espaço de educação formal, a escola, mas esta é apenas o local onde se vai desenrolar a ação, isto é, funciona como espaço físico para o desenvolvimento de um projeto de educação não formal.

Sabe-se que a escola, como estabelecimento de ensino formal, é quem tem sido a protagonista na educação das crianças, mas é dado adquirido que existem inúmeras situações de insucesso e abandono escolar e de problemas sociais, daí que seja fulcral encontrar uma forma de contornar estes problemas.

A educação tem tomado, ao longo dos últimos anos, uma dimensão muito mais alargada, principalmente desde que se começou a falar em educação permanente e em educação ao longo da vida. Como explica Santos, *et al* (2013, p. 23), “a escola deixou de ser um espaço hegemónico da educação/formação dos seus alunos”, ou seja, os contextos e espaços educativos deixaram de ser restritos ao espaço escolar, dando mais importância à educação não formal e informal.

A educação não formal é definida, segundo Rogers (2004), como toda a educação fora do sistema formal. Já numa tentativa de definição mais completa, Coombs & Ahmed (1974 citado por Rogers, 2004) defendem que a educação não formal é qualquer atividade organizada,

sistemática e educacional fora dos quadros do sistema formal que fornece tipos de aprendizagem selecionados para determinados subgrupos de população, sejam adultos ou crianças.

É através da educação não formal e dos métodos diferenciadores que esta advoga, que se conseguem alcançar objetivos mais subjetivos e complexos que são importantes para o desenvolvimento dos indivíduos.

No Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, da Comissão Das Comunidades Europeias (2000) apercebemo-nos de outras características da educação não formal. Neste documento a educação não formal,

[...] não conduz, necessariamente, a certificados formais. A aprendizagem não-formal pode ocorrer no local de trabalho e através de atividades de organizações ou grupos da sociedade civil (organizações de juventude, sindicatos e partidos políticos). Pode ainda ser ministrada através de organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais (aulas de arte, música e desporto ou ensino privado de preparação para exames). (p. 9)

A educação não formal, de acordo com Santos, *et al*/(2013, p. 23), “[..] reúne práticas atrativas e motivadoras para os alunos, que devem ser articuladas ao nível do projeto educativo e/ou curricular”, o que proporciona momentos educativos significativos para qualquer que seja o público-alvo. Neste projeto em particular é realizada uma articulação entre os saberes e as experiências que os alunos trazem do currículo formal com uma abordagem não-formal em contexto escolar, com um tempo e um espaço próprios e com uma diversidade de temas transversais que vão desde a educação para a sociabilidade, a educação para a participação e para o desenvolvimento de um pensamento crítico, a educação para o desenvolvimento sustentável, a educação para a saúde até ao papel das artes e do lúdico no desenvolvimento educativo da criança. Para um melhor entendimento dos temas, vamos explorar com brevidade cada uma destas temáticas.

2.2.5.1. Educar para a Relação com o Outro

Este tema reveste-se de uma grande importância neste projeto, não só porque foi um interesse dos alunos, mas também porque é uma necessidade.

Ao pensarmos na história da humanidade, conseguimos compreender que o ser humano tem imensas qualidades como a solidariedade, a adaptabilidade, a ambição, mas por outro lado tem características menos boas que levam a comportamentos violentos e agressivos, tornam-se gananciosos e entram em conflitos muito facilmente, como provam as guerras, os muros, as divisões, os ataques entre religiões que existem há séculos e entre outros, que são motivados pelo

poder ou pela tentativa de demonstrar a superioridade entre etnias, religiões, classes, política e ideologias.

Quando falamos dos pilares da educação mencionamos o pilar “aprender a conviver” e poderíamos colocá-lo aqui. Esta temática tem como objetivo isso mesmo, aprender a conviver, aprender a respeitar as diferenças e semelhanças, aprender a compreender o outro, a pôr-se no seu lugar.

O relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (2003) refere que “a educação para a tolerância e para o respeito do outro, condição necessária à democracia, deve ser considerada como uma tarefa geral e permanente” (p.51). Segundo o mesmo relatório a educação “[...] deve valorizar o pluralismo cultural apresentando-o como uma fonte de riqueza humana: os preconceitos raciais, fatores de violência e de exclusão, devem ser combatidos por uma informação mútua sobre a história e os valores das diferentes culturas.” (pp. 51-52). Conhecer as diferentes culturas e suas histórias fomentam o respeito e a tolerância entre culturas, indivíduos e comunidades daí a pertinência neste projeto. A abordagem a este tema, no projeto, tem o objetivo de promover o pensamento e a opinião acerca destes temas, para que tenham a noção da realidade que os envolve e para modificar atitudes e comportamentos que vão contra a paz, a solidariedade e o respeito mútuo.

2.2.5.2. Educação para a Participação e para o Desenvolvimento de um Pensamento Crítico

A educação tem o papel de transformar a sociedade, mas quem transforma a sociedade são os indivíduos e as atitudes e ações destes, daí a importância de se contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico e da participação, potenciais armas de empoderamento dos adultos do futuro. É de imperiosa importância por isso colocar os jovens a pensar e a dar a sua opinião de forma livre, problematizadora, promovendo assim o interesse, a autonomia, a procura e a busca pelos significados. Não interessa tanto apenas e só o tema, matéria ou assunto em discussão, mas como cada um, individualmente, o pensa, projeta e problematiza.

Daí a importância de se defender uma educação mais libertadora que combate a formação de (mais) jovens cidadãos mecanizados, padronizados na forma de aprender e perceber o conhecimento, mas que se esvaziam da responsabilidade de perguntarem o porquê das coisas e de tentarem construir a sua própria visão crítica de uma realidade em discussão ou análise. O primeiro passo para a construção de novos cidadãos com um perfil fortemente questionador e

crítico, que possam ter as ferramentas para transformarem a sua própria realidade social, passa por defendermos uma conceção de educação mais humanista.

Neste rumo, existe uma visão de educação defendida por Paulo Freire na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, educação libertadora, que se enquadra no que defendemos. Segundo este grande pedagogo,

Enquanto, na conceção bancária” [...] o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. (Freire, 1994, p.41)

A conceção bancária de educação de que Paulo Freire fala neste excerto refere-se a uma educação que oprime os indivíduos, na medida em não lhes dá autonomia e espaço para opiniões. Esta conceção de educação caracteriza-se por ser muito tradicionalista na medida em que se transforma no “[...] ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” de conteúdos (Freire, 1994, p.33).

O desenvolvimento de um projeto com um caráter interventivo não pode, em momento algum, passar por um depósito de conteúdos, pois a participação e o pensamento próprio dos indivíduos devem ser sempre estimulados, para que haja, realmente interesse e motivação.

No que refere a este assunto, também a Unesco (2003) nos refere “[...] a educação em geral, desde a infância e ao longo de toda a vida, deve forjar, também, no aluno a capacidade crítica que lhe permita ter um pensamento livre, e uma ação autónoma” (p.54-55).

A vontade de transformar a escola e a sociedade em grupos mais igualitários, mais participativos, mais críticos e democráticos é extremamente complexo e exige tempo, como nos comprova Guerra (2002):

[...] A participação é um processo e uma tarefa que exigem tempo. [...] criar um clima em que a colaboração, a confiança, a comunicação e a motivação façam parte do tecido cultural da organização é uma tarefa que exige tempo e constância. (p.52)

Efetivamente, a variável tempo é uma condicionante do sucesso ou insucesso de um projeto de intervenção que promova estes valores, mas também a confiança, a comunicação e a motivação são importantes. São estes valores, competências e atitudes que ditam a transformação ou não da realidade dos indivíduos, pois fomentam o respeito, o sentido crítico, a autonomia e consciencialização dos seus problemas.

2.2.5.3. Educação para o Desenvolvimento Sustentável

A educação para o desenvolvimento sustentável é um tema amplo e global e que, de acordo com a Estratégia para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável da Comissão Económica para a Europa da Organização das Nações Unidas (2005), “[...] abrange questões interrelacionadas de natureza ambiental, económica e social” (p.8). Estas questões, de acordo com o mesmo documento, realçam o carácter holístico da educação para o desenvolvimento sustentável, na medida em que os principais temas deste são:

[...] o combate à pobreza, a cidadania, a paz, a ética, a responsabilidade à escala local e global, a democracia e a governança, a justiça, a segurança, os direitos humanos, a saúde, a igualdade entre homens e mulheres, a diversidade cultural, o desenvolvimento rural e urbano, a economia, os padrões de produção e de consumo, a responsabilidade corporativa, a proteção do ambiente, a gestão dos recursos naturais e a diversidade biológica e da paisagem. (p.8)

Neste projeto, nesta área destacamos dois temas: a educação ambiental e a educação para a saúde, que serão agora apresentados.

O futuro do nosso planeta é do interesse de todos os indivíduos, comunidades e sociedades. O instinto de sobrevivência é algo inato para os seres humanos, queremos que a nossa espécie sobreviva e se desenvolva, mas o desenvolvimento também nos pode gerar problemas, quando não é gerido sustentavelmente. De acordo com Díaz (1995, pp.16-16),

[...] as modificações que, desde a antiguidade, se tinham mantido em certos limites aceitáveis, dispararam a partir do desenvolvimento urbano e industrial com a invenção da máquina a vapor, que gerou, no ocidente, a Revolução Industrial. Isso conduziu ao crescimento acelerado da população, [...] à superexploração de todo o tipo de recursos naturais para manter uma população maior que os consome e à contaminação do nosso ambiente como resultado de todos os processos de produção, transporte, consumo e resíduo.

Sabemos que desde a Revolução Industrial que a globalização e a produção em massa têm vindo a degradar recursos naturais da Terra, mas a ideia de evolução não passa necessariamente por isto, dado que temos a opção de criar tecnologias mais amigas do ambiente e mais sustentáveis, daí que seja importante educar para o desenvolvimento sustentável desde tenra idade, para todos sabermos quais as alternativas que temos e começarmos desde cedo a sermos cidadãos mais ecológicos. Contudo a educação ambiental não tem como finalidade apenas consciencialização. Segundo Díaz (1995, p.37) “a finalidade da educação ambiental é, de facto, levar à descoberta de uma certa ética, fortalecida por um sistema de valores, atitudes, comportamentos, destacando, entre os primeiros, questões como a tolerância, a solidariedade ou a responsabilidade”, ou seja, a educação tem um papel preponderante na nossa atuação face ao planeta, pois incute valores, atitudes e comportamentos fulcrais para fomentar a harmonia

ambiental. Diaz acrescenta ainda que “a educação ambiental também deveria permitir o progresso na busca dos valores mais adequados a um verdadeiro desenvolvimento (desenvolvimento sustentável)” (p.37).

No que refere à educação para a saúde, esta é um tema que urge nos vários contextos da vida social e nos vários momentos da vida das pessoas, como se pode ver na citação de Precioso (2009), “Aceita-se hoje que o campo de ação da Educação para a Saúde é toda a comunidade. Qualquer pessoa, seja qual for a sua idade, sexo e condição económica [...]” (p.85). A importância de educar para a saúde é também apontada na definição de Educação para a Saúde de Tones & Tilford (2001):

Health education is any intentional activity that is designed to achieve health – or illness – related learning, i.e. some relatively permanent change in an individual's capability or disposition. Effective health education may, thus, produce changes in knowledge and understanding or ways of thinking; it may influence or clarify values; it may bring about some shift in belief or attitude; it may facilitate the acquisition of skills; it may even effect changes in behaviour or lifestyle. (p.30)

Em suma, para estes autores, a educação para a saúde pode modificar formas de pensar, influenciar e modificar atitudes e comportamentos considerados nocivos para a saúde. A mudança de comportamento em relação à saúde é fulcral para o desenvolvimento humano, daí a sua importância em contextos que vão desde a infância à terceira idade. Neste projeto em particular o assunto é abordado em contexto não formal, apesar de ter como espaço a escola.

Sabe-se que a educação para a saúde é abordada na escola, no currículo formal, em disciplinas como Estudo do Meio, no 1º ciclo, Ciências Naturais, Biologia, etc., mas não só. De acordo com Oliveira (2005) a educação para a saúde, “[...] ocorre também em contextos não formais da Educação quando se verifica, por exemplo, que um grupo de pessoas planeou sessões de desenvolvimento da aprendizagem humana numa determinada área, mas no final das sessões as pessoas não são certificadas.” (p.1). Estas sessões organizadas para, seguindo o exemplo da mesma autora, prevenir a toxicodependência, o tabagismo, sida, etc., são importantes para informar e prevenir comportamentos de risco e doenças que atingem, geralmente, um grande número de pessoas.

Neste projeto em particular, o nosso público-alvo é o 1º ciclo do ensino básico. Os valores da educação para a saúde devem ser incutidos desde tenra idade e neste projeto podemos começar a desenvolver alguns desses valores. De acordo com Precioso (2009) é através de programas de educação para a saúde que se deve,

[...] preparar o aluno para cuidar de si no que diz respeito a normas de higiene pessoal e ambiental, regras de segurança doméstica, de lazer, etc. Deve-se ainda preparar os alunos para que, ao deixar a escola, seja capaz de cuidar da sua própria saúde e da dos seus semelhantes [...]. (p.85)

Em projetos de cariz comunitário, como é o projeto de que estamos a falar, há uma clara necessidade de abarcar a educação para a saúde, não só porque foi detetada como necessidade, mas também porque é importante que as crianças promovam entre si hábitos, atitudes e comportamentos que não ponham em risco a saúde individual e coletiva.

2.2.5.4. O Papel das Artes e do Lúdico no Desenvolvimento Educativo da Criança

Um projeto de desenvolvimento educativo, pessoal e comunitário deve proporcionar marcas significativas na vida dos indivíduos que nela participam. Existem determinados momentos, aprendizagens e acontecimentos que nos marcam e que por serem diferentes do comum, mostram-se inesquecíveis.

Segundo Sousa (2003a),

[...] A educação que se afasta do modelo que apenas se limita ao ensino-aprendizagem e que se equaciona em termos da personalidade, já apresenta como objetivos a satisfação das necessidades (biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras) desenvolvimentais da criança. [...]. As dimensões da afetividade e dos valores, exigindo uma educação dos sentimentos e uma educação axiológica, têm ficado de fora, apesar de muitos pedagogos as apresentarem como as mais importantes para a formação integral da pessoa [...] esta formação e esta evolução só poderiam, porém, ser efetuadas através da arte [...]. (pp.11-12)

Educar pela arte é uma forma de transformar conhecimentos que, de uma forma mais tradicional, seriam apenas memorizados e logo esquecidos, se tornem significativos, por marcarem uma atitude diferente em relação ao conhecimento. Com efeito, “a educação aparece, pois, como modelo metodológico educacional, não com o propósito de ensinar Arte, mas de utilizar esta como meio de promover a educação.” (Sousa, 2003a, p.80) e “mais importante do que «aprender», «conhecer» e «saber»; é o vivenciar, descobrir, criar e sentir.” (Sousa, 2003a, p.63).

Mas de que forma é explorada a arte neste projeto em particular? Através de atividades que promovam a expressão dramática, as artes plásticas e a música, que são essenciais para proporcionar novas experiências, para estimular a criatividade e a sensibilidade acerca de determinados temas.

No que diz respeito à expressão dramática, Santos (2003b, p.33) defende que esta tem uma ação que abrange “[...] quase todos os aspetos importantes do desenvolvimento da criança e a grande diversificação de formas que pode tomar, podendo ser regulada conforme os objetivos,

idades e os meios que se dispõe [...]”. A expressão dramática é então uma forma de desenvolver qualquer temática que seja, com o recurso à criatividade e imaginação. Neste projeto em particular, a expressão dramática é um meio para compreender determinados assuntos de forma mais explícita, experimentando na pele, por exemplo o *bullying*, que é um dos temas a ser desenvolvido nas atividades do projeto.

No que diz respeito à música, “tradicionalmente, a música é vista como um fenómeno sociocultural. As pessoas ouvem música como entretenimento necessário à vida” (Santos, 2003c, p.16). Neste projeto a música funciona como um elo de ligação entre os grupos, quando na implementação das atividades se faz, por exemplo, um hino de grupo ou então como forma de elevar os pensamentos das crianças para outras dimensões ao escutá-la. Para Santos (2003c) a educação pela música é um método de formação global, cujo objetivo é desenvolver e satisfazer necessidades a nível emocional, sentimental, pondo à prova a criatividade, a memória, a cognição, a perceção e a atenção.

No que diz respeito às artes plásticas, este projeto proporciona diversas atividades em que estas estão presentes, por vezes como forma de consolidar as temáticas, com a utilização do desenho, da pintura e da manipulação de materiais para a construção de objetos relacionadas com as temáticas, como é o exemplo a construção dos ecopontos pelos alunos.

Sobre este assunto, Santos (2003c, p.160) diz-nos que “a expressão plástica é [...] uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades.”.

As artes são uma forma de educar mais apelativa para as crianças nestas idades e além disso têm o poder de desenvolver nelas a criatividade, a imaginação e são uma forma de explorar emoções e interesses nas crianças. Além das artes, o jogo também desenvolve estas capacidades.

Esta atividade lúdica é essencial nesta fase da vida. Sendo as crianças um público com imensa criatividade, energia e genuinidade, é através do jogo e das dinâmicas grupais que se alcançam determinados objetivos. De acordo com Caetano (2004) é “[...] pela utilização do jogo [...] [que] podemos auxiliar a criança a desenvolver a sua curiosidade, a imaginação, a criatividade, construindo a inteligência ajudando a mesma a socializar-se, ou seja promovendo o desenvolvimento físico, cognitivo e social da criança” (p. 16). O jogo é uma forma de conhecer, criar, inventar, brincar, e de se divertir, para além disto, o jogo é prazeroso para a criança e é através dele que ela deixa transparecer a sua personalidade, carácter e emoções.

Em suma, o lúdico fomenta a motivação das crianças, como refere Antunes (2004) “o jogo ganha espaço como a ferramenta ideal [...] [educativa], na medida em que propõe estímulo ao interesse [...] [da criança], desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social, ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade [...]” (p. 37).

As potencialidades que o jogo e as artes têm para o desenvolvimento da criança são inúmeras, pelo que é possível estimular uma mudança na realidade que estas vivem, para que, um dia, se tornem adultos motivados, interessados, resilientes, autônomos e participativos na sociedade.

CAPTÍTULO III - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTÁGIO

3.1. O Paradigma de Investigação/Intervenção

“A aquisição de um paradigma e do tipo de pesquisa mais esotérico que ele permite é um sinal de maturidade no desenvolvimento de qualquer campo científico que se queira considerar.” (Kuhn, 1998, p.31)

O conceito de paradigma é um conceito muito complexo e surgiu pela primeira vez na obra “A estrutura das revoluções científicas” de Thomas Kuhn. Este autor considera que os paradigmas são “[...] as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência.” (Kuhn, 1998, p.13). De forma simplificada, podemos entender o conceito de paradigma como um conjunto de ideias, crenças, métodos e teorias que são comuns aos investigadores de uma determinada área científica, num determinado tempo.

A nossa investigação/intervenção situa-se num paradigma interpretativo, também denominado de qualitativo. Este tipo de investigação é direcionada para uma lógica menos quantificada e controlada, o que, de acordo com Serrano (2011, p. 328)

[...] dá lugar a um novo estilo de investigação mais próximo à vida e às situações dos sujeitos, investigar de forma qualitativa é operar com símbolos linguísticos com o fim de reduzir a distância entre teoria e dados, entre contexto e ação. O êxito da investigação qualitativa pode dever-se ao facto de se aproximar da realidade de forma visível, próxima e perto de cada situação, o que permite conhecê-la com mais precisão e detalhe.

A abordagem qualitativa distingue-se assim, da abordagem quantitativa, na medida em que há uma clara afirmação da importância do significado das relações, das atitudes e dos comportamentos do social, daí que este paradigma seja tão distinto do positivismo e da visão tradicional de investigação. Neste sentido, Coutinho (2014, p. 16) refere que esta abordagem “[...] pretende substituir as noções científicas de explicação, previsão e controlo do paradigma positivista pelas de compreensão, significado e ação”.

Neste paradigma, de acordo com Caride (1997), a realidade social cria-se e mantém-se através das interações simbólicas e normas de comportamento que lhe conferem um sentido particular e ao mesmo tempo, pluralista e alterável. Para este mesmo autor, o meio diversifica-se em contextos que adquirem significado no quotidiano, na interação com os outros. O conhecimento surge da sensibilidade de cada ator social, inevitavelmente e inequivocamente ativado pela subjetividade e pelas vivências e o protagonismo é dado às pessoas, com as quais é preciso conversar, escutar e compreender. Os direitos à igualdade e à liberdade exercem-se na comunicação interpessoal,

sendo implícitos no compromisso moral de uma comunidade constituída como um todo. O mesmo autor refere ainda que “La teoria es necessária, no como un dato prévio, sino como un referente de las «reglas» que subyacen al proceder y logros científico-sociales; en este sentido há de ser clarificadora, comprensiva y fenomenológica.” (Caride, 1997, p.55), ou seja, a teoria orienta os procedimentos científicos e ajuda a interpretar e clarificar as situações, problemas e experiências que surgem da prática.

De forma mais explícita, Serrano (2003) diz-nos que os investigadores que seguem esta linha paradigmática se centram na descrição e compreensão dos comportamentos individuais dos sujeitos, desde uma análise da realidade contemplada na sua totalidade (visão holística), realçada pela visão pessoal dos indivíduos implicados, analisando as suas crenças, intenções, motivações, aspetos não observáveis diretamente ou suscetíveis de investigação. Para a mesma autora, este paradigma tem um enfoque maior no conteúdo do que no próprio método (Serrano, 2003).

De acordo com Pina (1993, citado por Serrano, 2003), as características que melhor definem este paradigma são considerar que as formas de vida são influenciadas pelo contexto social, pois a vida social gere-se e mantém-se pelas interações entre os sujeitos e pelos seus comportamentos em comunidade. Outra característica, segundo o mesmo autor incide sobre o comportamento social e este não pode ser explicado sem termos em conta as interpretações particulares de cada um dos indivíduos implicados. A última característica tem a ver com a intransponibilidade do conhecimento para outros espaços ou contextos, para o mesmo autor, o conhecimento pedagógico não é universal nem serve para contextos e espaços indeterminados, ou seja, implica que as teorias sejam relativas e que cada comunidade atua com critérios próprios que podem evoluir ao longo do tempo.

3.2. A metodologia da Investigação-Ação

O nosso projeto assenta numa metodologia de investigação-ação que, de acordo com Guerra (2000, p.52) “[...] associa ao ato de conhecer a intenção de provocar mudança social”.

De acordo com Dionne (2007), a investigação-ação foi uma metodologia que surgiu durante a Segunda Guerra Mundial nos Estados Unidos da América, numa época em que urgiam as necessidades sociais, nomeadamente os problemas das minorias. Kurt Lewin, psicólogo emigrado nos EUA, tentou elaborar as etapas da *action research*, desenvolvendo “[...] um processo de mudanças que se revelou mais eficaz com a participação das pessoas à procura de soluções.” (Dionne, 2007, p.26).

Esteban (2003) refere que a finalidade essencial deste tipo de investigação não é a acumulação de conhecimentos sobre o ensino ou a compreensão da realidade educativa, mas sim, fundamentalmente, fornecer informações que orientem a tomada de decisões e os processos de mudança para a melhoria da mesma.

Guerra (2000, p.52), refere que “as metodologias de investigação-ação permitem, em simultâneo, a produção de conhecimentos sobre a realidade, a inovação no sentido da singularidade de cada caso, a produção de mudanças sociais e, ainda, a formação de competências dos intervenientes”. Ao contrário da investigação tradicional, a investigação-ação não tem apenas o interesse de conhecer e produzir conhecimento sobre os fenómenos que acontecem, mas sim de perceber porque acontecem, consciencializar os intervenientes para esses fenómenos e modificar atitudes, comportamentos e dar-lhes ferramentas para que possam produzir alguma mudança nas suas vidas.

Como é do conhecimento geral, não existem pessoas com pensamentos e ideias iguais, daí que neste tipo de investigação, cada caso seja um caso. Mesmo que num determinado contexto, com um determinado grupo de indivíduos os métodos tenham surtido efeitos de mudança, noutros contextos, com outras pessoas, com outros valores e crenças, nunca poderão ser utilizados os mesmos métodos e técnicas, porque não há um guião, com um conjunto de procedimentos que se vá ajustar às necessidades dos diferentes grupos. A inovação, a criatividade do investigador terá de ser a chave para o sucesso, bem como a abertura, o espírito positivo e a resiliência.

A investigação-ação diferencia-se da investigação tradicional em diversos pontos, de acordo com Guerra (2000, p.53-55), a investigação-ação “é um processo continuado e não pontual [...]”, na medida em que só surte efeitos a médio/ longo prazo; “implica que os grupos «objetos» do conhecimento se constituam como «sujeitos» do conhecimento”, pois investigadores e sujeitos da ação serão fontes de conhecimento mútuo; no que refere ao ponto de partida este “[...] não é uma teoria e um quadro de hipóteses, mas uma situação, um problema, uma prática real e concreta”. O que difere a investigação-ação da investigação tradicional é o seu objetivo, de acordo com a mesma autora, Guerra (2000, p.55), “o objetivo não é fundamentalmente o aumento do conhecimento sobre a realidade, mas a resolução de problemas e, assim, interessa mais o processo de mudança social exigido pela investigação-ação do que o resultado desta”. Uma outra característica que difere este tipo de investigação, da investigação tradicional é o facto de o investigador não ser “[...] um mero observador, mas um apoiante dos sujeitos na ação” (p.55), ou

seja, o investigador deve conhecer, compreender e apoiar os sujeitos em todas as fases do processo.

3.3. Métodos e Técnicas de Investigação

3.3.1. Observação Participante

A observação participante foi uma das técnicas de investigação utilizadas, dado que um projeto de intervenção em educação nunca pode ser desenvolvido sem que o investigador participe e observe a realidade em transformação. A observação participante permite que compreendamos os indivíduos em estudo e qual o papel dos mesmos nas instituições. Para Ferreira (2011), “[...] toda a investigação social é, em sentido amplo, uma forma de observação participante, porque não podemos estudar o mundo social sem fazer parte dele. Deste ponto de vista, a observação participante não é uma técnica particular de investigação, mas um modo de estar-no-mundo característico dos investigadores que a realizam” (p. 74).

A observação é participante, na medida em que o investigador “[...]se insere no dia a dia do grupo, participa dele, como se fosse um membro. E procede ao registro sistemático (um diário de campo) de vários tipos de informação: eventos (ações), falas (discursos), gestos (comportamentos) e interações observados.” (Alonso, 2016, p.10).

Para Alonso (2016), a técnica da observação participante tem como objetivo entender regras, hábitos, padrões sociais vivenciados pelos indivíduos no quotidiano. Para a mesma autora, a técnica da observação participante “é um estudo das rotinas sociais, do que parece trivial e óbvio, mas que, por ser muito disseminado, estrutura as relações sociais.” (p.10).

Para além disso, o investigador quando está nos contextos também vivencia e experiencia momentos e situações que também devem ser registadas, como nos refere Alonso (2016), “registra, também, as suas próprias experiências em campo.” (p.10).

3.3.2. Diário de Bordo/Notas de Campo

O diário de bordo ou as notas de campo são uma técnica de investigação que se alia à observação participante na medida que é através da observação e do contacto com a realidade que o investigador anota e descreve aquilo que vai observando. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 150) as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. No decurso da investigação

De acordo com Ander-Egg (1987), esta técnica de investigação “[...] es el relato escrito cotidianamente de las experiencias vividas y de los ecos observados. Puede ser redactado al final de una jornada o al término de una tarea importante.” (p. 129).

3.3.3. Conversas Informais

As conversas informais têm um papel importante na investigação pois é a partir destas que se compreendem alguns dos fenómenos que acontecem no quotidiano das instituições, como nos esclarece Ander-Egg (1987, p.131), “en general se trata de consultar a personas y entidades presumiblemente dotadas de información válida y utilizable de cara al programa a realizar”.

Deste modo, “Hay que conversar con la gente; conocer lo que piensan, lo que desean, lo que aspiran, cuáles son sus conflictos, sus luchas, sus esperanzas” (Ander-Egg, 1987, p.131). É através das conversas informais que o investigador pode decifrar emoções, atitudes e comportamentos que nos familiarizam com alguns dos aspetos sociais e culturais da realidade a intervir.

3.3.4. Pesquisa Documental e Bibliográfica

A pesquisa documental e bibliográfica é um importante passo na realização da investigação.

O saber desenvolvido ao longo dos tempos nas diversas áreas do conhecimento dão-nos um importante contributo do qual podemos partir. O estudo dos fenómenos e áreas que estão envolvidos na nossa investigação não pode ser descurado pois oferecem-nos “uma compreensão alargada da natureza, vantagens e limitações dos diferentes tipos de fontes documentais, [...] [o que] facilita em principio a tarefa de elaboração do projeto e torna-a mais interessante” (Moreira, 1994, p. 29).

De acordo com Ander-Egg (1987), esta técnica consiste em contactarmos com a realidade em que estamos a atuar através de estudos que outros investigadores já fizeram sobre essa realidade.

Para o mesmo autor, os documentos escritos, estatísticas, mapas e obras literárias desenvolvidas por pessoas ou instituições distintas são uma forma de conhecer os vários aspetos e características da realidade, pois “los documentos son hechos o rastros de algo que há passado, de ahí que, como testimonios que proporcionan información, datos o cifras, constituyen un tipo de material muy útil para la investigación social.” (p.135).

A pesquisa documental e bibliográfica é, assim, uma das técnicas de investigação que utilizamos, tentando procurar autores e obras fidedignas e pertinentes para este estudo, para obter uma melhor compreensão da realidade e dos fenómenos.

3.3.5. Inquérito por Questionário

O inquérito por questionário é uma técnica de investigação quantitativa que,

[...] consiste em colocar a um conjunto de inquiridos [...] uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema [...] (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 188).

É através destes inquéritos que se sabem os interesses e motivações do grupo em que estamos a intervir, aliados a outras técnicas qualitativas.

3.3.6. Entrevista Semiestruturada

A entrevista semiestruturada é outra das técnicas de investigação utilizadas, nomeadamente na recolha de informação com as professoras de cada uma das turmas. A entrevista, de acordo com Lima (2016), “[...] consiste em gerar e manter conversações com pessoas consideradas chaves no processo de investigação.” (p.27). Para além disso,

A entrevista é uma conversa que pode ser mais ou menos sistemática, cujo objetivo é obter, recuperar e registrar as experiências de vida guardadas na memória das pessoas. O entrevistador tem um papel ativo na busca de lembranças e reflexões, mas isso deve ser feito sem que haja uma indução em busca da resposta que se quer ouvir. (Lima, 2016, p.27).

No caso da nossa investigação, decidimos utilizar a entrevista semiestruturada que se distingue dos outros tipos de entrevista porque “o entrevistador segue um determinado número de questões principais e específicas, em uma ordem prevista, mas é livre para incluir outras questões.” (Lima, 2016, p.27)

Para Quivy e Campenhoudt (2005), esta técnica distingue-se “[...] pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana” (p.191), e sendo bem aplicada “permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (p.191-192). Para além disso é possível obter e comparar dados entre os vários sujeitos entrevistados, de acordo com Bogan & Biklen (1994), o que neste caso é favorável dado que as professoras lecionam turmas diferentes, de anos diferentes.

3.4. Métodos e Técnicas de Intervenção

3.4.1. Animação Sociocultural e suas Técnicas

O método de intervenção que serviu de base ao desenvolvimento do projeto no contexto foi a animação sociocultural. De acordo com Trilla (1997), a animação sociocultural é “el conjunto de

acciones realizadas por individuos, grupos o instituciones sobre una comunidad [...]” (p.22). Na visão de Ander-Egg (2000) há um aprofundamento, considerando-se a animação sociocultural como,

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 determinada, y se manifiestan en los diferentes ámbitos de las actividades socioculturales que procuran el desarrollo de la calidad de vida. (p.100)

As técnicas da animação sociocultural são, de acordo com Ander-Egg (2000), as técnicas grupais, técnicas de informação/comunicação, técnicas de realização de espetáculos artísticos e técnicas para realizar atividades lúdicas. Destes quatro tipos de técnicas de animação sociocultural, apenas três foram utilizadas no decorrer do projeto, as técnicas grupais, de informação/comunicação e as técnicas ligadas ao lúdico.

No que refere às técnicas grupais, estas, segundo Ander-Egg (2000) dividem-se em quatro grupos:

- Técnicas de iniciação – estas técnicas foram utilizadas nas primeiras sessões com os dois grupos e têm o objetivo de “[...] generar condiciones que introduzcan al grupo y a sus miembros en la iniciación de la vida grupal mediante el conocimiento mutuo, la desinhibición [...] para crear una atmosfera adecuada [...]” (p.325).
- Técnicas de coesão – estas técnicas foram utilizadas no decorrer do projeto, em atividades como, por exemplo, a construção do hino de grupo. Estas técnicas, segundo Ander-Egg (2000), propiciam a coesão do grupo e reforçam e mantêm as suas forças integradoras.
- Técnicas de produção grupal – estas técnicas foram utilizadas em diversas atividades, em que os grupos tiveram de desenvolver tarefas em conjunto, de forma cooperativa e colaborativa. Para Ander-Egg (2000), estas técnicas “[...] facilitan el cumplimiento de las tareas del grupo y organizan las formas de discusión, toma de acuerdo y responsabilidades de los miembros del grupo” (p.326).
- Técnicas de medição – estas técnicas apesar de não terem sido utilizadas diretamente nas atividades, desenvolveram-se naturalmente nas atividades, dado que se denotava

um certo jogo de poderes entre as crianças. Durante as atividades algumas das crianças tentavam sobrepor as suas vontades e opiniões sobre as outras, o que ao longo do projeto foi mudando com a mediação da mestrandia. Estas técnicas, de acordo com o mesmo autor, têm o intuito de “[...] conocer la forma, dirección e intensidad de las interacciones del grupo y la posición de sus miembros.” (Ander-Egg, 2000, p.326).

As técnicas de informação e comunicação foram utilizadas no decorrer do projeto e, de acordo com Ander-Egg (2000), podem dividir-se em três grandes grupos:

- Técnicas de comunicação oral – estas técnicas, de acordo com o mesmo autor, referem-se à fala, discurso ou conferência. Esta técnica foi utilizada mais ao nível do discurso e da fala, no decorrer do projeto.
- Exposições – esta técnica refere-se a um “[...] procedimiento visual utilizado para transmitir mensajes a un grupo de personas, exhibiendo productos culturales, o bien un hecho, problema o situación ”(p.326). Esta técnica foi utilizada em algumas atividades, como a do racismo ou a atividade do bullying, por exemplo.
- Técnicas de comunicação social – Esta técnica foi muito utilizada no projeto quando recorremos a notícias, revistas, a vídeos informativos e quando desenvolvemos montagens audiovisuais como foi o caso do vídeo sobre o bullying. De acordo com Ander-Egg (2000), “la información se da en forma gráfica a través del texto escrito. Son formas del lenguaje visual que incldyen palabras, formas, espacio y [...] color ” (p.326).

As técnicas de realização de atividades lúdicas, segundo Ander-Egg (2000) devem ser formativas, no sentido de desenvolver a pessoa; participativas, possibilitando a iniciativa e a atividade pessoal e grupal; e festivas, na medida em que consiga provocar alegria e felicidade nas pessoas. Estas técnicas foram utilizadas por diversas vezes no decorrer do nosso projeto em atividades em que desenvolvemos dinâmicas e jogos, por exemplo.

Num projeto tão multidimensional e tão “pluritemático” como o desenvolvido, as atividades realizadas tiveram sempre enquadramento com aquilo que Ander-Egg (2000) considera serem as

cinco maiores categorias da animação sociocultural, nomeadamente as atividades de formação, de difusão, artísticas, lúdicas e sociais, sendo que “[...] cada una de las cuales comprende, a su vez, una amplíssima diversidad de acciones socio-educativas-culturales [...]” (p. 338). Deste modo, as atividades realizadas neste projeto inserem-se em três destas categorias: formação, artísticas e lúdicas.

As atividades da categoria da formação, de acordo com Ander-Egg (2000), têm como objetivo favorecer a aquisição de conhecimentos e de desenvolvimento do uso crítico e ilustrado da razão, com o propósito de que as pessoas aprofundem a sua tomada de consciência face à sua realidade vivencial. No caso do nosso projeto foram utilizadas as técnicas do debate e do trabalho de grupo.

No que refere à categoria das atividades artísticas, esta

[...] puede ter una variadíssima gama de manifestaciones, ya sea en las artes tradicionales, funcionales o visuales, como también en la composición musical, el lenguaje y la literatura, las diferentes formas de manualidades, o bien en los nuevos estilos de expresión cultural. (Ander-Egg, 2000, p.353)

No nosso projeto foram desenvolvidas diversas atividades desta categoria, nomeadamente na composição dos hinos de grupo, na apresentação de livros e leitura de estórias, no *roleplaying* e no miniteatro, no desenvolvimento de diversas atividades recorrendo à pintura, desenho, colagem, recorte e também na construção dos ecopontos e de cartazes expositivos temáticos. Por fim e ainda sobre o nosso projeto, desenvolvemos atividades ligadas aos novos estilos de expressão cultural como a criação de vídeo sobre o bullying, na visualização de vídeos informativos e na leitura de notícias.

No que refere à categoria do lúdico, de acordo com Ander-Egg (2000),

Lo lúdico – entendido como fiesta y ocio – es (o puede ser), una forma de superar el bostezo y la monotonía de la vida cotidiana y el aburrimiento lánguido de la uniformidade del trabajo sempre repetido. Es buscar la aventura de lo imprevisible que da sabor y gusto a la vida. (p.370)

Nesta categoria destaca-se o jogo, o desporto, as festas e a recreação. No caso do nosso projeto, o jogo foi utilizado por diversas vezes, por exemplo, no jogo das boas maneiras, nas dinâmicas grupais desenvolvidas, no mini *peddy paper* realizado, etc. Dada a idade do nosso público-alvo, esta é uma forma de lhes despertar o interesse e de os motivar, “para los niños es una forma de socialización y un medio para despertar su imaginación y fantasía.” (Ander-Egg, 2000, p.377).

Em síntese, a animação sociocultural foi um eixo estruturante da intervenção neste projeto, na medida em que as suas técnicas permitiram que se cumprissem alguns princípios com os quais

esta se deve reger junto de um público infantojuvenil. Estes princípios são, de acordo com Lopes (2006), a criatividade, a inovação e a espontaneidade; a componente lúdica, levando as crianças a uma participação ativa e confiante; a atividade, geradora de dinâmica positiva; a liberdade, possibilitada pelo estímulo desse sentimento e ainda a participação em si mesma, possibilitando que todos tenham iguais oportunidades de se exprimir e de serem os protagonistas da ação.

3.5. Recursos Mobilizados

No decorrer do projeto foram mobilizados recursos humanos, materiais e físicos essenciais para o seu desenvolvimento.

No que refere aos recursos humanos, o projeto contou com a participação das crianças envolvidas no projeto, dos professores, dos auxiliares de educação e da mestranda responsável pelo projeto.

Os recursos materiais e físicos variaram ao longo das sessões. Os recursos materiais utilizados foram mesas, cadeiras, materiais informáticos, como o computador, colunas de som, projetor, materiais escolares (folhas, lápis, canetas, marcadores, cartolinas, tesoura, régua, plasticina, tintas de *spray*, etc.), máquina fotográfica (para o desenvolvimento do vídeo sobre o bullying). Algum material específico para a realização das experiências sobre a poluição, nomeadamente, uma lanterna, um recipiente de vidro, copos de plástico, água, detergente da loiça e leite.

Os recursos físicos utilizados foram uma sala de aula que estava livre a maior parte do tempo, a biblioteca e as imediações do espaço do recreio exterior e interior.

3.6. Limitações do Processo

No desenrolar do projeto surgiram algumas limitações que tornaram a ação um pouco limitada para aquilo que considerávamos ser o nível que poderíamos alcançar.

A primeira limitação que surgiu salientou-se quando conhecemos as duas turmas. O barulho, a confusão e o mau comportamento mostraram-se pouco favoráveis ao desenvolvimento de um projeto naquele contexto. Como tivemos a oportunidade de verificar, esta limitação/problema tornou-se num dos focos principais do projeto pelo que, com o decorrer das sessões e com a implementação de novos dispositivos e atividades, os grupos foram melhorando o comportamento, ficaram mais motivados e por isso mais participativos e interessados.

A segunda limitação foi sem dúvida o tempo das sessões. Um projeto de educação não formal ao inserir-se num contexto formal, como é a escola, tem de se inserir em espaços de tempo que

não prejudiquem as planificações dos professores. Assim sendo, cada grupo tinha apenas uma hora por semana com a mestrandia, o que consideramos ser muito pouco para um projeto de intervenção.

A terceira limitação vem em seguimento da anterior: a continuidade do projeto. Um projeto de intervenção só exerce verdadeira mudança se for continuado. Este projeto durou apenas nove meses, o que limita a ação, pois sentimos que os próprios intervenientes queriam a continuidade, mesmo quando sabiam que iriam mudar de escola para o 2º ciclo.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO/ INVESTIGAÇÃO

4.1. Fases de Intervenção

Fases do Projeto	Objetivos gerais e específicos	Oficina Temática	Atividades	Avaliação
Fase I Integração, Sensibilização e Diagnóstico	-	-	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Observação Participante</i> ▪ <i>Conversas Informais</i> ▪ <i>Inquérito por Questionário</i> ▪ <i>Pesquisa Documental e Bibliográfica</i> ▪ <i>Análise de conteúdo</i> ▪ <i>Entrevista semiestruturada</i> ▪ <i>Análise de dados</i> ▪ <i>Reuniões com as coordenadoras das escolas</i> ▪ <i>Reuniões com a equipa do CRE</i> ▪ <i>Diário de Bordo/Notas de Campo</i> 	Diagnóstica

Fase II Implementação das atividades	1) Promover o interesse pela leitura e pelo conhecimento a. Impulsionar o gosto pela leitura e interpretação de estórias; b. Consciencializar para a importância do conhecimento na construção do futuro de cada um.	<u>Aprender a conhecer</u>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Leitura e interpretação de estórias;</i> ▪ <i>Apresentação de livros;</i> ▪ <i>Atividade “O que quero fazer quando for grande?”</i> 	Continua
	2) Promover a prática de atitudes positivas nas relações interpessoais a. Promover o espírito de grupo e a união entre as crianças; b. Fomentar o respeito e a tolerância; c. Consciencializar para os efeitos negativos do <i>bullying</i> e do racismo;	<u>Relações interpessoais</u>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Dinâmica “Vamos conhecer-nos”</i> ▪ <i>Atividade “Somos equipa!”</i> ▪ <i>“O hino da nossa equipa”</i> ▪ <i>Saber respeitar é o que está a dar!”</i> ▪ <i>“Boas maneiras”</i> ▪ <i>“Unidos somos mais fortes”</i> ▪ <i>Julgando pelo aspeto”</i> ▪ <i>“Diz não ao bullying”</i> 	
	3) Estimular o espírito crítico e a participação das crianças a. Incentivar à crítica e reflexão sobre os	<u>Participação e Espírito crítico</u>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>“Acho bem, acho mal”</i> ▪ <i>“Refugiados”</i> ▪ <i>“E se fosses um refugiado, o que levavas na mochila?”</i> 	

	<p>acontecimentos da atualidade;</p> <p>b. Estimular a participação das crianças nas atividades em desenvolvimento.</p>			
	<p>4) Promover o desenvolvimento sustentável</p> <p>a. Compreender a importância de preservar o meio ambiente;</p> <p>b. Incentivar à prática da reciclagem;</p> <p>c. Compreender a importância de ter uma alimentação saudável e de praticar exercício físico;</p> <p>d. Conscientizar para os perigos do consumo de substâncias aditivas.</p>	<p><u>Desenvolvimento Sustentável</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>“Cuida do ambiente, cuida do teu futuro”</i> ▪ <i>Quizz sobre ambiente</i> ▪ <i>“Higiene e Saúde: certo ou errado?”</i> ▪ <i>Mini Peddy Paper da saúde</i> ▪ <i>“Diz não aos vícios”</i> ▪ <i>Quizz sobre saúde</i> 	
	<p>5) Promover o interesse pelas artes</p> <p>a. Promover a criatividade através das artes manuais e da pintura;</p> <p>b. Estimular as sensações através da música;</p> <p>c. Estimular o interesse pelas artes cénicas.</p>	<p><u>Artes</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Sinestias, emoções e sentidos</i> 	
<p>Fase III Avaliação do Projeto</p>	-	-	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Diário de Bordo</i> ▪ <i>Observação Participante</i> ▪ <i>Inquérito por questionário</i> 	<p>Final</p>

			▪ <i>Conversas informais</i>	
--	--	--	------------------------------	--

Tabela 1- Fases de Intervenção

4.2. Descrição das Atividades Desenvolvidas

4.2.1. *Oficina Temática das Relações Interpessoais*

Objetivos:

- Promover o espírito de grupo e a união entre as crianças;
- Fomentar o respeito e a tolerância; e consciencializar para os efeitos negativos do bullying e do racismo.

Descrição:

A oficina temática das Relações interpessoais teve um papel preponderante no desenvolvimento do projeto. De facto, após a avaliação diagnóstica do contexto e do público-alvo, conseguimos compreender a extrema necessidade e importância de abordarmos este assunto. O grupo tinha a necessidade de se tornar mais coeso e mais unido, mais tolerante, mais compreensivo e mais respeitador. De seguida são apresentadas, de forma breve, as atividades desenvolvidas neste âmbito.

4.2.1.1. Atividade “Vamos conhecer-nos!”

Esta atividade foi desenvolvida no 1º e 4º ano, nas primeiras sessões e serviu de quebra gelo. Esta atividade consistiu em colocar as turmas de pé e em círculo. A educadora começou por pegar numa bola, apresentou-se (nome, idade, onde vive e uma qualidade), de seguida passou a bola a uma das crianças e ela teria de fazer o mesmo e voltar a passar a outra pessoa, até todos se apresentarem. Durante o exercício, quem deixasse cair a bola teria de repetir o que os alunos anteriores disseram.

4.2.1.2. Atividade “Somos equipa!”

Esta atividade foi de extrema importância para o desenvolvimento do projeto, pois foi a partir daqui que se formaram os grupos e respetivas equipas. A falta de motivação e o mau comportamento das crianças do 1º e 4º ano em grupo turma, destabilizavam as sessões iniciais do projeto, pelo que era necessário arranjar um dispositivo que melhorasse estes aspetos. Os

objetivos desta atividade passaram por promover o espírito de grupo e a união entre as crianças e por estimular a participação das crianças nas atividades em desenvolvimento.

Esta atividade, “Somos equipa” foi desenvolvida logo no início do projeto e prolongou-se até ao fim do mesmo. Na sessão inicial da atividade, já com os grupos definidos, com a ajuda das professoras, cada grupo decidiu, em conjunto, qual o nome que dariam ao seu grupo/equipa. Os alunos do 1º e do 4º ano debateram entre si, num brainstorming de ideias e mais tarde chegaram a um consenso. As equipas do 1º ano decidiram chamar-se “Feijoada” e “Leões”, já os do 4º ano decidiram dar como nome às equipas “Carapinhas” e “Morangos com Açúcar”. Depois de escolhidos os nomes das equipas foi apresentado um novo dispositivo às crianças, o dispositivo dos “Pontos”. Este dispositivo tinha a intenção de atribuir pontos a comportamentos, atitudes e ações das crianças durante as sessões. Foram afixadas, na sala em que se realizaram as sessões, duas folhas, uma do 1º ano e outra do 4º ano, com os pontos que cada atitude e ação davam ou retiravam às equipas. Cada ponto era representado por um feijão e no final de cada sessão eram contabilizados e guardados no recipiente colorido de cada equipa. Os pontos dados às equipas eram dados da seguinte forma:

- *Para o 1º ano:*

Bom comportamento nas sessões - 5 feijões; comportamento médio nas sessões – 1 feijão; mau comportamento nas sessões – menos 4 feijões; participam ativamente na sessão – 4 feijões; mantêm a sala limpa – 3 feijões; mostram união de grupo – 5 feijões.

- *Para o 4º ano:*

Bom comportamento nas sessões - 5 feijões; comportamento médio nas sessões – 1 feijão; mau comportamento nas sessões – menos 4 feijões; participam ativamente na sessão – 4 feijões; trazem notícias para discussão – 3 feijões; dão ideias para atividades – 2 feijões; mantêm a sala limpa – 3 feijões; apresentam um livro que leram – 4 feijões; trazem o que foi pedido para a sessão – 4 feijões; mostram união de grupo – 5 feijões; ajudam a preparar a sala – 2 feijões; dão a sua opinião na caixa acho bem/acho mal - 3 feijões.

Como se pode deduzir, os pontos atribuídos ao 1º ano têm um caráter mais simples, não só pela idade, mas também pelas limitações destas crianças, porque ainda não sabem ler ou escrever. Desta forma, para que eles próprios percebessem o que estava escrito no dispositivo dos pontos afixado na sala, este foi traduzido em imagens, como se pode ver nos apêndices VI e VII.

No final do ano, cada equipa teria uma certa quantidade de feijões. Quem tivesse mais feijões/pontos, teria direito a um prémio simbólico, no final do ano. Como se pode depreender, este sistema incita à competição entre equipas, o que neste caso foi saudável, pois fomentou bons comportamentos e atitudes nas sessões, tornando possível desenvolver as atividades de forma positiva e mais calma.

Na última sessão do projeto foram contabilizados os pontos totais de cada equipa e foi atribuído a cada turma, o 1º e 2º prémio. No caso do 1º ano, a equipa que venceu foi a equipa dos “Feijoada” com 70 pontos e no caso do 4º ano, foi a equipa dos “Morangos com Açúcar” com quase 200 pontos.

É de notar que esta atividade foi de extrema importância pois fez com que os grupos se mobilizassem, participassem, fez com que todos fossem responsáveis por todos e ainda fez com que as crianças começassem a ler livros e a apresentá-los.

4.2.1.3. Atividade “O hino da nossa equipa”

Esta atividade teve o objetivo de promover o espírito de grupo e a união entre as crianças através da construção de um hino de grupo. Como o 1º ano ainda não sabia ler ou escrever, cada grupo escolheu, com a ajuda da educadora, uma música que gostassem muito, para o ritmo do hino. Depois, com a ajuda da educadora foi escrita a letra do hino. Já no 4º ano, as equipas foram mais autónomas. Uma das equipas escolheu o ritmo de uma música e a outra fez o próprio ritmo, com recurso ao “beatbox”. Depois, em grupo, cada equipa escreveu a letra e adaptou o ritmo.

Nesta mesma sessão houve tempo para cada equipa do 1º e 4º ano desenvolverem cartazes de apoio à sua equipa para colocarem em exposição na sala onde decorreram as atividades.

4.2.1.4. Atividade “Saber respeitar é o que está a dar”

Esta atividade foi uma atividade de iniciação ao tema das relações interpessoais e foi realizada de forma muito semelhante nas duas turmas. O objetivo desta atividade é fomentar o respeito e a tolerância entre as crianças.

A atividade iniciou-se começando por fazer um brainstorming sobre o que significa respeitar, sem que a educadora dissesse se as respostas estavam certas ou erradas. Logo de seguida foram visualizados um conjunto de vídeos infantis, do *youtube*, que abordavam o respeito pelos outros, nomeadamente pelos pais, pelos idosos e pelos animais. No fim de cada vídeo foi feita uma reflexão de grupo e no final fez-se de novo o mesmo brainstorming: “o que é respeitar?”. As

respostas foram mais completas e deram mais exemplos, relacionados com os vídeos e as crianças do 4º ano foram anotar as respostas ao quadro. Para finalizar a atividade foi pedido aos meninos do 1º ano que fizessem um desenho sobre “respeitar os outros”. Os desenhos resultantes tentavam mostrar situações em que, por exemplo, tinham de ceder o lugar no autocarro para as pessoas mais velhas, em que mostravam que deviam ajudar os pais nas tarefas de casa, etc.

4.2.1.5. Atividade “Boas maneiras”

Esta atividade vem na sequência da atividade anterior e foi realizada de forma completamente diferente nas turmas do 1º e 4º ano e é importante referir que nesta atividade as turmas ainda não trabalharam com os grupos divididos. Os objetivos específicos desta atividade são promover o espírito de grupo e a união entre as crianças e fomentar o respeito e a tolerância.

A turma do 1º ano começou por abordar a questão das boas maneiras com a questão “o que são boas maneiras?”, à qual as crianças tiveram um pouco de dificuldade em responder, mas conseguiram chegar a um consenso com a ajuda da educadora. Depois disto, foram mostradas diversas imagens de situações de boas ou más maneiras no quotidiano, como deitar o lixo ao chão ou deixar a mesa da sala de aula desarrumada e a partir daí, as crianças teriam de as separar e dizer o porquê de acharem que aquelas situações são de boas ou más maneiras.

Numa segunda fase da atividade foi dinamizado o jogo de tabuleiro “boas maneiras” criado pela educadora para o efeito. Este jogo é constituído por um tabuleiro de jogo, cartas de perguntas e cartas “surpresa”, um cartão com as regras do jogo, um dado e várias peças para os jogadores. O jogo é muito simples. Os jogadores lançam o dado e percorrem o tabuleiro. As casas especiais do jogo são as seguintes:

- Casas com pergunta: retira uma carta das "perguntas" e responde. Se acertarem na resposta, têm direito a jogar mais uma vez.

- Casas com imagens de boas e más ações: se for boa ação jogam novamente ou trocam de lugar com um dos colegas, se for má ficam uma ou duas vezes sem jogar ou recuam “x” casas (de acordo com as regras de cada casa, estipuladas no cartão "Regras").

- Casas surpresa: esta casa dá três opções, ou sai uma carta em branco e voltam ao início, ou sai uma carta com um desafio ou sai uma carta com uma consequência boa ou má para o jogo.

O jogo foi um sucesso, as crianças estavam entusiasmadas, apesar de terem muito mau perder, típico da idade. Maioritariamente responderam de forma acertada às perguntas e cumpriram os desafios que lhes surgiram.

No que refere ao 4º ano, a atividade foi um pouco diferente. A sessão iniciou-se com um debate sobre o que é uma boa ação. As respostas foram diversas: "Não ser mal-educado com os mais velhos", "dar lugar aos mais idosos", "não fazer barulho nas aulas", "respeitar a professora", "não bater" (...).

De seguida, a turma foi dividida em grupos de dois. Foi apresentada, à turma, uma lista de locais como a escola, o café, a biblioteca, a rua, à mesa e a casa dos avós. Desta lista, cada grupo teria de escolher um local e depois criar personagens e uma história que envolvesse uma má ação nesse local e depois teriam de dar a volta essa má ação e transformá-la numa boa ação. Os grupos escreveram a sua história e deram nomes aos personagens. Depois de muita discussão, os grupos conseguiram escrever a história. Logo depois foi pedido aos grupos que representassem aquilo que pensaram, que fizessem um *roleplaying* para a turma. As crianças apresentaram à turma a situação que criaram no local que escolheram, com as personagens que eles imaginaram.

Alguns grupos focaram-se no ato de bater ou não em alguém, já outros grupos foram mais criativos e criaram situações mais complexas, por exemplo no café, em que alguém deitava o lixo para o chão ou fumava dentro do edifício, muito perto das crianças. Também usaram as palavras "se faz favor", "obrigado", "bom dia", "boa tarde", como boas maneiras, nas representações.

No geral, esta atividade foi bem-sucedida, os grupos gostaram imenso e divertiram-se muito.

4.2.1.6. Atividade “Unidos somos mais fortes”

Esta atividade teve como objetivo específico promover o espírito de grupo e a união entre as crianças e teve uma sessão no 1º ano e duas sessões no 4º ano e apenas se diferenciam na primeira sessão do 4º ano.

O 4º ano começou por abordar este tema com um trabalho em grupo, pelo que as equipas foram divididas em minigrupos. De seguida, foram disponibilizadas e baralhadas um conjunto de letras que completavam as seguintes palavras: “união”, “amizade”, “respeito” e “tolerância”. Depois de explicado o objetivo, cada um dos minigrupos teve de trabalhar em equipa e montar as palavras na forma correta.

Depois de descobertas as palavras, cada minigrupo teria de fazer um outro trabalho de grupo, em que a educadora disponibilizou uma ficha com questões para responder, mas em primeiro lugar teriam de debater em grupo e só depois responder às seguintes questões:

1. Nome da equipa:
2. Nome dos elementos do grupo:
3. Porta-Voz:

4. Redator:

5. O que significam as seguintes palavras: União; Amizade; Respeito; Tolerância.

Todos os grupos responderam com imensa dificuldade. No final, cada porta voz leu a resposta do seu grupo e foram apontadas as respostas no quadro. Por fim, retiramos as principais conclusões e retificamos as respostas em grupo, fazendo uma resposta em conjunto mais adequada, com a ajuda da educadora.

A segunda sessão da atividade foi, então, idêntica à do 1º ano e teve três momentos. Num primeiro momento, as equipas visualizaram um vídeo direcionado para o tema da importância da união entre as pessoas e grupos. Este vídeo contava a história de dois homens que lutavam por apanhar ovos num monte, mas era uma tarefa muito difícil ou quase impossível, quando realizada sozinho. No final da história os homens perceberam que se se entrelaçassem e trabalhassem em equipa que conseguiam apanhar os ovos muito facilmente. Depois de visualizado o vídeo, abriu-se a discussão sobre o que aconteceu no vídeo, o que significou para eles, qual a moral da história. Todos deram a sua opinião e chegaram à conclusão essencial: juntos somos mais fortes.

No segundo momento da sessão foi realizada a dinâmica de grupo "como vamos comer o rebuçado?". Esta dinâmica iniciou-se colocando as crianças de pé e em círculo. Foi dado a cada criança um rebuçado e a educadora pediu que cada criança pusesse a mão esquerda atrás das costas e a mão direita, com o rebuçado, tem de estar esticada e nunca, em caso algum, pode dobrar. Estando já na posição pedida, a educadora pede para comerem o seu rebuçado, respeitando as regras anteriormente ditas. O desafio foi considerado estranho, porque parecia impossível comer o rebuçado sem uma das mãos e sem dobrar o braço. Foi lembrado o tema de que estivemos a falar e todos perceberam o que deviam fazer: com a ajuda de outro colega, um desembrulha o rebuçado do outro e coloca na boca do outro. Com a interajuda todos conseguiram comer o rebuçado. É de realçar que nesta dinâmica se notou a diferença do 4º para o 1º ano, pois aqui o 4º ano conseguiu resolver o enigma mais rápido.

No terceiro e último momento da atividade foi realizada uma outra dinâmica, a dinâmica "Juntos somos mais fortes". Nesta dinâmica foi disponibilizado um conjunto de paus de espetadas e foi pedido às crianças que tentassem partir um dos paus e todos chegaram à conclusão que era extremamente fácil. Depois foi pedido novamente que partissem estes paus, mas desta vez, em vez de ser um pau, teriam de partir o pacote inteiro de paus de espetada. Nenhum conseguiu sequer dobrar os paus. Todos quiseram experimentar e repetir a experiência, mas não houve qualquer efeito.

Depois desta dinâmica foi pedido às crianças que explicassem o que aconteceu, o que queria aquilo dizer e todos chegaram à mesma conclusão: sozinhos "partimos" facilmente, todos unidos, somos mais fortes!

4.2.1.7. Atividade "Julgando pelo aspeto..."

Esta atividade tem como objetivos específicos fomentar o respeito e a tolerância e consciencializar para os efeitos negativos do bullying e do racismo e foi dividida em duas sessões para o 4º ano e para o 1º ano foi realizada apenas uma sessão.

A primeira sessão do 4º ano foi uma introdução ao tema do racismo, para sabermos o que eles sabiam sobre o tema. Desta forma, foi realizado um trabalho de grupo em que as equipas foram divididas em três subgrupos. Cada subgrupo teria de responder a uma ficha com as seguintes questões:

1. Nome dos elementos do grupo
2. Porta-Voz
3. Redator
4. Questões:
 - *O que é o racismo?*
 - *O que é o preconceito?*
 - *O que é a xenofobia?*
 - *Dá um exemplo de uma atitude racista.*

As questões foram discutidas nos subgrupos e só depois foram redigidas as respostas pelo redator nomeado. Quando todos terminaram o porta-voz de cada subgrupo transmitiu a resposta aos restantes grupos.

No fim, cada subgrupo pôde pesquisar nos dicionários os verdadeiros significados de cada uma das palavras e verificou se as suas respostas coincidiam ou não.

A segunda sessão desta atividade para o 4º ano, foi a primeira e única sessão do 1º ano. A sessão começou com a visualização de um conjunto de imagens de pessoas de várias culturas, cores, estilos, etc. A educadora começou por perguntar às crianças qual a profissão que cada uma daquelas pessoas tinha, na sua opinião, quem era mais inteligente, quem era pobre, quem era rico, quem roubou, quem já se drogou, etc. A estas perguntas, as equipas viram-se obrigadas a

responder com base nas imagens mostradas. Tentando encontrar uma resposta certa, os elementos dos grupos debatiam e afirmavam ser este ou aquele das imagens que tinha esta ou aquela profissão, que já tinha roubado, que já tinha fugido à polícia, etc. As respostas do 1º ano foram muito diretas e assertivas, por outro lado, o 4º ano tentava perceber pela idade quem era o mais inteligente, por exemplo, para eles "o mais inteligente é o senhor mais velho, porque já viveu muitos anos e é mais sábio". Esta resposta não surgiu no 1º ano. Para o 1º ano, a pessoa mais inteligente das imagens era alguém de fato ou de óculos e de preferência caucasiano.

As equipas do 4º ano, apesar de um dos seus elementos ter pele negra, não achavam bonito uma pessoa ter pele negra. Quando questionados sobre o porquê, os elementos do grupo disseram que preferiam pessoas de pele branca, loiras e de olhos azuis, não demonstrando qualquer outra razão pertinente.

No fim deste longo debate em torno das imagens, chegamos à conclusão, através de uma reflexão em grupo guiada pela educadora, de que aquilo que estivemos a fazer seria julgar alguém com base na sua aparência. Nesta fase, foi explicado o significado de preconceito pois quando fizemos este exercício, todos perceberam que havia diferenças entre as pessoas e conotamos essa diferença a algo negativo, por exemplo, quando a turma viu a imagem de uma pessoa com roupa suja, rasgada, na rua, todos disseram que era um ladrão e que roubava. Esta forma de falar está ligada aos preconceitos que, inconscientemente, desde pequeninos nos têm sido incutidos.

Explicado o preconceito fizemos a ligação ao racismo e à xenofobia, em tom de debate de ideias, e com a ajuda da educadora chegamos a conclusões.

Para ilustrar melhor este problema, falamos de atitudes racistas extremas: o Nazismo, mais concretamente, o Holocausto e o Apartheid, através de imagens e vídeo. Esta parte da sessão foi muito intensa, pelo que no 1º ano só falamos ao de leve sobre o assunto.

Os meninos do 4º ano nunca tinham ouvido falar de Hitler sequer, ou de algo deste género. Ficaram pasmados com tais acontecimentos. Apesar disso notou-se que as crianças do 4º ano estavam interessadas e atentas e para contactarem de uma forma mais aprofundada com esta realidade, as equipas viram um curto vídeo com o testemunho de um sobrevivente dos campos de concentração nazis.

4.2.1.8. Atividade "Diz não ao Bullying"

Esta atividade teve como objetivos fomentar o respeito e a tolerância, consciencializar para os efeitos negativos do bullying e do racismo e estimular o interesse pelas artes cénicas e foi realizada em múltiplas sessões apenas no 4º ano.

Na primeira sessão, uma sessão mais introdutória ao tema, o 4º ano teve a oportunidade de perceber o que é o bullying, os tipos de bullying e seus efeitos, os locais onde é frequente a prática de bullying e algumas notícias da atualidade sobre esta realidade. Toda a sessão foi guiada por um painel com cartazes, post-its e recortes de notícias e acontecimentos ligado ao tema do bullying.

Depois de analisado o tema, o grupo foi desafiado a fazer um debate sobre o bullying. Este debate foi extremamente difícil, mas foi exatamente isso que quisemos provocar. Dividimos o grupo em dois subgrupos e uns ficaram com o papel de ser a favor do bullying e os outros com o papel de serem contra o bullying. O grupo que tinha de defender o bullying teve muita dificuldade em arranjar argumentos e este foi o cerne da questão, ao contrário do que aconteceu com o grupo que teria de arranjar argumentos contra a prática do bullying.

Esta sessão foi extremamente intensa porque muitas das crianças testemunharam diversas situações em que foram vítimas de bullying e outras em que foram eles próprios os agressores. As notícias que foram lidas chamaram a atenção para as consequências do bullying na vida das pessoas, o que fez com que estas crianças, que já foram também agressores, pensassem e pusessem a mão na consciência.

Ainda nesta primeira sessão foi lançado um desafio para as sessões seguintes: fazer um vídeo contra a prática de bullying na escola, com a duração máxima de 5 minutos. Este vídeo teria de ser feito pelas duas equipas em trabalho cooperativo. Assim, durante aproximadamente 3 semanas, a turma andou em gravações, escreveu frases contra o bullying para apresentar também no vídeo, representaram situações de bullying na escola e tudo foi gravado e editado, com a ajuda da educadora. Feitas as gravações e edições no vídeo, foi altura de vermos o resultado final em cada uma das equipas.

A apresentação do vídeo “bullying” do 4º ano foi feita, formalmente, no último dia do projeto. A turma apresentou o vídeo à professora do 4º ano e também a uma turma do 2º ano e às crianças do 1º ano. Esta atividade foi extremamente positiva, as crianças adoraram representar e interpretar papéis e participaram ativamente em todas as fases da atividade, com grande entusiasmo.

4.2.2. Oficina Temática da Participação e Espírito Crítico

Objetivos:

- Incentivar à crítica e reflexão sobre os acontecimentos da atualidade;
- Estimular a participação das crianças nas atividades em desenvolvimento.

Descrição:

A oficina temática da participação e espírito crítico teve o objetivo de fomentar, no dia a dia das crianças, a sua participação nas atividades em desenvolvimento no projeto bem como proporcionar momentos, em cada sessão, de reflexão e de opinião acerca das atividades, nomeadamente na caixa “acho bem e acho mal” que mais à frente iremos explicar melhor. Nesta oficina, também foi possível falar de assuntos do quotidiano, de notícias e de acontecimentos que marcaram o mundo. Esta oficina não teve muitas atividades, mas em todas as sessões do projeto foi proposto às crianças que refletissem, que dessem a sua opinião e que participassem em todas as atividades de forma ativa. Com o passar do tempo notou-se uma grande diferença na participação das crianças, bem como na forma como expressavam a sua opinião, que no início era uma opinião mais contida, mais telegráfica e mais tarde a opinião tornou-se mais séria e mais desenvolvida.

4.2.2.1. Atividade “Acho bem, acho mal”

Esta atividade foi desenvolvida durante todas as sessões do 4º ano e teve como objetivo incentivar à crítica e reflexão sobre os acontecimentos e estimular a participação das crianças nas atividades em desenvolvimento.

O “acho bem, acho mal” foi representado por uma caixa com duas aberturas e nesta caixa, no final de cada sessão, cada uma das crianças poderia deixar a sua opinião sobre a atividade desenvolvida, por exemplo “acho mal fazermos a atividade em grupo”, “acho bem falarmos destes assuntos”. Dada a dimensão desta atividade, esta poderia ser uma forma de avaliação das atividades, mas na realidade as crianças do 4º ano não aproveitaram este dispositivo da forma que estava pensado, ficando-se por dizer que gostaram da atividade, mas não desenvolveram na sua totalidade o acho bem, acho mal.

4.2.2.2. Atividade “Refugiados”

Esta atividade teve como objetivos incentivar à crítica e reflexão sobre os acontecimentos da atualidade e consciencializar para os efeitos negativos do racismo e foi desenvolvida no 1º e 4º ano. Como tema que esteve nas bocas do mundo, durante o ano letivo em que desenvolvemos o projeto, achamos pertinente abordar esta questão da crise dos refugiados da Síria. Apesar de

termos enquadrado esta atividade na oficina temática da participação e espírito crítico, esta também se enquadra na oficina das relações interpessoais, na medida em que está também relacionada com racismo e preconceito, pois, como sabemos, quando os refugiados chegam a outros países são encarados como uma ameaça e isso é visível nas redes sociais. O egoísmo e a xenofobia, faz com que isto seja uma questão de racismo e por isso deve ser uma questão a tratar desde cedo, para que desde pequenos, estas crianças tenham uma opinião e atitudes mais tolerantes e solidárias.

Desta forma, a atividade iniciou-se com uma breve contextualização do local, dos acontecimentos e da fuga das famílias. Num primeiro momento, as equipas visualizaram um mapa da Europa e procuraram Portugal, o mar Mediterrâneo e a Síria. Depois foi explicado, de forma breve o que está a acontecer na Síria e o porquê de estar em guerra. Foi perguntado aos meninos o que é guerra, os do 4º ano sabiam o que é, já os do 1º ano deram respostas como "é andar à luta", "é como eu vi num filme, com espadas e cavalos". Foi explicado também que as pessoas estão nas suas casas, escolas, hospitais, igrejas e caem bombas que destroem tudo, ficam sem casa, sem cama, sem frigorífico, ficam sem escola, sem professores, sem hospitais e sem família. Muitos dos meninos ficaram preocupados: "e como é que os meninos aprendem a escrever?" disse uma das crianças do 1º ano, "onde vão dormir?". Notou-se a preocupação nas caras das crianças, tanto do 1º como do 4º ano. Para melhor compreenderem esta situação, visualizamos, no final da sessão, três vídeos da Unicef sobre as crianças sírias, nomeadamente o vídeo "Malak e o barco: uma viagem da Síria", "A história de Ivine e o travesseiro" e "Mustafa sai para uma caminhada". Estes três vídeos são três testemunhos de crianças sírias, que contam a sua história do que lhes aconteceu na síria e na fuga do país, em embarcações frágeis, em forma de vídeo animado. Estes vídeos permitiram às crianças compreender o quão difícil é ter de deixar o seu país para trás, a sua casa, escola e amigos. O vídeo sobre o Mustafa foi o mote para a atividade seguinte.

4.2.2.3. Atividade "E se fosses um refugiado, o que levavas na mochila?"

Na sequência da atividade anterior, realizou-se uma outra atividade, ainda ligada à crise dos refugiados que fez com que as crianças se pusessem na pele de um refugiado. Esta atividade teve o objetivo de incentivar à crítica e reflexão sobre os acontecimentos da atualidade e de consciencializar para os efeitos negativos do racismo e foi desenvolvida no 1º e 4º ano, de formas muito parecidas.

No 1º ano as equipas foram divididas em grupos de dois e três e foi-lhes disponibilizada uma folha com o desenho de uma mochila e diversos desenhos de objetos (como por exemplo, cama, almofada, cobertores, gato, óculos de sol, roupa, água, cão, bola, fruta, dinheiro, carregadores, etc.). Cada grupo teve de discutir quais os objetos que consideravam ser mais importantes para levar na mochila numa situação de emergência, numa crise de guerra e só depois poderiam colá-los na mochila. Teriam de pensar no peso dos objetos e na quantidade, dado que teriam de carregar a mochila por caminhos sinuosos e inesperados. As crianças do 1º ano tiveram alguma facilidade em escolher os objetos, apesar de não terem em conta o peso, mas sim a importância dos objetos para eles. Desta forma, tivemos de repetir o exercício e obriga-los a pensar melhor, tentando que eles percebessem a dificuldade que é deixar tudo para trás e levar só alguns dos seus pertences. Foi muito difícil para eles tomar uma decisão final. Quase todos os grupos escolheram as mesmas coisas: dinheiro, roupa, comida, pasta dos dentes e escova, lanterna, etc. Apesar de terem sido alertados várias vezes, alguns encheram a mochila ao máximo, esqueceram-se que o caminho seria longo e muito, muito cansativo. No fim, cada grupo apresentou à turma os objetos que escolheram e disseram o porquê de terem escolhido aqueles objetos.

O 4º ano fez a mesma atividade, mas em grande grupo. Cada equipa escreveu no quadro, em forma de brainstorming quais os objetos que levaria consigo em caso de ter de fugir para outro país, em caso de guerra. As respostas do 4º ano foram mais ou menos ao encontro das respostas do 1º ano, apesar de terem sido alteradas bastantes vezes. Depois de alguma reflexão decidiram retirar a bola de futebol, o cão, a almofada, a internet, o computador e o cobertor, por falta de espaço, mas foi extremamente difícil para eles fazerem escolhas. Um dos objetos mais marcantes para nós e por eles escolhidos, foram os retratos e fotografias da família, esta escolha demonstrou o quão importante a família é para eles. No geral esta atividade correu muito bem e todos participaram ativamente.

4.2.3. Oficina Temática do Desenvolvimento Sustentável

Objetivos:

- Compreender a importância de preservar o meio ambiente;
- Incentivar à prática da reciclagem;
- Compreender a importância de ter uma alimentação saudável e de praticar exercício físico;
- Consciencializar para os perigos do consumo de substâncias aditivas.

Descrição:

A oficina do desenvolvimento sustentável integrou dois momentos, um mais relacionado com o ambiente, poluição e reciclagem e um outro momento mais ligado à saúde e higiene das crianças.

Como se pode deduzir estes temas têm de ser tratados de formas diferenciadas de acordo com as idades, pelo que as atividades desenvolvidas com o 1º ano foram um pouco diferentes das atividades desenvolvidas com o 4º ano, pois tiveram de ser adaptadas.

4.2.3.1. Atividade “Cuida do ambiente, cuida do teu futuro!”

Esta atividade teve várias sessões, que tiveram como objetivo compreender a importância de preservar o meio ambiente e incentivar à prática da reciclagem.

A primeira sessão serviu de introdução ao tema do ambiente, pelo que foi apresentado um PowerPoint com imagens da natureza, para as crianças verem a beleza da natureza no seu estado mais puro e a importância que esta tem para a sobrevivência da espécie humana. Assim, as crianças puderam perceber a importância da água para a nossa sobrevivência; da terra, de onde vem a comida, a roupa que vestimos e do ar. Logo de seguida foi apresentado o vídeo “*Man – evolution and pollution*”, um vídeo que demonstra a ação que o Homem teve sobre o meio ambiente desde que chegou ao Planeta Terra, em forma de animação. Este vídeo teve um efeito bastante forte nas crianças, tanto no 1º como no 4º ano.

Na segunda sessão, as equipas puderam experimentar semear um feijão, de forma a poderem acompanhar o crescimento da planta. Em primeiro lugar, cada menino pegou num copo de plástico e escreveu o seu nome. De seguida todos pegaram num pedaço de algodão e colocaram no fundo do copo e depois colocaram um feijão no centro do copo, em cima do algodão, fazendo-lhe uma caminha. Por fim, o feijão foi tapado com mais um pouco de algodão e foi regado com um pouco de água. As crianças tiveram a tarefa de levar o feijão para casa, de o colocar numa janela onde bata o sol e de o regar sempre que for necessário. Mais tarde, podemos confirmar que as crianças cumpriram o que lhes foi pedido, pois muitas trouxeram o feijão já crescido para mostrar às turmas.

A terceira sessão desenvolveu o tema da poluição, com a explicação dos vários tipos de poluição, do ar, da terra e da água, com exemplos e experiências ilustradoras da poluição.

Em primeiro lugar falamos da poluição da água. Os grupos viram algumas imagens da poluição dos rios e dos mares, nomeadamente do lixo acumulado na água, dos esgotos e descargas ilegais

nos rios e imagens de peixes que morreram por causa da poluição que o Homem tem vindo a provocar.

De seguida fizemos uma experiência sobre a poluição da água, que mostrou às crianças o que acontece quando a água do rio é poluída por descargas de uma fábrica de detergentes. Os materiais necessários à experiência foram quatro copos de plástico transparente, água, uma colher e detergente de lavar a loiça.

Para iniciarmos a experiência, pedimos a um elemento do grupo que enchesse metade de um copo com água e que juntasse um pouco de detergente da loiça e mexesse. Para todos participarem, todos dissolveram o detergente no copo até fazer espuma. Como era de esperar, o copo ficou com imensa espuma. Depois foi enchido o copo seguinte com água, pela metade e juntamos um pouco da solução do copo anterior e voltamos a mexer. O resultado foi o líquido ficar com um tom mais claro, visto que o detergente tinha uma cor verde forte, ao juntar mais água, fica mais claro e continua com muita espuma. Repetimos o processo: água limpa no copo novo, adicionamos mais água com detergente do copo anterior. Como se pôde constatar, tanto a espuma, como a cor foram diminuindo, mas o detergente continuou lá apesar de termos adicionado cada vez mais água limpa. Feita a experiência, foi dada a explicação: os quatro copos simbolizam um rio. O primeiro copo simboliza o local onde foi feita uma descarga de uma fábrica de detergentes, daí a cor verde mais forte e a espuma. Os restantes copos simbolizam outros locais do rio, onde a água é mais limpa (antes da chegada da poluição) e a água da chuva que faz com que a poluição se dilua um pouco. Apesar de ficar diluída, a água não pode ser bebida, pois continua poluída. Uma vez poluída a água do rio é muito difícil voltar a ser consumível, mesmo que aos nossos olhos pareça água limpa, a poluição continua lá.

Nesta mesma sessão, avançamos para a poluição da atmosfera/ar e como fizemos na atividade anterior, visualizamos algumas imagens da poluição da atmosfera, causas e consequências: os céus escuros e esbatidos pelo fumo, o fumo dos carros, dos incêndios e queimadas, as pessoas a usarem máscaras para respirarem melhor (...) e uma imagem de um pôr do sol com cores avermelhadas, laranja e rosa. Esta última imagem foi considerada muito bonita, como todos nós achamos, mas a verdade é que estas cores são um alerta do sol, significa que o ar está poluído. Quando a luz do sol incide sobre as partículas de poluição da atmosfera, provocam as cores avermelhadas. Quanto mais avermelhado estiver o Céu, mais poluído está a atmosfera. Para melhor entendermos esta informação, fizemos uma pequena experiência. Os materiais necessários foram um recipiente de vidro fundo, água, lanterna e leite. Os procedimentos

consistiram em encher o recipiente alto, de vidro, com água, que simboliza a nossa atmosfera límpida. A lanterna é posicionada do lado de fora do recipiente, simbolizando o sol. Como se poderá ver, o sol brilha numa atmosfera limpa e isenta de poluição. De seguida adicionamos leite, que simboliza a poluição do ar (carros, fábricas, queimadas, etc.). Como se pôde verificar o sol ficou tapado pela poluição, e a luz ao embater parece ficar alaranjada.

Depois de falarmos da poluição da água e do ar, falamos da poluição da terra, e começamos por ver imagens da poluição, nomeadamente, os pesticidas utilizados na agricultura, que poluem não só a terra como também a água; o lixo nas ruas e nas lixeiras; falamos também na desflorestação e suas consequências para nós e para os animais e seus habitats naturais e demos alguns exemplos de quanto tempo é necessário para alguns materiais se degradarem e desaparecerem, como os jornais que demoram entre 2 a 6 semanas, as chicletes que demoram 5 anos a degradar-se, as latas de alumínio, entre 200 a 500 anos e o vidro, que pode demorar até 1 milhão de anos.

Esta sessão foi muito bem acolhida pelos alunos na medida em que participaram ativamente nas atividades.

A quarta sessão disse respeito à reciclagem e só foi realizada no 1º ano, por falta de tempo. Num primeiro momento, discutimos o que é a reciclagem e qual a necessidade de reciclar. Foram poucos os alunos disseram ter o hábito de reciclar em casa, ou pelo menos, poucos foram os que tinham noção sobre isso. Como se sabe é importantíssimo reciclar. Os recursos da terra não chegam para a produção desenfreada de produtos que, no nosso dia a dia, consideramos essenciais, daí que a reciclagem seja uma forma de poupar os recursos e de transformar algo velho, em algo novo com nova utilidade. De seguida, falamos dos ecopontos e de como se pratica a reciclagem, com a ajuda de um cartaz realizado pela educadora que mostrava como se separa o lixo de acordo com o tipo de material, aludindo também aos erros mais comuns de quem pratica a reciclagem.

Dada a falta de ecopontos nas salas de aula decidimos construir um ecoponto para a sala do 1º ano, em que as equipas vão trabalhar em conjunto para construir um ecoponto, onde possam mais tarde reciclar, vidro, papel e cartão e plástico e metais. Os materiais utilizados foram cartão, cola, tesoura, luvas, folhas de papel, régua de medir e latas de tinta em spray azul, amarelo e verde.

Feito o ecoponto, foram fornecidas imagens de materiais recicláveis aos alunos para que separassem e colassem as imagens nos ecopontos correspondentes. Esta foi uma atividade em que todos se divertiram e participaram com interesse e motivação.

4.2.3.2. Atividade “Quiz sobre Ambiente”

Esta atividade teve o objetivo de colmatar os conhecimentos que as crianças foram adquirindo nas atividades ligadas ao ambiente. O *Quiz* consistiu num conjunto de quinze questões acerca do tema do ambiente, poluição e reciclagem. Cada questão tinha quatro opções de resposta. Para iniciar o *Quiz*, os grupos foram divididos em dois subgrupos e foram separados fisicamente. De seguida, a educadora fazia as perguntas, dizia quais as opções de respostas e cada subgrupo tinha 1 minuto para debater entre eles. Quando terminasse o tempo, um dos membros do grupo, nomeado previamente no início da atividade, teria de dizer a resposta do grupo.

Esta atividade teve sucesso, na medida em que todos participaram e todos se interessaram.

4.2.3.3. Atividade sobre higiene e saúde “Está certo ou errado?”

Esta atividade teve o objetivo de compreender a importância de ter uma alimentação saudável e de praticar exercício físico e foi dinamizada apenas com o 1º ano, no final do ano letivo, pelo que algumas das crianças, apesar de serem muito poucas, já sabiam ler.

A atividade iniciou-se com a colagem de duas folhas no quadro, onde se podia ler “certo” e noutra “errado”. Foram disponibilizadas diversas frases de hábitos de higiene e saúde, como por exemplo, “comer fruta e legumes”, “cortar as unhas”, “escovar os dentes”, “lavar as mãos”, “fazer exercício físico”, “comer pizza todos os dias”, etc. Depois de lerem uma a uma as frases disponibilizadas, cada criança teria de colar a frase debaixo do certo e do errado e de seguida foi discutido pelas equipas se achavam que estava correto e porquê. Feita a discussão, a educadora confirmava se a resposta estava certa ou errada e porquê, explicando sempre a importância de cada hábito que era falado.

Esta atividade, apesar de simples, foi extremamente importante, para as crianças perceberem a importância dos hábitos de higiene e saúde, que para nós parecem tão óbvios e que para eles não o são, efetivamente. É de realçar que o facto de os meninos do 1º ano testarem a sua leitura tornou a atividade extremamente entusiasmante para eles.

4.2.3.4. Atividade “Mini *Peddy Paper* da Saúde”

Esta atividade teve o objetivo de compreender a importância de ter uma alimentação saudável e de praticar exercício físico, através um mini *peddy paper*. Esta atividade teve quatro etapas. Na primeira etapa as equipes tinham de responder acertadamente a quatro questões gerais sobre saúde, alimentação, exercício físico e higiene.

A segunda etapa estava mais ligada à alimentação e seus efeitos. Foram disponibilizadas imagens de alimentos e comidas e foi colado numa mesa as palavras “saudável” e “não saudável”. Por debaixo destas palavras teriam de ser colocadas as imagens dos alimentos de forma correta. Depois disto, foi colocada uma pergunta sobre o que acontece ao nosso corpo quando consumimos demasiados alimentos não saudáveis. Dado que a resposta incidia também sobre o colesterol, nesta fase foi explicado o que é o colesterol e o que este provoca no nosso corpo através de um molde de uma artéria.

A terceira etapa esteve ligada ao exercício físico, dado que foi lançado o desafio de percorrerem um dado percurso com diversas modalidades: “pé coquinho”, correr, andar em passo de formiga, fazer abdominais e flexões, etc.

A quarta e última etapa consistiu num sorteio de desafios. Cada uma das crianças retirava um papel de dentro de uma bolsa e depois teria de ler qual era o desafio que teria de fazer. Estes desafios consistiam em questões, adivinhas, exercícios físicos, desafios com colegas, etc.

No geral, esta atividade foi muito bem-recebida e todos participaram com empenho.

4.2.3.5. Atividade “Diz não aos vícios”

Esta atividade foi desenvolvida apenas no 4º ano e teve como objetivos consciencializar para os perigos do consumo de substâncias aditivas e promover a criatividade através das artes manuais e da pintura, em duas sessões.

Na primeira sessão foi feita uma introdução ao tema, pelo que começamos por fazer um brainstorming de ideias sobre o mesmo. Durante este brainstorming, pudemos concluir que as crianças do 4º ano já têm algum conhecimento sobre o assunto, fruto da sua experiência pessoal. Muitos disseram que já experimentaram o tabaco, outros disseram que têm curiosidade e outros já fumam mesmo. Todos acharam o tema muito bom. Ficaram extremamente felizes por falarmos dele, porque a curiosidade era muita.

Assim sendo, começamos por falar do tabaco, álcool e drogas. Nesta fase, começamos por falar nos efeitos que estas substâncias provocam quando as consumimos e dos perigos para a nossa saúde, através de imagens e de vídeos que mostravam os seus efeitos nas pessoas.

No que refere ao tabaco, as crianças puderam ver vídeos bastante ilustrativos dos problemas de saúde que o tabaco provoca a longo prazo e uma imagem que diz tudo: o pulmão de um fumador e de um não fumador. Estas imagens e vídeos foram discutidas e exploradas ao máximo para que as crianças tivessem a perceção correta dos malefícios do tabaco.

Sobre o álcool, as crianças visualizaram a imagem do fígado de uma pessoa normal e o fígado de uma pessoa alcoólica.

No que diz respeito à dependência de drogas, vimos três vídeos, um sobre o efeito da droga no cérebro e os outros dois sobre como se processa a droga. Este último foi extremamente importante porque se verificou que a produção de drogas ilegais é um processo extremamente sujo, sem segurança nenhuma, cujos ingredientes podem ir desde de gasolina, a ácido sulfúrico e até urina. As crianças ficaram chocadas e foi aqui que começaram a discutir entre eles que já não queriam experimentar, dada a dimensão dos perigos que representavam para a saúde.

Todos participaram ativamente e fizeram imensas perguntas. Para colmatar esta atividade, na sessão seguinte ficou decidido desenvolver um cartaz, por equipa, sobre o tema dos vícios. Este cartaz foi totalmente desenvolvido e pensado por eles. Dado que esta sessão foi realizada na biblioteca da escola, as crianças puderam pesquisar dados acerca do assunto, imagens e ideias para o cartaz. No final, o cartaz ficou exposto na escola.

Esta atividade foi extremamente importante para as crianças, não só por ser um tema premente, mas também porque elas estavam muito curiosas e porque participaram com motivação.

4.2.3.6. Atividade “Quiz. sobre Saúde”

O *Quiz* sobre saúde foi uma atividade de conclusão do tema da saúde e teve os mesmos passos do *Quiz* sobre ambiente. Neste caso as perguntas incidiram sobre saúde, alimentação, exercício físico e higiene.

4.2.4. Oficina Temática do Aprender a Conhecer

Objetivos:

- Impulsionar o gosto pela leitura e interpretação de estórias;

- Consciencializar para a importância do conhecimento na construção do futuro de cada um.

Descrição:

A oficina temática do aprender a conhecer foi extremamente importante, principalmente para o 4º ano. Ao longo da intervenção eram bem visíveis as dificuldades a nível oral e de escrita em português, daí a importância de estimular a leitura e a interpretação. Já no 1º ano, o objetivo seria desenvolver neles a vontade de ler livros e histórias. O 4º ano teve oportunidade de, nesta oficina, pensar um pouco sobre o seu futuro, sobre as consequências das suas escolhas, os caminhos que poderiam seguir a nível escolar e extraescolar.

4.2.4.1. Atividade “Leitura e interpretação de histórias”

Esta atividade foi desenvolvida apenas no 1º ano ao longo do ano em diversas sessões. Esta atividade consistiu na leitura de histórias apropriadas à idade dos alunos. Estas histórias foram escolhidas pelos alunos e dinamizadas pela educadora.

4.2.4.2. Atividade “Apresentação de livros”

Esta atividade foi desenvolvida ao longo do ano e foi promovida através do dispositivo dos pontos. Em cada sessão, se algum membro das equipas levasse um livro que tivesse lido e o apresentasse à sua equipa teria direito a quatro pontos, ou seja, quatro feijões.

Verificou-se que as equipas tentaram trazer livros, outros apresentaram textos escritos por eles, sempre que podiam e se lembravam. As crianças teriam de apresentar o livro explicando quem era o autor, qual o título da história, personagens e por fim, teriam de fazer um breve resumo, dado que o tempo das sessões era diminuto.

Ao longo do ano notou-se que as crianças ficavam mais atentas e menos barulhentas, pelo que a apresentação dos livros corria com mais naturalidade e calma.

4.2.4.3. Atividade “O que quero fazer quando for grande?”

Esta atividade foi realizada apenas com o 4º ano em duas sessões.

A primeira sessão foi dividida em duas partes. Na primeira parte realizamos uma dinâmica de grupo em que todas as crianças tinham uma folha colada nas costas e um lápis na mão. Cada um deles teria de escrever nas costas dos outros colegas de equipa, com base nos seus conhecimentos sobre cada um dos seus colegas, que profissão ou que atividade achava que cada um deles tinha aptidão. No final todos teriam de escrever nas costas de todos.

Esta atividade foi muito produtiva, até porque deu ideias para todos os que ainda não tinham ideia do que querem ser no futuro, dadas as idades das crianças. As respostas foram diversas, desde jogador de futebol, a professor, a educador de infância, até professores de dança e cabeleireiros.

No final fizemos uma discussão grupal onde percebemos se concordavam com o que escreveram em cada uma das folhas e o que mudavam.

Na segunda parte da sessão, cada um dos meninos do 4º ano escreveu uma carta para si próprio, para abrirem quando tiverem 18, 20 ou 30 anos de idade, de acordo com o que eles pensam ser o auge da sua carreira. Esta carta não podia ser aberta antes do tempo que eles determinaram, pois foi nestas cartas que eles escreveram o que queriam no seu futuro: sonhos, aspirações, profissões, formas de estar e de ser, hobbies, família, etc. Esta carta foi completamente pessoal pelo que cada um escreveu aquilo que queria. Todos ficaram extremamente entusiasmados com esta atividade e com vontade de saber qual vai ser a reação deles quando, mais tarde, abrirem a carta.

A segunda sessão desta atividade consistiu na dinâmica “Caminhada para o futuro”. Esta dinâmica tinha quatro etapas. Na primeira etapa, os alunos tiveram de apontar num cartaz a profissão que sonham ter. As respostas foram variadas, mas algumas bastante inesperadas, por exemplo, criador de jogos, poeta, servente de café, cabeleireira, motorista de autocarros, jogador de futebol, professora, poeta e professora de dança.

A segunda etapa colocava a seguinte questão “Para chegar a essa profissão, que caminho acham que terão: fácil ou difícil?”. A esta pergunta juntaram-se outras: “Qual é o caminho que escolhiam? Qual acham que terão? Qual acham que traria mais prazer no final?”. Depois destas perguntas, foi feito o desafio de escolherem um caminho. Foram colocados indicadores de caminho na sala, caso escolhessem o caminho fácil teriam de dar meia volta à sala a andar e meia volta a andar a passo de formiga, caso escolhessem o caminho difícil teriam de dar três voltas à sala, uma a passo de formiga, outra a “pé cochinho”, outra a andar e no fim dois abdominais. Quase todos escolheram o caminho difícil, porque achavam que os caminhos fáceis normalmente não levam a grandes feitos.

A terceira etapa dizia respeito a “até quando vou/devo estudar?”. Nesta etapa tiveram de escolher até quando devem ou querem estudar. Foram dispostas nos cantos da sala quatro opções: “não terminar o ensino obrigatório”, “terminar o 12º ano normal”, “terminar o 12º profissional e “universidade”. Cada um foi para o canto da sala que achou pertinente e depois

todos tiveram que explicar porquê. Logo de seguida tivemos de verificar se o nível de estudos coincidia com a profissão que escolheram, o que aconteceu muitas vezes. A maioria escolheu 12º profissional (foi explicado o que é) e muito poucos escolheram ir para a universidade.

No que refere à última etapa, foi colocada a seguinte questão: "que dificuldades achas que podem surgir no caminho?". Nesta etapa tiveram de apontar quais as dificuldades que podem surgir no futuro e como as poderiam contornar. Visto que não tinham grandes noções das dificuldades que poderiam surgir, foram muito poucas as respostas. A maioria respondeu "desemprego" e "dificuldade em aprender/ter boas notas".

No geral, todos participaram com vontade e dedicação e todos deram a sua opinião.

4.2.5. Oficina Temática das Artes

Objetivos:

- Promover a criatividade através das artes manuais e da pintura;
- Estimular as sensações através da música, das cores e dos cheiros;
- Estimular o interesse pelas artes cénicas.

Descrição:

Esta oficina temática foi desenvolvida ao longo de todo o projeto, nas diversas atividades desenvolvidas sempre que houve recurso à pintura, desenho, colagem, *roleplaying* e também na criação do vídeo desenvolvido no âmbito do bullying. Nesta oficina foi desenvolvida uma atividade mais direcionada para o tema, que será apresentada de seguida.

4.2.5.1. Atividade "Sinestésias, emoções e sentidos"

Esta atividade teve como objetivo estimular as sensações através da música, das cores e dos cheiros.

Esta atividade iniciou-se com a audição de várias músicas escolhidas pela educadora. Houve uma grande variedade de músicas e de estilos, desde música clássica como *Moonlight* de Beethoven a *Psycho* de Hitchcock, de Coldplay a Beach Boys, etc. As crianças tiveram de estar atentas e teriam de ligar cada uma das músicas a uma estação do ano, a uma emoção (medo, alegria, tristeza, ...), a uma cor, a um cheiro e tinham de dizer se achavam a música doce, azeda, salgada ou amarga.

Numa segunda etapa, as crianças experimentaram texturas. Com uma venda nos olhos cada aluno meteu a mão numa caixa com um buraco e tirava um objeto. Com o objeto na mão e com

os olhos ainda vendados, as crianças tinham de descrever as sensações que o objeto lhes proporcionava, respondendo às seguintes questões: “que textura tem o objeto?”, “de que cor é o objeto?”.

Na terceira etapa as crianças experimentaram cheiros. Com uma venda nos olhos, cada criança cheirou um determinado objeto e para além de tentar decifrar qual o cheiro que representava, tinha de o associar a uma cor, a uma estação do ano, a um paladar doce, azedo, amargo ou salgado.

Em suma, esta atividade foi extremamente bem-recebida. Todos se divertiram e foram bastante criativos e participativos.

4.3. Avaliação

A avaliação é uma componente do processo de planeamento. Todos os projetos contêm necessariamente um «plano de avaliação» que se estrutura em função do desenho do projeto e é acompanhado de mecanismos de autocontrolo que permitem, de forma rigorosa, ir conhecendo os resultados e os efeitos da intervenção e corrigir trajetórias caso estas sejam indesejáveis. (Guerra, 2000, p.175)

Nesta fase e após a apresentação do contexto, do diagnóstico, da metodologia e das atividades em si, avançamos para a avaliação do projeto. Numa primeira fase vamos enquadrar teoricamente o conceito de avaliação e todas as componentes que a circundam e numa segunda fase aludiremos aos momentos em que a avaliação foi feita.

De acordo com Guerra (2000), “avaliar é sempre comparar com um modelo – medir- e implica uma finalidade operativa que visa corrigir ou melhorar” (p.185). Segundo a mesma autora, “o padrão ou modelo a partir do qual se avalia é, em última instância, um valor de referência que, numa situação de planeamento, se encontra geralmente fixado, a partir do diagnóstico da situação inicial, nos objetivos e metas fixadas” (p.185).

Desta forma, a avaliação é uma forma de perceber se o projeto que está ou já foi desenvolvido atingiu os objetivos definidos inicialmente e o que se pode melhorar, como nos refere Ander-Egg (2000) “[...] sirve para identificar, obtener y proporcionar la información pertinente y enjuiciar el mérito y el valor de algo de manera justificable” (p.262).

A avaliação é assim uma forma de compreender se o projeto teve ou não os resultados esperados, no entanto não se pode dizer que a avaliação é uma simples medição de resultados.

De acordo com Guerra (2000), “a avaliação não é uma simples medição de resultados finais, é um processo contínuo articulado com a ação, e os resultados finais são uma parte da avaliação” (p.186).

A avaliação de um projeto de intervenção não se pode basear apenas em técnicas de recolha de dados quantitativas, pois “[...] nem todos os efeitos de uma intervenção são quantitativamente mensuráveis” (Guerra, 2000, p.186). Efetivamente, segundo Guerra (2000), “[...] os dados recolhidos e organizados de forma monográfica não constituem por si só uma avaliação, é necessário interpretá-los [...]” (p.186). É importante, assim, utilizar técnicas quantitativas e qualitativas, “[...] uma boa avaliação deve combinar os aspetos quantitativos e os aspetos qualitativos” (Guerra, 2000, p.186). Os aspetos qualitativos são extremamente difíceis de mensurar, pois “[...] há um desafio constante de encontrar formas de mensuração da subjetividade inerente às ações humanas” (Guerra, 2000, p.186).

No que refere aos momentos de avaliação, segundo Guerra (2000) estes podem dividir-se em três: avaliação diagnóstica (*ex-facto* ou *ex-ante*), avaliação de acompanhamento (*on going*) e avaliação final (*ex-post*).

A avaliação diagnóstica “[...] consiste essencialmente em estimar a amplitude e a gravidade dos problemas que necessitam de uma intervenção e elaborar programas em função desses problemas” (Guerra, 2000, p.196).

No que refere à avaliação de acompanhamento, esta é feita durante a execução do projeto e “[...] pretende-se saber se os projetos de intervenção estão a atingir os grupos-alvo e se estão a assegurar os recursos e serviços previstos” (Guerra, 2000, p.196).

A avaliação final consiste numa “[...] avaliação de objetivos [...], consiste em averiguar em que medida o projeto produziu as mudanças que se tinha desejado e quais os resultados não esperados (benéficos ou perversos)” (Guerra, 2000, p.197).

Neste projeto a avaliação decorreu em três momentos: avaliação diagnóstica, avaliação contínua/intermédia e avaliação final. As técnicas utilizadas para recolha de dados da avaliação foram o inquérito por questionário, entrevista semiestruturada e conversas informais. Estes momentos de avaliação serão agora apresentados e depois discutidos.

4.3.1. *Evidenciação dos Resultados*

4.3.1.1. Avaliação Intermédia

Na avaliação intermédia os alunos do 1º e do 4º ano puderam avaliar as atividades que foram desenvolvidas até março. Nesta fase foi-lhes entregue um inquérito por questionário com doze afirmações, para as quais tinham quatro hipóteses de resposta: “discordo muito”, “discordo”, “concordo”, “concordo muito” e uma questão de resposta aberta.

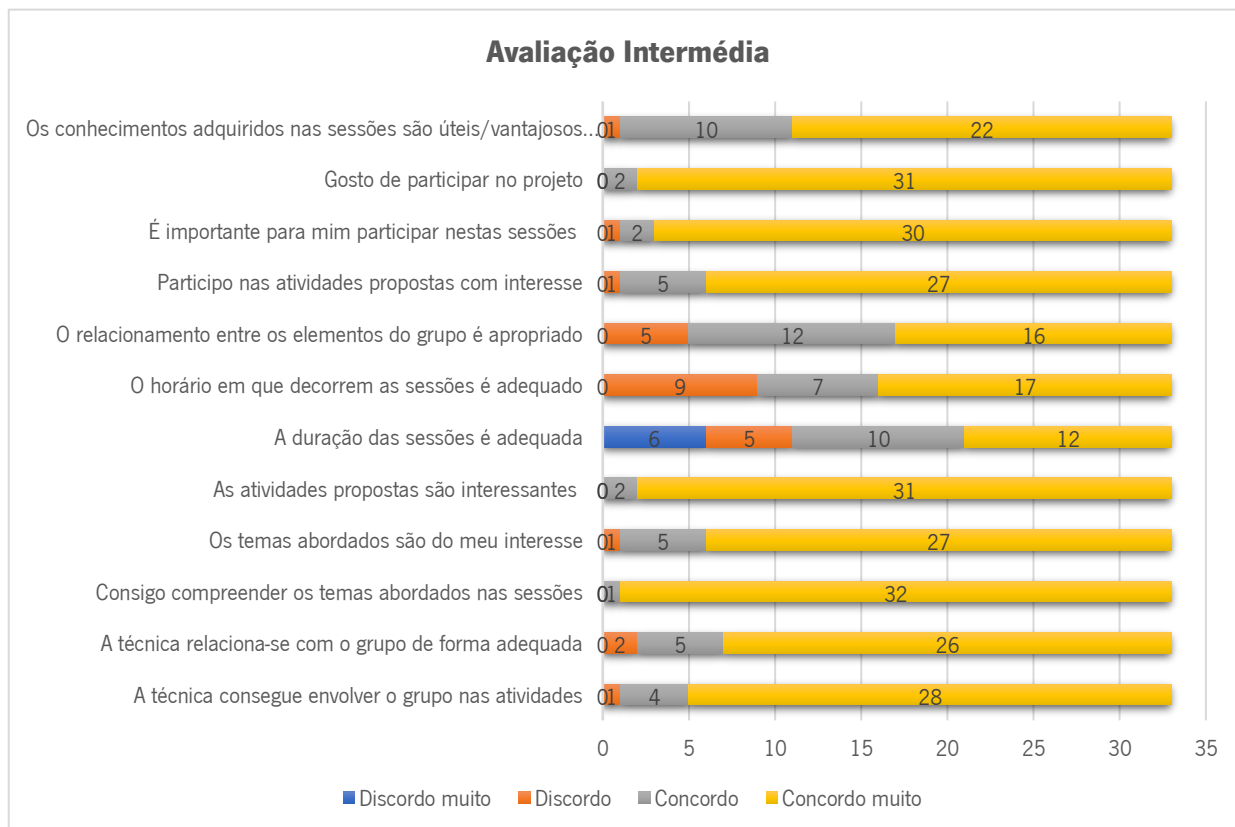


Gráfico 32 – Avaliação Intermédia – 1º e 4º ano

De acordo com o gráfico 32, referente aos resultados da avaliação intermédia do 1º e 4º ano, pudemos verificar que na afirmação “os conhecimentos adquiridos nas sessões são úteis/vantajosos para a minha vida”, vinte e dois alunos responderam “concordo muito”, dez responderam “concordo” e um respondeu “discordo”. À afirmação “gosto de participar no projeto”, a maioria dos alunos respondeu “concordo muito” (trinta e um inquiridos) e apenas dois responderam “concordo”.

Na afirmação “é importante para mim participar nestas sessões, trinta crianças responderam “concordo muito”, duas escolheram “concordo” e apenas uma criança escolheu “discordo”. No que concerne à afirmação “participo nas atividades propostas com interesse”, vinte e sete disseram “concordo muito”, cinco disseram “concordo” e um respondeu “discordo”. Sobre a afirmação “o relacionamento entre os elementos do grupo é apropriado”, dezasseis responderam “concordo muito”, doze responderam “concordo” e cinco responderam “discordo”.

Na afirmação “o horário em que decorrem as sessões é adequado”, dezassete responderam “concordo muito”, sete escolheram “concordo” e nove disseram “discordo”.

Sobre a afirmação “a duração das sessões é adequada”, doze responderam “concordo muito”, dez disseram “concordo”, cinco disseram “discordo” e seis escolheram “discordo muito”.

Na afirmação “as atividades propostas foram interessantes”, trinta e uma crianças responderam “concordo muito” e duas responderam “concordo”. No que refere à afirmação “os temas abordados são do meu interesse”, vinte sete crianças inquiridas referiram “concordo muito”, cinco escolheram “concordo” e uma selecionou “discordo”.

No que diz respeito à afirmação “consigo compreender os temas abordados nas sessões”, trinta e duas crianças responderam “concordo muito” e uma respondeu “concordo”.

Na afirmação “a técnica relaciona-se com o grupo de forma adequada”, vinte e seis alunos disseram “concordo muito”, cinco responderam “concordo” e dois disseram “discordo”.

Por fim, na afirmação “a técnica consegue envolver o grupo nas atividades”, vinte e oito crianças responderam “concordo muito”, quatro disseram “concordo” e uma disse “discordo”.

No que refere à questão aberta colocada aos alunos nesta fase da avaliação intermédia, onde os alunos podiam deixar os seus comentários e sugestões, as respostas estão categorizadas no seguinte quadro:

Comentários/Sugestões- 4º ano	
Categorias	Número de respostas
Gosto pelo projeto	4
Sugestões	2
Duração do projeto e tempo das sessões	3
Não responde	6
Total de Inquiridos	15

***Tabela 2-** Comentários / Sugestões - 4º ano*

De acordo com a tabela 2, referente aos comentários e sugestões do 4º ano na avaliação intermédia, podemos concluir que seis inquiridos não deram qualquer resposta a esta questão e das respostas obtidas podemos enquadrá-las em três categorias: “gosto pelo projeto”, “sugestões” e “duração do projeto e tempo das sessões”.

Na primeira categoria, “gosto pelo projeto”, as crianças referiram o que gostavam mais no projeto, como se pode ver pelas suas respostas: “Adoro tudo nas aulas, da técnica e do meu grupo” (Q.4), “Gosto muito da técnica” (Q.7), “Gosto muito das aulas” (Q.8) e “As atividades são muito divertidas” (Q.11). No que refere à categoria “sugestões”, os alunos responderam “Gostava que se falasse dos direitos das pessoas” e “Gostava que se se fizessem atividades sobre animais e que nos dessemos todos bem”. Sobre a última categoria de respostas referente à “duração do projeto e tempo das sessões”, foram deixados os seguintes comentários “Gostava que a técnica nunca se fosse embora” (Q.6), “Gostava que houvessem mais dias de sessões” (Q.14) e “Gostava que as atividades durassem mais tempo” (Q.2).

4.3.1.2. Avaliação Final

A avaliação final consistiu na entrega de um inquérito por questionário às crianças do 1º e do 4º ano e numa entrevista muito breve às professoras das duas turmas. No que concerne à entrevista, esta só foi realizada com a professora do 4º ano, porque a professora do 1º ano não teve tempo ou disponibilidade para a realizar.

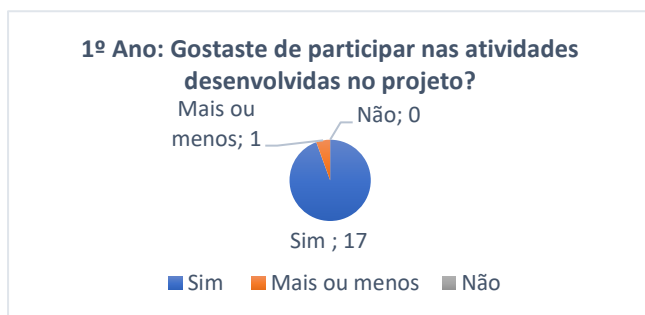


Gráfico 33 – 1º ano: Gostaste de participar nas atividades desenvolvidas no projeto?

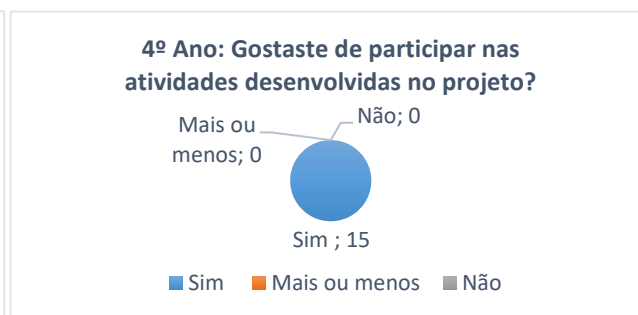


Gráfico 34 – 4º ano: Gostaste de participar nas atividades desenvolvidas no projeto?

De acordo com os gráficos 33 e 34, relativos à questão “gostaste de participar nas atividades desenvolvidas no projeto?”, dezassete crianças do primeiro ano responderam “sim” e apenas uma respondeu “mais ou menos”. No quarto ano todas responderam “sim” (quinze).

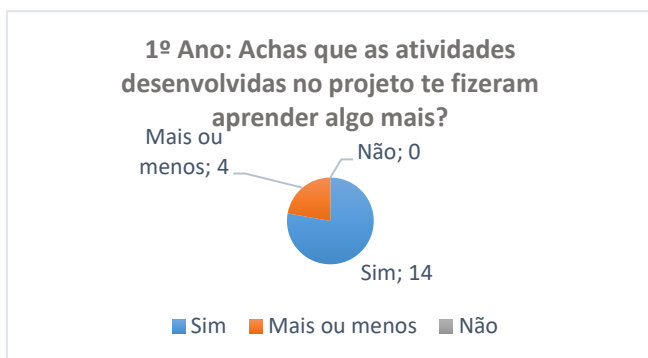


Gráfico 36 – 1º ano: Achas que as atividades desenvolvidas no projeto te fizeram aprender algo mais?

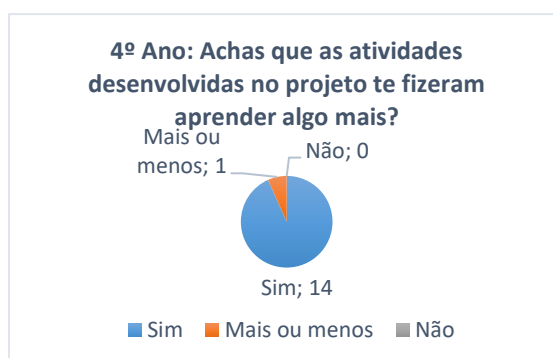


Gráfico 35 – 4º ano: Achas que as atividades desenvolvidas no projeto te fizeram aprender algo mais?

Segundo os gráficos 35 e 36, na questão “Achas que as atividades desenvolvidas no projeto te fizeram aprender algo mais?”, os alunos do primeiro ano responderam, na sua grande maioria “sim” (catorze) e apenas quatro responderam “mais ou menos”. Já no quarto ano, a grande maioria respondeu “sim” (catorze) e apenas uma das crianças respondeu “mais ou menos”.

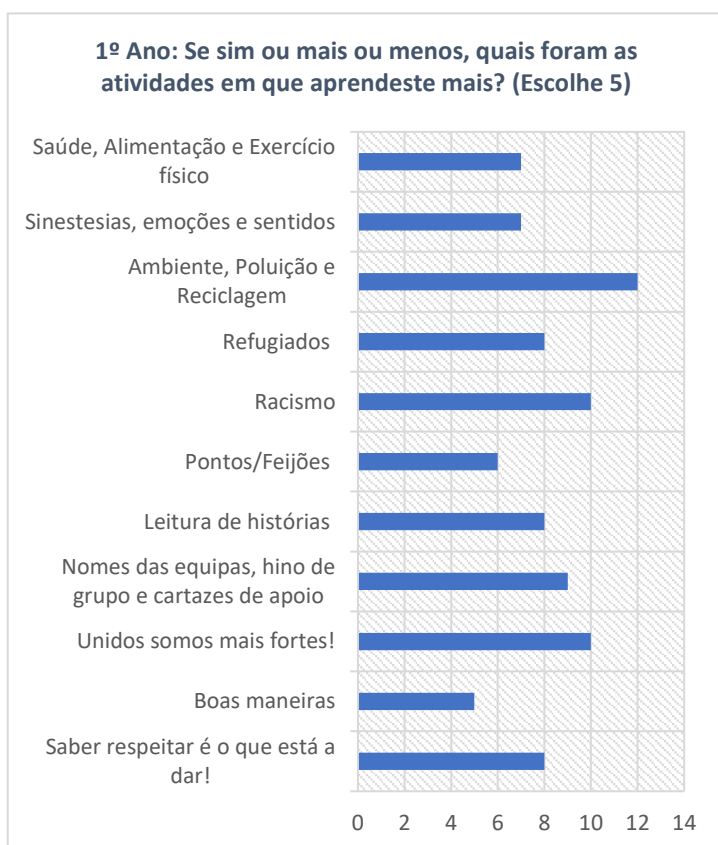


Gráfico 38 – 1º ano: Se sim ou mais ou menos, quais foram as atividades em que aprendeste mais?

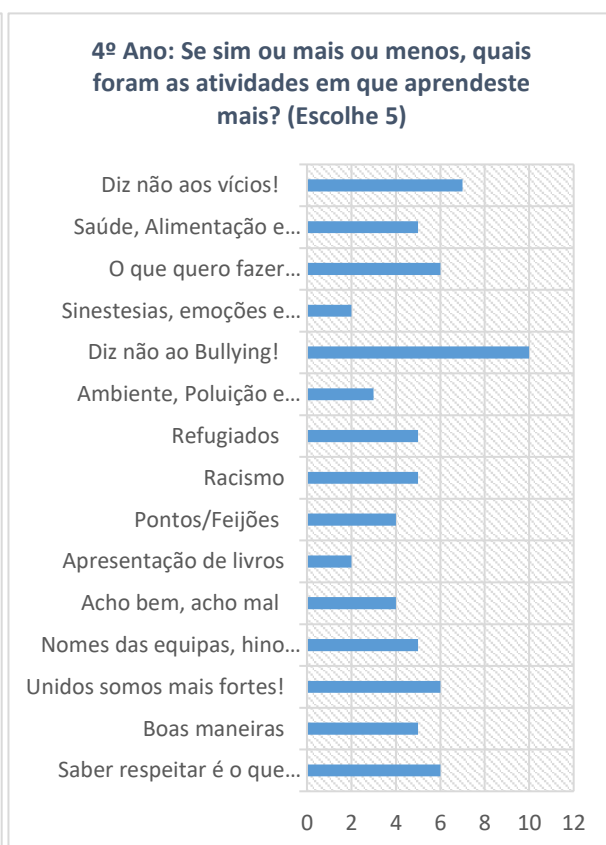


Gráfico 37 – 4º ano: Se sim ou mais ou menos, quais foram as atividades em que aprendeste mais?

No que refere aos gráficos 37 e 38, relativos à questão “quais foram as atividades em que aprendeste mais?”, as turmas tiveram de escolher cinco respostas. Algumas das atividades enumeradas foram agrupadas para que a questão não se tornasse confusa.

No 1º ano, as atividades mais escolhidas foram as atividades ligadas ao “ambiente, poluição e reciclagem” (doze), “racismo” (dez), “unidos somos mais fortes” (dez), “nomes das equipas, hino de grupo e cartazes de apoio” (nove) e as atividades sobre os “refugiados”, “leitura de histórias” e “saber respeitar é o que está a dar” foram escolhidas oito vezes. A atividade que os alunos do 1º ano consideraram ser a que aprenderam menos foi a atividade das boas maneiras.

No que refere ao 4º ano, as cinco atividades mais escolhidas foram a “diz não ao bullying” (dez), “diz não aos vícios” (sete), “o que quero fazer quando for grande?” (seis), “unidos somos mais fortes” (seis), “saber respeitar é o que está a dar” (seis). Das atividades enumeradas, as menos escolhidas foram “sinestésias, emoções e sentidos” (dois) e “apresentação de livros” (dois).

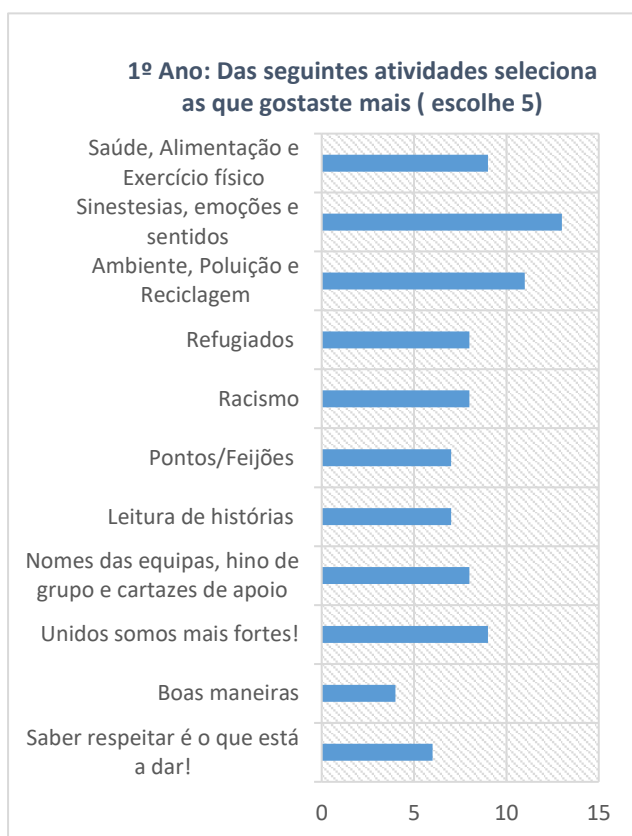


Gráfico 39 – 1º ano: Das seguintes atividades seleciona as que gostaste mais.

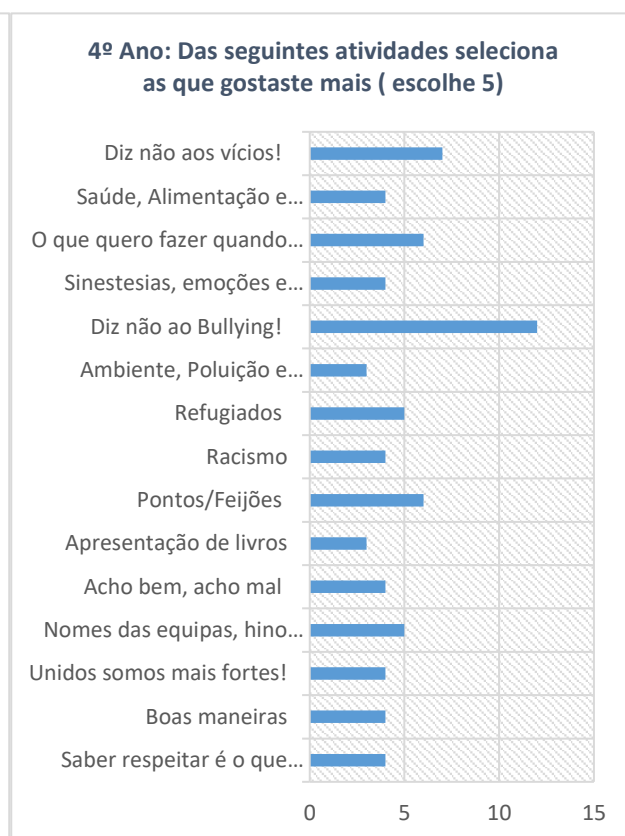


Gráfico 40 – 4º ano: Das seguintes atividades seleciona as que gostaste mais.

De acordo com os gráficos 39 e 40, correspondentes à questão “Das seguintes atividades seleciona as que gostaste mais”, os alunos do 1º ano escolheram, na sua maioria, a atividade “sinestésias, emoções e sentidos” (treze), “ambiente, poluição e Reciclagem” (onze), “saúde, alimentação e exercício físico” (nove), “unidos somos mais fortes!” (nove), “racismo” (oito), “refugiados” (oito) e “nomes das equipas, hino de grupo e cartazes de apoio” (oito).

Para o 4º ano, as atividades favoritas mais escolhidas foram “diz não ao bullying”, escolhidas por doze inquiridos, seguida de “diz não aos vícios” (sete), “o que quero fazer quando for grande” (seis), “pontos/feijões” (seis), “refugiados” (cinco) e “nomes das equipas, hino de grupo e cartazes de apoio” (cinco).



Gráfico 42 – 1º ano: Das seguintes atividades seleciona as que gostaste menos.

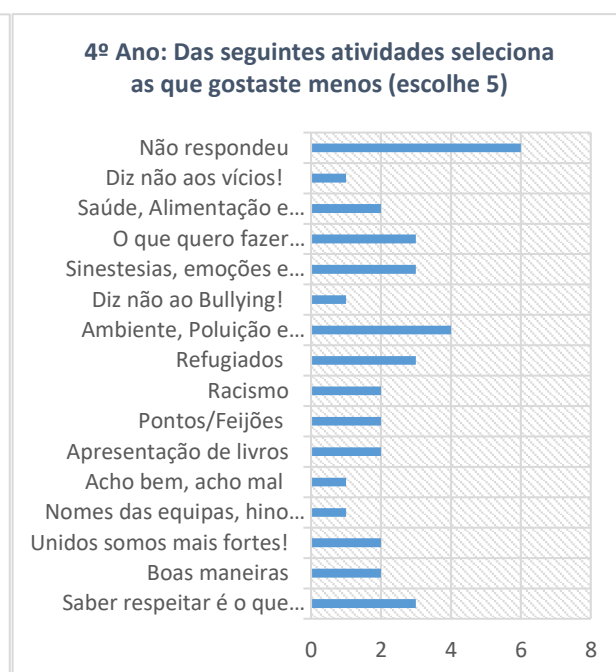


Gráfico 41 – 4º ano: Das seguintes atividades seleciona as que gostaste menos.

No que refere às atividades que as crianças gostaram menos, de acordo com os gráficos 41 e 42, no 1º ano, doze inquiridos não responderam a esta questão, por considerarem que não gostam de nenhuma em particular. Das crianças que responderam, sete disseram que não gostaram tanto da atividade das “boas maneiras”, quatro inquiridos escolheram “racismo”, “unidos somos mais fortes”, “leitura de histórias” e “saber respeitar é o que está a dar”. No que refere à “saúde, alimentação e exercício físico” e ao “ambiente, poluição e reciclagem” estas foram escolhidas por duas crianças, respetivamente. As atividades ligadas aos “refugiados”, “pontos/feijões” e aos “nomes das equipas, hino de grupo e cartazes de apoio” foram assinalados pelos inquiridos pelo

menos uma vez cada. A atividade sobre “sinestésias, emoções e sentidos” não foi mencionada pelo primeiro ano.

No grupo do 4º ano, seis inquiridos não responderam alegando as mesmas razões do 1º ano. Das atividades enumeradas pelos inquiridos como sendo as atividades que gostaram menos, quatro crianças apontaram a atividade sobre “ambiente, poluição e reciclagem”, três escolheram “o que quero fazer quando for grande”, “sinestésias”, “emoções e sentidos, refugiados” e “saber respeitar é o que está a dar”. No que refere à “saúde, alimentação e exercício físico”, “racismo”, “pontos/feijões”, “apresentação de livros”, “unidos somos mais fortes” e “boas maneiras”, estas atividades foram escolhidas duas vezes pelos inquiridos. As atividades menos escolhidas (escolhidas uma vez) foram a “diz não aos vícios”, “diz não ao bullying”, “acho bem, acho mal”, “nomes das equipas” e as atividades ligadas aos “nomes das equipas, hino de grupo e cartazes de apoio”

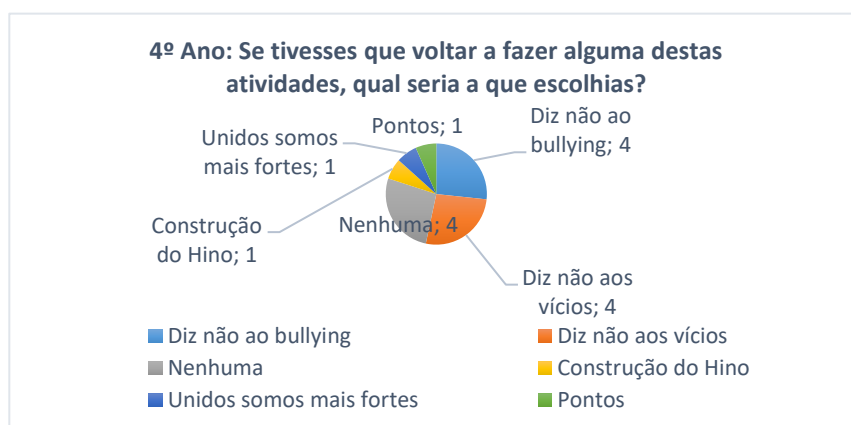


Gráfico 43 – 4º ano: Se tivesses que voltar a fazer alguma destas atividades, qual seria a que escolhias?

Segundo o gráfico 43, à questão “se tivesses que voltar a fazer alguma destas atividades, qual seria a que escolhias?”, a turma do 4º ano deu algumas respostas, visto que esta era uma questão aberta. Dos inquiridos, quatro referiram que não voltavam a fazer nenhuma atividade, quatro escolhiam voltar a fazer a atividade “diz não ao bullying” e “diz não aos vícios”. A atividade dos “pontos”, a “construção do hino” de grupo e a atividade “unidos somos mais fortes” foram apontadas uma vez pelos inquiridos.

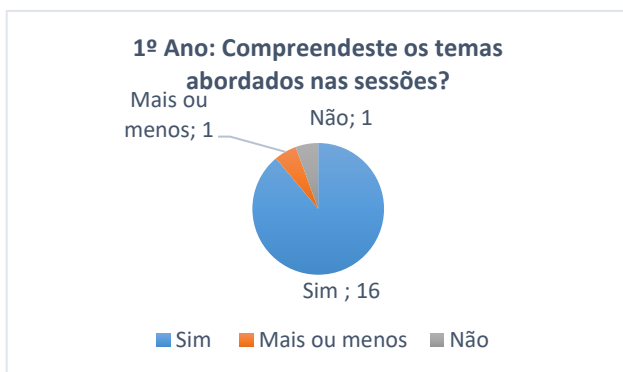


Gráfico 44 – 1º ano: Compreendeste os temas abordados nas sessões?

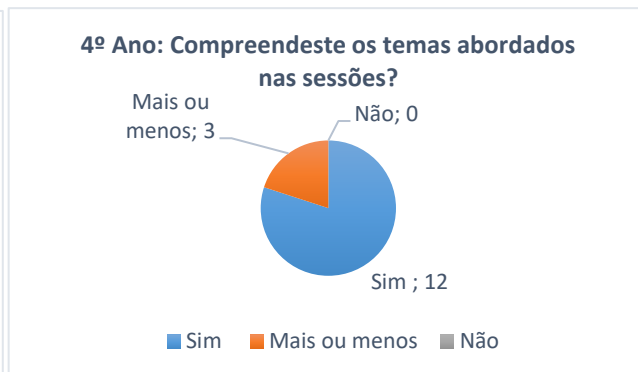


Gráfico 45 – 4º ano: Compreendeste os temas abordados nas sessões?

No que refere aos gráficos 44 e 45, concernentes à questão “compreendeste os temas abordados nas sessões?”, a turma do 1º ano respondeu na sua maioria “sim” (dezasseis), uma das crianças referiu “mais ou menos” e outra disse que “não” compreendeu os temas abordados nas sessões.

Na turma do 4º ano, doze crianças responderam “sim”, que compreenderam os temas e apenas três crianças responderam “mais ou menos”.

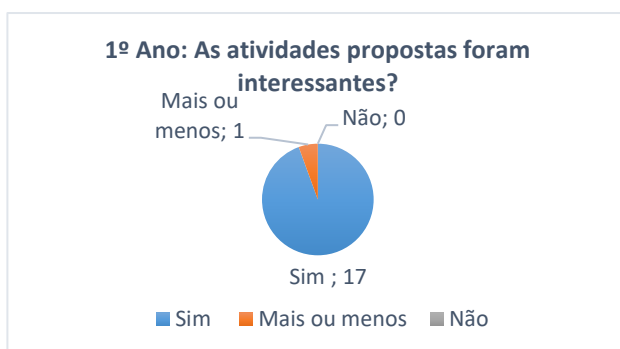


Gráfico 46 – 1º ano: As atividades propostas foram interessantes?

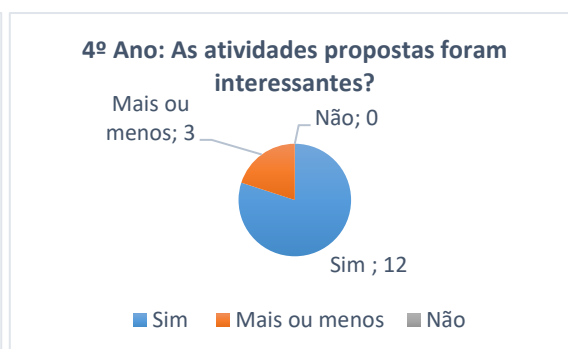


Gráfico 47 – 4º ano: As atividades propostas foram interessantes?

De acordo com os gráficos 45 e 46, relativos à questão “as atividades propostas foram interessantes?”, os alunos do 1º ano responderam na sua grande maioria “sim” (dezassete) e apenas um respondeu “mais ou menos”. Já no 4º ano, os inquiridos responderam maioritariamente “sim” (doze) e três responderam “mais ou menos”.

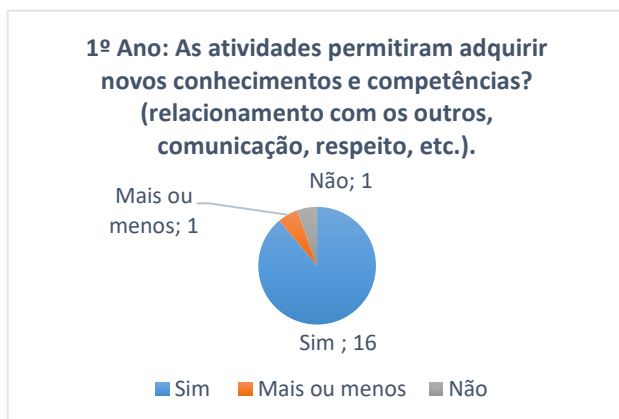


Gráfico 48 – 1º ano: As atividades permitiram adquirir novos conhecimentos e competências? (relacionamento com os outros, comunicação, respeito, etc.)

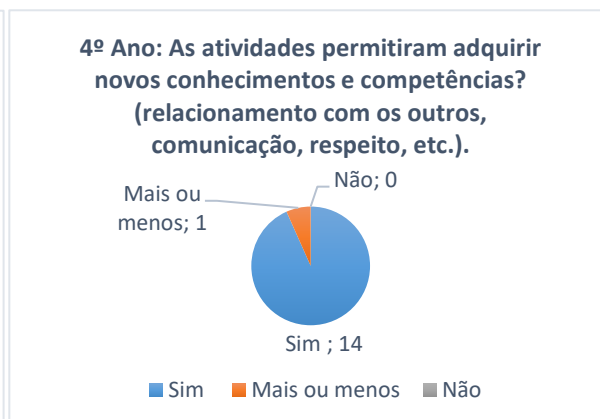


Gráfico 49 – 4º ano: As atividades permitiram adquirir novos conhecimentos e competências? (relacionamento com os outros, comunicação, respeito, etc.)

Os gráficos 48 e 49 dizem respeito à questão “as atividades permitiram adquirir novos conhecimentos e competências?”. A turma do 1º ano respondeu majoritariamente “sim” (dezasseis), apesar de uma das crianças ter respondido “mais ou menos” e outra ter respondido “não”.

No que refere ao 4º ano, catorze crianças responderam “sim” e apenas uma respondeu “mais ou menos”.

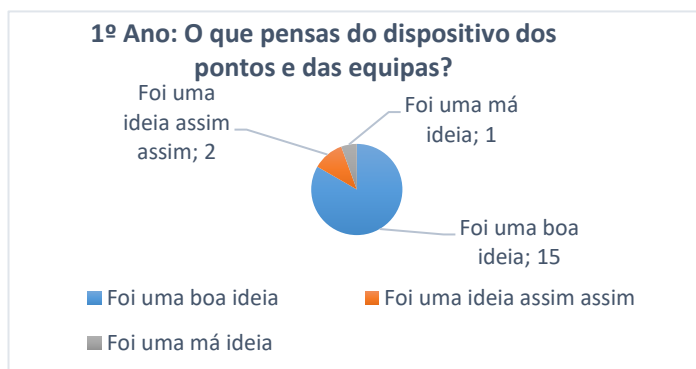


Gráfico 51 – 1º ano: O que pensas do dispositivo dos pontos e das equipas?

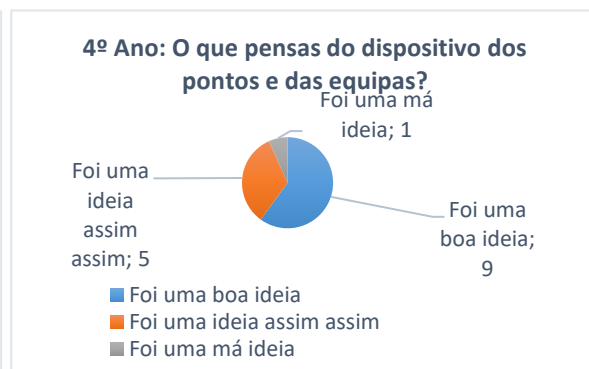


Gráfico 50 – 4º ano: O que pensas do dispositivo dos pontos e das equipas?

De acordo com os gráficos 50 e 51, relativos à questão “o que pensas do dispositivo dos pontos e das equipas?”, o 1º ano respondeu majoritariamente “foi uma boa ideia” (quinze), dois inquiridos responderam “foi uma ideia assim, assim” e apenas um disse que “foi uma má ideia”.

No que refere ao 4º ano, as crianças de uma forma geral responderam de forma positiva. Dos inquiridos, nove consideraram ser uma “boa ideia” (nove), cinco acharam que foi uma ideia “assim, assim” e um considerou uma “má ideia”.

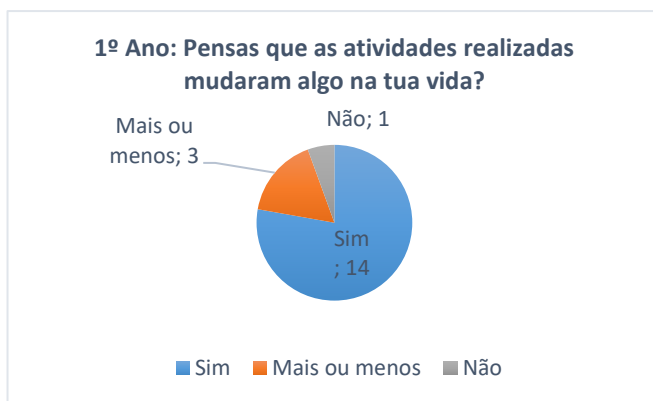


Gráfico 53 – 1º ano: Pensas que as atividades realizadas mudaram algo na tua vida?

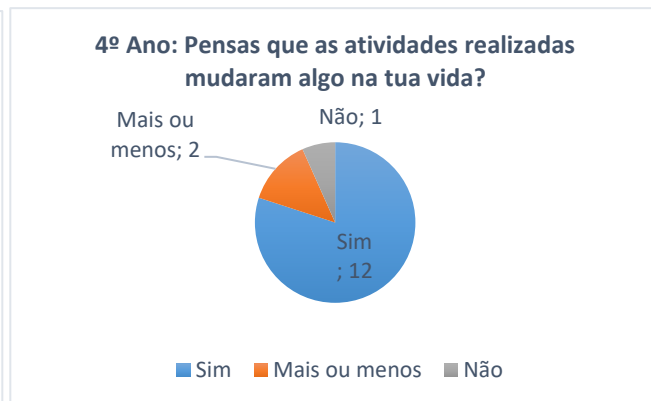


Gráfico 52 – 4º ano: Pensas que as atividades realizadas mudaram algo na tua vida?

De acordo com os gráficos 52 e 53, correspondentes à questão “pensas que as atividades realizadas mudaram algo na tua vida?”, os alunos do 1º ano responderam, na sua maioria, “sim” (catorze), três responderam “mais ou menos” e um respondeu “não”.

No 4º ano, doze responderam “sim”, considerando que as atividades mudaram algo na sua vida, dois responderam “mais ou menos” e um respondeu “não”.

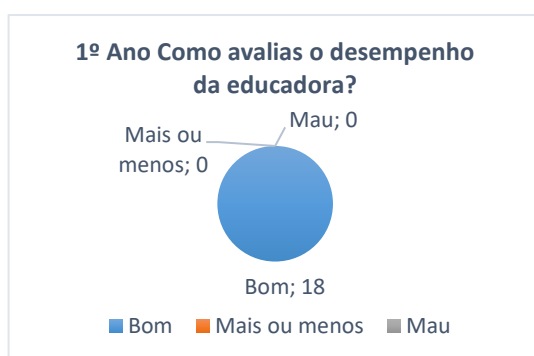


Gráfico 54 – 1º ano: Como avalias o desempenho da educadora?

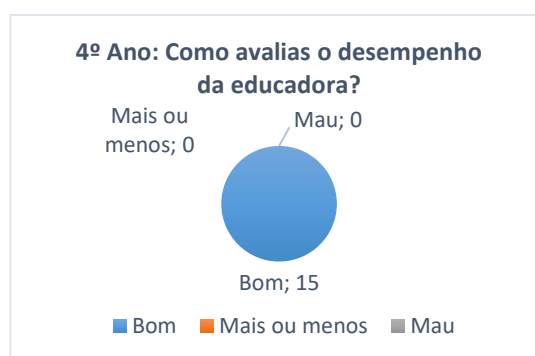


Gráfico 55 – 4º ano: Como avalias o desempenho da educadora?

Os gráficos 54 e 55 representam a questão “como avalias o desempenho da educadora?”. Nesta questão, todos os alunos do 1º ano consideraram o desempenho da educadora como “bom” (dezoito). No que refere ao 4º ano as respostas foram semelhantes, todos responderam “bom” (quinze).

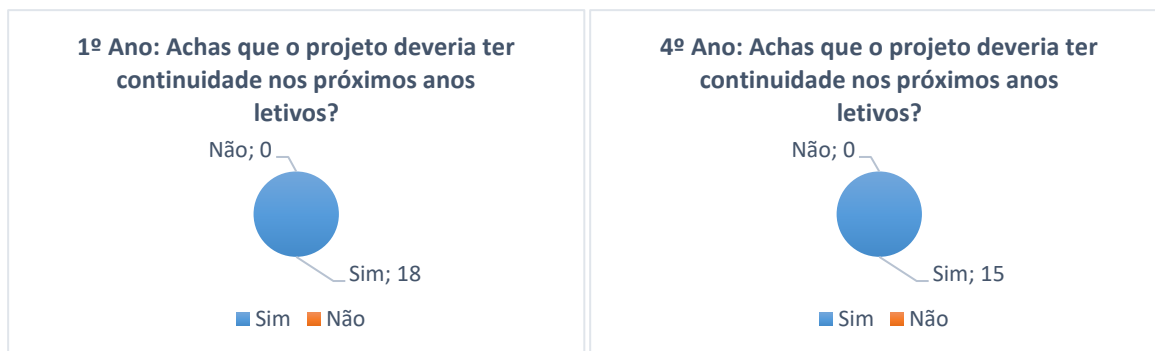


Gráfico 57 – 1º ano: Achas que o projeto deveria ter continuidades nos próximos anos letivos?

Gráfico 56 – 4º ano: Achas que o projeto deveria ter continuidades nos próximos anos letivos?

Segundo os gráficos 56 e 57, à questão “achas que o projeto deveria ter continuidade nos próximos anos letivos?”, todos os alunos da turma do 1º ano como do 4º ano responderam “sim”.

Na questão “diz-nos o que significou para ti este projeto”, dado ser um espaço de resposta aberta, podemos categorizar as respostas na seguinte tabela:

4º Ano: Diz-nos o que significou para ti este projeto	
<i>Categorias</i>	<i>Número de respostas</i>
Mais valia	4
Novas aprendizagens	2
Mais felicidade	3
Não responde	6
<i>Total de inquiridos</i>	15

Tabela 3- 4º ano: Diz-nos o que significou para ti este projeto.

No que refere à questão “diz-nos o que significou para ti este projeto”, de acordo com a tabela 3, podemos agrupar as respostas em três categorias: “mais valia”, “novas aprendizagens”, “mais felicidade”.

No que refere à categoria “mais valia”, as crianças ressaltaram a importância do projeto para as suas vidas, como se pode ver nas seguintes citações: “Foi muito importante para mim” (Q.4), “Significou muito para a minha vida e vermos alguns vídeos foi muito necessário.” (Q.7), “Significa que podemos mudar a vida” (Q.5), “Para mim significou muita coisa e adorei o que aprendi” (Q.9). No que diz respeito à categoria “novas aprendizagens” duas crianças referiram, à sua maneira, que as atividades lhes proporcionaram novas aprendizagens: “Fez-me pensar sobre como

devemos respeitar as pessoas mais idosas e que não devemos fumar nem fazer bullying” (Q.3), “Deu-me mais inteligência” (Q. 8).

Sobre a categoria “mais felicidade”, as crianças responderam mostrando que as atividades do projeto lhes proporcionaram alegria, como podemos verificar nas seguintes citações: “Este projeto melhorou a minha vida e a deixou mais divertida” (Q.1), “Foi fixe” (Q.6), “Para mim foi mesmo muito divertido, adorei fazer as atividades com a Maria João” (Q.10).

No espaço de resposta aberta no qual as crianças puderam deixar uma mensagem à educadora, as respostas são categorizadas na seguinte tabela:

4º Ano: Deixa uma mensagem à educadora	
<i>Categorias</i>	<i>Número de respostas</i>
Palavras de agradecimento	9
Continuidade do projeto	2
Não responde	4
<i>Total de inquiridos</i>	<i>15</i>

Tabela 4- 4º ano: Deixa uma mensagem à educadora

De acordo com a tabela 4, referente às mensagens deixadas pelas crianças do 4º ano à educadora, podemos agrupá-las em duas categorias: “palavras de agradecimento” e “continuidade do projeto”. No que refere à primeira categoria, nove crianças responderam à luz da sua idade, a esta questão, referindo que iriam sentir falta da educadora e das suas atividades na escola, como se pode ver através das seguintes afirmações das crianças: “Nunca a vou esquecer, vou ter muitas saudades, nunca deixe de ser educadora” (Q.2), “Professora educadora, adorei, não, eu amei estar consigo e ter estas atividades!” (Q.5), “Obrigada, mudou a minha vida” (Q. 12), “Espero que nos venha visitar todos os dias, quando for embora, vai ficar para sempre no meu coração.” (Q. 9), “Obrigada por ser o que é e como é.” (Q.6). Nesta categoria além das palavras de agradecimento ainda acrescentaram “Você trouxe-nos muitas coisas fixes e fez-nos escrever a carta [para o futuro] e mudou a minha vida para melhor” (Q.3), “Nunca a vou esquecer, porque está no meu coração” (Q.15), “Vou ter saudades suas!” (Q.1) e “Adorei fazer estas atividades consigo!” (Q. 13).

Na segunda categoria, “continuidade do projeto”, duas crianças salientaram esta vontade nas seguintes afirmações: “Adorei os seus jogos e projetos e espero que venhas para o próximo ano letivo” (q.7) e “Gostava que continuasse comigo para o ano” (Q. 4).

Terminado o questionário podemos agora explorar a entrevista final realizada com a professora do 4º ano. Quando questionada se considera que o projeto teve alguma influência em termos comportamentais nas crianças (saber estar, saber ser...), a professora respondeu:

Esta turma foi o caso mais complicado da minha carreira a nível comportamental. As crianças não tinham as regras de escola e de sala de aula assimiladas e por isso foi mais difícil pegar na turma. Penso que o projeto poderia ter ajudado na melhoria do comportamento, mas fundamentalmente foi a conjugação de muitos fatores. A estreita coordenação de esforços entre a professora e a promotora do projeto também contribuiu para fazer entender aos alunos a importância da melhoria do comportamento. (Professora 4º ano, Entrevista Final)

O comportamento das crianças foi sem dúvida o maior desafio para a professora, bem como para a mestranda. Apesar disso a professora realçou os esforços conjuntos de mudar esta realidade.

Na questão “Que diferenças notou nas crianças após a intervenção?”, a professora realçou que no seu dia a dia, durante o decorrer das aulas que era muito difícil manter o interesse e a motivação, como podemos verificar na seguinte citação “de facto, fica um sentimento de alguma frustração, pois, depois de muito trabalho, luta constante, vários momentos de explicação das conseqüências dos maus comportamentos, nem sempre foram sentidas as melhorias desejáveis. O grupo era muito difícil de agarrar” (Professora 4º ano, Entrevista Final).

Apesar disto, a professora realçou que, “no entanto, no final do ano letivo, foi uma turma que já sabia ouvir, mas com períodos de concentração muito curtos. Já sabia estar, mas com comportamentos de tolerância para com o outro muito limitados” (Professora 4º ano, Entrevista Final).

O grupo turma, que passava o dia a dia com a professora na sala de aula, começava a melhorar um pouco o seu comportamento apesar de haverem ainda algumas limitações.

Quando questionada sobre se considera que este tipo de intervenção é importante nas escolas, a professora respondeu o seguinte:

Penso que esta intervenção é importante, uma vez que cada vez mais, temos alunos/turmas mais desmotivados e com a atenção centrada em outros focos que não a escola e o estudo. No entanto, penso que a intervenção devia ser reestruturada, de forma a que os resultados fossem sentidos a mais

breve espaço de tempo. No caso do 4º ano, foram poucas as sessões para uma turma extremamente complicada a nível de comportamento e aproveitamento escolar. (Professora 4º ano, Entrevista Final)

Nesta resposta podemos perceber que a professora considerou que deveriam ter havido mais sessões com os grupos de forma a haverem resultados mais visíveis mais rapidamente.

4.3.2. Discussão e Reflexão acerca dos Resultados

Após a análise dos resultados acima apresentados, conseguimos, agora, tecer algumas considerações e reflexões acerca de todo o processo interventivo deste projeto. Nesta fase, iremos desenvolver uma análise crítica e construtiva daquilo que foi o projeto de intervenção aqui em análise, através da avaliação por objetivos, um dos modelos de avaliação sugerido por Guerra (2000). O trabalho desenvolvido teve como finalidade a promoção do aprender a ser, fazer, conhecer e conviver com crianças em idade escolar, através da educação não formal e efetivamente foi isso que nos esforçamos por fazer. A educação não formal teve um papel preponderante no desenvolvimento do projeto, nomeadamente no desenvolvimento das atividades e na satisfação dos objetivos delineados no início do projeto.

Quando propusemos, como um dos objetivos gerais do projeto **promover o interesse pela leitura e pelo conhecimento**, pretendíamos despertar, nas crianças, a motivação e o interesse pela escola e pelo conhecimento, promovendo a leitura no 1º e no 4º ano e desenvolvendo atividades em torno da importância de estudar para a vida futura no 4º ano. Este objetivo geral foi desenvolvido através dos seguintes objetivos específicos: impulsionar o gosto pela leitura e interpretação de histórias e consciencializar para a importância do conhecimento para o futuro das crianças.

O primeiro objetivo específico foi desenvolvido através da leitura. No 1º ano, dada a idade e os seus conhecimentos ainda muito limitados, começamos a despertar a curiosidade e o interesse pela leitura com base na leitura de livros e de histórias, que passavam de mão em mão, no final da leitura. Este gesto despertou a curiosidade e o gosto pelos livros no 1º ano. No que refere ao 4º ano, a apresentação de livros lidos pelos alunos em suas casas foi uma forma de, numa fase inicial, compreender os seus hábitos de leitura e depois de promover a leitura, pois o facto de trazerem um livro para apresentarem ao grupo dava pontos às equipas, pelo que os alunos começaram a ter o hábito de ler e de apresentar os livros em quase todas as sessões.

O segundo objetivo específico referia-se à consciencialização das crianças para a importância do estudo para o seu futuro. Este objetivo foi promovido apenas no 4º ano e foi muito importante

para as crianças. A turma do 4º ano tinha muita falta de motivação, a maioria era repetente e por isso precisavam de perceber a importância de estudar para o seu futuro, que caminhos poderiam tomar no percurso da sua vida. As atividades desenvolvidas neste sentido mostraram-se importantes para eles, notou-se que estavam interessados e faziam imensas perguntas sobre profissões, sobre os níveis de ensino, oportunidades e alternativas ao ensino regular. Sobre estes objetivos podemos dizer que foram cumpridos e consideramos que estes assuntos podem ser frutíferos para o futuro das crianças.

O segundo objetivo geral referia-se a **promover a prática de atitudes positivas nas relações interpessoais** e com isto pretendíamos desenvolver nos alunos uma nova forma de lidar com a sociedade, a nível do respeito, tolerância, da não violência e da união, uma educação congruente com o que o relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (2003) defende. Neste sentido propusemos três objetivos específicos: promover o espírito de grupo e a união entre as crianças, fomentar o respeito e a tolerância e consciencializar para os efeitos negativos do *bullying* e do racismo.

O primeiro objetivo específico concretizou-se através de atividades de iniciação e coesão grupal, como foi o caso da construção do hino de grupo e das dinâmicas que revelaram a importância de estarmos unidos, ao invés do individualismo. Estas atividades foram muito importantes para a coesão dos grupos, pois foi nesta fase que as crianças se uniram mais, tornando as sessões mais amistosas, o que não acontecia nas primeiras sessões.

O segundo e terceiro objetivos específicos - fomentar o respeito e a tolerância e consciencializar para os efeitos negativos do *bullying* e do racismo – estavam diretamente ligados e foram promovidos, numa primeira fase, de forma mais introdutória, falando da importância de respeitar o outro, das boas maneiras no dia a dia, e depois de forma mais dura, entrando pelos caminhos do racismo e do bullying. Nesta fase, a forma como abordamos o tema do racismo foi diferente do habitual, começamos por perceber que estigmas, preconceitos e visões tinham as crianças através da dinâmica “julgando pelo aspeto”. Esta atividade foi extremamente reveladora, conseguimos perceber que apesar de serem muito infantis, as crianças tinham preconceitos sobre o tom de pele, a cor dos olhos e a forma de vestir ligando a profissões de diferentes níveis, por exemplo. Foi uma experiência muito intensa e um pouco complicada no 4º ano, pois a turma tinha um elemento de cor negra e os alunos, ao verem as imagens de pessoas com esse tom de pele, avaliavam de forma negativa essas imagens. No final todos os alunos entenderam o que estavam a fazer e foram interpelados a refletir sobre esta atitude, de forma a perceberem que todos temos

de fazer o esforço de nos pormos no lugar dos outros, de pensar melhor nas nossas ações e de respeitar as diferenças e a diversidade cultural. Ainda sobre o racismo, falamos de formas extremistas de racismo, para que entendessem o que aconteceu na história mundial e as implicações e repercussões que deixaram no mundo e ainda falamos da situação, mais atual, dos refugiados da Síria, que é uma situação muito polémica, pois o acolhimento destas pessoas, oriundas de um país em guerra, tem sido muito difícil, devido a estas questões racistas e xenófobas. O tema do bullying foi desenvolvido apenas no 4º ano e recorremos a notícias e ao debate, e depois com recurso ao *roleplaying* e à gravação de um vídeo em conjunto pela turma do 4º ano, conseguimos que as crianças compreendessem a gravidade deste tipo de situações. No geral estes objetivos foram cumpridos, as atividades foram bem aceites e as crianças participaram ativamente com vontade e interesse, sendo sempre questionadas e propondo sempre a reflexão dos grupos, em grupo, acerca destes assuntos.

No que refere ao terceiro objetivo geral - **estimular o espírito crítico e a participação das crianças** – tínhamos a intenção de promover, em todas as atividades, a reflexão acerca dos temas e das situações que se geravam no decorrer das sessões, colocando questões às crianças sobre a sua opinião acerca dos assuntos do dia a dia e sobre notícias da atualidade. Estas dimensões são defendidas pela Unesco (2003) quando nos refere que a educação deve forjar um pensamento livre, que foi o que nos esforçamos por desenvolver.

Este objetivo geral concretizou-se em dois objetivos específicos: incentivar à crítica e reflexão sobre os acontecimentos da atualidade e estimular a participação das crianças nas atividades em desenvolvimento. No que refere ao primeiro objetivo específico, as atividades desenvolvidas neste sentido passaram pelo dispositivo “acho bem, acho mal” em que, as crianças do 4º ano, no final das sessões poderiam escrever o que acharam bem e o que acharam mal das atividades desenvolvidas. Esta seria uma forma de avaliar também as atividades, mas efetivamente, não resultou como queríamos. A caixa do “acho bem, acho mal” não foi bem aproveitada, apesar das diversas tentativas da mestrandia, pois as crianças não conseguiram expressar as suas opiniões de forma séria, pelo que esta ideia teria de ser reestruturada. Com a continuidade do projeto e com o alargamento das sessões, teríamos mais tempo para explorar esta ideia e aí sim, seria uma forma de as crianças expressarem as suas vontades e a sua opinião acerca dos assuntos, de uma forma mais visível e não numa caixa em que as suas opiniões estavam escondidas. As atividades sobre os refugiados foram também uma forma de promover a reflexão e de exprimir as opiniões dos alunos sobre um assunto da atualidade, que desconcertou os alunos. Alguns já tinham ouvido

falar, outros nunca tinham ouvido e a partir daqui começaram a estar mais atentos e por vezes traziam notícias sobre os refugiados que tinham visto nas notícias.

O segundo objetivo específico - estimular a participação das crianças nas atividades em desenvolvimento – foi desenvolvido em todas as sessões do projeto, como já referimos, quando colocamos questões, quando dividíamos tarefas e quando pedíamos as opiniões das crianças. Consideramos que as atividades desenvolvidas, apesar de uma não ter corrido da melhor forma, foram uma forma de promover o diálogo, o debate, a opinião das crianças e por isso, foram também uma forma de promover a sua participação nas atividades em desenvolvimento.

O quarto objetivo geral - **promover o desenvolvimento sustentável** – pretendia promover práticas saudáveis e sustentáveis no dia a dia das crianças, nomeadamente a nível do ambiente e da saúde, dois fatores indissociáveis. Este objetivo desenvolveu-se no sentido de transformar atitudes, comportamentos e inculcando nas crianças responsabilidade que é aquilo que Diaz (1995) considera ser importante numa educação sustentável e ambiental. No que refere à educação para a saúde, os temas desenvolveram-se de forma a proporcionar no aluno a autonomia em relação à sua saúde e à dos outros, como Precioso (2009) aconselha.

Para este objetivo geral, traçamos quatro objetivos específicos, nomeadamente, compreender a importância de preservar o meio ambiente, incentivar à prática da reciclagem, compreender a importância de ter uma alimentação saudável e de praticar exercício físico e consciencializar para os perigos do consumo de substâncias aditivas.

Para a concretização destes objetivos desenvolvemos diversas atividades que se mostraram importantes para os grupos, pois, principalmente no 4º ano, tivemos a oportunidade de perceber que algumas das crianças se interessavam e tinham imensa curiosidade sobre assuntos como o tabagismo, as drogas e o álcool, porque queriam experimentar e alguns já tinham experimentado sem conhecer as consequências. Estes objetivos foram extremamente importantes tanto para o 1º ano, como para o 4º ano, mas foi com os mais velhos que percebemos que estes assuntos devem ser trabalhados desde muito cedo. No que refere ao ambiente e sustentabilidade foi importante fazer ver, aos olhos dos mais pequenos, as consequências da ação insustentável do Homem no planeta Terra. Estas temáticas foram desenvolvidas ao longo do projeto e pelas reações das crianças pudemos constatar que terão algum impacto nas suas escolhas futuras, tanto a nível da importância da sustentabilidade, como a nível da saúde e dos vícios.

Por fim, o quinto e último objetivo geral - **promover o interesse pelas artes** – pretendia desenvolver nas crianças a criatividade, a expressão das suas ideias através da arte, promovendo

a utilização da arte como forma de educação, como defende Sousa (2003a). Este objetivo foi também promovido pelo trabalho de Santos (2014), no objetivo que se propunha fomentar a utilização da arte como uma pedagogia de intervenção e sensibilização, sendo que a arte seria também uma forma de intervir e educar para os diferentes assuntos e temas de acordo com os objetivos traçados para o projeto.

Desta forma, estipulamos três objetivos específicos: promover a criatividade através das artes manuais e da pintura, estimular as sensações através da música e estimular o interesse pelas artes cénicas. Estes objetivos foram desenvolvidos ao longo do ano, em todas as atividades que envolveram a pintura e as artes manuais e culminou numa atividade ligada às sinestésias, à junção de sensações, cores e emoções. Esta atividade proporcionou momentos de grande alegria e de muita criatividade junto das crianças.

No geral os objetivos foram cumpridos, alguns com mais dificuldade que outros, mas no geral, consideramos que produziram efeitos muito positivos nas crianças, dado que a educação não formal se revelou uma mais valia como estratégia de trabalho no processo interventivo dentro do espaço formal. Esta mais valia, também se tornou visível nos projetos desenvolvidos por Oliveira (2011), Dorado (2013) e Santos (2014). A educação não formal proporcionou uma educação mais livre e dinâmica, sem o objetivo de avaliar aprendizagens, mas sim de promover o conhecimento de forma mais motivadora e fora dos padrões escolares e formais.

A animação sociocultural como método e as suas técnicas permitiram fomentar o interesse das crianças, a alegria e a espontaneidade. Também os trabalhos de Santos (2014) e de Oliveira (2011) foram desenvolvidos recorrendo à animação como método de intervenção e os resultados mostraram-se proveitosos.

Além disto, outro fator muito positivo foi a importância que os alunos deram ao projeto. Ao longo do ano, o projeto foi sendo divulgado dentro da escola nas conversas de recreio, de alunos para alunos, sendo que começou a haver um interesse pelo projeto pelas crianças de outras turmas que não faziam parte do projeto.

Os últimos dias de atividades foram encarados com muita tristeza por parte dos alunos e mesmo depois do término do projeto, os alunos procuraram saber se o projeto iria continuar naquela ou noutras escolas. Este fenómeno também foi referido por Oliveira (2011), efetivamente os resultados da sua intervenção surtiram, também, este efeito de sentimento de quase “abandono”, tristeza e vontade de continuar. A alegria, o interesse e a vontade dos alunos em

participar no projeto demonstraram o quão simples e frutífero é aplicar nas escolas projetos desta dimensão, que motivem os alunos de uma forma menos formal e quantitativa.

CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A etapa complementar de qualquer projeto de educação não-formal e intervenção deve constituir-se como uma etapa reflexiva, crítica e autocrítica, como momento de referência de reflexão sobre todo o trabalho realizado. Assim, neste capítulo são tomadas algumas considerações finais ligadas umbilicalmente à análise crítica dos resultados, mas também aos diferentes níveis de impacto do projeto, nomeadamente o nível pessoal, o nível institucional e o nível de impacto para a própria área temática da EAIC (Educação de Adultos e Intervenção Comunitária).

Neste sentido, tudo quanto é escrito e pensado neste capítulo tem o objetivo de transmitir uma visão crítica global do projeto que este relatório apresenta.

5.1. Análise crítica dos resultados e da implicação dos mesmos

Nesta fase, importa lançar um olhar global sobre o projeto “Aprender a ser, fazer, conhecer e conviver: os quatro pilares da educação num projeto de educação não-formal junto de crianças em contexto escolar”, para se reconhecer que embora existam estudos, relatórios e intervenções com alguns paralelismos a este projeto, o que é facto é que, enquadrando toda a intervenção como momentos dentro do próprio tempo escolar, com a liberdade de decisão em colaboração com os alunos do que fazer e de qual o caminho a seguir, este projeto, no âmbito da intervenção em educação não-formal no contexto escolar, acrescenta dimensões muito específicas e particulares de análise e logo constitui-se como um projeto diferenciado e com carácter algo inovador nas práticas e nas metodologias.

Na verdade, se procurarmos, como foi feito, investigar e analisar estudos na mesma área temática em Portugal e no mundo, verificámos que existem alguns, não em abundância e com diferenças claramente a considerar: no caso do projeto “Clube «Mais Sucesso Escolar». Nem só da educação formal vive a escola” já supracitado e analisado, que visou acima de tudo a melhoria do rendimento escolar, autoestima e participação ativa ao longo do percurso académico, existe a substancial diferença no presente projeto de buscar um maior enfoque no aluno, não só como estudante, mas também como cidadão em formação.

No projeto “Clube «Mais Sucesso Escolar». Nem só da educação formal vive a escola” algumas das atividades, momentos de destaque, foram a criação do gabinete de apoio ao aluno e à família, a celebração de dias temáticos e as sessões de esclarecimento e sensibilização enquanto. Por outro lado, no presente projeto o centro de tudo foi sempre o aluno e as atividades desenvolvidas que não se focaram apenas e só, essencialmente, na criação de um “amparo” ao rendimento, integração e participação escolar, mas sim romper as fronteiras da escola e objetivar a promoção de competências e saber, sempre enquadrados com os quatro pilares da educação de Delors estabelecidos no relatório da Unesco (2003).

Se focarmos o olhar noutra dos projetos analisados como é o caso de “Colorir para agir – Um contributo da educação não formal pela arte, para a paz” com origem na Escola Superior de Educação de Viseu” temos um projeto com um enfoque muito centralizado nas artes que cria uma diferenciação clara para com o presente projeto, mas estabelecendo também uma ponte convergente no sentido em que ao procurar pela via da arte, o despertar do sentido crítico e da importância da participação na construção da paz, junto dos alunos, acaba por ter um objetivo em comum com este projeto, ainda que este projeto o procure alcançar com recurso a diversos temas, em que as artes são apenas um deles.

Nos avanços para a construção do projeto que este relatório suporta, procurou-se alargar o leque do estudo e análise crítica a práticas internacionais ou projetos dentro da mesma área realizados no exterior e saltou à vista um projeto de Espanha, que partiu da Universidade de Valladolid, intitulado “*La educación no formal en el aula de educación infantil a través de los materiales de una ONG*” que, abriu uma nova dimensão para a educação não formal com crianças, aproximando-se dos contextos das ONG’s (organizações não-governamentais). O facto de este projeto ter a sua centralidade na comunidade e sociedade, levou a refletir sobre o que poderiam ser as atividades nas AEC (atividades de enriquecimento curricular) e nos ATL (atividades de tempos livres) assim houvesse uma visão crítica de Educação que não se restringisse ao escolar ou ao apoio à educação escolar em Portugal.

Toda esta reflexão e análise levou a que este projeto buscasse “sair” apenas da dimensão escolar e da complementaridade à escola e daí que na sua construção e fundamentação teórica, a visão ampla de educação e dos seus quatro pilares, aprender a ser, fazer, conhecer e conviver, foi reforçada, assumindo-se como uma das matrizes deste projeto.

A avaliação realizada a este projeto demonstra não só que este foi bem-sucedido, mas também que houve uma valorização dos alunos, das suas opiniões e competências. Que houve uma

aceitação clara de outros elementos cruciais no contexto escolar, como os docentes, e que se conseguiu que as pontes, cada vez mais necessárias num tempo de fragmentação, divisões e dificuldades na sociedade, fossem construídas, não permitindo que o contexto escolar seja apenas uma “ilha” no que à educação refere, mas enquadrando-a e reafirmando-a, na sua ligação à sociedade como espaço crucial para a construção de melhores valores, melhores alunos mas nunca descurando também, a construção de melhores e mais críticos cidadãos.

5.2. Impacto do estágio a nível pessoal, nível institucional e a nível de conhecimento na área da Educação de Adultos e Intervenção Comunitária

A realização deste estágio impactou em diferentes níveis que importam considerar particularmente ao nível pessoal, institucional, mas também ao nível de conhecimento na área de EAIC. Início, naturalmente a reflexão pela evidenciação do impacto que senti ao nível pessoal.

Ao longo do tempo e do caminho percorrido, são vários os momentos e as emoções que nos assolam e nos influenciam. Neste percurso, considero que me continuei a descobrir e me afirmei ao nível do espírito crítico sobre todas as dimensões do estágio, sobre os acontecimentos dentro e fora do contexto do estágio que, enquanto seres humanos, nos influenciam e até sobre o ponto de vista moral, sobre o que considero ser o “bem” e o “mal”. Este percurso transformou-me em alguns aspetos numa pessoa mais reivindicativa, mais batalhadora e mais consequente nas minhas ações até como cidadã. Creio que ao nível pessoal, este foi um dos grandes impactos do estágio, que se consumou com vários momentos de dificuldades na vida pessoal (ao longo deste estágio continuámos a ser pessoas com família e amigos – não ficámos imunes a nada) e em vários momentos de superação e de luta para tornear dificuldades relativas ao estágio, quer de execução, quer de relação com alguns dos intervenientes no contexto escolar.

Mas lançando um olhar amplo, todos estes acontecimentos e momentos foram úteis para o meu próprio processo formal e não-formal de educação contínua e permanente e assim, para aprender mais sobre a importância de gestão das emoções, sobre a complexidade e até incompreensão face a muitas orientações e decisões tomadas pelos responsáveis dos contextos e fundamentalmente sobre aquilo que é a sociedade em que vivemos e as suas particularidades. A relação com os jovens, crianças na verdade, foi um eixo fundamental para o meu estímulo crítico pensando até muitas vezes no que era eu e a sociedade que tinha à minha frente quando era eu criança e olhando para o perfil destas crianças e pensando na importância de os preparar em múltiplas dimensões para os desafios de hoje e do amanhã.

Apontando esta reflexão para o nível de impacto ao nível institucional, penso puder dividir esta visão em duas vertentes simples: a minha relação com a instituição fazendo uma ponte entre o pessoal e o institucional e o impacto deixado na escola com tudo o que foi feito. No primeiro ponto de vista, posso afirmar que, de um modo geral, a relação com a escola foi positiva e de colaboração embora também possa apontar diferenças claras no apoio dado pelos diferentes profissionais e por vezes até pelos incómodos e perturbações ao projeto causadas em situações, como faltas de aviso prévio da realização de outras atividades e falta de comunicação que em alguns momentos roubou as condições plenas e até medianas para a realização do trabalho. Mas não existe nenhum contexto perfeito, isso é claro e nesse sentido prefiro refletir sobre o segundo ponto. No que diz respeito ao impacto na escola com o trabalho realizado, penso que foi reconhecido por todos, tudo quanto está neste relatório o consegue provar, mas mais ainda a interação com as duas professoras e particularmente com uma delas, que apoiou de forma mais consistente e entusiasta todo o trabalho realizado, percebendo-lhe não só o valor, como o potencial.

A questão do potencial é essencial nesta análise. Num curto período, o impacto para as crianças foi indiscutível, na motivação, entusiasmo e por vezes até excessos que estes manifestavam a cada sessão. Mais ainda pelo imenso trabalho realizado que teve visibilidade para além das turmas do projeto. A questão é então esta: tudo quando foi realizado neste projeto contribuiu para a melhoria daquela comunidade escolar, mas só a continuidade, o desenvolvimento ao longo do tempo e a evolução constante das práticas se poderia traduzir numa integração plena deste tipo de projetos na dinâmica escolar. Deste modo, é indiscutível o impacto positivo do projeto para a instituição, mas tem em conta que poderá ter sido apenas um período isolado no tempo, assim não haja continuidade e reforço na aposta (que não depende exclusivamente da escola em particular, como é evidente).

Por fim e terminando o conjunto de notas críticas e as próprias considerações finais que fecham este projeto, com o impacto do estágio ao nível da EAIC.

No projeto “Aprender a ser, fazer, conhecer e conviver: os quatro pilares da educação num projeto de educação não-formal junto de crianças em contexto escolar”, é dado um contributo para uma continuidade na abertura do leque de possibilidades e de contextos de intervenção em EAIC.

Em Portugal a educação não-formal nas escolas ainda não se enquadra como uma realidade consistente embora a sua metodologia e a sua abordagem pluritemática pudesse ser importante para uma escola mais democrática e participativa. Este projeto vem reforçar o potencial desta

aposta e do seu sucesso mas, mais ainda a necessidade crucial de que abram espaço a educadores não-formais nas escolas portuguesas, pois só estes poderiam criar dinâmicas que favorecessem aquilo que todos reconhecem faltar inúmeras vezes no burocrático quotidiano escolar: o desenvolvimento de competências pessoais e sociais para a vida, a reflexão sobre a sociedade e as comunidades, a reflexão sobre si próprio, sobre o exercício da cidadania, espírito crítico, participação e, essencial nos dias de hoje, inclusão, tolerância e integração na sociedade.

Na verdade, num período em que se tenta projetar, para os próximos anos, a educação para a cidadania por parte do Ministério da Educação (no currículo formal...), o que é certo é que, esta aparente tentativa e esforço de aproximação entre escola e sociedade, de acordo com os dados deste projeto e de outros que já referenciei e analisei neste relatório, só ocorrerá se a própria metodologia utilizada se aproximar da utilizada pelos educadores não formais, indubitavelmente os profissionais mais qualificados para puderem efetuar verdadeiras transformações significativas nessa área. Assim haja vontade política de transformar o que não está bem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, A. (2016). *Métodos qualitativos de pesquisa: uma introdução*. In Abdal, A., Oliveira, M., Ghezzi, D., Júnior, J. (orgs). Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo. São Paulo: Sesc São Paulo / CEBRAP.
- Ander-Egg, E. (1987). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidade*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y Práctica de la Animación Sociocultural*. Madrid: Editorial CSS.
- Antunes, C. (2004). *A atividade lúdica e a empresa*. in Santos, S. (coord). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis: Editora Vozes.
- Avanzini, G. (1991). *O insucesso escolar*. Lisboa: Pórtico.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caetano, R. (2004). *Identificação e análise das práticas lúdicas e recreativas em idosos - Jogos, brinquedos e brincadeiras dos nossos avôs: um estudo do género*. Monografia. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Câmara Municipal de Braga. <https://www.cm-braga.pt/> Acedido em 2.11.2016.
- Canavarro, J. (2007). *Para a compreensão do abandono escolar*. Lisboa: Texto Editores.
- Caride, J. (1997). *Paradigmas teóricos en la Animación Sociocultural* in Trilla, J. (coord.). Animación Sociocultural: teorías, programas y âmbitos. Barcelona: Ariel.
- Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas. Disponível em: <https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000033001-000034000/000033814.pdf>. Acedido em 22.11.2016.
- Cortesão, I. & Trevisan, G. (2006). *O trabalho sócio-educativo em contextos não formais – análise de uma realidade*. Cadernos de Estudo, nº 3, 61-74.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Dionne, H. (2007). *A pesquisa-ação para o desenvolvimento local*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Dorado, C. (2013). *La educación no formal en el aula de educación infantil a través de los materiales de una ONG*. Dissertação de Educação Infantil, Universidade de Valladolid. Disponível

em <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3971/1/TFG-G%20346.pdf>. Acedido em 12.10.2017.

- Esteban, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: MC Graw Hill.
- Ferreira, I. (2011). *Estudos etnográficos: exemplos e potencialidades no campo da Animação Sociocultural* in Lopes, M. (coord). *Metodologias de Investigação em Animação Sociocultural*. Chaves: Intervenção - Associação para a promoção e divulgação cultural.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia do Oprimido*. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf. Acedido em 19.04.2017.
- González, M. (2006). *Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa*. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 4, No.1.
- Guerra, I. (2000). *Fundamentos e processos de uma sociologia da ação – o planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia.
- Guerra, M. (2002). *Os desafios da participação: desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora.
- Kuhn, T. (1998). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva.
 - Lima, M. (2016). O uso da entrevista na pesquisa empírica. In Abdal, A., Oliveira, M., Ghezzi, D. & Júnior, J. (orgs). *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo*. São Paulo: Sesc São Paulo / CEBRAP.
 - Lopes, M. (2006). *Animação Sociocultural em Portugal*. Chaves: Intervenção – Associação para Promoção e Divulgação Cultural.
- Marchioni, M. (2001). *Comunidad, participation y desarrollo*. In M. Marchioni, *Elementos teóricos y planteamientos básicos de la intervención comunitaria*. Madrid: Editorial Popular.
 - Moreira, D. (1994). *Planeamento e estratégias da investigação social*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
 - Muñiz, B. (1994). *A família e o insucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
 - Oliveira, C. (2005). *Como educar para a saúde?*. Público na escola, N° 149, pp. 1-3.
 - Oliveira, C. (2011). *Clube “Mais Sucesso Escolar” - Não só da Educação Formal vive a Escola*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho: Instituto da Educação. Disponível em

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19559/1/Catarina%20Alexandra%20Miranda%20de%20Oliveira.pdf>. Acedido em 02.10.2017.

▪ Organização das Nações Unidas (2005). *Estratégia da CEE/ONU para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. Vilnius. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Areas_Tematicas/estrategia_ceedonuparads.pdf Acedido em 14.08.2017.

▪ Piaget, J. & Inhelder, B. (1993). *A psicologia da criança*. Porto: Asa.

▪ Precioso, J. 2009. *As escolas promotoras de saúde: Uma via para promover a Saúde e a Educação para a Saúde da comunidade escolar*. Porto Alegre: Educação.

▪ Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. 4ª edição. Lisboa: Gradiva.

▪ Rogers, A. (2004). *Non-formal education: flexible schooling or participatory education*. Hong Kong : University of Hong Kong.

▪ Santos, C. (2014). *Colorir para agir – um contributo da educação não formal pela arte, para a paz*. Projeto de Mestrado, Instituto Politécnico de Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu. Disponível em <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/2508/1/COLORIR%20PARA%20AGIR%20-%20Um%20contributo%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%A3o%20formal%20pela%20arte%20para%20a%20paz.pdf> . Acedido em 12.10.2017.

▪ Santos, C., Freires, T., Sousa, S. & Pereira, F. (2013). *Centralidades e periferias nos discursos de jovens sobre seus percursos e experiências escolares*. In Palhares, J. & Afonso, A. (org) *O não-formal e o informal em educação: centralidades e periferias*. Atas do I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação / III Encontro de Sociologia da Educação. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

▪ Serrano, P. (2003). *Pedagogia social - Educação social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.

▪ Serrano, P. (2011). *Desafios da investigação qualitativa em Animação Sociocultural*. in Lopes, M. (coord). *Metodologias de Investigação em Animação Sociocultural*. Chaves: Intervenção - Associação para a promoção e divulgação cultural.

▪ Sousa, Alberto (2003a). *Educação pela arte e artes na educação – 1º volume*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Sousa, Alberto (2003b). *Educação pela arte e artes na educação – 2º volume*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, Alberto (2003c). *Educação pela arte e artes na educação – 3º volume*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sprinthal, A. & Sprinthal, C. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tones, K. & Tilford, S. (2001). *Health promotion: Effectiveness, efficiency and equity*. Cheltenham, England: Nelson Thornes.
- Trilla, J. (coord.). *Animación Sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel.
- Úcar, X. (2009) *Acción comunitária e intervención socioeducativa en un mundo globalizado*. In X., Úcar, (Coord). *Enfoques y experiencias internacionales de acción comunitária*. Barcelona: Ed. Gráo.
- UNESCO, (2003). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: destaques. Brasília.
- Vieites, M. (2011). *Avaliação diagnóstica, ação sociocultural e teoria sistémica: notas de um trabalho em processo in* Lopes, M. (coord). *Metodologias de Investigação em Animação Sociocultural*. Chaves: INTERVENÇÃO - Associação para a promoção e divulgação cultural.

APÊNDICES

Apêndice I – Cronograma das atividades

	Atividades	Gráfico de Gantt								
		2016			2017					
		Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun
Fase I Integração, Sensibilização e Diagnóstico	Reunião com coordenadora do Centro Escolar e Professores									
	Reuniões de equipa									
	Observação Participante									
	Inquérito por Questionário									
	Pesquisa Documental e Bibliográfica									
	Diário de Bordo/Notas de Campo									
	Entrevista semiestruturada									
	Análise e tratamento de dados									
Fase II Implementação das atividades	Oficina Temática I – Aprender a conhecer									
	Oficina Temática II – Relações interpessoais									
	Oficina Temática III – Participação e Espírito Crítico									
	Oficina Temática IV – Desenvolvimento Sustentável									

	Oficina Temática V – Educação para a Saúde										
	Oficina Temática VI – Artes										
Fase III Avaliação do Projeto	Diário de Bordo										
	Observação Participante										
	Inquérito por questionário										
	Conversas informais										

Apêndice II – Inquérito de Avaliação Diagnóstica – 1º ano

Inquérito por Questionário

- 1º Ano -

1. Informações básicas

Nome _____ completo:

Data de nascimento: ___ / ___ / _____ Género: Feminil Masculil

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

Outros:

Português

Matemática

Expressões Artísticas

Educação Física

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

Estudo do Meio

Educação Física

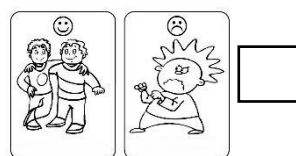
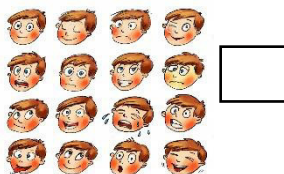
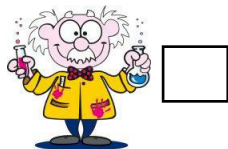
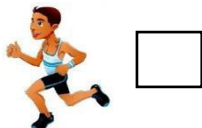
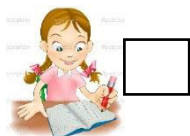
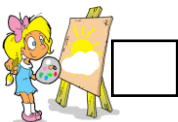
Português

Outros:

Matemática

Expressões Artísticas

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 costumavas 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

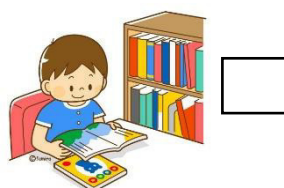
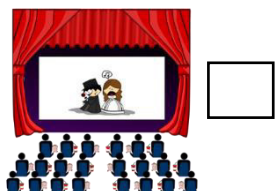
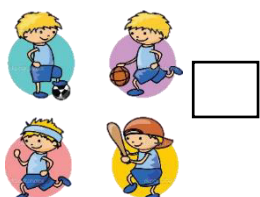
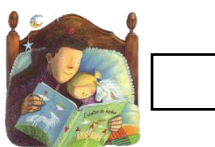
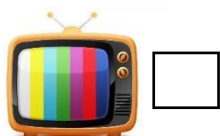
Ceia

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



6. Tempos livres

6.1. O que costumas fazer nos tempos livres?



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 III – Inquérito de Avaliação Diagnóstica – 4º Ano

Inquérito por Questionário

- 4º Ano -

O questionário que aqui se apresenta tem o objetivo de conhecer e compreender os teus interesses, expectativas 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 *Educação Física* *Português* *Outros:* *Matemática*

 Inglês

 Expressões Artísticas

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

 Estudo do Meio *Educação Física* *Português* *Outros:* *Matemática*

 Inglês

 Expressões Artísticas

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.

 Diz não à violência! *No poupar é que está* *Quem vê caras não vê* *O bom e o mau da Internet* *o ganho!* *sentimentos* *Ler é divertido!* *Cuida do Ambiente* *Boas maneiras* *Super saudável* *Brinca com a ciência!* *Outros:* *A magia das artes* *Eu tenho opinião!*

 Escrever é criar! *Rapazes e raparigas...* *Comer bem e melhor!* *todos diferentes,* *Quando for grande vou ser...* *todos iguais!* *Toca a mexer!* *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 costumavas 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

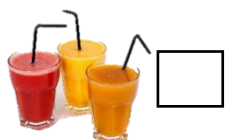
Lanche da manhã

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 costumam 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. Costumam 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?




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 IV – Entrevista Inicial – Professora do 1º ano

Entrevista à Professora do 1º ano

1. *Pode falar um pouco sobre a sua formação e o seu percurso profissional até ao Centro Escolar da Naia?*

Já dou aulas desde 2002, nunca fiquei mais do que um ano no mesmo estabelecimento de ensino. Durante estes anos estive maioritariamente no segundo ciclo.

2. *Há quanto tempo está nesta escola?*

Estou nesta escola desde outubro de 2016.

3. *Em breves palavras, como caracteriza esta turma?*

Esta turma é muito barulhenta e desorganizada. Não sabem estar sentados e não sabem esperar pela sua vez para falar.

4. *No que refere às disciplinas do currículo, quais considera serem as disciplinas em que existem mais dificuldades? E as que eles mais gostam?*

Nesta turma existem bastantes dificuldades em língua portuguesa e gostam muita de expressão plástica.

5. *O que pensa sobre o atual currículo para este ciclo de estudos?*

Os alunos passam muito tempo na sala e tem pouco tempo para brincarem.

6. *Na sua opinião quais são os maiores obstáculos à aprendizagem desta turma?*

Esta turma não tem apoio em casa.

7. *A retaguarda familiar dos alunos e o ambiente familiar influenciam os resultados? De que forma?*

Como não tem apoio em casa e nesta fase precisam que os pais ajudem em casa, e tal não acontece, os resultados não são os melhores.

8. *Qual é a sua opinião sobre o tempo total despendido pelas crianças na escola?*

Estão muito tempo na escola e não tem tempo para brincarem.

9. Que práticas educativas considera serem mais estimulantes para a aprendizagem das crianças?

Muitos jogos e atividades variadas.

10. Pensa que os docentes hoje em dia conseguem prestar suficiente atenção individual a cada criança?

É quase impossível.

11. O que pensa sobre o trabalho colaborativo e cooperativo na sala de aula?

Acho muito importante.

12. Para finalizar, o que pensa ser o maior obstáculo para a educação de crianças hoje em dia?

Têm muitos estímulos exteriores, e por isso, estão muito distraídos e desconcentrados.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Apêndice V – Entrevista Inicial – Professora do 4º ano

Entrevista à Professora do 4º ano

1. Pode falar um pouco sobre a sua formação e o seu percurso profissional até ao Centro Escolar da Naia?

Acabei a Licenciatura em Ensino Básico do 1º ciclo na Universidade do Minho em 2002 e logo aí integrei um projeto da Universidade juntamente com o Ministério da Educação – Projeto IEBI (Internet na Escola Básica Inicial). Estive ligada ao projeto até 2005.

Comecei a trabalhar no ensino em 2004 e desde aí foram sendo contratos não anuais. De 2011 a 2016 também estive ligada às AEC, visto que as colocações estiveram muito complicadas. Este ano estou colocada nesta escola desde outubro, num horário temporário, por isso não sei até quando ficarei aqui.

2. Há quanto tempo está nesta escola?

Desde 18 de outubro de 2016.

3. A professora tem esta turma desde o 1º ano?

Não. Esta turma, enquanto tal só existe desde este ano, portanto ninguém a tem desde o 1º ano.

4. Em breves palavras, como caracteriza esta turma?

É uma turma de 22 alunos. 15 do 4º e 7 do 2º ano.

A turma do 4º ano é extremamente complicada, especialmente a nível comportamental. Em 15 alunos, 9 são repetentes e sem métodos de estudo. Juntou-se os repetentes do ano passado de 2 turmas nesta e para além disso vieram alunos transferidos de outras escolas. Há 4 alunos de etnia cigana e 4 que têm pai ou mãe também ciganos.

5. No que refere às disciplinas do currículo, quais considera serem as disciplinas em que existem mais dificuldades? E as que eles mais gostam?

Com mais dificuldades Português, Matemática e Estudo do Meio, especialmente por falta de concentração, de estudo e gosto pelo trabalho.

A que mais gostam é Matemática, mas têm grandes faltas de bases.

6. O que pensa sobre o atual currículo para este ciclo de estudos?

O currículo está demasiado exigente para as crianças que temos nas escolas hoje em dia, são demasiado imaturas e com muitas distrações. Para eles há muitas prioridades e por vezes não têm em casa quem os oriente. Este currículo exige mais tempo de trabalho quer na escola quer em casa.

7. Na sua opinião quais são os maiores obstáculos à aprendizagem desta turma?

O comportamento, sem dúvida. É complicado dar uma aula de início ao fim, perde-se muito o fio condutor. “Perde-se” também muito tempo de aula a trabalhar valores, regras e formas de estar. Há alunos interessados que são prejudicados pelos que querem destabilizar.

8. A retaguarda familiar dos alunos e o ambiente familiar influenciam os resultados? De que forma?

Muitíssimo. Claramente os alunos que pior se comportam são aqueles que não têm estabilidade emocional. Há casos de uma mãe desaparecida, aluno institucionalizado, famílias desestruturadas, monoparentais, violência doméstica, etc. Estas crianças de alguma forma querem chamar à atenção e já perceberam que o mau comportamento lhes dá a atenção que não têm.

9. Qual é a sua opinião sobre o tempo total despendido pelas crianças na escola?

Hoje em dia as crianças não têm tempo para brincar. Por isso brincam na sala de aula. O tempo em escola é excessivo. As AEC não deviam ser dadas na mesma sala onde eles trabalham com a professora.

10. Que práticas educativas considera serem mais estimulantes para a aprendizagem das crianças?

Atividades práticas e lúdicas, mais interativas e com interação entre pares. Infelizmente esta turma não permite.

11. Pensa que os docentes hoje em dia conseguem prestar suficiente atenção individual a cada criança?

Não. Há demasiado trabalho burocrático, alunos a mais nas turmas e currículos demasiado extensos.

12. O que pensa sobre o trabalho colaborativo e cooperativo na sala de aula?

Excelente. No entanto, quanto maiores forem as turmas mais difícil é de o implementar. Os problemas comportamentais também o condicionam.

13. Para finalizar, o que pensa ser o maior obstáculo para a educação de crianças hoje em dia?

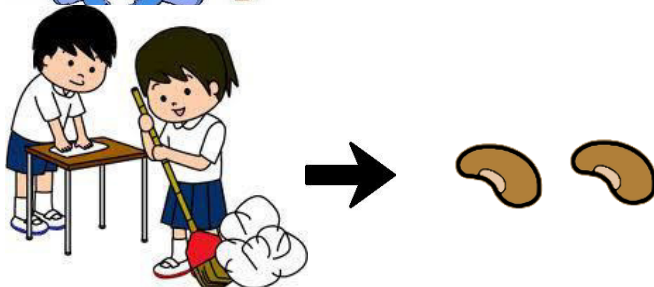
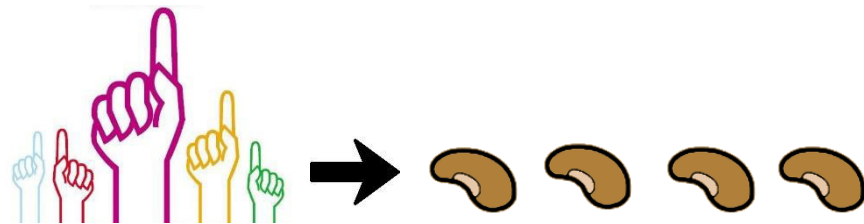
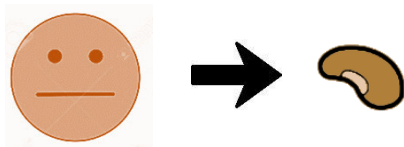
Falta de atenção e demasiadas focos de atenção/apelativos.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Pontos

1º Ano

Cada feijão significa um ponto. O grupo que tiver mais pontos tem direito a um prêmio, no final do ano. Qual será o grupo com mais pontos? Boa sorte! 😊



Pontos

4º Ano

Cada feijão significa um ponto. O grupo que tiver mais pontos tem direito a um prêmio, no final do ano. Qual será o grupo com mais pontos? Boa sorte! ☺

- ✓ Bom comportamento nas sessões - 5 feijões
- ✓ Comportamento médio nas sessões – 1 feijão
- ✓ Mau comportamento nas sessões – **menos** 4 feijões
- ✓ Participam ativamente na sessão – 4 feijões
- ✓ Trazem notícias para discussão – 3 feijões
- ✓ Dão ideias para atividades – 2 feijões
- ✓ Mantêm a sala limpa – 3 feijões
- ✓ Apresentam um livro que leram – 4 feijões
- ✓ Trazem o que foi pedido para a sessão – 4 feijões
- ✓ Mostram união de grupo – 5 feijões
- ✓ Ajudam a preparar a sala – 2 feijões
- ✓ Deixam a sua opinião na caixa acho bem/acho mal – 3 feijões

Apêndice VIII – Inquérito de Avaliação Intermédia



MUNICÍPIO DE BRAGA

AVALIAÇÃO INTERMÉDIA / PISE – PROJETO DE INTERVENÇÃO SÓCIO-EDUCATIVA

Idade _____ anos

Sexo: Masculino ____ Feminino ____

Escola/ 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
A técnica consegue envolver o grupo nas atividades	1	2	3	4
A técnica relaciona-se com o grupo de forma adequada	1	2	3	4
Consigo compreender os temas abordados nas sessões	1	2	3	4
Os temas abordados são do meu interesse	1	2	3	4
As atividades propostas são interessantes	1	2	3	4
A duração das sessões é adequada	1	2	3	4
O horário em que decorrem as sessões é adequado	1	2	3	4
O relacionamento entre os elementos do grupo é apropriado	1	2	3	4
Participo nas atividades propostas com interesse	1	2	3	4
É importante para mim participar nestas sessões	1	2	3	4
Gosto de participar no projeto	1	2	3	4
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 IX – Inquérito de Avaliação Final

Inquérito de 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"/> Saber respeitar é o que está a dar! | <input type="checkbox"/> Temas da atualidade: Refugiados |
| <input type="checkbox"/> Boas maneiras | <input type="checkbox"/> Ambiente, Poluição e Reciclagem |
| <input type="checkbox"/> Unidos somos mais fortes! | <input type="checkbox"/> Diz não ao Bullying! (4º ano) |
| <input type="checkbox"/> Nomes das equipas, hino de grupo e cartazes de apoio | <input type="checkbox"/> Sinestésias, emoções e sentidos |
| <input type="checkbox"/> Acho bem, acho mal (4º ano) | <input type="checkbox"/> O que quero fazer quando for grande? (4º ano) |
| <input type="checkbox"/> Apresentação de livros (4º ano) | <input type="checkbox"/> Saúde, Alimentação e Exercício físico |
| <input type="checkbox"/> Leitura de histórias (1º ano) | <input type="checkbox"/> Diz não aos vícios! (4º ano) |
| <input type="checkbox"/> Pontos/Feijões | |
| <input type="checkbox"/> Racismo | |

3. Das seguintes atividades seleciona as que gostaste mais.



- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Saber respeitar é o que está a dar! | <input type="checkbox"/> Racismo |
| <input type="checkbox"/> Boas maneiras | <input type="checkbox"/> Temas da atualidade: Refugiados |
| <input type="checkbox"/> Unidos somos mais fortes! | <input type="checkbox"/> Ambiente, Poluição e Reciclagem |
| <input type="checkbox"/> Nomes das equipas, hino de grupo e cartazes de apoio | <input type="checkbox"/> Diz não ao Bullying! (4º ano) |
| <input type="checkbox"/> Acho bem, acho mal (4º ano) | <input type="checkbox"/> Sinestésias, emoções e sentidos |
| <input type="checkbox"/> Apresentação de livros (4º ano) | <input type="checkbox"/> O que quero fazer quando for grande? (4º ano) |
| <input type="checkbox"/> Leitura de histórias (1º ano) | <input type="checkbox"/> Saúde, Alimentação e Exercício físico |
| <input type="checkbox"/> Pontos/Feijões | |

Diz não aos vícios! (4º ano)

4. Das seguintes atividades seleciona as que gostaste menos. 

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Saber respeitar é o que está a dar! | <input type="checkbox"/> Temas da atualidade. Refugiados |
| <input type="checkbox"/> Boas maneiras | <input type="checkbox"/> Ambiente, Poluição e Reciclagem |
| <input type="checkbox"/> Unidos somos mais fortes! | <input type="checkbox"/> Diz não ao Bullying! (4º ano) |
| <input type="checkbox"/> Nomes das equipas, hino de grupo e cartazes de apoio | <input type="checkbox"/> Sinestésias, emoções e sentidos |
| <input type="checkbox"/> Acho bem, acho mal (4º ano) | <input type="checkbox"/> O que quero fazer quando for grande? (4º ano) |
| <input type="checkbox"/> Apresentação de livros (4º ano) | <input type="checkbox"/> Saúde, Alimentação e Exercício físico |
| <input type="checkbox"/> Leitura de histórias (1º ano) | <input type="checkbox"/> Diz não aos vícios! (4º ano) |
| <input type="checkbox"/> Pontos/Feijões | |
| <input type="checkbox"/> Racismo | |

5. Se tivesses que voltar a fazer alguma destas atividades, qual seria a que escolhias? Porquê? (4º ano)

6. Compreendeste os temas abordados nas sessões?



7. As atividades propostas foram interessantes?



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



9. O que pensas do dispositivo dos pontos e das equipas?



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



11. Como avalias o desempenho da educadora?



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



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

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

Obrigada pelas tuas respostas! 😊

Maria João Pinheiro



Entrevista de Avaliação Final

1. Acha que o projeto teve alguma influência em termos comportamentais nas crianças? (saber estar, saber ser...)

Esta turma foi o caso mais complicado da minha carreira a nível comportamental. As crianças não tinham as regras de escola e de sala de aula assimiladas e por isso foi mais difícil pegar na turma.

Penso que o projeto poderia ter ajudado na melhoria do comportamento, mas fundamentalmente foi a conjugação de muitos fatores. A estreita coordenação de esforços entre a professora e a promotora do projeto também contribuiu para fazer entender aos alunos a importância da melhoria do comportamento.

2. Considera que os resultados escolares melhoraram de alguma forma?

Foram sentidas algumas melhorias nos resultados escolares, mas que ficam aquém do desejável. No entanto, é de salientar que estes alunos são alunos já retidos 1 ou 2 vezes no 1º ciclo, alunos transferidos de outras escolas e que revelaram imensa falta de bases, essencialmente na área da matemática. Posto isto, foi um ano letivo a correr contra o tempo, onde para além de serem abordados novos conteúdos, também foi necessário recorrer a conteúdos já estudados em outros anos de escolaridade.

3. Que diferenças notou nas crianças após a intervenção?

De facto, fica um sentimento de alguma frustração, pois, depois de muito trabalho, luta constante, vários momentos de explicação das consequências dos maus comportamentos, nem sempre foram sentidas as melhorias desejáveis. O grupo era muito difícil de agarrar. No entanto, no final do ano letivo, foi uma turma que já sabia ouvir, mas com períodos de concentração muito curtos. Já sabia estar, mas com comportamentos de tolerância para com o outro muito limitados.

4. Considera que este tipo de intervenção é importante nas escolas?

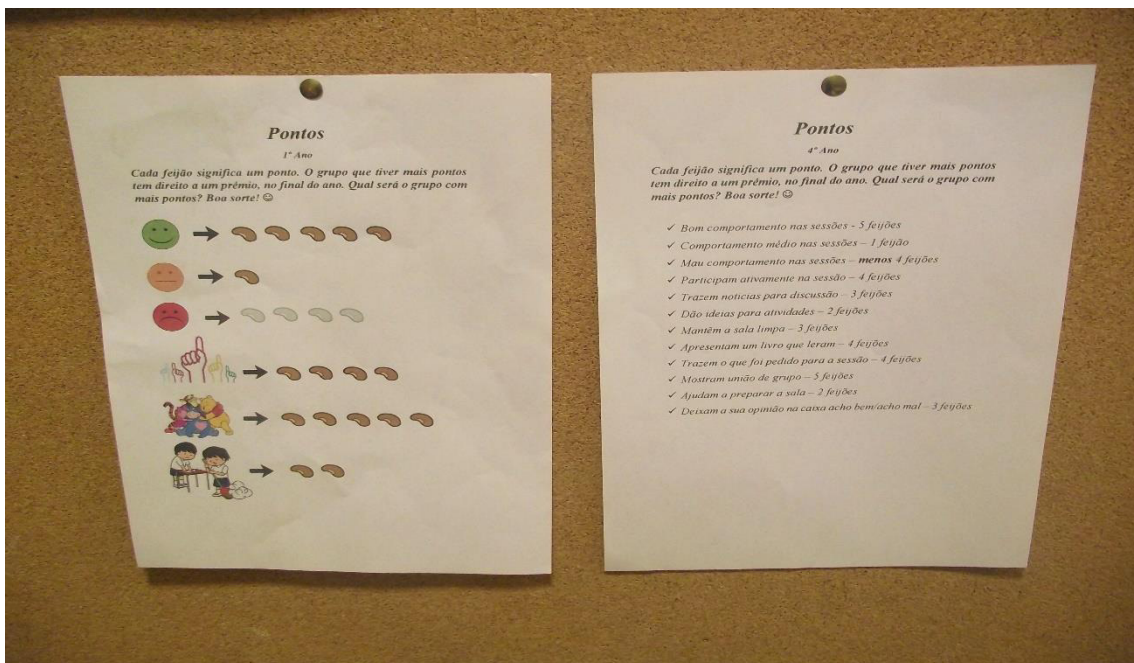
Penso que esta intervenção é importante, uma vez que cada vez mais, temos alunos/turmas mais desmotivados e com a atenção centrada em outros focos que não a escola e o estudo.

No entanto, penso que a intervenção devia ser reestruturada, de forma a que os resultados fossem sentidos a mais breve espaço de tempo. No caso do 4º ano, foram poucas as sessões para uma turma extremamente complicada a nível de comportamento e aproveitamento escolar.

Apêndice XI – Fotos de algumas das atividades



Fotografia 1 - Caixas dos "pontos" que guardavam os feijões de cada equipa



Fotografia 2 - Dispositivo dos pontos do 1º e 4º ano



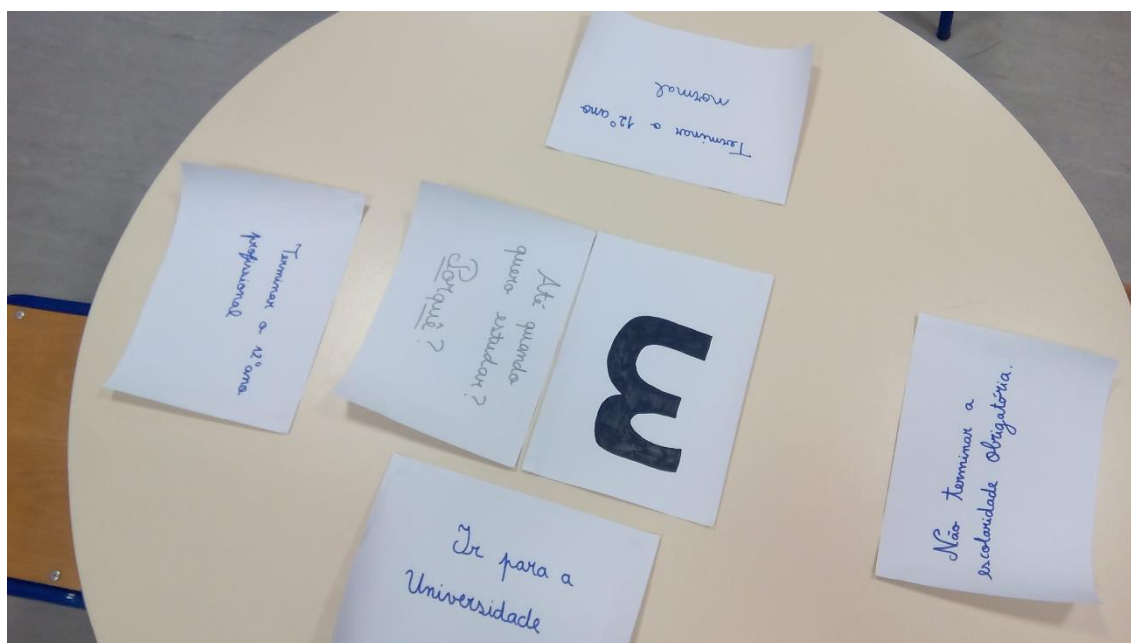
Fotografia 3 - Experiência sobre a poluição do ar



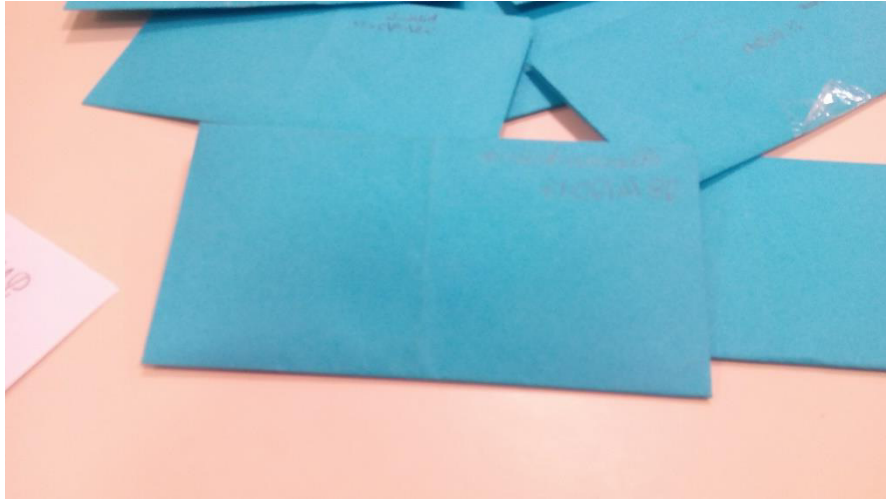
Fotografia 4 - Experiência sobre a poluição da água



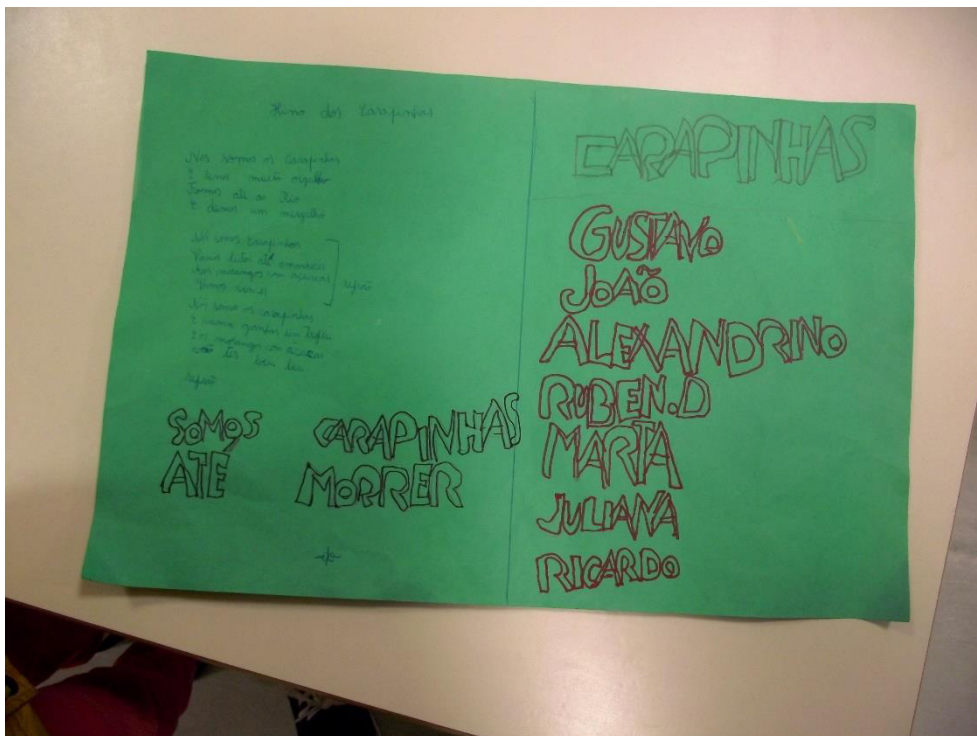
Fotografia 5 - Construção dos ecopontos



Fotografia 6 - Etapa 3 da dinâmica "caminhada para o futuro"



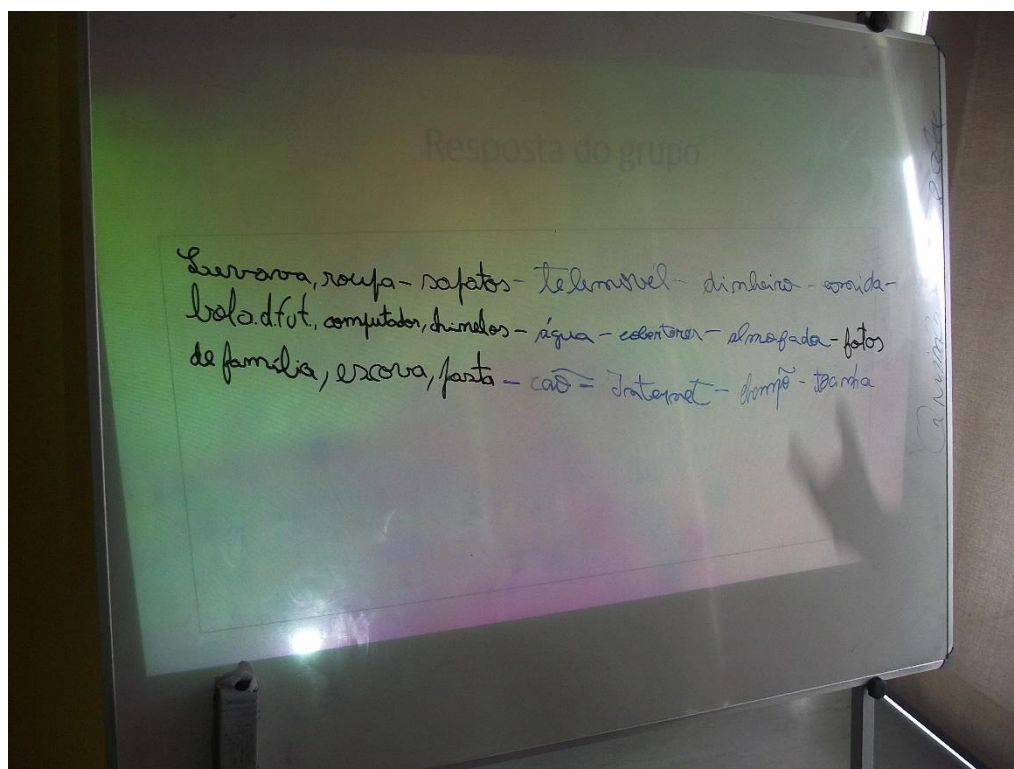
Fotografia 7 - Atividade "carta para o futuro eu"



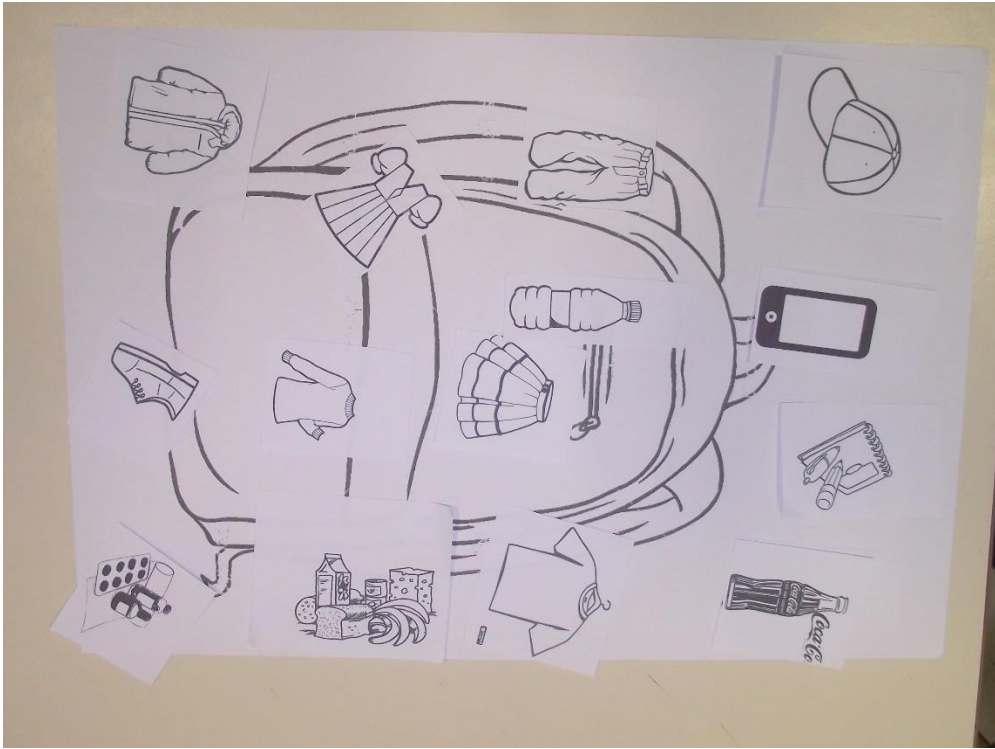
Fotografia 8 - Hino dos "Carapinhas" (4º ano)



Fotografia 9 - Cartaz de apoio aos Leões (1º ano)



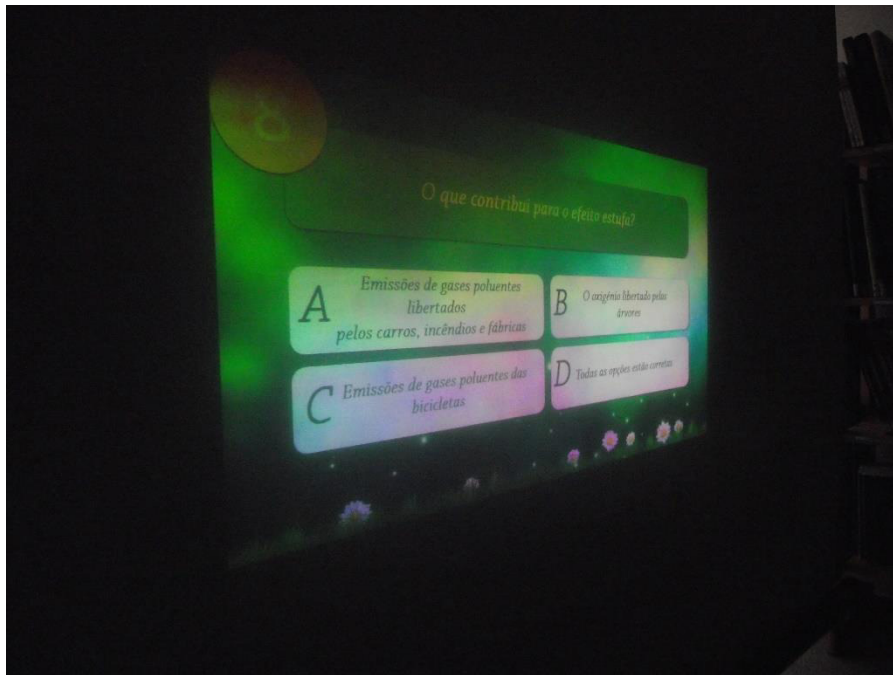
Fotografia 10 - Atividade "se fosses refugiado o que levavas na mochila?" - 4º ano



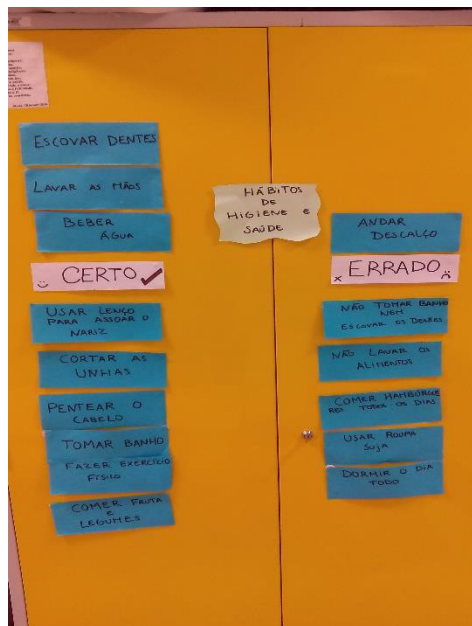
Fotografia 11 - Atividade "se fosses um refugiado o que levavas na mochila?" - 1º ano



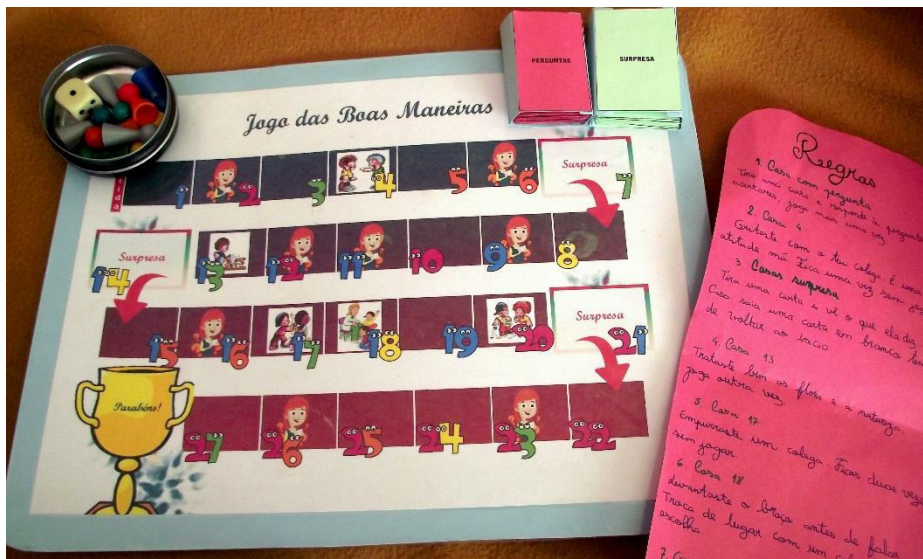
Fotografia 12 - Atividade sobre o bullying



Fotografia 13 - Quiz sobre ambiente



Fotografia 14- Atividade sobre higiene e saúde "está certo ou errado?"



Fotografia 15 - Jogo das boas maneiras



Fotografia 16 - Mini Peddy Paper da saúde



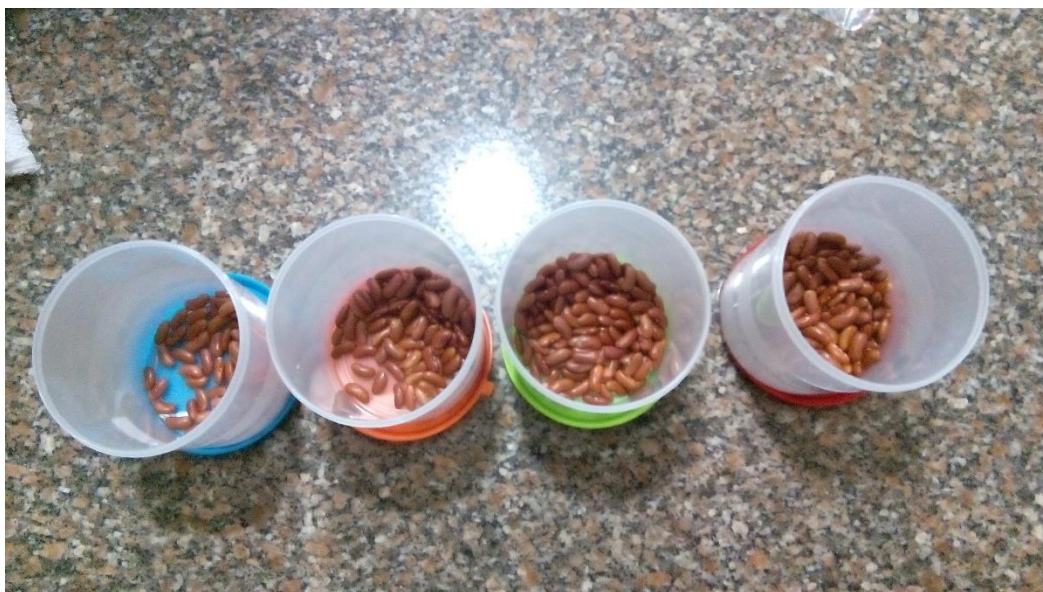
Fotografia 17 - Cartazes "diz não aos vícios" 4º ano



Fotografia 18 – Atividade “Semear um feijão”



Fotografia 19 – Festa de despedida do projeto



Fotografia 20 - Resultado dos pontos das equipas: os vencedores foram os Morangos com Açúcar (equipa vermelha)