

M

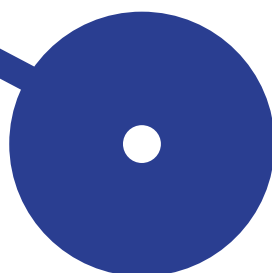
MESTRADO

Educação E Intervenção Social
Especialização em Ação Psicossocial em Contextos De Risco

“Quando é que 25 é igual a 1?” Projeto de intervenção psicossocial em contexto escolar

Nuno André Ribeiro Gonçalves

07/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Nuno André Ribeiro Gonçalves

“Quando é que 25 é igual a 1?” – Projeto de intervenção psicossocial em contexto escolar

Relatório de Projeto

Mestrado em Educação e Intervenção Social, Especialização em Ação Psicossocial em Contextos de Risco

Orientação: Professora Doutora Ana Maria Bertão

Porto, julho de 2022

AGRADECIMENTOS

À minha esposa, Clarinha, pelo apoio incondicional, compreensão e paciência.
Ao meu filho Santiago, pelas ausências e pelas aprendizagens difíceis que teve que passar.

À Professora Doutora Ana Bertão pela disponibilidade, pelo incentivo, pelos contributos fundamentais que contribuíram para compreender e ultrapassar as minhas limitações.

A todos os professores do curso deste Mestrado, que transmitiram conhecimentos que levo para a minha vida pessoal e profissional.

A todos os colegas e novos amigos com quem tive a felicidade de me cruzar, pelas partilhas que contribuíram para a conquistas de muitas vitórias.

À instituição que me abriu portas para desenvolver este projeto.
Aos alunos que personificaram todos os alunos que já tive ao longo do meu percurso profissional, pelas aprendizagens, pelo crescimento e transformações.

Muito obrigado!

RESUMO

O presente relatório resultou do projeto de Educação e Intervenção Social “Quando é que 25 é igual a 1?”, que teve como finalidade desenvolver relações saudáveis em contexto escolar, entre os participantes do projeto, alunos de uma turma do segundo ano de escolaridade de uma escola básica cabo-verdiana, na ilha de Santiago, em período de pandemia.

Este projeto teve por base a metodologia de investigação-ação participativa, tendo sido indispensável construir uma relação entre o professor-investigador e os participantes desenvolvida através do diálogo, da interação, para criar momentos de confiança, empatia, reflexão e partilha. Para a resolução dos problemas identificados de forma participada (limitação nas interações e diminuição de contactos entre os alunos, dificuldades ao nível da comunicação na sala de aula e dificuldade de aceitação das diferenças individuais, lixo acumulado nas ruas e falta de consciencialização da comunidade educativa e da turma para os problemas ambientais e de saúde associados à acumulação de lixo e utilização de plásticos) foram planeadas duas ações: “Momentos de partilha” e “Vamos sensibilizar/alertar para a situação do lixo”, que proporcionaram condições para ultrapassar os problemas identificados e, assim, promoveram uma mudança efetiva no quotidiano dos participantes. Este projeto revelou-se como positivo e importante para os participantes, uma vez que permitiu crescimento e transformação, enquanto alunos integrados num grupo-turma na escola e numa comunidade, no que concerne a questões ligadas às relações interpessoais e ambientais.

Palavras-chave: investigação-ação participativa, intervenção psicossocial nas escolas, cidadania, educação ambiental.

ABSTRACT

This report resulted from the Education and Social Intervention project “When is 25 equals to 1?”, which aimed to develop healthy relationships in a school context, among project participants, students from a second year of schooling a Cape Verdean elementary school, on the island of Santiago, during a pandemic.

This project was based on the participatory action-research methodology, and it was essential to build a relationship between the teacher-researcher and the participants, developed through dialogue, interaction, to create moments of trust, empathy, reflection and sharing. To solve the problems identified in a participatory way (limitation in interactions and reduction of contacts between students, difficulties in terms of communication in the classroom and difficulty in accepting individual differences, garbage accumulated in the streets and lack of awareness of the educational and of the class to the environmental and health problems associated with the accumulation of garbage and the use of plastics) two actions were planned: “Moments of sharing” and “Let's raise awareness/alert to the situation of garbage”, which provided conditions to overcome the identified problems. and thus promoted an effective change in the participants' daily lives.

This project proved to be positive and important for the participants, as it allowed growth and transformation, as students integrated into a group-group at school and in a community, with regard to issues related to interpersonal and environmental relationships.

Keywords: participatory action research, psychosocial intervention in schools, citizenship, environmental education.

LISTA DE SIGLAS

AAE – Auxiliar de Ação Educativa

CIPP – Context, Input, Process, Product

EE – Encarregado de Educação

EMAI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

IA – Investigação-Ação

IAP – Investigação-Ação Participativa

NEE – Necessidades educativas especiais

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONG – Organização Não Governamental

PAA – Plano Anual de Atividades

PIB – Produto Interno Bruto

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	I
RESUMO.....	II
ABSTRACT	III
LISTA DE SIGLAS	IV
INTRODUÇÃO.....	1
1. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO EM PROJETOS SOCIAIS.....	4
1.1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA.....	4
1.2. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA EDUCAÇÃO E ESCOLA.....	8
2. INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	14
2.1. PROJETOS SOCIAIS E EDUCATIVOS.....	14
2.2. CIDADANIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	17
2.3. GRUPO-TURMA E COOPERAÇÃO.....	20
3. CONHECIMENTO E ANÁLISE DA REALIDADE.....	25
3.1. CABO VERDE – O PAÍS, ILHA DE SANTIAGO E CIDADE DA PRAIA.....	25
3.2. A ESCOLA “MAIS NOSSA”	29
3.3. A TURMA.....	35
4. O PROJETO “QUANDO É QUE 25 É IGUAL A 1?”	43
4.1. AVALIAÇÃO DE CONTEXTO.....	43
4.2. FINALIDADE, OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS.....	48
4.3. AVALIAÇÃO DE ENTRADA	50
5. DESENVOLVIMENTO DE PROJETO E AVALIAÇÃO DE PROCESSO	52
5.1. AÇÃO 1 – “MOMENTOS DE PARTILHA”	52
5.2. AÇÃO 2 – “VAMOS SENSIBILIZAR/ALERTAR PARA O LIXO”	60
6. AVALIAÇÃO DE PRODUTO.....	70

7. REFLEXÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS.....	79
ANEXOS.....	90
ANEXO A – CONSENTIMENTO INFORMADO PARA PARTICIPAÇÃO NUM PROJETO DE INTERVENÇÃO SOCIAL – EE.....	91
ANEXO B – CONSENTIMENTO INFORMADO PARA PARTICIPAÇÃO NUM PROJETO DE INTERVENÇÃO SOCIAL – INSTITUIÇÃO.....	93
ANEXO C – ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO DE ENSINO CABO-VERDIANO.....	95
ANEXO D – ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR CABO-VERDIANO.....	96
ANEXO E – ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO PORTUGUÊS.....	97
ANEXO F – HORÁRIO DA TURMA 2.º C.....	98
APÊNDICES.....	99
APÊNDICE A – NOTAS DE CAMPO DE CONVERSAS INTENCIONAIS COM A EE DA ALUNA GALÁTICA.....	100
APÊNDICE B – NOTAS DE CAMPO DE CONVERSAS INTENCIONAIS COM A EE E PAI DA ANINHAS.....	102
APÊNDICE C – NOTAS DE CAMPO DE CONVERSAS INTENCIONAIS COM UMA PROFESSORA DO PRIMEIRO CICLO.....	104
APÊNDICE D – CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS/PAIS E EE: FICHA BIOGRÁFICA DO ALUNO.....	106
APÊNDICE E – CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS: CONHEÇO-ME A MIM PRÓPRIO.....	108
APÊNDICE F – CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS: AUTOAVALIAÇÃO.....	110
APÊNDICE G – CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA: A MINHA ESCOLA É.....	111
APÊNDICE H – CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR: O MEU PROFESSOR.....	113
APÊNDICE I – APRESENTAÇÃO DE DADOS: FICHA BIOGRÁFICA DO ALUNOS.....	114
APÊNDICE J – APRESENTAÇÃO DE DADOS: CONHEÇO-ME A MIM PRÓPRIO.....	116

APÊNDICE K – APRESENTAÇÃO DE DADOS: AUTOAVALIAÇÃO	118
APÊNDICE L – APRESENTAÇÃO DE DADOS: A MINHA ESCOLA É.....	119
APÊNDICE M – APRESENTAÇÃO DE DADOS: O MEU PROFESSOR.....	121
APÊNDICE N – NOTAS DE CAMPO DE CONVERSAS INTENCIONAIS COM O SUBGRUPO UM	122
APÊNDICE O – NOTAS DE CAMPO DE CONVERSAS INTENCIONAIS COM O SUBGRUPO DOIS	124
APÊNDICE P – FOTOS DA ATIVIDADE: SABES PARA ONDE VAI O LIXO? – LIXO NAS RUAS	126
APÊNDICE Q – NOTAS DE CAMPO DE CONVERSAS INTENCIONAIS COM A EE DO ALUNO HENRIQUE.....	127
APÊNDICE R – NOTAS DE CAMPO DE CONVERSAS INTENCIONAIS COM A EE DO ALUNO ALFA.....	129
APÊNDICE S – NOTAS DE CAMPO DE CONVERSAS INTENCIONAIS COM A EE E PAI DOS ALUNOS ANTÓNIO E ANTHONY	131
APÊNDICE T – DESENHO DE PROJETO	133
APÊNDICE U – CALENDARIZAÇÃO DAS ATIVIDADES	134
APÊNDICE V – FOTO DA ATIVIDADE: NÓS NA ESCOLA, VOCÊS EM CASA.....	135
APÊNDICE W – FOTO DA ATIVIDADE: COMO EU TE VEJO.....	136
APÊNDICE X – FOTOS DA ATIVIDADE: MÁQUINA DA POESIA	137
APÊNDICE Y – FOTO DA ATIVIDADE: JÁ PENSASTE PARA ONDE VAI O LIXO? – EXIBIÇÃO	138
APÊNDICE Z – APRESENTAÇÃO POWERPOINT: JÁ PENSASTE PARA ONDE VAI O LIXO? – EXPOSIÇÃO.....	139
APÊNDICE AA – FOTOS DA ATIVIDADE: JÁ PENSASTE PARA ONDE VAI O LIXO? – ELABORAÇÃO DO CARTAZ	142

APÊNDICE AB – FOTOS DA ATIVIDADE: JÁ PENSASTE PARA ONDE VAI O LIXO? – EXIBIÇÃO	143
APÊNDICE AC – FOTOS DA ATIVIDADE: ECOPONTOS NA SALA DE AULA- ELABORAÇÃO	144
APÊNDICE AD – FOTOS DA ATIVIDADE: JÁ PENSASTE PARA ONDE VAI O LIXO? – EXPOSIÇÃO	145
APÊNDICE AE – FOTOS DA ATIVIDADE: A NOSSA CASA É O MUNDO: SENSIBILIZAMOS, AGORA LIMPAMOS	146
APÊNDICE AF – NOTAS DE CAMPO DE CONVERSAS INTENCIONAIS COM AMBOS OS SUBGRUPOS	147

INTRODUÇÃO

O projeto de educação e intervenção social “Quando é que 25 é igual a 1?” foi desenvolvido numa escola, na ilha de Santiago, no arquipélago de Cabo Verde, para responder aos problemas e necessidades dos participantes, ou seja, dos alunos de segundo ano de escolaridade, do ensino básico.

Como professor, o interesse de desenvolver um projeto de educação e intervenção social neste contexto onde exerço funções nasceu do desejo de me dedicar à minha formação contínua e ao meu desenvolvimento pessoal, ao longo do meu percurso de vida, assim como promover um trabalho de forma contextualizado e emancipatório na construção de saberes, agindo com apropriação de um sentido de mudança e intencionalidade pedagógica.

Dadas as transformações que vivemos no mundo, atualmente, existe a intenção de a educação se adaptar aos desafios inerentes a esta mudança. Por sua vez, a intervenção no contexto escolar permite ter em conta os pressupostos psicopedagógicos nos processos de ensino-aprendizagem, na aprendizagem participativa e reflexiva, assim como encarar a construção e enriquecimento de saberes como processos que acontecem através de interações pessoais, estabelecidas nos contextos sociais para promover o desenvolvimento da escola, dos alunos, bem como contribuir para a valorização do conhecimento profissional.

Para alinhar com estes pressupostos, foi usada a metodologia de investigação-ação participativa (IAP). Esta abordagem metodológica proporciona a oportunidade de as pessoas se tornarem reflexivas, intervenientes e colaborativas nos contextos em que se inserem. Desta forma, surgem práticas pertinentes e oportunas enquadradas às situações com as quais trabalham, provocando mudanças, em si e no ambiente (físico e relacional) em que se inserem. Assim, o projeto “Quando é que 25 é igual a 1?” foi desenvolvido com os alunos, tendo nascido de necessidades identificados pelos participantes, em contexto escolar, durante o período pandémico. Este período trouxe novas situações e exigências, novas limitações, novas adaptações e novos desafios para todos. A escola é um espaço onde as crianças desenvolvem a sua experiência social, onde a socialização

se apresenta como um fenómeno essencial, uma vez que o processo ensino-aprendizagem se desenvolve através das interações entre colegas e professor (Coll, Palacios e Marchesi, 1996; Cubero & Luque, 2004). Desta forma, foi um desafio saber como fazer, num período pandémico onde estamos todos limitados, a promoção da coesão de uma turma que se estava a perder, assim como prevenir outros potenciais problemas, tais como, separação com o contexto exterior e competição na turma.

O presente relatório encontra-se organizado em seis capítulos. Os capítulos um e dois compreendem o enquadramento teórico. Por sua vez, os capítulos seguintes consistem na apresentação e avaliação do projeto, propriamente dito.

O primeiro capítulo diz respeito à fundamentação teórica subjacente à metodologia de IAP, debruçando-se sobre a Investigação Ação (IA) na educação, assim como as suas potencialidades e limitações. No projeto que aqui se apresenta foi essencial o recurso à IAP, como opção metodológica, para ser possível utilizar simultaneamente a ação e a investigação num processo cíclico onde, por sua vez, houve uma variação progressiva entre a compreensão, a mudança, a ação e a reflexão crítica.

No segundo capítulo abordam-se os projetos com crianças, a cidadania no espaço escola, grupo e trabalho colaborativo. Esta abordagem permitiu-nos compreender o envolvimento das crianças em projetos, onde podem encontrar novos lugares, novas questões, fazendo emergir uma maior consciencialização das suas próprias atitudes, instigando a curiosidade investigativa, e promovendo a cidadania crítica e ao aumento das relações entre alunos. No capítulo seguinte surge a análise da realidade, que possibilitou saber onde estamos, para onde queremos ir e como fazê-lo. Construiu-se conhecimento como resultado da colaboração e cooperação entre todos os participantes.

No quarto capítulo é apresentado a avaliação do contexto, o desenho de projeto, a finalidade, os objetivos gerais e específicos e as estratégias, assim como a avaliação de entrada. Neste momento, o projeto se encaminhou no sentido das necessidades dos participantes, aprofundando a análise da realidade e refletindo sobre os seus problemas e necessidades para fixar os

respetivos objetivos. Aqui encontramos a motivação para a ação explanada na finalidade. Foi possível, também, verificar a coerência do projeto através de uma avaliação permanente.

No quinto capítulo descreve-se o desenvolvimento do projeto e analisam-se as ações que foram desenvolvidas, como resposta aos problemas, e no alcance dos objetivos propostos, de forma a suprimir as necessidades. No presente relatório é possível ainda encontrar as considerações finais, as referências, os anexos e um conjunto apêndices (Ap.) que apoiam a leitura do relatório.

De referir que todas as crianças que participaram neste projeto tiveram a autorização dos respetivos encarregados de educação (EE), que assinaram um consentimento informado, cujo modelo se apresenta em anexo (Anexo A, pp. 91 e 92), assim como consta em anexo o consentimento informado para a realização do projeto na instituição (Anexo B, pp. 93 e 94). De forma a salvaguardar a privacidade, assim como os direitos da instituição e participantes, protegeu-se o anonimato com o recurso a denominações fictícias dos participantes, bem como da turma e da escola, omitindo-se algumas informações que poderiam indicar a identificação das pessoas ou da escola (como por exemplo, despachos que regulamentam o funcionamento desta escola, o projeto e planos educativos).

1. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO EM PROJETOS SOCIAIS

1.1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA

A IAP surge como uma nova forma de investigação determinando um rompimento com a investigação tradicional, na qual o investigador não se inclui no terreno, e afastando-se “das produções ideológicas dos grupos implicados e dos seus interesses” (Guerra, 2000, p. 53). O investigador deixa de ser um mero observador e passa a ter uma intervenção ativa desde o primeiro momento da intervenção. Nesta abordagem à investigação, o investigador é ator e vice-versa, considerando, assim, os atores não como objetos passivos de investigação, mas como sujeitos participantes. Os objetos do conhecimento constituem-se como sujeitos do conhecimento (Guerra, 2000; Lima, 2003; Cembranos, Montesinho & Bustelo, 2001). A partir do conhecimento da realidade social é possível entender e compreender o mundo, “para nele melhor se viver, para que possa constituir melhor de tudo quanto nele existe” (Lima, 2003, p. 306) em vez de orientada por uma atitude racional do conhecimento da realidade para dominá-la, controlá-la e explorá-la. Trata-se, portanto, de um desejo de conhecimento da realidade com objetivos práticos e não apenas teóricos, pois é o ponto de partida para transformar a realidade social para que os indivíduos possam viver de uma forma mais justa e em harmonia, associada a um carácter emancipatório. Assim, não se trata de apenas conhecer a realidade, mas também de intervir, de agir sobre ela, transformando-a.

A realidade é conhecida através de circunstâncias naturais, isto é, “situações vividas naturalmente” (Lima, 2003, p. 321). É um modo de aprender que inteira um quadro teórico ativado nas decisões e na ação, para recolher o que as práticas têm para dizer de conhecimento produzido (Lima, 2003). Conhecer e compreender a realidade, nomeadamente, as necessidades, os problemas, as limitações e potencialidades de um contexto social é essencial para se elaborar, de forma participada, um plano de ação que proporcione as condições para ultrapassar os problemas identificados e, assim, promover uma mudança efetiva das condições de vida e na realidade, no

sentido de uma melhor qualidade de vida. Assim, a análise da realidade permite-nos identificar os problemas existentes e, ao aprofundá-los, reconhecer as necessidades de uma dada realidade que precisam de ser satisfeitas. Esta análise pode ser feita de muitas maneiras, de acordo com os critérios e com os objetivos que se pretendem. Portanto, qualquer proposta de análise não constitui um modelo rígido nem acabado, mas “constitui um conjunto de pautas metodológicas que podem ser melhoradas, ampliadas e superadas pela imaginação e conhecimentos dos agentes sociais” (Cembranos et al., 2001, p. 30). Contudo, na opção metodológica pela IAP, a análise da realidade deverá ser, seguramente, participada, realizada com as pessoas que conhecem a realidade onde vivem, que experienciam os problemas e conhecem a sua história. Neste processo, é preciso percorrer um longo caminho, que seja traçado pela devolução, negociação, empatia, partilhas entre o investigador e as pessoas. Para isso, é preciso cativar as capacidades das pessoas, a sua criatividade e questionar de forma a pensarem criticamente sobre a sua realidade e a projetarem outras.

Há um conhecimento inerente ao resultado do confronto direto com a realidade, que resulta da cooperação e da colaboração de todos, onde a participação, enquanto direito inalienável de cada cidadão e de cada ser humano, é fundamental. Para que o conhecimento construído seja o mais abrangente e diversificado possível, tem-se em conta as perspetivas, impressões, opiniões e interesses de todos os participantes. Sem este conhecimento, nas palavras de Guerra (2000, p. 75), “qualquer projeto não passará de um documento escrito”. Assim, há uma visão participativa do mundo, em que há uma interligação entre tudo, “seres humanos, condições, recursos” (Lima, 2003, p. 317), e todos são um esforço coletivo de transformação social, todos são agentes de mudança, todos são coautores, cotrabalhadors, intervindo em todas as fases de desenvolvimento do processo de transformação social, incluindo nas próprias análises e tomadas de decisões que, em vez de impostas por decisores externos, são negociadas entre todos. Então, há uma responsabilidade na criação de condições para a construção do novo real social, valorizando-se assim o indivíduo e, simultaneamente, a comunidade.

Nesta perspetiva, cada indivíduo participante é um protagonista central da construção da sua vida e a todos é reconhecida a capacidade de “produzir conhecimentos úteis”, não só para si, mas

também para as comunidades (Lima, 2003, p. 319). A participação é, assim, um exercício de cidadania, em que o sujeito, com pensamento crítico e consciente dos seus direitos, tem a oportunidade de ele também ter um papel ativo na sociedade, intervindo nas tomadas de decisão acerca dos problemas sociais, que também são seus, contribuindo para a alteração desses problemas. Por isso, é importante para o investigador e interventor social, movido pelos princípios da IAP, envolver e incluir as pessoas, enquanto atores sociais, na construção dos projetos sociais, quando se querem também educativos e a incentivar o desenvolvimento (das pessoas, dos grupos e das comunidades).

Através da participação, a análise e o conhecimento da realidade são enriquecidos, possibilitando o desenho e desenvolvimento de um projeto mais realista e, por isso, mais útil e adequado às reais necessidades das pessoas. Esta é uma ferramenta fundamental, nunca prescindível pois, para além de permitir a construção do conhecimento da realidade e o desenvolvimento do projeto, permite ainda mobilizar a partilha de recursos e responsabilidades (Cembranos et al., 2001; Guerra, 2000; Lima, 2003). Para a construção do conhecimento da realidade podem ser utilizadas diversas técnicas de natureza qualitativa, ou conjugadas com técnicas quantitativas (Lima, 2003). NO âmbito do projeto que se apresenta neste relatório, foram utilizadas as seguintes técnicas: conversas intencionais com todos os participantes, análise documental (projeto educativo da escola, regulamento interno, plano de contingência, plano anual de atividades da escola (PAA), planos de turma, planificações anuais do 2.º ano de escolaridade), observação participante, questionários (para alunos e EE) e realizados grupos de discussão com alunos, pais e EE.

Mas as pessoas não devem ser apenas escutadas para a recolha dos dados que o investigador considera importantes, mas devem ser envolvidas no processo da investigação-ação como agentes de mudança, como sujeitos conhecedores da sua realidade. Quando as pessoas participam é-lhes oferecida a oportunidade de exercer livremente um direito democrático, intervindo e contribuindo direta e ativamente no decurso dos acontecimentos sociais. Ao exercer este direito, o indivíduo sai da obscuridade, do anonimato, e toma consciência da sua importância como indivíduo e como cidadão, estabelecendo uma rutura com a submissão e com a passividade.

Esta nova modalidade de ação afasta-se da concepção tradicional de poder, visto que agora o poder é partilhado entre todos de forma igual, exercido horizontalmente, e não de cima para baixo, de acordo com as suas motivações e competências, não existindo qualquer hierarquia nem separação entre os que decidem, os que executam e o que recebem. Com a participação pretende-se, assim, que os cidadãos tomem consciência dos seus problemas e das suas capacidades para resolvê-los, envolvendo-se ativamente em todas as fases de todo o processo (Guerra, 2000; Lima, 2003).

Conforme Cembranos, Montesinho & Bustelo (2001), os momentos que se vivem em grupo, as conversas intencionais, a observação participante, as interações que se estabelecem nos momentos de reflexão e partilha, a aproximação e o convívio, permitem conhecer cada um dos indivíduos, as suas histórias e os seus desejos. Todo este processo de conhecimento implica que o observador seja capaz da observação e da escuta ativa e também do questionamento crítico. Assim, forma-se o conhecimento coconstruído entre o investigador e os participantes, estando inteiramente ligados ao processo. No momento da avaliação, reflete-se com todos os participantes qual a apreensão do contexto, onde será possível analisar os pontos fracos e fortes no momento, assim como identificar os problemas, necessidades, potencialidades, constrangimentos e recursos, tal como refere Cembranos e colaboradores (2001), bem como decidir conjuntamente o que e como fazer para uma vida melhor.

Ao falarmos no sentido da avaliação, não podemos deixar de mencionar que esta se reveste de um sentido útil e prático. A avaliação significa reconhecer e analisar sistematicamente uma informação que nos permita determinar o valor e o mérito do que se faz. Faz-se para clarificar a tomada de decisões e com o fim de mobilizar o que se aprendeu na melhoria do próprio processo de intervenção. É um processo contínuo e permanente ao longo de todo o projeto, ajustando às necessidades prioritizadas pelas pessoas envolvidas. A avaliação não é apresentada só na fase final, mas acompanha a prática ao longo de todo o processo da construção e desenvolvimento do projeto sendo que, para Monteiro (1996, p. 137), "a avaliação não é apenas importante numa função de balanço da ação desenvolvida".

Os resultados da avaliação devem ser explorados e analisados criticamente, no sentido de introduzir mudanças na intervenção. Quando falamos em avaliação, não podemos esquecer o seu propósito principal, isto é, sempre realizada com o objetivo de melhorar o projeto e facilitar a tomada de decisões. É igualmente importante implicar todos os intervenientes no processo avaliativo, e fazer deste um processo participado e contínuo, desde a avaliação do contexto ao resultado final do projeto, passando pela avaliação do desenho de projeto (DP) e pela avaliação do processo, num percurso avaliativo que permite uma avaliação do que se faz, em relação ao lugar para onde se quer ir, por referência ao que existe e se pretende, próximo do modelo C.I.P.P (Contexto, input, processo, produto), proposto por Stufflebeam & Skinfield (1995).

O modelo de avaliação C.I.P.P. está concebido para desenvolver e ajudar as pessoas a obterem e a utilizarem a informação de uma forma sistemática, de forma a satisfazerem as suas necessidades, de acordo com os recursos disponíveis, fornecendo ferramentas para a avaliação de um projeto realizada como um processo contínuo (Stufflebeam & Skinfield, 1995). Importa lembrar que a avaliação de produto permite refletir sobre os resultados alcançados e exige um novo olhar sobre o contexto do desenvolvimento do projeto para se perceber se, efetivamente, existiram melhorias.

1.2. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA EDUCAÇÃO E NA ESCOLA

Na área das ciências sociais, existe um interesse crescente no campo da educação, da utilização da IA em articulação com a prática docente. Segundo Pires (2010, p. 68), tem havido “um aumento de interesse pela metodologia de investigação-ação, paralelamente, com o aumento de interesse pelas pedagogias que promovem a criatividade, o pensamento crítico e o aprender a aprender”, pois há uma necessidade de mudanças na educação, motivadas pelas alterações constantes do mundo em que vivemos (Pires, 2010). No contexto educativo, a IA possibilitou responder a problemas específicos e ao “fosso intransponível existente entre o conhecimento teórico produzido pela investigação tradicional e as necessidades da prática” (Máximo-Esteves, 2008, p. 15).

A IA pode ocupar um novo lugar na educação e nas escolas e, assim, pode criar condições para um trabalho colaborativo, emancipatório, bem como a elaboração de novos saberes junto dos professores, alunos e comunidade educativa com intencionalidade pedagógica e geradora de mudança. Para além disso, os profissionais podem considerar, no seu dia-a-dia na escola, outras perspetivas na educação, ou seja, é possível ter em conta nos processos ensino-aprendizagem os pressupostos psicopedagógicos da aprendizagem participativa e reflexiva e podem olhar para a construção do saber e conhecimento como processos que surgem das interações pessoais que se estabelecem nestes contextos sociais (Ioannidou-Koutselini & Patsalidou, 2015).

Para Noffke e Somekh (2009), a IA pode muito bem permitir o desenvolvimento da escola, da sua realidade, bem como contribuir para o desenvolvimento do conhecimento dos professores e até mesmo da sua profissionalidade. Ela pode contribuir efetivamente para a transformação e construção de escolas mais eficientes e sustentáveis, reforçando, assim, a sua função, o seu propósito pois coloca o seu foco nos processos de questionamento, de reflexão, avaliação e envolvimento de todos os atores-investigadores. Posto isto, a IA na educação pode ser vista como um “poderoso instrumento para construir as práticas e os discursos” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p. 363), pois é um potencializador do desempenho dos professores e dos alunos, bem como do processo ensino-aprendizagem. Para além disso, contribui para a compreensão e para o sentido da forma de trabalhar na escola, assim como, do contexto em que este ocorre e se desenvolve.

A IA constrói conhecimento sobre a realidade, mas também “pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades” (Sanches, 2005, p. 130), no contexto educativo. O professor investigador quando reflete sobre os contextos, ambientes, ou as práticas pedagógicas tem a possibilidade de organizar a informação possível e fundamentar estratégias e atividades que irá desenvolver passível de intervir. A componente reflexiva em função de determinadas situações, para as transformar, no sentido de melhorar a qualidade das escolas, da educação e a é uma atitude que os professores devem desenvolver para, assim, dar resposta à heterogeneidade da comunidade educativa, assim como aos diferentes desafios de uma educação inclusiva, que promova o sucesso de todos e, ao mesmo tempo, de cada um (Sanches,

2005). Como Caetano (2004, p. 101) afirma, “o lugar mais apropriado para desenvolver melhorias escolares” nasce da necessidade de pensar as escolas em todas as suas dimensões, abrangendo o próprio campo da formação de professores-investigadores, mais reflexivos e líderes.

A IA contribui, desta forma, para a formação de professores capazes de pensar de uma forma crítica os processos de ensino-aprendizagem, a escola, de refletir sobre si mesmos, sendo capazes de tomar decisões fundamentadas, de ter atitudes críticas e intervenientes, assim como serem mais autónomos, responsáveis e contribuir para a transformação da educação, da escola, da comunidade educativa a que pertencem sem, no entanto, deixar de serem profissionais e éticos na sua profissão. Deste modo, a IA cria condições para melhor gerir as múltiplas dinâmicas encontradas na escola, tal como, tensões, gestão de conflitos, uma vez que concilia a reflexão crítica e o processo investigativo com o processo ensino-aprendizagem, contribuindo, naturalmente, para a consequente eficácia e melhoria da educação (Sanches, 2005).

Devido à natureza da sua profissão, os professores necessitam de se empenhar na sua formação e desenvolvimento profissional, ao longo do seu percurso. Neste sentido, a IA surge como uma estratégia para a sua formação contínua. É uma metodologia que promove o desenvolvimento humano e profissional, para além de potencializar a satisfação, a autoconfiança, as relações de colaboração entre docentes, entre alunos e toda a comunidade educativa (Máximo-Esteves, 2008). Para Lima (2008), a eficácia na escola passa pela transformação da própria escola. A IA pode contribuir para práticas mais desenvolvidas e transformadoras. Neste sentido, pode também permitir uma boa articulação, gestão, concertação de iniciativas, bem como o desenho de ações estratégicas para melhorar a prática nas escolas. Importa realçar que o trabalho específico do professor, como acentuado por Cortesão e Stoer (1997), deve ir além da transmissão do saber e do conhecimento. Este deve incidir na investigação “desenvolvida na complexidade das relações estabelecidas no tecido sociocultural e psicoafectivo onde ocorre a ação pedagógica” (Cortesão & Stoer, 1997, p.11). Assim, o conhecimento emerge do exercício da sua ação pedagógica.

O professor, ao tornar-se investigador e não apenas interventor, funcionando com uma nova forma de problematizar e de questionar, cria novos conhecimentos quando, por um lado, toma conhecimento de dados pouco visíveis dos grupos e indivíduos e, por outro lado, quando usa de uma forma original esse conhecimento para simplificar o conhecimento científico necessário para que a relação pedagógica aconteça. O professor deve ser investigador, pois este considera que o desenvolvimento curricular deve pertencer aos professores. Alarcão (2002 p. 2), por sua vez, reclama o professor como um decisor, um gestor de situações reais e um intérprete crítico de orientações globais e não apenas um simples executor de currículos.

Na IA, o professor-investigador tem a responsabilidade de vivificar, de coconstruir o currículo com os seus colegas e os seus alunos. Alarcão (2002) considera ainda que o professor deve, na sua essência, ser um investigador que se relaciona com a natureza inclusiva da atividade investigativa no seu exercício profissional e na sua formação contínua (Alarcão, 2002). Uma vez que é central a ideia de que cada pessoas e/ou grupo, e/ou comunidade possui um conhecimento próprio que deve de ser considerado como elemento chave diferenciando-se, assim, da IA, importa problematizar a IA, metodologia assente neste projeto.

Alguns autores (e.g., Coutinho, 2013; Coutinho et al., 2009) identificam algumas potencialidades da metodologia IA, nomeadamente: dinamismo na forma de analisar a realidade; maior interatividade social; aproximação da realidade através da participação e reflexão crítica; procura da mudança; carácter emancipatório; ação centrada na reflexão crítica; componente social; posição do investigador e participantes sem hierarquias; criação de um ambiente colaborativo e de partilha; valorização da subjetividade, proporcionando a objetividade pela reflexão crítica. No entanto, esta metodologia também é vista com algumas reservas, por alguns investigadores (e.g., Silva, 2002; Pardal & Lopes, 2011; Tripp, 2005). A IA pode ser condicionada por algum voluntarismo prático e pode impossibilitar a neutralidade e independência do investigador, pois este pode estar submetido às práticas subjetivamente analisadas e, assim, visar a intervenção numa realidade específica. Também, há o perigo da falta de neutralidade do investigador em relação aos objetivos da investigação, porque ficaria submetida a uma exigência "das práticas subjetivamente impostas ou ainda por construir um mecanismo que visa a interferência numa

realidade específica” (Pardal & Lopes, 2011, p. 43), pois pode trazer consequências de ordem política, e eventualmente causar fragilidades onde a investigação é associada a objetivos particulares do investigador. No entanto, a objetividade é valorizada pelo rigor metodológico, por sua vez, a subjetividade está presente, pois quem interpreta a informação são os participantes na relação da teoria e prática. Por último, a IA pode envolver emocionalmente o investigador, intoxicando a objetividade da pesquisa, perdendo a parcialidade da mesma (Fonseca, 2012). Pode-se também considerar como limitação desta metodologia o tempo para o desenvolvimento do projeto, pois existe a necessidade de caminhar por várias fases do processo e repetições de ciclos em espiral. Por outro lado, as soluções encontradas para o problema podem levantar algum desconforto e consequências de ordem político, social, profissional, com a entidade que o contexto está relacionado (Pardal & Lopes, 2011), pois a intervenção pode ser associada a objetivos do próprio investigador, estando este a correr riscos de ausência de neutralidade. Nem todas as pessoas dentro de um determinado contexto estão predispostas a participar. E mesmo quando se mostram interessados, é necessário respeitar o tempo de cada pessoa, a disponibilidade nos vários processos pode nem ser sempre contínua e/ou previsível. Com o decorrer do tempo, as relações desenvolvem-se e criam expectativas da ocorrência de transformações, sob o risco de levar a frustrações dos participantes. Mesmo com uma vasta pesquisa bibliográfica, na opinião de Tripp (2005), não é fácil encontrar uma análise eficaz feita da IA, avaliando a sua capacidade a sua finalidade. Apenas encontramos relatórios de projetos bem-sucedidos: “a literatura está cheia de histórias de êxito” (Tripp, 2005, p. 461), como refere. No entanto, há também projetos que, certamente, fracassaram. Quando examinados, este fracasso

nunca aconteceu devido à falta de fundamento do processo básico (isto é, o ciclo de investigação-ação), mas sempre se deveu ao uso insuficiente do ciclo (por exemplo, não se realizou o reconhecimento prévio da situação ou o planeamento foi inadequado), ou devido a fatores contextuais (por exemplo, as pessoas não tiveram tempo para completar o projeto ou a situação mudou e ou o grupo extingue-se (Tripp, 2005, p. 461).

Fonseca (2012) destaca, como limitação da IA, a delonga dos resultados no desenvolvimento escolar ou cultural. “A ausência do investigador não ter formação académica é outro fator que leva a incredibilidade” (Fonseca, 2012, p. 28). O próprio processo de cariz coletivo pode levantar alguns

obstáculos para o investigador, pela diversidade de ideologias. A IA tende a privilegiar os resultados esperados, e corre o risco de negligenciar os efeitos menos esperados do projeto. Outras limitações inerentes à IA na educação estão relacionadas com a validade, a ética e a generalização dos resultados. Esta metodologia responde a problemas concretos, como atrás constatámos, e como referido por Máximo-Esteves (2008, p. 15) supera “o fosso intransponível existente entre o conhecimento teórico produzido pela investigação tradicional e as necessidades da prática”. Tripp (2002) traz-nos a curiosa comparação ao caso dos automóveis. Os automóveis são veículos confiáveis de transporte pessoal, no entanto, não quer isto dizer que sejam seguros, adequados, fiáveis. Quando acontece alguma falha no automóvel, não significa que seja um projeto falhado, mas sim um automóvel específico, usado de uma forma própria, dirigido por uma determinada pessoa, tem um qualquer fim. Das inquietações sobre as possíveis limitações da IA pode emergir a seguinte pergunta: quão eficaz é a IA? A resposta a esta pergunta seria, evidentemente, para Tripp (2002, p. 462): “ela é tão eficaz quanto as pessoas que a realizam”. Para o autor, a questão certa e orientadora para o sucesso da IA deveria ser: o que torna a IA mais efetiva? A resposta a esta questão pode contribuir para um efetivo sucesso de um projeto de IA.

Posto isto, a IA “pode constituir uma boa ferramenta para a prática educativa na compreensão da realidade a ser estudada” (Fonseca, 2012, p. 29). Pode contribuir para originar profissionais críticos e pró-ativos para a concretização da mudança das práticas educativas, com o propósito de melhorar o ensino e, conseqüentemente, transformar as salas de aula em ambientes significativos e reflexivos de aprendizagens (Fonseca, 2012).

2. INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

2.1. PROJETOS SOCIAIS E EDUCATIVOS

O contexto educativo é um lugar fértil que proporciona e potencializa dinâmicas complexas que acontecem entre os que nela participam. Assim, neste contexto, existem fatores que interferem nos acontecimentos em sala de aula, tais como, fatores físicos, isto é, o espaço da sala de aula, fatores culturais, ou seja, comportamentos, hábitos, a conduta de regras, os fatores sociais, que abrangem as influências da família, da escola, professores e dos amigos. É no conjunto destes fatores que o aluno percebe a escola e a ação educativa. O seu comportamento será determinado pela consequência destes fatores, assim como o processo ensino-aprendizagem e o estudo (Monereo, Castelló, Clariana, Palma, & Peres, 2007). Para Estrela (1994), a escola pode ser um lugar comum entre culturas com diversas formas.

Para atender à diversidade sociocultural, pode surgir a necessidade de transformar a escola, pois esta deve ser um lugar que responda aos interesses de todos os alunos e que promova o seu desenvolvimento saudável, de forma a potencializar e criar oportunidades de estes se tornarem pessoas responsáveis, críticas e autónomas. Desta forma, é importante olhar para os problemas das crianças nos seus diversos contextos, social, familiar e escolar (Petrus, 1997). Segundo Petrus (1997), a escola e a educação social visam favorecer o desenvolvimento das pessoas, capacitá-las social, cultural, político e economicamente, de forma a estarem bem integradas na sociedade e no mundo. Assim, funde-se a articulação entre os campos educativo e social, surgindo o professor enquanto figura de educador-interventor social.

O professor, normalmente, incide a sua ação no processo ensino-aprendizagem, mas o professor enquanto figura de educador deve incidir também na educação social das crianças e, deste modo, quando necessário pode, e deve, abordar e intervir em problemas sociais, assim como contribuir para criar um ambiente de liberdade e independência. Deste modo, a educação social é importante para a formação de pessoas livres e responsáveis, e

se educar é preparar para a vida, se educar é socializar, se educar é conhecer a realidade, como o podemos fazer se, nas escolas, ignora-se os conflitos resultados da convivência social e centramos os esforços pedagógicos na aquisição de conteúdos? (Petrus, 1997, pp. 33-34)

Para Carvalho e Batista (2004), o desenvolvimento de projetos sociais nas escolas permite enquadrar uma vertente centrada na relação, nas pessoas, isto é, mais humanista. Se o contexto escolar é complexo, interativo e em constante mudança, o desenvolvimento de projetos sociais pode desempenhar um papel fulcral na construção de projetos de vida, patrocinar a participação, a liberdade de todos os participantes, lançando desafios que provoquem, segundo Santos (1999, p. 93), uma “dinâmica de desconstrução/reconstrução/co-construção”.

A intervenção do professor enquanto figura de educador-interventor social pode, inclusive, atuar com os diferentes membros da comunidade educativa, com quem pode desenvolver um clima de receção, de confiança em que a criatividade pode ser expressa e, assim, contribuir para o desmantelamento de problemas e levar a novas representações das pessoas, de situações e à descoberta de novos caminhos (Santos, 1999).

De acordo com Sarmiento e Cerisara (2004), qualquer projeto desenvolvido com crianças deve partir delas, uma vez que podem construir informações acerca da sua realidade. Devemos, também, considerar o conhecimento adquirido nas relações, tendo em conta que cada criança é única. Portanto, é importante ter o conhecimento da forma como a criança brinca, interage e interpreta a realidade em que vive. Neste sentido, Mendonça (2002) propõe que o professor-interventor deve estar atento às crianças, às suas práticas, com uma atitude reflexiva de forma a adequar as estratégias adequadas às necessidades de desenvolvimento a cada uma delas. Propõe também que o conhecimento da criança, a sua realidade, a sua história, os seus desejos sejam considerados. Considerando cada criança como única, com direitos e responsabilidade, e que “os projetos facilitam a interação social das diferenças a partir das interações que dinamiza” (Mendonça, 2002, p. 8). Por outro lado, segundo Fernandes (2003), as crianças são atores sociais capazes de interpretar o seu quotidiano e formular alternativas sobre os contextos sociais onde vivem, capazes de mudar o mundo com a sua participação. Sendo identificado como uma das

prioridades futuras para a participação infantil destacando o aspeto de “desenvolver estratégias e mecanismos para assegurar que as crianças participem nas decisões que afetem a sua vida” (Fernandes, 2003, p. 115).

Há questões éticas a atender quando as crianças são envolvidas na investigação, coautoras dos projetos. Segundo Máximo-Esteves (2008), é necessário salvaguardar a sua privacidade, assim como os seus direitos. Para o efeito, é fundamental o consentimento do responsável, garantindo a privacidade, protegendo o anonimato com o recurso de “denominações fictícias” (Máximo-Esteves, 2008, p 107). O envolvimento em projetos, por parte da criança, permite-lhe a aquisição de competências para uma participação significativa em qualquer processo. No entanto, as próprias crianças poderão, inicialmente, ter dificuldades em participar, por falta de integração ou de confiança. Assim, é necessária uma preparação, reflexão e diálogo, sob o risco de esta ser inconsequente ou objeto de “manipulação das crianças em investigações que são unicamente do interesse do adulto” (Fernandes, 2003, p. 170).

O processo de participação deverá ser adequado às crianças, sendo esta condição fulcral para a investigação (Fernandes, 2003). No caso da IAP, Lipman (1999) sustenta que esta metodologia possibilita um lugar para as crianças manifestarem os seus interesses, perspetivas, bem como expressarem as suas diferenças. Têm a oportunidade de se ouvirem umas às outras, de compreender e aceitar as suas diferenças, criando, assim, espaços onde partilham os seus pontos de vista, onde se escutam umas às outras. Há também lugar para estabelecer um diálogo com os adultos, relacionando ideias que originam novas questões e constroem conhecimento.

As crianças dão voz ao que pensam, sentem e opinam, ao mesmo tempo que aprendem a ouvir-se umas às outras. Assim, este comportamento é também uma atitude de cidadania, uma vez que cidadania é um dos sinónimos de igualdade, onde todos têm a oportunidade de deixar a sua marca na sociedade (Lipman, 1999). Na escola, a criança é um entre outros, a partir deste lugar, aprende, também, a viver em grupo, a trabalhar com os colegas, a ser autónoma e a exercer o seu direito de cidadania.

2.2. CIDADANIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Silva e Guimarães (2018, p. 507) afirmam que “lidar com a criança no seu espaço social e educacional exige que seja desenvolvida uma intervenção adequada ao seu tempo”. A educação, no espaço escola, deverá assim adequar-se às necessidades do seu contexto histórico. Perante o aumento da complexidade de problemas com que nos confrontamos é pertinente haver uma renovação do conhecimento, dos valores e comportamentos de forma a encarar estes problemas. Neste sentido, para Reis (2000, p. 14), “a escola constitui o principal recurso na educação para a cidadania”. Esta pode ser um lugar onde se desenvolvem valores de cooperação, um lugar aberto a discussões e a resolução de problemas, para além do desenvolvimento de competências e habilidades, de conhecimentos, de conteúdos de diferentes áreas científicas.

Para Landim e Pacheco (2011, p. 55), “estando inscrita numa das funções da escola, a cidadania é parte integrante do currículo”, ocupando um lugar cimeiro nos pressupostos educacionais. Os valores da cidadania encontram-se consagrados nos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, citada por Câmara et al., 2018) que,

estabelece que o sistema educativo deverá ser organizado de modo a contribuir para a realização dos alunos, através do pleno desenvolvimento da sua personalidade, atitude e sentido de cidadania, preparando-os para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, no sentido de assegurar um desenvolvimento cívico equilibrado (Câmara et al., 2018, p. 10).

No panorama da educação e formação das crianças, a cidadania ocupa um lugar central. Esta não se resume apenas a um conjunto de conteúdos escolares ou a atividades a oferecer aos alunos, mas consubstancia-se enquanto finalidade educativa. Como já referido, a escola é um espaço com uma comunidade heterogénea, multifacetada, com identidades muito próprias, e, por isso, deve ter como objetivos desenvolver nas crianças competências que permitam adaptar-se e viver em diferentes contextos sociais, sem estigmas ou preconceitos. Para isto se concretizar, não é suficiente melhorar as condições de trabalho e a formação dos professores (Santos, 2003). Santos (2003) é da opinião que é necessário construir uma nova gramática da escola capaz de

concretizar a capacidade de viver em comunidade, pois, nas suas palavras, “temos direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (Santos, 2003, p. 458). Por sua vez, o aluno, enquanto membro de um grupo turma, também se relaciona com os colegas, professores e comunidade escolar.

Para Blin e Gallais-Deulofeu (2001), os alunos devem aprender a viver e cooperar com outras pessoas diferentes deles próprios, que aleatoriamente fazem parte do seu dia-a-dia. O contexto escolar, com toda a sua diversidade, dinâmicas e experiências é uma representação, a nível mais micro, da sociedade (Meirelles, Salvador, Zago & Lopes, 2008). De facto, é na escola que a criança está durante muito tempo da sua vida, onde desenvolve vários tipos de relações, adquire aprendizagens e competências. Desenvolve a familiarização de regras concretas. Assim, torna-se importante que a cidadania na escola contemple a educação de valores, formas de estar na vida que possibilite ao aluno aprender e compreender como se relacionam as pessoas à sua volta e aprenda a conhecer-se e a viver consigo mesmo (Araújo, Puig, & Arantes, 2007), já que o autoconhecimento acompanha o hétero-conhecimento, num processo feito em simultaneidade (Bertão, 2014).

Com efeito, a escola é uma comunidade de aprendizagens pautada por tradições, valores e códigos formais e organização de conhecimentos, sendo, em síntese, “sempre um espaço de cidadania” (Landim & Pacheco, 2011, p. 56). Revela-se fundamental ser uma ferramenta importante para a formação da autonomia, saber crítico e emancipação das pessoas. É um espaço onde a prática curricular e as dinâmicas estabelecidas devem proporcionar uma convivência baseada no diálogo e respeito, valorizando as experiências e vivências envolvidas no processo de ensino-aprendizagem para “que partindo da realidade local possibilite a tomada de decisão para a educação e cidadania pretendidas” (Landim & Pacheco, 2011, p. 56). O educador social também tem um papel na educação para a cidadania, incluída numa educação cívico-social (Carvalho & Baptista, 2004). Este promove a formação de valores essenciais para a cidadania e a convivência, capacitando as pessoas para o exercício pleno dos seus direitos e responsabilidades relacionados ao estatuto de cidadania, incentivando, assim, ao espírito crítico e democrático (Caride, 2005).

A cidadania também ultrapassa as fronteiras da educação formal, ou seja, navega na educação não-formal. Esta “socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de expressar no uso da linguagem” (Gohn, 2006, p. 29), e capacita as pessoas a serem cidadãos do mundo, no mundo. Tem por objetivo abrir janelas de conhecimento sobre o mundo às pessoas e às suas relações sociais. O exercício de cidadania é fortalecido pela “construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social” (Gohn, 2006, p. 30).

Por sua vez, a cidadania ambiental pressupõe a defesa de um desenvolvimento sustentável e respetiva consciência da sua importância. Através do diálogo e de compromissos é possível formar uma cidadania ambiental onde, segundo Gonzalez-Gaudiano (2006, p.188), “é possível desenvolver formas de solidariedade ambiental que moldem as nossas subjetividades e relações entre nós próprios e o ambiente”. Esta presume uma relação entre nós próprios e um bem comum, envolvendo o reconhecimento de que os direitos e responsabilidades ultrapassam fronteiras e que o comportamento individual, por vezes, não coopera para a sustentabilidade ambiental (Dobson, 2007). Deste modo, a educação ambiental está relacionada com a compreensão de um conjunto de “valores de responsabilidades, equidade, compromisso, solidariedade, competência para a participação, que orientam as pessoas para adotarem comportamentos sustentáveis” (Gonzalez-Gaudiano, 2006, p.188). Alguém com o compromisso para aprender sobre o ambiente e envolver-se em ações ambientais responsáveis, pode ser um cidadão ambiental. Este assume um compromisso para um bem-estar coletivo, através de escolhas de vida sustentáveis, reconhecendo que estas têm um impacto ambiental e que deixam uma determinada pegada ecológica, que por sua vez contribui para uma sociedade sustentável (Dobson, 2007).

A educação ambiental, segundo Gonzalez-Gaudiano (2006, p. 34), “é um agente acelerador e fortalecedor de processos de transformação social”. Implica uma pedagogia em que o objetivo é munir os indivíduos de competências, de considerações éticas, de interesses comunitários, para saberem escolher um estilo de vida, pois “requer uma luta contra elementos contraditórios que existem na sociedade em que nos inserimos, nos quais nos influenciam na maneira de atuar em relação ao ambiente” (Gonzalez-Gaudiano, 2006, p. 187). Logo, é necessário investir na formação

de cidadãos ativos, mais humanistas, participativos, responsáveis, solidários, tolerantes e mais tolerantes, para tomarem melhores decisões (Santos, 2012).

A educação ambiental deve proporcionar às pessoas e comunidades consciencialização do seu meio para que obtenham valores, competências, conhecimentos e vontade de agir de uma forma individual ou coletiva na resolução de problemas ambientais, de forma a surgir novos padrões de comportamento (Gonzalez-Gaudiano, 2006), pois “a nossa vida decorre a partir de práticas individuais e coletivas que têm a ver com estilos de vida e padrões que manifestam a nossa forma de pensar, sentir e atuar (Gonzalez-Gaudiano, 2006, 185).

Estão registados num conjunto de valores, crenças, conhecimentos que, por sua vez, nos atribui uma identidade cultural que permite contruir uma melhor relação com o que nos rodeia. A escola tem, assim, uma função importante na educação ambiental e “a educação tem a capacidade de modificar o estado das coisas” (Gonzalez-Gaudiano, 2006, p. 33). Para Mattos (2006), através da educação ambiental, a escola pode contribuir para uma melhor qualidade de vida e saúde pública, sendo esta um dos grandes desafios que se coloca à sociedade de hoje. Deste modo, e no sentido de melhorar a relação sociedade-natureza, é imprescindível apostar na temática da qualidade de vida, a qual está diretamente relacionada com o ambiente, na satisfação das necessidades básicas no sentido de encontrar um desenvolvimento sustentável e equilibrado.

No entanto, é uma tarefa difícil atribuída à educação ambiental despertar pessoas para uma visão crítica fazendo-as repensar “os hábitos de consumo, valores e atitudes de forma a promover mudanças cognitivas e comportamentais em prol da qualidade de vida é difícil, mas não impossível” (Mattos, 2006, p. 8).

2.3. GRUPO-TURMA E COOPERAÇÃO

Num grupo, da partilha de ideias e do diálogo, é possível desenvolver a singularidade de cada um e, simultaneamente, o sentido de afiliação e de pertença a um coletivo. “O grupo age e pensa de forma diferente de cada elemento considerado individualmente”, formando uma unidade com

uma “consciência coletiva” (Pocinho, 2018, p. 8). O facto de estarem em grupo, coloca as pessoas, independentemente das suas características pessoais (ocupações, inteligência, caráter, modos de vida, entre outros), numa consciência coletiva que faz com que sintam, pensem e ajam de forma diferente do que fazem quando a sua ação é individual (Maisonneuve, 2004, Pocinho, 2018).

A escola e a sala de aula, propriamente dita, são lugares onde o professor e os alunos partilham ideias e constroem conhecimento. Desta forma, o processo ensino-aprendizagem tornou-se um processo social entre alunos e professor. No entanto, este processo ultrapassa a sala de aula. Ele é realizado por várias pessoas da comunidade escolar, também fora da sala de aula, onde se trocam experiências que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento das relações interpessoais. O espaço da escola é importante para o processo de socialização da criança, pois, segundo Borsa (2007, p.1, “desempenha um papel fundamental na promoção do conhecimento social”. Tem-se observado um avanço da tecnologia nos meios de comunicação, o aumento de informação disponível e novas configurações familiares. Neste contexto, “a escola exerce um papel importante na consolidação do processo de socialização” (Borsa, 2007, p. 1), assim, esta tem um papel determinante para o desenvolvimento social da criança. Para Coll, Palacios e Marchesi (1996) a criança, é já um membro de um grupo social, quando nasce, uma vez que as suas necessidades básicas estão ligadas também a outras pessoas. Verifica-se uma transmissão cultural de valores, normas, costumes, assim como tudo o que cada grupo social foi juntando ao longo da história sendo concretizado por determinados agentes sociais que, por sua vez, são responsáveis por satisfazer as necessidades da criança e integrá-la no grupo social de pertença.

O processo de socialização é uma interação permanente entre a criança e o meio onde está inserida, e o resultado desta interação depende das singularidades da própria criança, assim como dos agentes sociais. A criança, quando chega à escola, traz consigo um património constitucional, familiar e social que importa conhecer, para que o ambiente escolar possa facilitar e promover o seu desenvolvimento saudável, considerando a sua história. Nas palavras de Outeiral (2003, p. 5). Nas palavras de Outeiral (2003, p. 5), “estes três elementos – aspectos constitucionais, vínculos familiares e ambiente escolar – constituirão o tripé do processo educacional”. A escola e a família são as instituições sociais com maior influência para as crianças (Bhering & Sarki, 2009). As

crianças interagem com os outros e com as coisas ao seu redor, desde que nascem, e na escola ampliam as suas relações sociais.

A escola impregna o desenvolvimento de relações afetivas, da destreza em participar em situações sociais, de competências de comunicação, de condutas pró-sociais e infiltra-se na construção da própria identidade pessoal. No meio escolar, a criança relaciona-se com diferentes pessoas, com diferentes conhecimentos, estabelece diversas relações, constituindo um sistema social com normas e valores determinantes para a vida social, coletiva (Coll et al., 1996). As crianças potencializam as aprendizagens ao mesmo tempo que desenvolvem a sua experiência social. O processo ensino-aprendizagem desenvolve-se através das interações com os colegas e professor, num processo simultâneo de socialização e de construção do conhecimento, já que os alunos não são meros recetores e sujeitos passivos no processo de aprendizagem, tal como defendem as teorias interaccionistas e construtivistas da Psicologia (Coll et al, 1996.; Cubero & Luque, 2004).

Os alunos desempenham e assumem diferentes papéis nas dinâmicas da sala de aula. Na sala de aula, a convivência é mais próxima, pela própria configuração e disposição dos materiais, havendo para Grillo (2004), mais oportunidades para os alunos se conhecerem melhor. Em sala, e mais próximos uns dos outros, fica facilitada a comunicação e a criação de laços, quando as estratégias educativas reforçam, por exemplo, o trabalho participativo e colaborativo, promovendo a coesão do grupo-turma, permitindo que a interação se intensifique e que os membros do grupo permaneçam juntos, confiem e sejam leais entre si, se sintam seguros e se deixem influenciar pelo grupo. Os alunos levam, ainda, diferentes disposições para percorrer o seu caminho de estudante, assim como "expectativas diferenciadas em relação a um projeto de vida" (Grillo, 2004, p. 79). Bhering e Sarkis (2009), referindo-se ao modelo bioecológico do desenvolvimento proposto por Bronfenbrenner afirmam que o desenvolvimento da criança se desenvolve perante processos de interação recíproca gradualmente mais complexos, com pares, ambientes e símbolos do seu ambiente.

Na sala de aula, existem interações significativas que configuram um ambiente relacional e efetivo que deverá permitir às crianças sentirem-se seguras e predispostas a aprender. Este ambiente, e através do trabalho cooperativo, promove a interajuda, a coesão do grupo-turma, a preocupação com o outro. A cooperação é vista como uma alternativa à competição e ao individualismo, abre espaço para integrar possíveis assimetrias pelo envolvimento de todos (Bessa & Fontaine, 2002). Quando há cooperação entre todos os alunos, há maior integração de cada um, desenvolve-se o relacionamento interpessoal essencial para a vida em sociedade, competências para o trabalho em equipa e a cidadania (Bessa & Fontaine, 2002). Medeiros (1992) refere, ainda, que os resultados educativos se aproximam mais dos desejados. Medeiros (1992) reconhece três formas de organização das tarefas e atividades na sala de aula, em funções dos objetivos, mas também dos valores, que correspondem a uma estrutura cooperativa, "nas tarefas que envolvam a solução de problemas e a discussão de grupo", estrutura competitiva, que envolvam "tarefas simples", e a individualista "para a aprendizagem de um assunto ou habilidade específico" (Medeiros, 1992, p. 42). Nas suas palavras, numa revisão que compara as três estruturas, há uma "ampla vantagem aos resultados advindo das estruturas cooperativas" (Medeiros, 1992, p. 42) que "se mostram superiores em promover o desempenho quando a tarefa em pauta fosse do tipo interdependente" (Medeiros, 1992, p. 55).

De facto, a cooperação desempenha um papel preponderante na sala de aula, com impacto nas relações entre todos os elementos do grupo-turma, e potencializa "as ideias de solidariedade, de conjugação de esforços, de responsabilidade individual e de interdependência positiva" (Lopes & Silva, 2009, p. 10). Com o trabalho cooperativo, os alunos estabelecem necessariamente relações com os colegas, melhorando o seu próprio trabalho e a valorização dos seus colegas, do trabalho, das aprendizagens e no seu desenvolvimento integral (Bessa & Fontaine, 2002). O trabalho em equipa e o funcionamento em grupo numa turma promovem os processos de interação e o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas instrumentais e socio-emocionais.

Trabalhar num contexto de grupo-turma permite também vivenciar uma estrutura de grupo onde se entra em contato com o poder social, com a autoridade e com os processos de influência, bem como com os diferentes tipos de liderança. No que respeita a uma perspetiva de grupo organizado

pela cooperação, há uma interdependência positiva entre os seus membros. Os objetivos são estruturados de forma a que os alunos se preocupem com o seu próprio desempenho, assim como o dos colegas. A liderança é partilhada por todos elementos, existindo uma responsabilização também ela partilhada por todos. Quando se verifica uma coesão elevada no grupo, os seus membros tendem a ser mais amigáveis e cooperativos (Freitas & Freitas, 2003). Por sua vez, quando não se verifica, os elementos funcionam como indivíduos isolados em detrimento de membros do grupo. Quando o grupo é coeso e unido, trabalhando para o bem comum e com uma consciência de grupo forte, os elementos de cada grupo experienciam um sentimento de pertença ao mesmo, havendo um “espírito de grupo” (Freitas & Freitas, 2003, p. 37), que mantém o grupo unido e que constitui um dos mecanismos internos de coesão (Maisonneuve, 2004).

O espírito de grupo é um sentimento de pertença que cada elemento possui e que funciona como a cola necessária para que fatores como a interdependência positiva ou a avaliação sejam interiorizados e determinem a vida do grupo. O professor poderá ter um papel fulcral para desenvolver com os seus alunos um conjunto de atividades que desenvolvam o espírito de grupo. A forma de desenvolver o espírito de grupo, depende das características das crianças e dos valores do próprio professor, sendo este uma variável importante neste processo. O trabalho em grupo, em contexto de sala de aula, prepara os alunos para a vida em sociedade, desenvolvendo valores como a cooperação, respeito, aceitação. Se as aprendizagens podem, segundo Beltrão e Nascimento (2000, p. 103) “inverter os percursos escolares previsíveis”, o trabalho em grupo pode evitar os efeitos negativos de percursos escolares de insucesso e abrir a possibilidade de sucesso a todos.

O trabalho cooperativo realizado em grupo proporciona comportamentos de interajuda e solidariedade, ou seja, comportamentos e atitudes em concordância como desejo de uma vida futura numa sociedade melhor, mais justa e equitativa em termos de oportunidades

3. CONHECIMENTO E ANÁLISE DA REALIDADE

3.1. CABO VERDE – O PAÍS, ILHA DE SANTIAGO E CIDADE DA PRAIA

O arquipélago de Cabo Verde está localizado em pleno Oceano Atlântico, cerca de 500 km da costa continental. É constituído por dez ilhas, das quais nove são habitadas e cinco ilhéus, com um território total de 4.033 Km². Devido aos ventos alísios dominantes do Nordeste, as ilhas distribuem-se em 2 grupos distintos: o grupo Barlavento e o grupo de ilhas Sotavento.

O modelo político de Cabo Verde é semelhante ao português. O país é um estado democrático governado nos últimos anos por duas forças políticas, o MPD (Movimento para a Democracia) e o PAICV (Partido Africano de Cabo Verde). O país tem uma população de cerca de 550.000 habitantes (INE, 2019; World Bank, 2020a). Verifica-se uma nítida dinâmica e repartição demográfica muito assimétrica. Segundo os últimos dados oficiais (Censos, 2000), os três principais polos de desenvolvimento, a capital do país, Praia e duas ilhas, Santiago e São Vicente, representam cerca de 47,6% da população de todo o país. Estas localidades apresentam uma taxa de crescimento médio anual muito superior à média nacional, enquanto o resto do país registou um crescimento negativo durante uma década. Segundo Rodrigues (2011, p. 47), “essas disparidades no crescimento determinam a intensidade e modelo da urbanização”. Este fenómeno está relacionado com as diversas crises provocadas pelas frequentes secas, que levaram a movimentos massivos de pessoas em direção aos centros urbanos. Estes foram proliferando, originando extensas áreas nas periferias onde se verificam habitações precárias e diferentes tipos de problemas sociais e insalubridade (Nascimento, 2009).

Com uma população dispersa pelas diferentes ilhas do arquipélago, o que constitui um importante condicionante para o crescimento e desenvolvimento, uma vez que a comunicação entre ilhas é escassa (World Bank, 2020b). O país é, assim, uma pequena economia insular atraindo fundos internacionais para programas de educação, saúde, alimentação, pobreza. Fruto deste aspeto, há

cerca de 296 Organizações Não Governamentais (ONG), Instituições e Fundações em todo o país e cerca de 220 apenas na capital, a cidade da Praia (Pong, 2015). A moeda oficial é o escudo e mantém uma taxa fixa de câmbio de 1€ = 110 Escudos. O salário mínimo nacional está fixado em 15.000 Escudos, cerca de 136€/mês, o que motiva a emigração. Cerca de 20% da população emigra à procura de melhores condições de vida, não há emprego para os jovens. Sendo este um dos motivos principais para que os cabo-verdianos deixem o seu país, para melhorarem as condições económicas das respetivas famílias, desencadeando novas correntes migratórias (Morais, 2016). Segundo Trigueiros (2019, p. 188), “a migração não só apenas direcionou e moldou a vida do cabo-verdiano, como faz parte das dinâmicas sociais”. O número de emigrantes cabo-verdianos no mundo é significativamente maior do que o número de residentes (Banco de Cabo Verde-BCV, 2020), e as suas remessas representam uma importante fatia da economia do país. Segundo o relatório do Banco do país (BCV, 2020), as remessas enviadas pelos emigrantes cabo-verdianos têm aumentado de ano para ano, chegando a representar cerca de 11% do PIB (Banco Angolano de Investimento, 2020).

No que respeita à educação, após a independência em 1975, o país não tinha condições para aplicar um modelo de ensino muito diferente do que existia até então. Se, por um lado, novos conteúdos programáticos ou políticas educativas eram possíveis de ser introduzidas gradualmente, o mesmo não era possível em relação às metodologias de ensino e práticas pedagógicas, pois exigiam pessoas formadas na área da educação, algo que não existia (Fernandes da Moura, 2009). O ensino básico formal (Anexo C, p. 95) é obrigatório e gratuito. Tem a duração de oito anos e compreende dois ciclos sequenciais de quatro anos cada um. O 1.º ciclo de ensino básico abrange os primeiros quatro anos de escolaridade e “o seu foco são as aprendizagens de base: leitura, escrita e alfabetização numérica e algébrica, bem como a introdução para a ciência e tecnologia e o desenvolvimento da área das expressões” (Ministério da Educação, 2018, p. 6). O 2.º ciclo do ensino básico, com a duração de quatro anos (5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos de escolaridade) “aprofunda e introduz novas áreas do conhecimento, e se desenvolve numa perspetiva de continuidade, sequencialidade e articulação com as aprendizagens do 1.º ciclo” (Ministério da Educação, 2018, p. 7). A educação básica articula a formação geral básica e a formação profissional de base. É destinada a jovens e adultos com ou sem passado escolar e

idade igual ou superior a 15 anos. Tem a duração de cinco anos e compreende o 1º ciclo da educação básica para jovens e adultos, com a duração de dois anos, e “visa o desenvolvimento de capacidade de leitura, cálculo e interpretação” (Ministério da Educação, 2018, p. 7). O 2º ciclo da educação básica tem a duração de três anos, e objetiva “o aprofundamento e consolidação dos conhecimentos e competências adquiridas do ciclo precedente e a iniciação à formação profissional de base” (Ministério da Educação, 2018, p. 7). O ensino superior cabo-verdiano compreende o ensino universitário e ensino superior politécnico, e é ministrado em universidades e em escolas universitárias não integradas (Anexo D, p. 96).

Localizada no Sotavento, a ilha de Santiago é a ilha mais extensa de todo o arquipélago, com 991 km², ou seja, cerca de 75 km de comprimento e 35 km de largura. A ilha está rodeada pelas ilhas do Fogo e Maio, a cerca de 25 km e a 50 km de distância, respetivamente. Foi nesta ilha que os navegadores portugueses chegaram pela primeira vez, há cerca de 500 anos atrás (Vieira, 2018). Fundaram a primeira grande cidade de Ribeira Grande, atualmente denominada por Cidade Velha, na qual ainda é possível observar várias heranças portuguesas, como o mosaico português, as igrejas, a arquitetura das casas e até mesmo uma oliveira no centro da praça. É considerada a primeira cidade construída pelos europeus, nos trópicos. Desta forma, naturalmente, foi reconhecida pela Unesco como Património Mundial da Humanidade, em 2009 (Governo de Cabo Verde, 2019).

Considerada a ilha mais africana de todo o arquipélago, está repleta de vales profundos e a costa marítima de recifes e praias de areias vulcânicas. O clima é mais húmido nas zonas altas e árido a partir das zonas intermédias. A economia da ilha é baseada na agricultura, desenvolvida nos altos e húmidos vales, a pesca é pouco desenvolvida (Porto Editora, 2020). Por outro lado, é a ilha mais desenvolvida, onde mais se investe, onde se encontram os principais focos económicos do país e a administração central (Vieira, 2018). Para Semedo (2012, p. 164), foi a partir da ilha de Santiago que “a cultura (...) se consolidou na sua originalidade e expandiu pelas sucessivas ilhas do arquipélago”. Segundo os últimos dados oficiais publicados em 2016, a ilha tinha uma população estimada, então, de cerca 266.000 habitantes, quase metade de toda a população do país (Instituto Nacional de Estatística, 2016). É aqui que se encontra a capital do país, e onde se

concentra grande parte da atividade comercial, económica, educativa, social, cultural, serviços públicos e política do país.

A cidade da Praia está situada na zona sudoeste da ilha, representa cerca de 48% da população da ilha e aproximadamente 30% de todo o país, com uma estimativa de 170.000 habitantes, contidos numa área de 102 km² (INE, 2019). Em 2016 apresentava uma taxa de desemprego de 21,1% e 14,5% em 2020, o que se traduz nuns expressivos 27,7% da população que vivem em situação de pobreza, com menos de 2,50€/dia, cerca de 277 escudos cabo-verdianos. A cidade produz cerca de 44% do volume de negócios de todo o país, o que representa cerca de 43,2% do produto interno bruto nacional (INE, 2018). É caracteristicamente urbana e sofreu um enorme crescimento na década de 2000, com a expansão e aparecimento de novos bairros. O rápido crescimento da população, resultado do abandono dos espaços rurais, deu origem a bairros desestruturados, “com disposições irregulares, com localizações impróprias e sem infraestruturas e equipamentos” (Tavares, 2011).

Enquanto capital, a cidade atrai população de todos os quadrantes do país e do estrangeiro. A migração não controlada parece contribuir para os problemas urbanísticos da cidade, cujas infraestruturas e serviços não estão adequados às necessidades da cidade. Apenas 64,2% dos agregados têm acesso à água canalizada e apenas 32,9% têm acesso à rede de esgoto. Cerca de 94,3% dos agregados têm acesso à eletricidade, 86,1% têm casas de banho e 52,9% da cidade têm acesso à fossa séptica (INE, 2018). É bastante comum observar lixo espalhado pelo chão na forma de plásticos, cartões, garrafas, etc. De acordo com dados sobre as condições de vida da população da Praia (INE, 2018), 53,3% da população afirma usar os contentores para evacuação do lixo. O município apenas troca ocasionalmente estes contentores, que por vezes se encontram à face da estrada. Foi possível assistir várias vezes os contentores cheios sem a recolha atempada.

A capital é, assim, uma tela de um quadro pintada de cinzento, com lixo visível nas ruas e contrastes, que cresce a duas velocidades: de um lado, o crescimento formal instalado nos planaltos e orla marítima; por outro lado, o crescimento informal rápido e descontrolado em áreas

fora do plano urbanístico (Nascimento, 2011). Neste contexto surge a instituição na qual foi desenvolvido o projeto.

3.2. A ESCOLA “MAIS NOSSA”

Na sequência do acordo de cooperação entre Portugal e Cabo Verde, celebrado em 2 dezembro de 2012, com vista à difusão da língua e cultura portuguesa pelo mundo e o aprofundamento das relações de amizade e cooperação no domínio da educação, foi criada a escola “Mais Nossa”, na capital do país. Construída de raiz, as obras da escola começaram em 2016 e estão, no momento, em fase de conclusão, estando prevista a sua conclusão em dezembro de 2022, como contemplado do projeto educativo da escola. Está localizada na cidade da Praia, numa zona de nova construção, nos limites da cidade, para a qual ainda não há acessos através de transporte públicos, apenas com carro ou táxi. Foi inaugurada no dia 14 de novembro de 2016, com duas turmas mistas do ensino pré-escolar (grupo de três e quatro anos e grupo de quatro e cinco anos) e com duas turmas mistas do primeiro e segundo anos, do 1.º ciclo do ensino básico. Têm acesso à escola todos os alunos portugueses, cabo-verdianos e estrangeiros, com prioridade aos alunos com nacionalidade portuguesa. A admissão à escola é feita de acordo com critérios definidos nos normativos legais, com as devidas adaptações à realidade das escolas portuguesas no estrangeiro.

Esta escola tem muita procura por parte da comunidade cabo-verdiana, portuguesa e de outras nacionalidades, ocorrendo todos os anos longas listas de candidatos, pois é reconhecida como uma escola de referência e muito bem-conceituada pela comunidade cabo-verdiana, retrato visível nas conversas que foram sendo estabelecidos com os pais e EE, duas delas colocadas em apêndice para ilustrar o referido (Ap. A, pp. 100 e 101; Ap. B, pp. 102 e 103). Em cada ano letivo formam-se novos grupos no ensino pré-escolar, transitando para o 1.º ano de escolaridade do 1.º ciclo alunos com idade escolar (cinco anos até dezembro, em regime condicional, e alunos com seis anos), aos quais se juntam novos alunos matriculados; em cada ano letivo, a escola também aumenta a sua oferta educativa. No ano letivo 2016/2017 a oferta educativa compreendia o ensino pré-escolar até o 2.º ano de escolaridade e, no mesmo ano, deu-se a abertura dos 2.º e 3.º

ciclo, do ensino básico. No ano letivo 2019/2020, a escola já tinha a funcionar um total de 23 turmas (seis do ensino pré-escolar, 12 do ensino básico e cinco do 2.º e 3.º ciclo) e cerca de 600 alunos. No ano letivo 2023/2024, a escola irá atingir a sua capacidade total, com 42 turmas, com uma oferta educativa do ensino pré-escolar até ao 12.º ano de escolaridade (escolaridade obrigatória, do 1.º ao 12.º ano), organizada em ciclos de ensino como em Portugal (Anexo E, p. 97). Tem início na educação pré-escolar, com um ciclo de frequência opcional dos três aos seis anos de idade. Continua com o ensino básico, que compreende três ciclos sequenciais. O 1.º ciclo de quatro anos, 2.º ciclo de dois anos, o 3.º ciclo, com duração de três anos e, por fim, o ensino secundário, que corresponde a um ciclo de três anos.

Em termos gerais, no ano letivo 2020/2021, a escola teve 62 professores de nacionalidade portuguesa no seu corpo docente, dos quais 54 afetos ao quadro de nomeação definitiva (87%), e oito (13%) são professores contratados profissionalizados. Deste modo, o corpo docente é maioritariamente afeto ao quadro de escola e quadros de zona pedagógica de Portugal, dando resposta a cerca de 90% das necessidades da escola. Têm idades compreendidas entre os 42 e 60 anos e são maioritariamente do sexo feminino (80%). Gostam de se juntar nos intervalos para conversarem e partilharem histórias colaborando para um ambiente acolhedor e de boas-vindas. Há vários comportamentos que o demonstram, como o caso de se ter instituído que todas as sextas-feiras um determinado professor oferece um bolo feito por ele próprio, independentemente de ser bom cozinheiro ou não, o que por vezes é motivo de boa disposição. Há também um sentimento de atenção para colegas que estejam numa situação que mereça atenção como um acontecimento familiar, havendo sempre alguém que tem uma palavra de afeto. Eu próprio senti-me bem recebido por todos os colegas.

No que respeita ao pessoal não docente, a escola tem presentemente 45 funcionários, dos quais 34 (75,6%) são auxiliares de ação educativa (AAE), oito (17,8%) são assistentes técnicos, dois (4,4%) são técnicos superiores e um (2,2%) é técnico especializado. Todos os funcionários são contratados, com renovações anuais com princípio de acordo de ambas as partes, e 12 funcionários estão na escola desde a sua abertura. As AAE são responsáveis pelas salas de aula e acompanham as atividades do professor e dos alunos, mantendo uma boa relação com

professores e alunos. A direção da escola é composta por uma diretora e dois subdiretores, com mandatos de quatro anos. A subdiretora faz questão de estar sempre presente, na entrada principal do ensino pré-escolar e 1.º ciclo, para receber os alunos e professores, todas as manhãs. Esta atitude é vista com muito bom grado, por parte dos professores, alunos e EE/pais, pois faz sobressair um sentimento de boas-vindas

Os espaços físicos são agradáveis, no exterior, com algumas árvores e jardins que são cuidados diariamente por um funcionário da escola. Existem quatro espaços distintos, bloco A, B, C e D. O bloco A está destinado para o ensino pré-escolar e 1.º ciclo. É um edifício com dois andares, composto por um total de 19 salas de aula e uma sala de professores. O seu acesso é feito pelo lado norte da escola, através de um portão vigiado 24 horas/dia. Os espaços exteriores são um pouco pequenos para o número de alunos, pois todos os alunos têm a mesma hora de intervalo. Tem pouco focos de água. Apenas duas máquinas que filtram água potável, para todos os alunos, professores e AAE.

Tem uma pequena biblioteca que dá apoio diretamente ao ensino pré-escolar e 1.º ciclo. Uma AAE está presente, assim como uma professora bibliotecária, que acumula funções de professora de uma disciplina do 3.º ciclo. Os alunos têm uma hora específica (cerca de 60 minutos/semana) definida no horário da biblioteca onde fazem uma visita para a requisição de livros e outras atividades, normalmente alusivas a dias comemorativos. Os alunos gostam muito deste momento. A requisição é feita de forma informatizada onde cada aluno tem o seu cartão da biblioteca personalizado com fotografia e número, onde fez ainda mais sentido em fase de pandemia. Os alunos são acompanhados pelos respetivos professores titulares de turma. Os restantes alunos dos outros ciclos frequentam a biblioteca livremente. A biblioteca escolar também promove uma série de eventos: a "Semana da Leitura", o "Concurso Nacional de Leitura" e o "Clube de Leitura", sendo estes projetos realizados no âmbito da promoção e projeção da língua portuguesa. Também se promovem concursos da esfera do Ministério da Educação de Portugal e Cabo Verde, comemoram-se efemérides ligadas aos respetivos países, em estreita relação e realizam-se as mais variadas exposições temáticas. Os alunos gostam muito de visitar a biblioteca e são leitores assíduos e participam com interesse nas atividades.

O horário do ensino pré-escolar, no período da manhã é 9h – 12h, com intervalos das 10h30 às 11h e hora do almoço 12h- 13h30 e no período da tarde é 13h30 – 15h30. Relativamente ao horário do 1.º ciclo, o período da manhã é 8h – 12h30, com intervalos das 10h30 às 11h e hora de almoço das 12h30 às 14h, no período da tarde o horário é 14h – 15h30. Uma professora é da opinião que este horário tem muitas interrupções, por parte das atividades de enriquecimento curricular (AEC), o que, por vezes, não permite um trabalho mais contínuo com os alunos (Ap. C, pp. 104 e 105). A saída da sala de aula é feita em fila, acompanhado pelo respetivo professor. As turmas do ensino pré-escolar saem por portão ao lado do portão principal, de forma a não acumular muitos alunos no portão principal. Os pais e EE estão à espera no lado exterior do portão.

Os blocos B, C e D estão destinado ao 2.º, 3.º ciclo, secundário e edifício administrativo. O bloco A e os blocos B, C e D estão separados pelos espaços dedicados à educação física e expressões físico-motoras, também destinado ao 1.º ciclo, um pavilhão com dois balneários masculino e feminino, uma sala ampla, uma sala de apoio (em fase de construção, com previsão de estar finalizado em dezembro de 2022), dois campos para práticas desportivas e uma piscina olímpica em céu aberto (em construção, com previsão para estar finalizada em dezembro de 2022). Os blocos B e C estão destinados ao 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e secundário respetivamente, com salas de aula, casas-de-banho de apoio aos professores, AAE e alunos. Tem ainda um centro de apoio à aprendizagem (CAA) com diversos equipamentos destinados à promoção do desenvolvimento de aprendizagens do programa específico dos alunos com necessidades educativas especiais, com recursos organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, onde funciona uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAI), composta por duas professoras do 1.º ciclo, uma professora do 2.º e 3.º ciclo, um membro da direção e duas professoras do ensino especial. No entanto, as duas professoras do ensino especial têm idades próximas dos 60 anos o que lhes permite usufruir de redução de horário de 12 e 14 horas, respetivamente, o que limita a disponibilidade para trabalhar com os oito alunos que frequentam o CAA. De uma forma geral, os professores do 1.º ciclo são da opinião que estes alunos deveriam usufruir de mais horas no CAA.

O bloco D terá uma cantina e um auditório (estando prevista a finalização da construção para dezembro de 2022), onde também funciona o gabinete de serviços de administrativos, a secretaria, um bar para os alunos, casas-de-banho destinadas a professores, alunos e AAE, uma sala de professores ampla com apoio de um terraço exterior com vista para o mar, uma sala para reuniões com os EE, uma sala de reuniões de professores e reuniões do conselho pedagógico, três gabinetes, um para cada membro da direção da escola. O espaço exterior tem ainda um parque automóvel. O acesso dos professores, AAE e alunos do 2.º, 3.º ciclo e secundário é feito na ala este, através de um amplo portão vigiado por um segurança 24 horas/dia.

A escola está bem integrada na sociedade cabo-verdiana e é-lhe reconhecido mérito na educação e escolarização das crianças e jovens, participando em iniciativas locais e granjeando a confiança e reconhecimento locais, como são disso prova as visitas de membros do governo português e cabo-verdiano, mas, sobretudo, a forma como os habitantes da cidade falam desta instituição educativa, bem como os pais e EE dos alunos que a frequentam. Quando, em conversas com pessoas cabo-verdianas, digo que trabalho na escola “Mais Nossa”, recebo em troca uma admiração e afirmam que gostariam que os seus familiares frequentassem a escola. Ressalta-se, ainda, satisfação de uma professora em trabalhar com alunos de culturas diferentes que dizem beneficiar o processo de ensino-aprendizagem (Ap. C, pp. 104 e 105).

A comissão de pais/associação de pais e EE assumem-se como parceiros que apoiam e intervêm na vida da escola. Existe um contato frequente entre a escola e os EE, que possibilita o desenvolvimento de uma relação harmoniosa entre ambos. As reuniões com os EE são normalmente muito participativas, para consulta dos produtos dos alunos, assinatura das fichas de verificação e relatório de avaliação. A qualquer altura do ano, tanto EE como professores poderão realizar reuniões individuais extraordinárias, sempre que seja necessário. Estas reuniões são boas oportunidades para EE e professores refletirem sobre o processo de aprendizagem dos alunos, bem como para delinear novas estratégias de intervenção, e configuram momentos de aproximação e de conhecimento entre a família e os professores.

A aproximação das famílias à escola é ainda possível através da sua participação em trabalhos dos alunos, quer como intervenientes quer como espetadores, embora, nos últimos dois anos, condicionada pela situação pandémica (como exemplo, a apresentação ou participação em projetos, participação em trabalhos pedidos pelos professores, colaboração em pesquisas). A escola não regista qualquer taxa de abandono escolar, sendo esta uma das metas do projeto educativo da escola, contemplada nos objetivos da escola: promover o sucesso escolar e equidade de oportunidades a todos os alunos no acesso, por exemplo, a uma cultura científica e artística.

Anualmente, é definido um plano de atividades onde se descrevem as formas de operacionalização dos objetivos, através de projetos, clubes e atividades a realizar ao longo do ano letivo. A oferta de atividades extracurriculares da escola pretende estimular e familiarizar professores e alunos com cenários de aprendizagem inovadores, promover o espírito empreendedor e a formação integral das crianças e jovens. A participação de professores e alunos da escola em projetos e concursos de âmbito local, nacional e internacional, é uma prática consolidada que faz parte da matriz da escola. O mérito dos alunos e professores tem sido, sistematicamente, reconhecido com a atribuição de prémios e diplomas para a qualidade da matriz de ensino português em Cabo Verde, promovendo a sua integração num mundo académico de matriz portuguesa, capacitando-os para o exercício de uma cidadania ativa e responsável, em resultado da estratégia da educação para a cidadania da escola.

Em resposta à situação pandémica, no seguimento da disseminação da infeção Covid-19, a escola adotou um plano de contingência, aprovando um conjunto de princípios e de condutas a aplicar na comunidade educativa, com o objetivo de informar, preparar, orientar e prevenir a ocorrência de novos casos, assim como responder eficientemente e prontamente a casos que eventualmente se verificassem. Em setembro de 2020, toda a comunidade escolar continuava muito apreensiva. O receio de contágio continuava estava presente, tirando um pouco as liberdades sob a bandeira de prevenir novas ocorrências, e foi necessário mudar alguns hábitos e comportamentos, bem como definir alguns procedimentos, para evitar contactos físicos e criar as chamadas “bolhas” de proximidade, tais como: definir circuitos internos para evitar a circulação de pessoas externas no

interior do recinto; identificar circuitos de circulação interna diferenciados; as crianças e o pessoal docente e não docente foram organizados em salas ou outros espaços, para evitar o contacto entre pessoas de grupos diferentes; maximizar o distanciamento físico entre as crianças quando estão em mesas; remover das salas os acessórios não essenciais à prática das atividades pedagógicas; solicitar aos EE para não permitirem que as crianças levassem de casa brinquedos ou outros objetos não necessários; evitar concentrações nas idas à casa de banho.

3.3. A TURMA

O meu primeiro contato com a turma ocorreu em outubro de 2020, enquanto professor de apoio educativo de todas as turmas do 2.º ano de escolaridade, num período de uma hora por semana, até dezembro de 2020. A partir de janeiro de 2021, a convite da direção da escola, passei a desempenhar funções de professor titular da turma, em substituição da professora titular que, por motivos pessoais, regressou a Portugal. Desde então, o contato com a turma foi diário, de acordo com o calendário escolar, até ao final desse ano letivo.

Por forma a permitir uma recolha de dados mais profícua e adaptada ao contexto e situação imposta pela pandemia Covid-19 construí cinco questionários (Ap. D, pp. 106 e 107; Ap. E, p. 108 e 109; Ap. F, p. 110; Ap. G, p. 111 e 112; Ap. H, p. 113) com o objetivo de aprofundar o conhecimento dos alunos, pais, EE, da sua realidade, das suas vivências, gostos, e recolher dados sobre a sua perceção sobre a escola, o professor, os colegas e o seu dia-a-dia, assim como realizei grupos de discussão onde procurei interagir com os pais, EE e alunos de forma a explorar diferentes pontos de vista sobre assuntos do país, da cidade, da escola, do ambiente e do seu interesse pessoal.

No ano letivo de 2020/21, ano da conceção e início do desenvolvimento do projeto aqui apresentado, a turma encontrava-se no segundo ano de escolaridade e era constituída por 25 alunos: 14 raparigas e 11 rapazes, nascidos em 2013 em Cabo Verde, tinham, à data, entre sete e oito anos (Ap. E, p. 108 e 109). Um pouco mais de metade (13 crianças) dos alunos deste grupo-turma conhecem-se desde a frequência no pré-escolar da mesma escola (Branca de Neve, Galática, Eliana, Camilly, Henrique, Rosa, Luís, Titi, Alfa, Nuno, Mara, Barbie, Mariana). O horário

escolar da turma funcionava em regime diurno, das 8h às 13h, com intervalo das 10h às 10h30, e das 14h:30 às 15:30.

Desde o início das aulas, no dia 17 de setembro de 2020 até ao dia 2 de outubro de 2020, as aulas decorreram exclusivamente à distância, de forma síncrona e assíncrona, ou seja, em regime não presencial, com o recurso à plataforma *Teams*, como já havia acontecido no final do ano letivo anterior. A partir do dia cinco de outubro, os alunos, depois de sete meses sem irem à escola, puderam, finalmente, regressar ao modelo de ensino presencialmente no molde de regime misto, ou seja, com aulas presencias e aulas à distância, assíncronas, alternando os dias com os subgrupos, ou seja, subgrupo um: segundas, quartas e sextas-feiras e o subgrupo dois: terças e quintas-feiras. Na semana seguinte, o subgrupo dois: segundas, quartas e sextas-feiras e o subgrupo um: terças e quintas-feiras. O grupo de professores que lecionava na turma formava uma equipa diversificada constituída por 11 professores: um professor titular de turma, cinco professores de AEC (Língua Portuguesa, Inglês, Conhecimento do Mundo, Escola Verde e Teatro), e dois professores de coadjuvação às aulas de Expressão Musical e Educação Física, cada um com uma carga letiva de 1 hora por semana, à semelhança das outras turmas do 1.º ciclo. Havia ainda um professor de Apoio Educativo, duas horas por semana (Anexo F, p.98). As visitas à biblioteca destes alunos, com o professor titular de turma, aconteciam às segundas-feiras, durante uma hora. Por fim, às sextas-feiras, também durante uma hora, os alunos frequentavam o projeto de informática "programação", com outro professor.

Se, por um lado, esta multidisciplinariedade pode preparar os alunos para a diversidade de professores que vão encontrar nos ciclos seguintes, capacitando-os para a diversidade, por outro lado, segundo uma professora titular do 1.º ciclo, "o horário tem muitos furos e o ensino dos conteúdos é sistematicamente interrompido, restando muito pouco tempo para o professor titular de turma lecionar o denso currículo" e que "os alunos passam muitas horas sentados no mesmo lugar" (Ap. C, pp. 104 e 105). Foi possível observar que, relativamente às aulas presenciais, os subgrupos tinham apenas duas pausas das atividades letivas, o intervalo da manhã (30 minutos) e a hora do almoço (90 minutos). Mas este tempo era reduzido substancialmente, pois os intervalos da manhã tinham de ser divididos pelas turmas para evitar aglomerações de alunos: as

três turmas dos primeiros e terceiros anos de escolaridade saíam da sala para o intervalo nos primeiros 15 minutos, enquanto as restantes turmas lanchavam na sala de aula. As turmas dos segundos e quartos anos de escolaridade saíam para o intervalo, nos últimos 15 minutos. No período do almoço, supervisionado pela AAE, os alunos almoçavam dentro da sala de aula. Depois das 13h, interrompia-se a aula, e os alunos trocavam de mesa, ocupando aquela que estava a seu lado marcada com um X para almoçar durante 30 minutos. As mesas estavam marcadas com X para ninguém as ocupar, respeitando o distanciamento, e para os alunos poderem almoçar sem ser na sua mesa de trabalho. As turmas dos primeiros e terceiros anos saíam das respetivas salas de aula das 13h30 até às 14h e os alunos das turmas dos segundos e terceiros anos saíam das 14h até às 14h30, para o espaço exterior. Nos restantes 30 minutos ficavam na sala de aula sentados a ver um filme ou ouvir música, sempre com a presença da AAE. Neste período de contingência, durante as aulas presenciais, os alunos, estavam cerca de seis horas sentados no seu lugar, exceto quando saíam da sala de aula para atividades como a educação física, projeto de informática ou ida à biblioteca. Tinham poucas oportunidades de brincar na escola, com os colegas do subgrupo e com os outros colegas de outras turmas e limitando o papel da escola na consolidação do processo de socialização (Borsa, 2007), assim como interferir com o processo ensino-aprendizagem, uma vez que este desenvolve-se através das interações com os colegas e professor, num processo simultâneo de socialização e de construção do conhecimento (Coll et al., 1996; Cubero & Luque, 2004).

Para recolha de dados, também se recorreu à análise de documentos, nomeadamente, ao plano de turma do ano letivo anterior. No primeiro ano de escolaridade, no ano letivo 2019/20, nove alunos ingressaram na turma, provenientes de outras escolas, públicas e particulares, cabo-verdianas (Ematty, Lucas, Messi, Anthony, Alice, Catarina, Aninhas, Sofia). A Ematty e o Messi entraram para a turma depois das aulas começarem, em meados de outubro de 2019, fruto de vagas disponíveis à data. O Messi é um aluno com necessidades educativas especiais (NEE), relacionado com o desenvolvimento psicomotor (grafismo), e foi acompanhado pela equipa da EMAI. Beneficiou de medidas universais desde o ano letivo anterior, de acordo com o Artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, documento que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Segundo a professora titular do primeiro ano, “o Messi começou a realizar consultas de

psicomotricidade e melhorou a sua caligrafia e as suas competências motoras”, tal como consta no plano de turma, de 2020. Motivado pela pandemia de Covid-19, o ano letivo 2019/20 foi considerado pela professora como completamente atípico, uma vez que, a partir do terceiro período, foi implementado o ensino à distância. Na sua opinião, foi possível manter a maioria dos alunos motivados e que não quebrassem os laços que haviam sido criados ao longo dos períodos anteriores. Refere, ainda, que os alunos mantiveram boas relações de amizade e de boa colaboração no processo ensino-aprendizagem. Relativamente ao envolvimento dos EE, a professora considerou que estiveram envolvidos e bastante participativos, foram contactando a escola sempre que necessário, “corresponderam positivamente às solicitações feitas ao longo do ano”, tal como referido no mesmo plano de turma. No que respeita ao comportamento e aproveitamento dos alunos, no processo ensino-aprendizagem, realçou o desinteresse de alguns alunos, face às tarefas propostas, nomeadamente a Barbie, Mara e Alfa. No plano de turma de 2020, salienta-se que a educadora do pré-escolar aconselhou a EE da Mara a adiar por um ano a entrada no 1.º ciclo, pois ela completava seis anos de idade em dezembro de 2019, e revelava, ainda, alguma imaturidade; no mesmo documento, a Mara é apresentada como uma aluna com falta de concentração, comportamentos imaturos e desorganizada. No entanto, não há relato de terem sido desenvolvidas medidas educativas dirigidas especificamente a esta aluna.

Quando conheci a Mara, em outubro e novembro de 2020, enquanto professor de apoio educativo, verifiquei que era uma criança que gostava de ser o centro das atenções, muito alegre e que exteriorizava a sua felicidade. Estava sempre a sorrir com uns olhos brilhantes e gostava muito de dar abraços, mesmo que evitar contatos físicos estivesse previsto.

No ano letivo, 2020/21, a turma tem uma nova professora titular de turma. No primeiro período, de acordo com as estratégias implementadas em conformidade com o plano de contingência definido, as aulas decorreram no modelo de ensino à distância do dia 14 de setembro até ao dia cinco de outubro, como já referido. A partir dessa data, as aulas passaram ao modelo misto, ou seja, aulas à distância não presenciais, com o recurso da plataforma *Teams*, e aulas presenciais. Outra estratégia foi dividir a turma em dois subgrupos de alunos, sendo a ordem alfabética dos nomes o único critério para a divisão do grupo-turma. Neste ano letivo, inscreveram-se na turma

a Mariana e o António, irmão gêmeo do Anthony, a pedido da EE, fechando assim a atual composição do grupo/turma. A Camilly também tem uma irmã gêmea, mas esta manteve-se matriculada na outra turma, do segundo ano de escolaridade da mesma escola. Assim, o subgrupo um era composto por 13 alunos (Branca de Neve, Galática, Eliana, Camilly, Lucas, Rosa, Messi, Luís, António, Gamer, Chasse, Anthony e Aninhas) e o subgrupo dois era formado por 12 alunos (Ematty, Henrique, Titi, Alfa, Alice, Nuno, Maria, Mariana, Catarina, Mara, Barbie e Sofia).

Apesar dos alunos terem regressado presencialmente à escola em outubro de 2020, desde março de 2019, que os alunos não partilhavam, não estudavam, não conviviam, não brincavam e não viam os colegas do outro subgrupo, em nenhum momento. A professora titular de turma do segundo ano de escolaridade referiu que o Messi “interagia pouco, o Chasse tinha dificuldades em expor dúvidas pois é tímido, o Lucas, o Luís e o Gamer são muito faladores e, por vezes, respondem sem esperar pelos colegas”.

Com o recurso à observação direta, em outubro e novembro de 2020, foi possível confirmar a perspetiva da professora: o Messi interagia pouco com os colegas e com os professores, mas quando incentivado a participar, fazia-o com timidez. Quando procurei saber o tipo de atividades desenvolvidas na sala de aula, junto dos professores dos anos letivos anteriores, percebi que não existiram quaisquer exercícios, atividades ou estratégias para alterar estes comportamentos. Era também visível a dificuldade da turma de funcionar como grupo, mesmo dentro de cada subgrupo, parecendo não ter havido a oportunidade de criar laços relacionais, devido às medidas de restrição impostas para fazer face à pandemia, dificultando a criação do espírito de grupo, o sentimento de pertença, que agiria como fator de união e de interdependência positiva entre os membros do grupo, e que, em turma, poderia funcionar como elemento protetor contra possíveis efeitos negativos nos percursos escolares de algumas crianças mais tímidas, ou com ritmo e desenvolvimento diferentes (Beltrão & Nascimento, 2000; Freitas & Freitas, 2002).

Globalmente, os alunos da turma são saudáveis. Os alunos Galática, Camilly, Henrique, Alfa, Titi, Anthony e António usam óculos (Ap. I, pp. 114 e 115). Quando crescerem, querem ser veterinários, médicos, cientistas, cantoras e artistas. Gostam de frequentar a escola e de estudar, contudo

afirmam ter saudades dos colegas da turma, desde que se separaram em março de 2020. Alguns alunos dizem que os seus melhores amigos estão no outro subgrupo, nomeadamente a Aninhas que identifica a Ematty; o Gabriel e Anthony identificam o Nuno e vice-versa; a Camilly refere a Ematty, a Aninhas e a Sofia, e o Henrique refere a Galática (Ap. J, pp. 116 e 117). Vêm-se como alunos pontuais, que levam sempre o material, que fazem sempre as tarefas de casa (AP. K, p. 118), no qual concordo. Gostavam de frequentar a escola e sentem orgulho em pertencer a esta comunidade educativa (AP. L, p. 119 e 120) e gostam do professor (Ap. M, p. 121). Todos os alunos da turma e eu concordamos que o país tem lixo nas ruas (Ap. N, pp. 122 e 123; Ap. O, pp. 124 e 125; Ap. P, p. 126).

Em discussão de grupo, no dia quatro de março de 2021 (Ap. N, pp. 122 e 123) foram apontadas três possíveis razões pelas quais continua a haver lixo pelas ruas da Praia e no país: “há poucos contentores do lixo nas ruas”, com o recurso a observação direta, pode-se verificar que há muitas ruas sem contentores, “as pessoas são preguiçosas e não querem levar o lixo para os lugares próprios” e “não sabem das consequências dos seus atos”. Quando questionados sobre a separação do lixo, o grupo diz que “nunca fizemos” e que “não há o hábito de separar o lixo aqui, professor”. Quando confrontados com imagens dos contentores próprios para separar o lixo, dizem não conhecer estes contentores, nem o significado das cores. Em casa, todos levam o lixo para o local próprio, mas nunca separaram o lixo, por materiais recicláveis, por não existirem na cidade e no país. Na escola, também não se verificam contentores por cores para a coleta seletiva do lixo, apesar de Mattos (2006) esclarecer que esta pode contribuir para uma melhor qualidade de vida e saúde pública. Apesar de não haver o hábito de separar o lixo, a escola pode fazer repensar os seus hábitos de consumo, valores e atitudes (Mattos, 2006).

Para compreender a representação dos EE/pais/mães em relação ao plano de contingência da escola, alteração de professor, tarefas e da escola, foram agendados encontros, via plataforma *Teams*, com seis EE, em março de 2021. Afirmam que as medidas do plano de contingência fazem sentido (Ap. B, pp. 102 e 103; Ap. Q, pp. 127 e 128; Ap. R, pp. 129 e 130; Ap. S, pp. 131 e 132). Relativamente à mudança de professor uma EE afirma que correu bem (Ap. B, pp. 102 e 103; Ap. R, pp. 129 e 130; Ap. S, p. 131 e 132) e que “aumentou a exigência e os trabalhos também

umentaram” (Ap. R, pp. 129 e 130) e está a correr bem e vêm a escola como “a melhor equipada e tem estado a investir em melhorias” (Ap. B, pp.102 e 103). Os alunos da turma são filhos de pais naturais de Cabo Verde, exceto a Ematty que tem os pais portugueses, mas a viverem em Cabo Verde desde 2015. No inquérito por questionário (Ap. J, p. 116 e 117) pode ler-se que, de uma forma geral, os pais são os adultos que os alunos mais admiram, descrevendo-os como: carinhosos, amorosos, amigos, trabalhadores, corajosos, lindos, simpáticos e trabalhadores.

De acordo com uma professora titular de turma “em Cabo Verde, os pais acompanham muito de perto e com muito interesse a vida escolar dos filhos, por vezes são muito exigentes e críticos em relação ao trabalho desenvolvido pelos professores” (Ap. A, pp. 100 e 101). Nas respostas a um inquérito por questionário (Ap. I, pp. 114 e 115), realizado com o objetivo de recolher informações acerca dos alunos, pais e EE, verificou-se que quase metade dos EE (45%) consideram que acompanham “sempre” a vida escolar dos seus filhos/educandos, enquanto 55% afirmaram acompanhar os respetivos educandos “frequentemente”. Enquanto professor titular da turma, foi possível constatar o envolvimento dos EE no percurso escolar dos respetivos educandos. Como medida do plano de contingência, os alunos levavam todo o material para casa, inclusive cadernos e manuais escolares. Os EE aproveitavam a oportunidade para verificar e acompanhar as aprendizagens dos filhos, ajudando as crianças na realização dos trabalhos de casa. Sempre que se aproximavam momentos de avaliação, perguntavam sobre as matérias a estudar e pediam aos professores para avisar, pelo menos uma semana antes, das datas das avaliações. Mostravam preocupação se algum educando não pudesse/soubesse realizar determinada ficha de avaliação, na data prevista, com receio de afetar os resultados finais de avaliação e em relação a outros momentos de avaliação. Os EE tinham empregos maioritariamente ligados ao setor público (professores, médicos, juristas, polícias). No setor privado, as profissões variavam entre bancários, engenharia, administração e hotelaria. No que respeita às condições habitacionais, mais de metade das famílias habitavam em casa própria, com mais de seis assoalhadas. As outras metades, em média compostos por três pessoas, viviam em casas arrendadas, também, em média, com seis assoalhadas (estando acima da média nacional que se situava nas 3, 2 assoalhadas). Mais de 70% dos alunos da turma tinham quarto próprio, quando se verificava uma média de duas pessoas de utilização por quarto, ao nível da cidade da Praia (INE, 2019). Todos os

alunos se deslocavam para a escola com um dos pais em carro próprio, com a exceção do Nuno que vivia perto da escola, e que ia a pé acompanhado, normalmente, pela mãe. Quatro alunos viviam apenas com a mãe em condição de monoparentalidade (Galática, Henrique, Sofia e Chasse), mas referiam que mantinham contactos frequentes com os pais, que vivem fora de Cabo Verde: contactando-os via internet e visitando-os durante as férias grandes da escola. Note-se que, no país, o número de famílias monoparentais é elevado: 33% na Praia, 31,3% a nível nacional (INE, 2019), por motivos de emigração ou divórcio. A Sofia é a única aluna que falava das saudades que sentia do pai, conversando frequentemente sobre esta situação comigo. O pai vive em Portugal desde 2018 e estão juntos uma vez por ano (Ap. I, pp. 114 e 115).

4. O PROJETO “QUANDO É QUE 25 É IGUAL A 1?”

4.1. AVALIAÇÃO DE CONTEXTO

A avaliação do contexto possibilita refletir sobre os problemas e as necessidades, permitindo um desenho do projeto adequado e útil ao contexto, essencial em projetos de investigação-ação participativa, e possibilita a definição de objetivos gerais e específicos adequados (e.g. Cembranos et al., 2001; Serrano, 2008). Numa primeira fase, era essencial conhecer os alunos para além da relação professor-aluno e dos processos de ensino-aprendizagem que se estabeleceram diariamente. Num contexto de uma realidade que eu próprio desconhecia, foi importante compreender os seus percursos de vida, assim como a sua vida fora da escola, nomeadamente a familiar e respetivas condições e as suas opiniões e pontos de vista sobre diversos temas. Imediatamente, com o recurso da observação participativa percebi que a turma estava dividida em dois subgrupos, como resposta à situação pandémica gerada pelo COVID-19, de acordo com o plano de contingência implementado. Afinal de contas, em dois anos letivos, o grupo turma teria estado todo junto apenas uma pequena porção do tempo, de setembro de 2018 a meados de março de 2019.

Quando foi analisado o critério de seleção dos elementos para os subgrupos, ficou explícito que não foram tidos em conta os laços afetivos, de amizade entre os alunos. O critério escolhido para a composição de ambos os subgrupos foi, simplesmente, a ordem alfabética e foram, posteriormente, realizados alguns ajustes por requisição de dois encarregados de educação. Assim, o grupo turma deixou de ter a oportunidade de se relacionar como um todo e alguns alunos perderam os colegas com quem mantinham maiores laços relacionais. Consequentemente, houve uma diminuição na rede de contactos, nas interações e relações entre os alunos que pertenciam a subgrupos diferentes, limitando as oportunidades de brincar, explorar, desenvolver relações de amizade e vínculos entre todos, sob risco de perda da identidade da turma. Quando foi solicitado aos alunos que, numa das questões do questionário realizado em fevereiro de 2020 (Ap. J, pp. 116 e 117), identificassem os seus melhores amigos/colegas e dissessem o que achavam deles, colaboraram prontamente, sem hesitação. Por um lado, percebi que alguns alunos tinham uma

boa relação de amizade com colegas do outro subgrupo, que não era possível cultivar. Por outro lado, percebi, também, que alguns alunos já não mencionavam os antigos colegas, perdendo, desta forma, os laços afetivos e de amizade com os mesmos.

Nas respostas ao inquérito por questionário, os colegas foram descritos como “simpático(a)”, “divertido(a)”, “inteligente”, “gosta de brincar comigo”. Tivemos a oportunidade de analisar e refletir sobre o conhecimento produzido, posteriormente. Com recurso às conversas intencionais, os alunos verbalizaram sentir saudades dos colegas do outro subgrupo, de brincar e de estarem todos juntos. Foi possível observar que alguns alunos (a Sofia, a Camilly, o Nuno, o Henrique, a Titi, a Bia, a Ematty), por vezes, não queriam brincar com os colegas, nos intervalos, preferindo brincar sozinhos. Quando foram questionados sobre a razão de brincarem sozinhos, afirmavam “não tenho ninguém com quem brincar” ou “não querem brincar comigo”. Alguns alunos estavam habituados a interagir com determinados colegas, que agora pertencem a um subgrupo diferente, e pareciam estar a sentir algumas dificuldades em criar novas relações, contribuindo para a falta de coesão da turma. Foi possível observar que, durante o percurso educativo destes alunos, não foram criadas condições ou situações de trabalho de grupo entre os elementos do subgrupo, assim como entre os dois subgrupos, para criarem novas redes de relações e a oportunidade de interagir com outros colegas que não os seus amigos iniciais. Na análise dos planos de aula e em conversa com os alunos e professores, foi possível perceber que tinham sido criadas poucas oportunidades para os alunos se conhecerem melhor, o que poderia explicar alguma dificuldade manifestada pelos alunos em aceitarem os comportamentos dos colegas, quando estes eram muito diferentes dos seus. Aceitar, por exemplo, o facto da Mara precisar de se levantar frequentemente, ou alguns colegas precisarem de ir à casa de banho mais vezes.

O plano de contingência previa que os alunos não pudessem levantar-se do lugar, de forma a evitar comportamentos de risco para a saúde dos colegas, professores e auxiliares de ação educativa. Contemplava, também, que os alunos estivessem sentados numa mesa sozinhos, em todas as atividades letivas e na hora do almoço. O plano funcionou desde março de 2020 até setembro de 2021. Os alunos tinham muros transparentes, entre eles, que impediam o desenvolvimento das relações, o conhecimento dos colegas e a descoberta do próximo.

Foi possível observar que alguns alunos se destacavam pelo seu comportamento mais ativo, mais conversadores, dentro e fora da sala de aula, nomeadamente a Mara, a Barbie, o Alfa, o Gamer, o Henrique, o Lucas. Quando estes alunos se levantavam do seu lugar, imediatamente, os outros alunos também queriam levantar-se, sem autorização, espontaneamente. Verificou-se dificuldade em respeitar as diferenças dos colegas. Nos momentos em que algum colega intervinha, logo os outros alunos começavam a falar, sem respeitar a sua vez ou permitir-se esperar que o seu colega terminasse a sua ideia. Verificava-se que, rapidamente, se instalava a desorganização, algum caos nas intervenções dos alunos, sendo necessário interromper as participações espontâneas para(r)estabelecer a ordem, para que cada um se pudesse escutar, dar tempo ao outro, para, depois, se poder também fazer ouvir. Eram crianças de sete anos que precisavam de aprender a estar e a funcionar como grupo.

Os alunos olhavam para a escola e para os resultados das fichas de avaliação e de trabalho, com alguma competitividade. Nas tarefas propostas, quase todos os alunos, com a exceção do Messi, da Lia, da Catarina, do Chasse, da Bia, do António e da Sofia, queriam terminar em primeiro lugar. Como já referido, os EE tiveram a oportunidade de acompanhar mais de perto as aprendizagens e ajudar nas respetivas dificuldades, pois os alunos levavam todo o material para casa. Este sentimento e atitude prolongava-se também para outras fichas de carácter avaliativo. De facto, os alunos aprendiam melhor e mais rápido, em contexto de competição. Gostavam de exhibir as suas conquistas; quando era lançado o desafio para lerem um texto do manual escolar, com 15 linhas, num minuto, ficavam entusiasmados, exceto o António que tinha dificuldades na leitura. Empenhavam-se na tarefa até conseguirem superar o objetivo proposto. Quando um colega conseguia ler o texto proposto, num determinado tempo, logo outro colega queria ler mais rápido. O mesmo acontecia com outras atividades, noutras disciplinas. Se fosse lançado o desafio de atingir um objetivo de uma determinada tarefa, os alunos, de imediato, aceitavam o desafio. Como professor, por um lado ficava satisfeito com os resultados obtidos, mas por outro lado estava a patrocinar uma competição que, por vezes, trazia alguma frustração para o António e para o Messi. Quando estes momentos se verificavam, de imediato procurava esclarecer que as aprendizagens têm ritmos diferentes: uns alunos aprendem com pouca prática, outros precisam de continuar a praticar até conseguirem atingir um determinado objetivo; uns são melhores

numas coisas, outras nas outras. O plano de contingência previa que os alunos estivessem presencialmente na escola, em subgrupos, em dias alternados. Desta forma, os professores estavam preocupados em cumprir o programa do ano letivo que lecionavam. Assim, durante as aulas presenciais, todo o processo ensino-aprendizagem estava centrado na transmissão dos conteúdos programáticos, ficando de fora aquilo que a mãe do Henrique, como referido, afirmara “a escola deveria trabalhar um pouco a parte emocional das crianças, é muita matéria para meninos da idade deles” (Ap. Q, pp.127 e 128).

Num momento de discussão e debate com a turma (Ap. N, pp. 122 e 123; Ap. O, pp. 124 e 125), com a intenção de construir informação acerca de como os alunos veem a cidade e a escola, relativamente ao ambiente, os alunos mostraram-se envolvidos e comprometidos. O assunto coincidia com o domínio da disciplina de Estudo do Meio – “Natureza”, abordado na hora anterior. Nesta altura, fomos à descoberta do ambiente natural e dos seres vivos. Foram abordadas atitudes que se pode ter no dia-a-dia, para contribuir para um bom ambiente. Tivemos a oportunidade de conversar sobre a escola e a comunidade escolar, relativamente à sua organização, à sua limpeza, à sua postura perante o meio ambiente, assim como aspetos a melhorar e os aspetos positivos. Os alunos eram da opinião que a escola não tinha lixo, que era uma escola limpa e com uma boa resposta ao lixo que é produzido diariamente por todos. Têm também a consciência que podem ajudar a AAE a limpar a sala: “se limparmos o nosso lugar, fica mais fácil a Linda limpar a sala”, como referiu um deles. Verificou-se, novamente, uma tendência para a competição e o desejo de serem os primeiros, quando o Gamer e o Lucas afirmaram que “esta sala é a sala mais limpa de Cabo Verde”. Quando o tema da discussão saiu da sala de aula e se centrou nos espaços envolventes à escola, os alunos rapidamente apontaram que havia muito lixo nos espaços exteriores à escola, e não só, pelas ruas da cidade e em toda a ilha. O lixo era essencialmente composto por plásticos, por papelões, borrachas de diversas origens. Todos percebemos que o lixo é prejudicial e tem um impacto negativo no meio ambiente e prejudica gravemente a vida marítima, pois com ventos constantes na ilha, os plásticos, eventualmente, iriam parar ao mar, ali tão perto. Os alunos pediram para ver imagens do lixo nos mares. Com uma pequena pesquisa no computador, através da *Google*, rapidamente surgiram projetadas, no projetor multimédia, imagens de animais envolvidos em plásticos, praias cheias de resíduos

plásticos, mares com vários tipos de lixo e plástico a flutuar. Ficámos todos sensibilizados para o perigo do lixo acumulado nos oceanos e respetivas consequências na vida marítima.

Em síntese, da avaliação do contexto resultou a identificação de três problemas:

Problema 1 (P1), a limitação nas interações e diminuição de contatos entre alunos, identificado por mim e pelos alunos. O plano de contingência estava a ser aplicado de forma pouco apropriada, no sentido em que, como resposta à situação pandémica, a turma foi dividida (setembro de 2020) em dois subgrupos sem ter em conta laços afetivos, de amizade entre os alunos. O grupo deixou de ter oportunidades de se relacionar com todo o grupo. Consequente há uma diminuição das relações entre os alunos e não há oportunidades e/ou momentos onde os alunos possam interagir, brincar, explorar e desenvolver relações de amizade e vínculos enquanto mecanismo de coesão (Maisonneuve, 2004). Assim, os alunos, de ambos os subgrupos, afirmam sentir saudades dos colegas do outro grupo. Este aspeto está a contribuir para uma falta de coesão/ligação da turma. Assim, havia a necessidade de criar mais oportunidades de interações livres dos alunos entre subgrupos e maior interação dos alunos entre os elementos de cada subgrupo; potencializar a sua experiência social, as partilhas de experiências, de vivências, de gostos pessoais, de histórias, entre alunos (Coll et al., 1996), e diferenciar estratégias pedagógicas para a criação de espaços de ligação entre os dois subgrupos e entre elementos de cada subgrupo, uma vez que se esperava que os alunos regressassem ao ensino presencial, logo que possível, com todo o grupo-turma.

Como P2 os alunos e eu identificámos as dificuldades ao nível da comunicação na sala de aula e dificuldade de aceitação das diferenças individuais. Os alunos estavam habituados a interagir com determinados colegas e manifestavam saudades dos colegas que estavam no outro subgrupo, pois não estavam habituados em interagir e relacionarem-se com alunos muito diferentes deles e que agora estavam incluídos no seu subgrupo. Havia alunos que se sobrepunham na fala uns dos outros e que não compreendiam a necessidade de alguns colegas terem necessidades diferentes, como levantar-se mais frequentemente do seu lugar mais vezes ou ir à casa de banho mais vezes. A homogeneização do ensino, como se os alunos fossem todos iguais, sem a possibilidade de se trabalhar em grupo (Beltrão & Nascimento, 2000), fomentada pela aplicação

do plano de contingência, fez sobressair a dificuldade que a turma tinha da aceitação de comportamentos diferenciados de colegas, ficando mais evidente, com as aulas à distância. Verificou-se, também, uma intenção competitiva na turma, centrada no saber cognitivo e aprendizagens escolares, onde há pouco investimento na comunicação, no desenvolvimento socio-emocional e na inclusão dos alunos com comportamentos diferentes. Os EE e pais estão centrados no saber cognitivo e nos níveis quando abordam o professor com questões: “Quando são as fichas de avaliação?” “Que matéria é que sai?” “O meu filho não pode fazer a ficha de avaliação, e agora, vai ficar prejudicado?”. Logo havia a necessidade de melhorar a aceitação e compreensão de todos os colegas, assim como, a necessidade de diversificar as estratégias de ensino-aprendizagem em função das características dos alunos. Lixo acumulado nas ruas e falta de consciencialização da comunidade educativa e da turma para os problemas ambientais e de saúde associados à acumulação de lixo, e utilização de plásticos surge como problema (P3).

O P3 foi identificado pelos alunos e por mim: o lixo acumulado nas ruas que constitui um problema para a saúde pública e falta de consciencialização da comunidade educativa para os problemas ambientais e de saúde associados à acumulação de lixo e utilização de plásticos. As fotografias recolhidas pelos alunos foram um indicador de padrões de comportamentos relacionados com problemas ambientais. O dia-a-dia das pessoas é pautado por comportamentos individuais e coletivos relacionados com os respetivos estilos de vida que por sua vez se manifestam da forma de atuar (Gonzales-Guadiano, 2006), resultando num desequilíbrio na relação sociedade-natureza (Mattos, 2006). Desta forma, havia a necessidade de maior consciencialização e conhecimento acerca do impacto do lixo acumulado nas ruas e espaços envolventes à escola, assim como valorizar os espaços limpos e organizados.

4.2. FINALIDADE, OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS

Considerando os problemas e necessidades mencionados na avaliação do contexto, importou definir a finalidade do projeto de educação e intervenção social a desenvolver. A finalidade constitui, nas palavras de Cembranos e colaboradores (2010, p. 92), a “motivação básica para a ação”, orientando o caminho do projeto (e.g., Cembranos et al., 2001; Guerra, 2000; Lima, 2003).

O projeto “Quando é que 25 é igual a 1?” emergiu com a finalidade de desenvolver relações saudáveis em contexto escolar durante o período pandémico, na escola “Mais Nossa”, da turma do 2.º ano de escolaridade. Se a finalidade é o horizonte, os objetivos são a bússola que orienta o projeto para alcançar o que se pretende.

Para alcançar a finalidade, foram definidos três objetivos gerais (OG). O OG1, desenvolver e aprofundar relações de amizade e vínculo com os colegas de turma. Este desdobra-se em dois objetivos específicos (OE): OE 1.1., manter relações de maior proximidade com os colegas do outro subgrupo e do próprio subgrupo; e OE 1.2, aceitar as diferenças individuais dos colegas. Definiu-se como OG2, reorganizar o processo de ensino-aprendizagem, e definiram-se os respetivos OE: OE 2.1., diminuir o tempo de os alunos estarem sentados/parados no mesmo lugar, na sala de aula; OE 2.2., diferenciar estratégias pedagógicas, na sala de aula. Por último, foi definido o OG3., sensibilizar e alertar a comunidade escolar e famílias da situação do lixo, tendo como OE 3.1., reconhecer a importância do ambiente e dos espaços limpos para a saúde e bem-estar e OE 3.2., participar num projeto comum (Ap. T, p. 133).

Como forma de alcançar os objetivos, selecionaram-se estratégias ativas, com recurso a debates, trabalho de grupo, grupos de discussão, *brainstorming*, fotografia e observação do ambiente, exercícios de dinâmica de grupos, entre outras que viessem a ser necessárias. Partia-se do pressuposto de que seria importante perspetivar o processo educativo de forma integrada, tendo em atenção que cada criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em interação com os outros e com o meio; e que era essencial envolver a turma em objetivos comuns e num projeto comum, recorrendo à educação ambiental, para que os participantes refletissem sobre o meio ambiente, o que pensam sobre a escola e os seus espaços envolventes e se constituíssem como grupo.

Foram desenhadas duas ações: Ação 1, “Momentos de partilha”; e Ação 2, “Vamos sensibilizar para a situação do lixo!”. Na definição e desenvolvimento das ações foram considerados os interesses e motivações dos alunos. Estas ações decorreram entre o mês de fevereiro de 2021 e o mês de julho de 2021, dentro e fora da sala de aula, com os alunos da turma (Ap. U, p. 134).

4.3. AVALIAÇÃO DE ENTRADA

Definido o desenho do projeto, foi tempo de realizar a avaliação de entrada, que permitiu observar a sua coerência e a consistência entre a finalidade, objetivos e estratégias em relação aos problemas e necessidades identificados no contexto. Assim, foi possível ter uma ideia se o projeto estava adequado às necessidades do grupo-turma, os participantes do projeto, e se havia condições para se realizar.

Para esta avaliação, foi importante a análise e discussão realizada com as crianças, mas também a discussão realizada nas aulas da unidade curricular de Seminário, com os docentes e colegas de mestrado, em momentos diferentes, acerca do desenho de projeto e das várias reformulações que foram acontecendo. Na altura desta avaliação, percebeu-se que as ações, a serem desenvolvidas de acordo com as estratégias definidas, possibilitariam o envolvimento de todos e uma maior interação entre as crianças, bem como uma maior atenção e sensibilização para a importância do ambiente, realizando os objetivos definidos.

Havia um interesse geral dos alunos pelas questões suscitadas pelo ambiente e seria uma oportunidade para os envolver num projeto comum, concretizando a criação de laços pela oportunidade de, juntos, estarem unidos pelo mesmo objetivo, aspeto importante na formação dos grupos (Maisonneuve, 2014). Os exercícios de dinâmica de grupos, os debates e os grupos de discussão pareceram ser estratégias que poderiam ser utilizadas juntando os dois subgrupos em algumas atividades, fomentando a aproximação entre todos. Como constrangimentos, destaca-se, principalmente, a imprevisibilidade da pandemia e dos momentos de quarentena individual e/ou coletiva que pudessem existir, e que determinariam a interrupção das atividades presenciais, exigindo reorganizar as ações previstas.

Nesta altura, foi também importante definir os indicadores de avaliação final do projeto, para serem considerados também durante a avaliação de processo, em consideração aos objetivos, à finalidade e, por consequência, aos problemas e necessidades identificados.

Para o OG1 foram definidos como indicadores de avaliação a qualidade e quantidade de interações registadas entre elementos do próprio subgrupo e do outro subgrupo e observação de mudança de comportamento entre alunos relativamente ao número de intervenções positivas, dentro e fora da sala de aula, melhor aceitação das necessidades de cada um.

Por sua vez, no OG2 fixaram-se como indicadores de avaliação a maior utilização de estratégias de funcionamento de sala de aula diferenciadas e adequadas às necessidades dos alunos, bem como estratégias que permitissem interação entre os dois grupos e o trabalho em grupo e colaborativo.

No que compete ao OG3 definiram-se como indicadores de avaliação práticas/comportamentos individuais e coletivos na resolução de problemas ambientais, envolver-se em ações ambientais, a qualidade da participação e envolvimento de todos os participantes nas atividades do projeto.

5. DESENVOLVIMENTO DE PROJETO E AVALIAÇÃO DE PROCESSO

5.1. AÇÃO 1 – “MOMENTOS DE PARTILHA”

A Ação 1 “Momentos de partilha” surgiu com a perspectiva de melhorar as interações entre os alunos, alargando e diversificando-as, comprometendo-me, enquanto professor, na reorganização da sala de aula, na adequação do plano de contingência e em colocar em prática um processo de ensino-aprendizagem adequado à situação atual pandémica, mas que afetasse o mínimo possível as relações entre as crianças, que considerava essenciais, atendendo ao seu processo de desenvolvimento e aos seus discursos (por exemplo, “ninguém quer brincar comigo”). A ação visava, assim, alcançar os OG1, OG 2 e OG3, e respetivos OE1.1., OE1.2., OE2.1., OE2.2., OE3.1 e OE3.2.

Embora formalmente a Ação 1 só tenha iniciado em abril, decorrendo até ao final do ano letivo (julho de 2021), esta ação foi desenvolvida durante todo o ano, desde que assumi o contacto com a turma e o papel de professor titular, em janeiro desse ano. O modo como escutei as crianças para as conhecer, como lhes dei espaço para falarem das suas coisas, dos seus interesses e das suas preocupações, na sala de aula, e nos espaços exteriores na escola, trouxe um impulso/motivo para que as crianças se fossem conhecendo dentro do subgrupo a que pertenciam e provocasse mudanças nas interações e, conseqüentemente, nas dinâmicas relacionais, essencialmente intra-subgrupo. Pode, então, dizer-se que, embora ainda sem OG e OE explicitamente definidos, todas as conversas intencionais que decorreram com o objetivo de conhecer melhor as crianças e as suas famílias, já concorreram para a definição desta ação e para a prossecução do OG1, definido por altura do desenho do projeto. O mesmo aconteceu relativamente ao OG2, pois a mudança de professor em janeiro foi, desde logo, trazendo alterações na organização do ensino, com implicações no processo ensino-aprendizagem (é exemplo disto, o modo como se passaram a organizar as tarefas para casa nas semanas em que as crianças estavam com aulas assíncronas).

Os “Momentos de partilha” foram acontecendo de forma contínua ao longo do ano, mas, para facilitar a descrição, análise e avaliação do processo desta ação, e considerando o limite de páginas deste relatório, irei essencialmente organizar os principais momentos em seis atividades, configurando atividade não como um acontecimento pontual, num determinado lugar e tempo, mas com um caráter de continuidade e intencionalidade definida pelos objetivos que lhe servem, como referido atrás, de bússola, durante o caminho em direção a um OG. As seis atividades foram designadas da seguinte forma: 1.ª - “Conta-me como foi o teu fim-de-semana”; 2.ª - “Digestão de jogos”; 3.ª - “Nós na escola, vocês em casa”; 4.ª - “Como eu te vejo”; 5.ª - “Máquina da poesia”; e 6.ª - “Esqueleto no armário”.

Todos sabíamos que era necessário aumentar as interações e as partilhas. Assim, o nome nasce como catalisador da ação. Os alunos, num *brainstorming* sobre o tema para a Ação 1, sugeriram nomes como “Vamos conhecemo-nos melhor”, “Quem és tu?” ou “Eu sei o que tu sabes?”. Mas, todos concordaram que a designação “Momentos de partilha” seria a melhor opção, porque também explica a própria ação, ou seja, “são momentos onde todos aprendemos alguma coisa dos nossos colegas, professor”, como disse a Bia.

A primeira atividade “Conta-me como foi o teu fim-de-semana” começou no mês de abril, em todas as segundas-feiras e terças-feiras, até ao final do ano letivo. Pretendia alcançar os OG1 e respetivos OE 1.1. e 1.2. Foi uma atividade sugerida por mim, com a qual os alunos concordaram. Apesar de ser uma atividade que normalmente acontece nas salas de aula desenvolvida por outros professores, os participantes nunca a tinham realizado. Os alunos quando regressavam à escola, depois do seu fim-de-semana, aleatoriamente, contavam aos colegas do subgrupo como tinha sido o seu fim-de-semana, partilhavam o que tinham feito e eram apoiados na construção da narrativa para que a comunicação fluísse entre todos. Muitos alunos queriam sempre contar como foi o seu fim-de-semana, mas havia alunos a quem era necessário incentivar a participação, como o Chasse, o Messi, a Catarina e o António.

Combinou-se, a dada altura, que em cada sessão apenas dois alunos falariam do seu fim de semana, quando cada subgrupo estivesse em aulas presenciais, contudo era dado espaço para

que qualquer criança pudesse trazer alguma novidade quando esta considerava ser muito importante, naquele dia, a partilha. Decidiu-se, depois, que, caso houvesse mais do que dois alunos a quererem falar, dialogava-se para chegar a um acordo de quem cederia o seu lugar ao colega. Por vezes o acordo era selado com a promessa da próxima semana ser determinado aluno a realizar as suas partilhas. Nas primeiras sessões, os alunos tinham dificuldade em escutar os colegas até ao fim da sua intervenção. Era necessário chamar a atenção várias vezes, para os colegas não serem interrompidos. Um dos principais motivos de interrupção era quando os colegas ouviam algo familiar e ressoavam com a partilha, logo querendo falar do mesmo assunto, com muita dificuldade em respeitar a sua vez para intervir e respeitar a intervenção do colega. À medida que as sessões avançavam, houve uma melhoria substancial principalmente na escuta do colega, mesmo os colegas mais tímidos (Messi, Bia, Chasse) queriam também partilhar o seu fim-de-semana. Quem já tinha contado o seu fim-de-semana sabia que era importante respeitar a intervenção dos colegas. Foi uma atividade cheia de descobertas, pois os alunos aprenderam muitas coisas sobre os colegas e eu, como professor, fiquei a conhecer melhor os seus dia-a-dia, os seus gostos, as suas famílias, e diferentes expectativas em relação à sua vida. As sessões acabavam com a pergunta: “Diz três coisas de que mais gostaste, no teu fim-de-semana”.

A segunda atividade “Digestão de jogos” começou no mês de abril e terminou no mês de julho de 2021, aquando as aulas, de forma a evitar os alunos estarem tempos excessivos, na hora do almoço, dentro da sala de aula. Com a exceção do Messi, todos os alunos almoçavam na escola e, devido à situação pandémica, os alunos não almoçavam na cantina. Almoçavam dentro da sala de aula, nos seus lugares. Apenas trocavam para a mesa ao lado da sua, marcada com um X. As aulas do turno da manhã terminavam às 13h e os alunos do segundo ano almoçavam nos 30 minutos seguintes para depois poderem ir 30 minutos para o exterior. Depois regressavam à sala de aula, para estarem mais 30 minutos, dentro da sala, sentados nos seus lugares, à espera que o período da hora do almoço (de 90 minutos) se esgotasse para voltarem às atividades letivas (de acordo com o plano de contingência da escola). Era nos últimos 30 minutos que a atividade se centrava, visando, essencialmente, concretizar os OE 1.1., 1.2., 2.1. e 2.2. Todos organizaram estes momentos e concordaram que, um aluno por dia, por ordem alfabética, escolhia um jogo para jogar dentro da sala de aula. Nas primeiras sessões, a AAE estava envolvida nesta atividade e foi

partilhando que tinha muita dificuldade em manter a ordem na sala de aula. Os alunos faziam muito barulho e não conseguiam estar organizados.

Segundo a Linda, a AAE, eram momentos de grande stress, pois, com o entusiasmo, os alunos não respeitavam as suas indicações, quando ela supervisionava a atividade. O modo como estes momentos estavam a ser utilizados tiveram que ser, de novo, debatidos. Concordou-se que, também, um aluno por dia, por ordem alfabética, era responsável pela dinamização da atividade. Alguns alunos escolhiam uma série de canções projetadas no projetor multimédia, para dançar e mexer-se livremente no seu espaço. Outros alunos escolhiam representar pequenas encenações da AEC de Teatro. Outros alunos escolhiam jogar SuperTMatik (jogos de cartas de Matemática), ficavam felizes com a vitória do colega no jogo SuperTMatik; nas encenações de peças de teatro, os alunos iam-se relacionando com pessoas diferentes, com diferentes conhecimentos, estabelecendo relações com normas e valores (Coll et al., 1996), iam aprendendo, sob o olhar vigilante da AAE, processos de autorregulação da conduta e a cooperar entre si, quando abriam espaço ao envolvimento de todos (Bessa & Fontaine, 2002). Esta atividade acabou por resultar melhor, indo ao encontro dos OG2 e respetivos OE.

Sempre que chegava à sala de aula, depois do meu almoço, os alunos pediam para continuar as atividades que estavam a fazer. No entanto, em algumas sessões, os alunos preferiam escolher um pequeno filme ou história, para assistir durante estes 30 minutos, contrariando um pouco o objetivo desta atividade. Mas como era de sua vontade, concluíamos que, naquele dia (aconteceu nos dias em que as aulas AEC de Educação Física eram mais desgastantes) não havia a necessidade de se mexerem tanto, pois aconteciam outras atividades durante o dia que contrariavam o número de horas que os alunos permaneciam sentados no seu lugar.

A terceira atividade “Nós na escola, vocês em casa” também decorreu ao longo do período da Ação 1, a partir do mês de abril até ao mês de julho, final das aulas. Ficou programada por todos os participantes, em colaboração com os pais e EE, a acontecer às quartas-feiras, das 10h30m às 11h30m (Ap. V, p. 135). Tencionou criar espaços de aprendizagens formais e informais comuns aos dois subgrupos da turma, de forma a promover a interação entre todos os colegas, dos dois

subgrupos, assim como diferenciar estratégias pedagógicas, propondo-se atingir os OE 1.1., 1.2. e 2.2..

Um subgrupo estava presencialmente na sala de aula e o outro subgrupo estava em casa. Usou-se a plataforma *Teams* para estabelecer a ligação. Por esta altura do ano, os alunos já não precisavam da ajuda dos familiares para aceder à plataforma, fazendo-o de uma forma totalmente autónoma e sem a necessidade de supervisão dos pais ou EE. Os alunos do subgrupo que estava em casa e que participavam na atividade *online* estavam sempre a horas para começar a aula interativa com os colegas do outro subgrupo, na escola. Foram utilizados o meu computador pessoal para filmar o subgrupo na sala de aula e o projetor multimédia para mostrar os colegas que estavam em casa. As aulas eram preparadas para que fosse possível trabalhar em conjunto conteúdos programáticos, quer em casa, quer na sala de aula, presencialmente. Normalmente, estes momentos estavam reservados para o reforço das aprendizagens, consolidando a matéria já dada. Contudo, também serviram para tomar decisões em conjunto sobre o nome das ações, das atividades, decisões de próximas atividades, de novidades quando um colega passasse a usar óculos, por exemplo. As aulas começavam com as saudações de bom dia e havia espaço para quem quisesse partilhar algo com os colegas.

Nas primeiras sessões, os colegas queriam saber quem estava sentado no seu lugar, havendo reações de aceitação e outras de rejeição, como o Rosa e a Ematty, que não gostavam que alguém estivesse sentado no seu lugar. Estes acontecimentos exigiam desconstruir representações e sentimentos de posse, abrindo espaço para a quarta atividade. Como professor foi desafiante gerir a aula com todos os alunos, uns em casa, outros na sala. Nunca tinha experienciado uma situação semelhante. Os alunos colaboravam bem para que a aula decorresse normalmente, sabendo que era uma aula diferente, criando espaços e oportunidades para os alunos de ambos os subgrupos se conhecerem.

A quarta atividade “Como eu te vejo” decorreu nos dias 15 de junho com o subgrupo um, e no dia 16 de junho, com o subgrupo dois (Ap. W, p. 136). Pretendeu encaminhar para a descoberta de afiliações, de laços identificatórios e de pertença no grupo, aspetos de que se faz a coesão no

grupo e se desenvolve o espírito grupal, no sentido de Maisonneuve (2004) quando refere os fatores de coesão num grupo, para a promoção de dinâmicas relacionais saudáveis. Esta atividade decorreu através de estratégias de partilhas mais intimistas, num espaço marcado pela igualdade de circunstâncias e propício ao trabalho cooperativo (Bessa & Fontaine, 2002; Freitas & Freitas, 2003; Lopes & Silva, 2009). Era também um espaço de partilha das representações de cada colega, de expressão livre daquilo que se pensava sobre o outro. Esta atividade intentava executar os OG1, OG2 e respetivos OE 1.1., 1.2., 2.1. e 2.2..

Os alunos dispuseram as suas cadeiras em círculo, para todos poderem visualizar todos os colegas. Eu estava colocado entre eles, também sentado numa das cadeiras que formavam o círculo. Os lugares foram aleatoriamente dispostos. Foi recordada o propósito da atividade e expliquei como iria decorrer. Comecei por falar das características humanas, como tendemos a fazer juízos de valor acerca das pessoas que nos cercam, falámos sobre a importância de conhecer cada pessoa para não as julgarmos incorretamente e para melhor perceber como são, porque pensam de determinada maneira e porque se comportam também de determinado modo. Tinha a intenção, que não partilhei, de desenvolver o sentido de afiliação e de pertença ao grupo-turma (Maisonneuve, 2004; Pocinho, 2018), de proporcionar um espaço para que se conhecessem melhor e aprendessem a respeitar as singularidades de cada um, num espaço protegido. Os alunos escutaram atentamente, acrescentavam algumas coisas, concordando com o que ia sendo dito. Recordei o que se iria passar a seguir e cada aluno começou por apresentar o colega do seu lado esquerdo, orientando-se por, pelo menos, quatro pontos: 1) nome, 2) idade, 3) cor favorita e 4) animal favorito. Os alunos estavam visivelmente excitados e felizes, de tal forma, que tinham dificuldade em manterem-se no lugar. Tinham alguma dificuldade em esperar pela sua vez, para falar. Para dar o exemplo, comecei por apresentar o aluno que estava ao meu lado. Quando terminei a sua apresentação, o aluno de quem tinha falado dizia quantos pontos eu tinha acertado; os colegas eram, então, convidados a corrigir. Havia sempre algum colega que corrigia corretamente, não sendo necessário o próprio aluno ou aluna dar a informação correta. Terminada a primeira parte deste exercício, os alunos foram convidados a trocar de lugar, movimentando-se pelo espaço. Escrevi o nome dos colegas num papel. Percorri cada aluno e escolhiam, aleatoriamente, um papel, sendo-lhe atribuído o nome do colega sobre o qual iriam escrever as

respostas, respeitando as três perguntas, projetadas com o recurso ao *PowerPoint*, uma de cada vez: 1) “Uma coisa que gosto em ti é..”, 2) “Eu acho que deverias de melhorar...”, 3) “Tu és muito bom/boa em/a...”. Foi esclarecido que tudo o que escrevessem no seu papel era anónimo, mas aqueles que o desejassem, podiam revelar o que escreveram. As perguntas foram sendo projetadas e alguns alunos tinham dificuldade em escrever uma coisa boa acerca do colega, nomeadamente, o Anthony, o Rosa e a Catarina, ajudei-lhe discretamente com comentários: “não achas que ele/ela não é. Foi um momento de silêncio, onde os alunos refletiam antes de responder. Quando terminaram de escrever as respostas às questões, entregaram-me os papeis. Cada papel continha o nome do colega sobre quem foram escritas as respostas e, aleatoriamente, li cada uma das respostas contidas em cada papel, sem identificar o aluno sobre quem o colega tinha escrito. Constatou-se que todos os alunos responderam às três questões, exceto o Rosa que teve dificuldade em escrever coisas boas acerca do colega, justificando que não a conhecia assim tão bem. Os alunos eram convidados a adivinhar quem era a pessoa de quem se falava, em primeiro lugar. Os alunos descobriram muitas vezes quem era o colega que estava a ser referenciado. Em segundo lugar, se os alunos quisessem revelar sobre quem escreveu, podiam fazê-lo. No final da atividade, houve um momento de discussão sobre o que aconteceu. Todos gostaram de fazer a atividade, pois, como alguns disseram, “foi uma aula diferente!”, “podíamos fazer mais atividades iguais a esta!”, “foi divertido.”. O tempo para a realização da atividade foi curto, sendo necessário, a dada altura, pedir aos alunos para serem mais rápidos em alguns momentos. Teria sido necessário dar mais tempo para a realização da atividade, no entanto, este aspeto não interferiu no produto final. Ao longo da atividade os alunos foram revelando uma maior aceitação da opinião dos colegas, mais sossegados e atentos uns aos outros, diminuindo o impulso para a ação; mas a atividade também revelou que ainda existem alunos que parecem pouco dispostos a conhecer melhor os colegas, ou que, por não os conhecerem tão bem, não se arriscam o suficiente para falar sobre eles.

A quinta atividade “Máquina da poesia” aconteceu nos dias 21 a 24 de junho de 2021. Tencionava reforçar o trabalho em equipa, a partilha e o conhecimento dos colegas (Ap. X, p. 137). Pretendia-se, ainda, valorizar o imaginário individual e coletivo (Grillo, 2004), para além de trabalhar conteúdos da disciplina de português, uma vez que trabalhava a escrita e aprofundava o

conhecimento da língua portuguesa, fortalecendo também a criatividade e a autoestima dos alunos. Propunha-se cumprir os OE 1.1, 1.2., 2.1., 2.2 e 3.2.. Foi apresentado aos alunos um papel de cenário com cerca de 1,75cm de largura e 1m de altura, colado no quadro branco. O papel continha linhas verticais que dividiam cinco espaços de igual dimensão. Foi apresentado aos alunos como um instrumento que os tornará rapidamente poetas, mas que requer palavras para funcionar. Assim, em cada divisão foram introduzidas cinco categorias distintas de palavras: nomes, verbos, lugares (substantivos), estados (nomes abstratos) e adjetivos. Os alunos foram convidados a preencherem, em duplas, as cinco colunas, com as palavras adequadas. As duplas eram formadas pelos alunos, sentando-se com as devidas distâncias de segurança. Os alunos escolheram os colegas de uma forma organizada e nenhum colega ficou sem parceiro. Todas as duplas funcionaram bem e quando um elemento hesitava numa palavra, o colega imediatamente se esforçava para ajudar. As colunas foram preenchidas nos dias 21 e 22 de junho de 2021. Nos dois dias seguintes, após preenchido o papel de cenário, as duplas foram desafiadas a escrever poesia, recorrendo à conjugação das palavras que se encontravam introduzidas nas colunas. Para o efeito, era possível escolher mais do que uma palavra em cada coluna. Foram entregues folhas coloridas com formas irregulares, às duplas. Em colaboração, as duplas compunham um poema e, depois de ser corrigido ortograficamente, um elemento copiava o poema para a folha colorida escolhida e o outro elemento usava a tesoura para recortar a folha e colori-la se o desejasse. No final da atividade, um elemento de cada dupla, escolhido pelo par, leu o seu poema aos colegas. Os poemas foram expostos na sala de aula para que o subgrupo oposto pudesse também ver o trabalho dos colegas. O Lucas escolheu dedicar um poema a um colega do mesmo subgrupo. Quando acabou de lê-lo, os restantes colegas reagiram com alegria e comentaram que também poderiam ter escrito sobre os seus colegas, revelando uma conquista da turma na aproximação entre os elementos do grupo (Ap. X, p. 137).

A sexta atividade “Esqueleto no armário” aconteceu nos dias 28 e 29 de junho 2021. Pretendeu estimular a participação grupal entre os elementos dos subgrupos e entre subgrupos opostos, assim como estimular o intercâmbio de informações, comunicação e interação. Também pretendeu canalizar o impulso competitivo para atividades construtivas e integradoras. O ganhar e o perder significam avanço e crescimento de todos, como um todo (e.g., Bessa & Fontaine, 2002;

Lopes & Silva, 2009). Assim, almejava atingir os OG1 e OG2 e respetivos OE1.1., OE1.2., e OE2.2.. Foi entregue uma folha de papel dobrada aos alunos, em forma de sanfona. Um aluno escrevia uma frase aleatória e deixava a última palavra na dobra seguinte. Dobra a folha, no vínculo e passa ao colega a seguir. Este, por sua vez, continuará o texto respeitando a palavra que foi deixada pelo colega. Torna a dobrar a folha, com a última palavra da sua frase escrita na dobra a seguir. A atividade continua até que todos escrevessem a sua frase. Os alunos compreenderam as indicações e estavam curiosos para saberem qual seria o resultado do texto. Após todos escreverem a sua frase, a partir da última palavra do colega, era a altura de ler o resultado final que todos esperavam ansiosamente. Escolheram um colega para ler o texto e o resultado foi um texto estranho, mas que fazia sentido. De seguida, os colegas deste subgrupo começaram a escrever outro texto para os colegas do outro subgrupo terminarem. O texto final foi lido na aula seguinte durante a atividade “Nós na escola, vocês em casa”. Nessa aula, no dia 30 de junho, li o poema a ambos os subgrupos. No final do poema, houve uma risada geral, pois o poema por vezes não fazia sentido. Com este trabalho colaborativo, os alunos estabeleceram relações com os colegas, valorizando desta forma, este trabalho (Bessa & Fontaine, 2002).

5.2. AÇÃO 2 – “VAMOS SENSIBILIZAR/ALERTAR PARA O LIXO”

A Ação 2 “Vamos sensibilizar para a situação do lixo” surgiu, como referido, para responder ao P1, “Limitação nas interações e diminuição de contactos entre os alunos”, e P3, “Lixo acumulado nas ruas e falta de consciencialização da comunidade educativa e da turma para os problemas ambientais e de saúde associados à acumulação de lixo e utilização de plásticos”. A ação teve o intuito de responder aos OG1, OG 2 e OG3 e respetivos OE 1.1., OE 1.2., OE 2.1., OE 2.2. e OE 3.1. e OE 3.2..

Durante a fase de observação e exploração do conteúdo “A Natureza”, nas aulas de Estudo do Meio, pelo interesse que os alunos demonstraram no tema, percebi que seria um ótimo meio para desenvolver um trabalho cooperativo e de união com os alunos dos dois subgrupos, incentivando as relações intra e inter grupos. Era fundamental melhorar a qualidade e número de interações

entre alunos, perspetivando o processo educativo de forma integrada, tendo em conta que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada (Bhering & Sarkis, 2009), em interação com os outros e com o meio, (e.g., Bessa & Fontaine, 2002; Coll et al., 1996; Gallais-Deulofeu, 2001), havendo, assim, mais oportunidades para se conhecerem melhor (Grillo, 2004), diminuindo também o tempo que os alunos passavam sentados, na sala de aula.

Esta ação decorreu ao longo dos meses de abril a julho de 2021, diariamente, no horário da tarde, das 14h30 – 15h30, envolvendo os alunos da turma. Integrou quatro atividades: 1.^a – “Como está a tua rua/localidade onde vives: reportagem fotográfica”; 2.^a – “Impacto do lixo nos oceanos”; 3.^a – “Ecopontos na sala de aula”; e 4.^a – “A nossa casa é o mundo: sensibilizamos, agora limpamos”. Porque se procurava reconhecer e consciencializar a importância do ambiente e dos espaços limpos (Gonzales-Guadiano, 2006), a ação teve como orientação o envolvimento dos alunos num objetivo comum, de modo a trabalhar as questões ligadas ao grupo-turma, e, ainda, envolvê-los, bem como à restante comunidade educativa, em projetos que promovessem as competências para o exercício de uma cidadania ativa, transformando os participantes em pessoas capazes de observar e intervir no seu meio ambiente (Mattos, 2006). Desta forma, juntar os dois subgrupos com tarefas para casa, de observação, interação com as respetivas família e amigos, para depois partilharem conjuntamente.

O nome da ação emergiu de uma forma natural e simples, sem recorrer a grandes discussões ou debates. Nos dias três e quatro de março de 2021, no seguimento da abordagem dos conteúdos programáticos da disciplina de Estudo do Meio no domínio da “Natureza” e da competência essencial “relacionar ameaças à biodiversidade dos seres vivos com a necessidade de desenvolvimento de atitudes responsáveis face à natureza”¹, foi projetado, na sala de aula, com o recurso ao projetor multimédia, imagens de consequências do lixo produzido e não tratado nos oceanos e animais. As imagens são chocantes e sensíveis e não deixaram os alunos indiferentes.

¹http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_estudo_do_meio.pdf p.7.

O entusiasmo e interesse neste conteúdo permitiu ser o mote da primeira ação, com o objetivo de envolver a turma em objetivos comuns e reconhecer a importância do ambiente e dos espaços limpos, respondendo ao OG3.

Após a constatação que a quantidade de lixo nas ruas não é normal e que este aspeto tem uma forte interferência na natureza, surgiu a vontade de resolver um problema, com o impulso de construir um melhor futuro. Podemos sensibilizar para o lixo que há nas ruas da cidade, afirmaram os alunos. Assim nasceu o nome da segunda ação “Vamos sensibilizar/alertar para a situação do lixo”. O lixo sempre esteve presente na vida das pessoas da cidade e do país. Em conversas com pessoas que vivem na cidade há muito tempo, afirmavam que “antes, o lixo ainda era pior”. Sendo assim, o lixo é algo tão presente, que as próprias crianças aceitavam a realidade no seu dia-a-dia, tal como ela é, sem questionarem se é correto ou não. Os próprios adultos, cidadãos da cidade e do país, parecem ter o mesmo comportamento, quando perpetuam o lixo nas ruas. Os alunos, quando se aperceberam da dimensão das consequências que o lixo tem, ficaram sensibilizados.

Os primeiros passos desta ação decorreram nos dias seguintes (cinco, seis, sete e dez de maio). Concebia observar e recolher imagens com o recurso à máquina fotográfica/telemóvel de situações onde os alunos pudessem constatar que havia, de facto, lixo nas ruas e nos espaços envolventes à escola. Assim, “Como está a tua rua/localidade onde vives” foi a primeira atividade desta ação. Os pais e EE também foram convidados a participar, ajudando os respetivos educandos na captura e recolha de imagens. Na atividade semanal “Nós na escola, vocês em casa”, no dia 12 de maio de 2021, os primeiros alunos a partilhar imagens com ambos os subgrupos, via plataforma *Teams*, foram o Messi, a Ematty, a Mariana, o Nuno, a Lia e o Lucas, de ambos subgrupos. Há oportunidade de explorar as fotografias que os colegas foram recolhendo. As imagens foram apresentadas, com o recurso ao projetor multimédia. Foi possível constatar, em todas as fotografias, que o lixo era algo permanente nas ruas. Apenas uma fotografia mostrava uma rua limpa, sem lixo espalhado e em local próprio (Ap. P, p. 126). A primeira visualização das fotografias proporcionou mais interesse aos restantes colegas que ainda não tinham enviado as imagens e que desejavam também mostrar a sua participação: “Professor, eu já tirei fotografias, a minha mãe é que ainda não enviou para o *Teams!*”, disse a Branca de Neve.

Logo a seguir, outros alunos comentaram o mesmo. No final da semana, todos os alunos tinham fotos do lixo nas ruas da cidade e/ou localidade onde viviam, para partilhar com os colegas, quem ainda não tinha recolhido imagens.

Numa discussão de grupo, as imagens foram analisadas e confirmou-se que o lixo era um flagelo na cidade. As imagens tiveram outro resultado no grupo, que não era esperado. As imagens também mostravam outros aspetos. Os alunos começaram a falar sobre as suas ruas, quem vivia na rua, quem eram os vizinhos, e a partilhar um pouco sobre a sua história pessoal. Estas partilhas aproximavam as crianças, todas tinham algo a contar sobre si e o seu modo de ver a sua rua, aproximando a dinâmica instalada dos espaços organizados durante o desenvolvimento da Ação 2 onde os alunos tinham espaço, tempo e liberdade para partilhas de assuntos relacionados sobre si próprios. Por sua vez, os colegas escutavam sem interromper. Foram levantadas várias questões: Porque há tanto lixo nas ruas? Será que não há contentores? Ou há poucos contentores? As pessoas não colocam o lixo no local certo? Quem coloca o lixo no chão? O Gamer foi da opinião que as pessoas colocam o lixo nos contentores, mas “como sopra sempre muito vento”, algum lixo acaba por voar e se espalhar pela cidade. A Aninhas dizia que os animais também espalham algum lixo pelas ruas. Na semana seguinte, nos dias 11 e 12 de maio, os subgrupos visitaram os espaços exteriores à escola para explorar qual seria a situação do lixo. Foi possível constatar que o lixo também fazia parte dos espaços envolventes à escola. Era o momento certo para questionar o problema do lixo: “E, agora, o que podemos fazer?” Como a quarta-feira seguinte era feriado nacional, esperou-se até ao dia 26 de maio pela atividade “Nós na escola, nós em casa”, para que todos pudéssemos estar presentes, um subgrupo na escola, o outro connosco à distância, para debater os próximos passos desta ação. Entretanto, nos dias 17, 18, 20 e 21 de maio, os alunos tiveram a oportunidade de explorar campanhas já feitas por outras entidades, por ONG, campanhas de sensibilização na televisão, no *Youtube*. Nas sessões, o Chasse, o Nuno, a Ematty, a Galática e a Camilly trouxeram vídeos retirados do *Youtube*, com o tema do lixo. Os vídeos foram partilhados na sala de aula e os alunos mostraram-se interessados no tema. O EE

da Camilly sugeriu que a sua educanda mostrasse um vídeo do *Youtube*² a que ele próprio assistiu quando tinha a idade da filha. O vídeo mostrava uma personagem com a mesma idade dos alunos, onde aconteciam algumas peripécias engraçadas. O vídeo estava na língua materna e verificou-se uma boa recepção dos alunos.

Na sessão de 26 de maio, começou-se por abordar o tema da ação “Vamos sensibilizar para a situação do lixo”. Recordámos o ponto de situação e a necessidade de definir os próximos passos. A Camilly sugeriu que todos os colegas fossem apanhar o lixo do chão. Por sua vez, o Gamer, influenciado pelos vídeos das campanhas a que tinha assistido, nos dias anteriores, sugeriu que fosse feito um vídeo de sensibilização sobre o tema. Estas sugestões provocaram entusiasmo. Após discutir as possibilidades, percebeu-se que a primeira sugestão era uma boa hipótese, mas não resolvia o problema, pois certamente o lixo iria aparecer de novo. A segunda hipótese implicava direitos de imagem e os alunos teriam que se expor demasiado. O Nuno sugeriu fazer uma campanha através de uma exposição sobre o impacto do lixo no ambiente e para onde vai o lixo. Todos acharam uma boa ideia e concordaram. “Vamos fazer uma exposição na escola, sobre os problemas do lixo e sobre para onde ele vai!”. Na escola “Mais Nossa”, estava a ser preparado um projeto sobre conhecer o arquipélago, chamado “Conhecer o Arquipélago de Cabo Verde”. Cada turma do pré-escolar e do primeiro ano estava encarregada de preparar a apresentação da atividade sobre uma determinada ilha (por turma) do arquipélago de Cabo Verde, trabalho a ser apresentado na escola, a todas as turmas do pré-escolar e primeiro ciclo, em forma de exposição, que iria decorrer a partir da segunda semana de junho até ao final das aulas, no mês de julho, num horário preestabelecido. As turmas do pré-escolar e do 1.º ciclo iriam assistir à exposição.

Este projeto parecia ser uma boa oportunidade para integrar a exposição de que falávamos. Nos dias 27 e 28 de maio, todos acharam ser boa ideia colaborar com o projeto “Conhecer o arquipélago de Cabo Verde”. Após uma breve discussão, o Gamer sugeriu colocar a questão, para os colegas da escola, refletirem: “Já pensaste para onde vai o lixo? Todos concordaram. Decidiu-

²<https://www.youtube.com/watch?v=0MrOMIS6vQE>

se que o tema da exposição seria este “Já pensaste para onde vai o lixo?”, e programou-se a semana seguinte para preparar a apresentação da exposição. Durante a primeira quinzena de junho foi preparada a exposição e a participação no projeto da escola. Sabendo que contemplava também uma exibição com a localização de cada ilha do arquipélago, numa representação no oceano, concordou-se em colocar fotografias com imagens de animais com lixo e pequenos pedaços de lixo, sobre as águas do oceano, representado por um tecido azul. Nos dias seguintes, todos pesquisaram em conjunto as melhores imagens para colocar na exposição. Todas as imagens que os alunos traziam eram mostradas para os colegas verem e escolherem, aproveitando para falar do impacto do que as práticas individuais e coletivas têm no ambiente (Gonzalez-Gaudiano, 2006). Houve muitas imagens recolhidas. Imprimiram-se as fotografias selecionadas por todos, de animais e oceanos poluídos.

Também se imprimiu uma folha de papel com a pergunta: “Já pensaste para onde vai o lixo?”, de forma a despertar a curiosidade do público para a exposição. As impressões foram coladas num cartão pelos alunos, organizados em pequenos grupos de trabalhos, de ambos os subgrupos, em diferentes dias (Ap. Y, p. 138). A exposição foi sendo montada pelas turmas do pré-escolar e pelas turmas do primeiro ano de escolaridade. Cada turma iria fazer uma apresentação de uma ilha, com o recurso ao projetor multimédia, num hall de acesso à cantina e casas de banho, onde os alunos circulavam frequentemente. Os alunos acharam uma boa ideia também fazer uma apresentação no *PowerPoint* com imagens que já tinham sido recolhidas (Ap. Z, p. 139).

Durante as pesquisas sobre a poluição nos oceanos, surgiu a curiosidade sobre o tempo de decomposição dos diversos materiais. Quando os alunos perceberam que determinados materiais demoravam imensos anos a decompor, acharam que era importante passar esta informação, também. Foram construídos cartazes para exibição, que complementariam a exposição “Já pensaste para onde vai o lixo?” Mais uma vez, envolveu-se os pais e EE na recolha de diversos materiais. Foi feita uma pesquisa do tipo de materiais que iriam ser expostos, com a respetiva informação sobre o tempo da sua decomposição. Os alunos foram levando, para a sala de aula, diferentes materiais (vidro, papel, borracha, latas de refrigerantes, fios, esferovite, etc.). Nos dias sete e oito de junho foram elaborados os cartazes para depois os exibir. Com os alunos

sentados no chão, escolheram-se os materiais que iriam ser expostos e a respetiva informação (Ap. AA, p.142). A Ematty levou um cartaz, de surpresa, elaborado em casa, com a colaboração da sua família. Todos os colegas elogiaram o seu cartaz. No total foram elaborados quatro cartazes, dois em cada um dos subgrupos da turma (Ap. AB, p. 143). Os alunos funcionavam como grupo, elaborando o trabalho em conjunto, partilhando e discutindo ideias, respeitando a opinião dos colegas e tomando decisões em conjunto sobre os materiais a colocar nos cartazes; parecia, nesta altura que estávamos muito próximo de alcançar os OE 1.1, 1.2., 2.1., 2.2., 3.1., 3.2.

Os materiais coletados foram muitos e diversos, e, por minha sugestão, era necessário separá-los por tipo de resíduos. Mas não havia contentores para o lixo diferenciado, na escola nem no país, apenas havia contentores únicos para todo o lixo. Surgiu, assim, a terceira atividade “Ecopontos na sala de aula”. Nos dias 9 e 11 de junho resolvemos construir ecopontos, para a sala de aula. “Eu já vi em Portugal, quando fui lá” era um comentário comum que se ouvia, na sala de aula. Os alunos recolheram caixas de papelão, pela escola. Mais uma vez, recordou-se quais as cores de cada ecoponto e a sua correspondência com o tipo de resíduos. Em pequenos grupos de trabalho que os próprios alunos escolhiam, um subgrupo começou a colorir as caixas de papelão e o outro subgrupo terminou a tarefa (Ap. AC, p. 144). Havia uma aceitação geral pelo trabalho desenvolvido por cada subgrupo, dando indicadores de cumplicidade entre os dois subgrupos-turma, respondendo aos OE1.1. e OE1.2. Terminados os ecopontos, os materiais foram distribuídos por categorias e colocados no respetivo ecoponto, pelos alunos, consolidando também as aprendizagens acerca deste tema.

Chegou o momento de montar a exibição dos cartazes elaborados. Os alunos escolheram os melhores locais para colocar as fotos em cartão e a respetiva pergunta “Já pensaste onde vai o lixo?”, pela escola, mais especificamente, na entrada da escola e pelo corredor que dava acesso ao primeiro andar, onde se encontravam as turmas dos terceiros e quartos anos de escolaridade (Ap. Y, p. 138). Sabendo que a exposição iria ter um projetor multimédia com projeção de fotografias sobre cada ilha, fizemos um vídeo em formato *PowerPoint*, onde eram projetadas fotografias dos animais e oceanos poluídos (Ap. Z, p. 139). A partir do dia 14 de junho até ao final das aulas, a exposição foi apresentada a todos os alunos do primeiro ciclo, da escola. Como

referido, cada turma do pré-escolar e do 1.º ciclo foi visitar a exposição, em horários definidos. Assim, a atividade “Já pensaste para onde vai o lixo?” contemplou a exibição de cartazes sobre o tempo de decomposição de diversos materiais, no hall da entrada do Bloco A; perguntas “Já pensaste para onde vai lixo” e imagens sobre poluição nos oceanos, espalhados pelo Bloco A, de forma a despertar a curiosidade aos colegas da escola, dos professores e AAE, para a exposição a decorrer “Conhecer o arquipélago de Cabo Verde”, onde colaboramos com um vídeo projetado em formato *PowerPoint* e com apresentação de fotografias e resíduos, na instalação (Ap. AD, p. 145). As conversas que fui tendo com alguns professores para os envolver nesta ação não resultaram, pela pouca disponibilidade que tinham, mas ficou a ideia de uma professora de trabalhar este tema no próximo ano letivo.

Os alunos estavam empolgados com o tema e com as interações que resultaram destas atividades. Queriam dar continuidade a este sentimento e prolongar a atividade “Já pensaste para onde vai o lixo?”. Restava sair da escola. Foi proposto por mim, e aceite imediatamente com entusiasmo por todos os alunos, que todos os alunos se juntassem fora da escola, quando as aulas terminassem. Contactei a representante dos EE para discutir essa possibilidade com os pais e EE, que gostaram da ideia e deram autorização para a realização do encontro, fora da escola, com os seus filhos. Colocaram-se vários lugares como hipótese. Tendo em conta o período pandémico e respetivas limitações, concordou-se que o melhor lugar para todos os alunos se encontrarem seria na praia, na cidade da Praia. O plano de contingência em vigor no país, contemplava as praias estarem abertas de manhã, das 8h às 11h, e de tarde, das 16h às 18h. Concordou-se que o encontro se realizaria, de tarde, a partir das 16h. Aproveitou-se para realizar uma sensibilização do lixo nas praias. Os pais e EE levariam um saco do lixo e luvas, para todos recolhermos o lixo que se encontrava na praia. Também ficou combinado levar um lanche para, no final da atividade, lancharmos em conjunto e convivermos, em espaço extraescolar. Nasceu, assim, a atividade “A nossa casa é o mundo: sensibilizamos, agora limpamos!”.

Os alunos estavam entusiasmados e excitados com a possibilidade de voltarem a estar com os colegas do outro subgrupo da turma. Estabeleceu-se o dia 23 de julho para a realização desta atividade, uma semana depois das aulas terminarem. Tive a oportunidade de levar a minha família

para o encontro, às 16h. Descemos até à praia e esperámos pelos pais, EE e alunos da turma. Os primeiros a chegar foram a Mara, o Luís, o Lucas e a Barbie e os respetivos EE. Escolheu-se o lugar na praia para colocar as toalhas, as roupas e os lanches. Houve um momento inicial de timidez. Era a primeira vez que os alunos e o seu professor se encontravam fora da escola. Com os cumprimentos e saudações, os alunos foram ficando mais relaxados e confortáveis. Era também a primeira vez que eu encontrava alguns EE pessoalmente, uma vez que, com alguns EE, ia tendo a oportunidade de os conhecer, no momento de saída dos alunos, no final das aulas. Havia um entusiasmo geral, entre todos. Enquanto esperavam pela chegada dos restantes colegas, sugeri aos alunos tomar banho no mar, com a aprovação dos EE. Eu juntei-me a eles, juntamente com a minha família. Os EE ficaram a conversar e a tirar fotografias. Imediatamente, houve muita cumplicidade nas brincadeiras entre os colegas. Estávamos a brincar todos juntos. Os restantes alunos e respetivos EE foram chegando. Ia cumprimentando-os e convidava-os para se juntarem nos banhos de mar. 30 minutos depois, após 17 meses, a turma estava quase toda junta, presencialmente. Não tiveram possibilidade de comparecer o Rosa, a Titi, a Aninhas, o Chasse e o Henrique, que justificaram diferentes motivos, mas que lamentaram imenso, especialmente, após terem visto as fotografias no grupo de EE da turma, partilhadas pelos EE presentes.

Todos os alunos participaram juntos nas brincadeiras, quer fosse a construir castelos de areia, quer fosse a enterrar os colegas na areia ou nos mergulhos na água. Parecia que os alunos sempre estiveram juntos durante todo este tempo de pandemia. Todos os alunos falavam com todos os colegas. Os alunos que alegavam ter mais saudades de alguns colegas, agora interagiram de igual forma com os restantes. A brincadeira estendeu-se por mais tempo e rapidamente chegou a hora do lanche. Todos se sentaram, em círculo, em lugares aleatórios, sem formar pequenos grupos. O tempo ia passando e colocou-se a hipótese de limpar a praia. Verificou-se, contudo, que a praia estava limpa e houve um sentimento de exaltação e alegria, expresso por todos. Pelo facto de Cabo Verde ser um destino turístico, havia um cuidado com a limpeza dos espaços públicos mais frequentados pelos turistas (Ap. AE, p. 146).

Os EE foram agradecendo a disponibilidade e a iniciativa em criar esta oportunidade para os alunos estarem todos juntos, presencialmente. Abordou-se a importância deste aspeto e o quão

importante era para o bem-estar das crianças. Nos dias seguintes, fui recebendo mensagens com fotografias do encontro e de agradecimento e felicidade pela iniciativa "A alegria estampada nas caras das crianças diz tudo, professor! Muito obrigado!", indicadores importantes do cumprimento dos OE 1.1., 1.2. e 3.1..

6. AVALIAÇÃO DE PRODUTO

A avaliação de produto tem o propósito de averiguar o impacto do projeto, como decorreu a planificação e as transformações que ocorreram. Deve debruçar-se sobre os aspetos positivos, assim como os menos bons dos vários momentos do projeto (Stufflebeam & Skinfield, 1995).

O projeto apresentado nos capítulos anteriores foi desenvolvido ao longo de sete meses (janeiro a julho de 2021), numa escola, durante um período pandémico onde havia limitações que se configuravam como um desafio pela novidade da situação e porque exigiam inovar nos processos de ensino-aprendizagem e, mais do que em outros períodos, cuidar das relações entre as crianças, de modo a que se sentissem pertença à mesma turma, mesmo que separados em grupos diferentes, por causa do plano de contingência em vigor. Era necessário criar e manter laços, aprender em ambiente seguro e, prevenir potenciais problemas trazidos pela estranheza da situação.

As Ações 1 e 2 visaram atingir os OG1, OG2, OG3 e respetivos OE.. Perspetivar o processo educativo de forma integrada, tendo em atenção que cada criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em interação com os outros e com o meio; realização de exercícios de dinâmica de grupo, de debates, de trabalhos de grupo; grupos de discussão; *brainstorming*; e envolver a turma em objetivos comuns e num projeto comum recorrendo à educação ambiental e cidadania para que os participantes refletissem sobre o meio ambiente, o que pensam sobre a escola e os seus espaços envolventes, acabaram por serem boas estratégias para alcançar os objetivos propostos.

Relativamente ao OG1, ao longo do desenvolvimento das duas ações, desenvolveram-se e aprofundaram-se as relações de amizade e os vínculo estabelecidos entre os alunos do próprio subgrupo e entre alunos de subgrupos diferentes, concretizando o OE1.1. As relações de maior proximidade e qualidade das interações entre todos os colegas foi sendo observada, potenciada pela utilização de estratégias ativas e pela criação de oportunidades para as crianças se conhecerem melhor, partilharem ideias, acontecimentos e a sua própria realidade. As ações 1 e 2

do projeto desenvolvidas num ambiente relacional e afetivo de aceitação de cada um e de todos, de respeito pelos saberes de cada um, permitiu aos alunos sentirem-se seguros e predispostos a aprender, sobre si e sobre os outros, condição salientada por Bessa e Fontaine (2002), para o sucesso educativo. A possibilidade de organizarem um espaço para o jogo, de escolherem as suas atividades, de partilharem os seus saberes e de interagirem em brincadeiras múltiplas configurou-se importante para atingir o OE1.2.. A aceitação das diferenças individuais dos colegas ficou evidente na mudança de comportamento entre alunos relativamente ao número de intervenções positivas, observadas dentro e fora da sala de aula, na maior capacidade de escuta dos alunos aquando das partilhas dos colegas, respeitando a intervenção dos colegas; na colaboração e cooperação nas atividades realizadas (OE1.1.). Nos intervalos, todos estavam integrados em brincadeiras coletivas. Levavam os jogos de sala de aula, para fora da sala, por exemplo danças e coreografias, jogos de cartas SuperTmatik, esqueleto no armário. Por vezes levavam para a sala de aula o produto do jogo esqueleto no armário. Uma das vezes, o António leu este produto aos colegas e houve uma satisfação geral do grupo, manifestada com risos. O Rosa e a Catarina convidavam frequentemente os colegas para brincarem com eles, numa tentativa de conhecê-los melhor, aumentando e alargando a sua rede de amizades a todos os colegas da turma. Na segunda semana de julho, o Messi mal entrou na sala, deu-me um abraço e disse: “Professor, agora tenho mais amigos com quem brincar”. Depois dos intervalos, os alunos entravam na sala de aula com uma enorme satisfação e alegria registados nos seus rostos (OE1.1. e OE1.2).

Apesar da agitação normal com o final das aulas, os alunos, dentro de sala de aula, revelavam uma diminuição do impulso do agir. Quando algum colega fazia uma intervenção, os restantes colegas não interrompiam. Sabiam que teriam uma oportunidade de também serem escutados e todos os colegas iriam respeitar a sua intervenção. O Lucas escolheu dedicar um poema a um colega do mesmo subgrupo, numa atividade. Quando lido, os restantes colegas reagiram com alegria e comentaram que também poderiam ter escrito sobre os seus colegas, indicando uma aceitação das suas diferenças e a qualidade das relações afetivas. Com o contacto semanal entre os dois subgrupos, foi possível criar uma relação de amizade “à distância”. A Barbie escreveu um bilhete (que não li) para a Eliana, uma colega que estava no outro subgrupo, deixando-o no seu cacifo. A

Eliana responde-lhe, deixando um desenho no cacifo da Barbie. O Nuno achou uma excelente ideia e fez o mesmo ao António e Anthony, que por sua vez responderam também. Na semana seguinte, já todos os alunos tinham bilhetes nos seus cacifos e, quando entravam na sala de aula, de manhã, após organizar os seus materiais, começavam a fazer desenhos ou a escrever bilhetes para os colegas do outro subgrupo. De tal forma, que tive a necessidade de impor a regra de os alunos apenas deixarem os bilhetes nos cacifos dos colegas, quando saíssem da sala para os intervalos. Na hora das refeições, foi possível observar que os alunos trocavam de lugar para se sentarem com colegas diferentes, ao contrário que se verificava, em janeiro e fevereiro. O plano de contingência previa a não partilha dos lanches, mas, por vezes, os colegas queriam partilhar e trocar o lanche com outros colegas e chegavam mesmo a partilhar, respeitando as normas de higiene (OE1.1. e OE1.2.).

Na conversa intencional, do dia 6 de julho (Ap. AF, pp. 147), na avaliação final do projeto, ao recordar o P1, o Gamer afirmou: “Professor, foi muito bom poder falar com os nossos colegas, todas as semanas”. Quando falei da importância de conhecermo-nos melhor, para assim, respeitar melhor as diferenças e necessidades de cada um, fazendo uma brincadeira com a Mara afirmei: “Por exemplo, a Mara tem mais necessidade de ir à casa de banho pentear-se”, saiu uma gargalhada geral da turma e uma ainda maior da Mara. “Pelo fato de ela pedir mais vezes para se levantar, não significa que todos nós tenhamos de nos levantar também, ao mesmo tempo”, acrescentei. Afirmaram saber um pouco mais sobre os colegas, respondendo: “Há mais coisas que sei dos meus colegas agora, que não sabia antes”, disse o Henrique. Deu o exemplo da irmã da Barbie que tinha nascido, em junho, e das cores e animais favoritos de alguns colegas. O Alfa afirmou “Professor, eu gostei muito de saber coisas sobre os meus colegas”.

Relativamente ao OG2 reorganizei o processo de ensino-aprendizagem de modo a alcançar-se com sucesso os OE2.1. e OE2.2. previstos, para promover relações saudáveis, mesmo em período de pandemia. Para realizarem as atividades das respetivas ações, os alunos deveriam sair do seu lugar, ficarem mais ativos, diminuindo, desta forma, o tempo em que estavam parados, sentados no mesmo lugar. Apenas as atividades “Conta-me como foi o teu fim-de-semana” e “Nós na escola, vocês em casa” foram realizadas no lugar de cada um, dentro da sala de aula. As atividades

“Como eu te vejo”, “Máquina da poesia” e “Esqueleto no armário” foram realizadas sentados, mas em lugares e configurações diferentes do habitual, o que permitia também novos contactos entre colegas. As restantes atividades “Digestão de jogos”, “Ecopontos na sala de aula”, “Como está a tua rua/localidade onde vives – reportagem fotográfica” e “A nossa casa é o mundo: sensibilizamos, agora limpamos” foram realizadas fora dos seus lugares habituais e, as duas últimas, fora da escola, configurando-se também como estratégias pedagógicas diferenciadas, perspetivando o processo educativo em interação com os outros e com o meio, na linha do que é preconizado por alguns autores (e.g., Bessa & Fontaine, 2002; Coll et al., 1996; Gallais-Deulofeu, 2001), havendo, assim, mais oportunidades para se conhecerem melhor (Grillo, 2004). Na conversa intencional de seis de julho, os alunos revelaram que gostaram das atividades realizadas. A Aninhas disse, “professor, gostei muito de fazer coisas diferentes, na sala de aula, parecia que estávamos sempre a jogar a qualquer coisa e a brincar. Era muito divertido!”, os colegas concordaram com esta afirmação. Na atividade “Digestão de jogos” poderia ter feito mais sugestões de outras atividades, como por exemplo jogos de tabuleiro e pinturas com guaches, para além das realizadas, mas nem sempre era possível diversificar algumas estratégias, pelas limitações de materiais.

Por fim, o OG3 foi, em parte, alcançado. Sensibilizou-se e alertou-se a comunidade escolar e as famílias para a situação do lixo, reconhecendo a importância do ambiente e dos espaços limpos (OE 3.1.), embora se pudesse ter envolvido nesta ação mais elementos da comunidade educativa e diversificado as estratégias para espaços extraescola. Quanto ao OE3.2., definido no sentido de incentivar as crianças a organizar e participar num projeto comum como estratégia de união do grupo-turma, envolvendo ambos os subgrupos num objetivo e projeto comuns foi amplamente conseguido. O recurso a conteúdos da educação ambiental, reconhecendo e consciencializando-se para a importância do ambiente e dos espaços limpos, tal como referido por Gonzales-Guadiano (2006), serviu como fator motivador para os alunos reconhecerem a importância do ambiente e dos espaços e para, num trabalho mais colaborativo, atendendo às diferenças e potencialidades de cada um, aceitarem as diferenças individuais dos colegas e a importância de cada um deles como membros de um grupo. Os alunos tiveram a oportunidade de interagir com todos os colegas, estreitando relações dentro do seu subgrupo e do outro subgrupo. Em síntese,

verificou-se uma maior aceitação da variabilidade de comportamentos e aumentaram as interações, colmatando as saudades que alguns alunos tinham de colegas com quem não interagiam desde o início da pandemia.

A turma ficou mais colaborativa e os alunos diversificaram os seus interesses, deixando de ficar tão presos aos aspetos competitivos que pareciam movê-los no início do ano. Os alunos mostravam muito entusiasmo em ajudar os colegas que tinham maior dificuldade na aprendizagem de alguns conteúdos, por exemplo, atingindo desta forma também os OE1.1., OE1.2., OE2.1. e OE2.2. Investiu-se na comunicação, no desenvolvimento socio-emocional e na inclusão de todos os alunos. Houve uma maior consciencialização sobre a importância de cuidar dos espaços, dos resíduos e do lixo com a atividade “Como está a tua rua/localidade onde vives – reportagem fotográfica”, e com a visualização de imagens para a exposição da atividade “Já pensaste para onde vai o lixo?” e recolha de resíduos na construção dos cartazes para a exibição. Poderia ter envolvido os pais e os EE, para em casa construírem os seus próprios ecopontos e assim criar hábitos novos e comportamentos mais amigos do ambiente, fazendo-os repensar “os hábitos de consumo, valores e atitudes de forma a promover mudanças cognitivas e comportamentais em prol da qualidade de vida é difícil, mas não impossível” (Mattos, 2006, p. 8).

No entanto, o projeto permitiu também envolver os pais e EE em outras dimensões da vida dos filhos para além dos resultados escolares; puderam descentralizar-se um pouco deste aspeto e passaram a olhar as funções da escola de forma mais ampla, percebendo a necessidade de desenvolvimento de ações e de estratégias que focassem o desenvolvimento socio-emocional das crianças. Estes alteraram o conteúdo da sua comunicação com a escola/professor, deixaram de insistir nas perguntas sobre os conteúdos das fichas de avaliação e passaram a enviar comunicados sobre a situação escolar dos seus educandos e dos materiais necessários para a participação das atividades propostas. Nas conversas intencionais de 6 de julho, dei os parabéns pela dedicação e pelo empenho que todos tiveram no decorrer do projeto e perguntei: “Vocês acham que conseguiram sensibilizar os colegas, professores e AAE, da escola para a questão do lixo?”. “Sim, professor. A exposição está tão bonita”, disse a Mara. “Professor, eu gostei de fazer os cartazes e aprendi muita coisa com isso”, referiu o Gamer”. E aprenderam a separar o lixo, por

cores, como fazíamos aqui na sala de aula?”, perguntei. “Sim, professor”, responderam quase em coro. O sentimento de alegria e boa disposição continuava bem presente, na sala de aula. “E agora, se vos perguntar: Quando é que 25 é igual a um, o que vocês respondem?”, perguntei. “Quando todos somos um!”, responderam em coro como que numa resposta ensaiada.

Desta forma, as Ação 1 e Ação 2 contribuíram com sucesso para atingir a finalidade do projeto “Quando é que 25 é igual a 1?": desenvolver relações saudáveis em contexto escolar durante o período pandémico.

7. REFLEXÕES FINAIS

O projeto “Quando é que 25 é igual a 1?” desenvolvido em contexto educativo foi significativo para os participantes, tendo produzido um efeito positivo e transformador para todos e naturalmente para mim. Como profissional de educação que trabalha com crianças, a minha visão de adulto, por vezes, analisa a realidade de uma determinada forma. Foi fundamental mudar a atenção, escutar reflexivamente os alunos, ter uma escuta ativa sobre o que eles pensam e como sentem a realidade educativa e as suas dinâmicas. Os alunos, fazendo parte integrante de todo o processo educativo, têm uma posição extremamente importante e significativa.

Este projeto, também me permitiu refletir sobre a minha atividade educativa e alterar algumas práticas. Percebi que todo o meu processo de ensino-aprendizagem sempre esteve demasiado centrado no ensino dos conteúdos, independentemente das necessidades dos alunos. Um aluno não é apenas uma categorização, conforme os resultados e as capacidades e dificuldades de aprendizagens demonstradas. Ao centrar-me mais no aluno, fui percebendo que cada aluno é um mundo cheio de vivências, experiências e com histórias de vida únicas e que, se o permitimos, revelam-se seres humanos com capacidades fantásticas muito além daquelas exigidas no dia-a-dia na sala de aula, mesmo quando têm só sete anos, como estes que desenvolveram comigo este projeto. Neste sentido, a IAP foi a bússola orientadora importante para me transformar num profissional ainda mais reflexivo, interveniente e integracionista. Permitiu-me, também, concretizar práticas na educação pertinentes, oportunas e adaptadas às situações com as quais trabalhava.

Assim, este projeto teve o efeito triplamente transformador, uma vez que produziu novos conhecimentos, modificou a realidade e transformou os participantes, graças às características de flexibilidade e adaptabilidade da metodologia IAP.

A postura de professor-investigador permitiu-me produzir reflexões teóricas, que contribuíram para a resolução de problemas, em situações concretas, uma vez que permitiu diluir as diferenças entre a prática e a teoria, ou seja, o carácter da praticabilidade e de investigação trabalham em

conjunto na concretização de um projeto. Funcionou como uma nova forma de problematizar, de questionar e criar novos conhecimentos (Alarcão, 2002). No entanto, o facto de ser professor e participar na investigação trouxe-me alguns desafios. Sentia que havia um duplo papel de investigador e pedagogo, e que nem sempre soube como fazer dialogar com os dois papéis, como se às vezes estivessem desligados. Por vezes, tive a tendência de dar valor à precisão, ao controlo, à replicação e generalização de resultados, sendo esta uma propensão que tive que contrariar. Nesta perspetiva, foi um desafio equilibrar a agenda de professor-investigador, ou seja, o desenvolvimento do projeto e o processo ensino-aprendizagem. A prática profissional de professor envolve um envolvimento emocional, força do convívio, das conquistas, das vivências com os alunos, que naturalmente cria afetos, vínculos, relações de amizade. Neste sentido, procurei ser neutro em relação aos objetivos da investigação (Pardal & Lopes, 2011), mantendo a objetividade sem, perdendo a imparcialidade (Fonseca, 2002). Tendo em conta alguma inexperiência, a gestão do tempo para a realização conjunta das tarefas relacionadas com a vida pessoal, académica e profissional, foi sendo sempre difícil. Reflexo disso é a disparidade das datas do desenvolvimento do projeto e da escrita do respetivo relatório.

Refletindo sobre a dimensão dos projetos de educação e intervenção social, creio que existirão outros contextos de risco pertinentes de intervenção, ou mesmo, pessoas com maior vulnerabilidade. Primeiramente, procurei contextos em comunidades da cidade da Praia. Em pelo menos três situações, numa primeira abordagem, as pessoas mostravam-se sempre disponíveis e interessadas em participar. Mas verifiquei que quando as pessoas percebiam que era necessário um compromisso sério, desistiam. Concluí que as pessoas querem mudança, mas não querem mudar. Neste processo aconteceu uma alteração profissional inesperada. Houve a necessidade de alterar o contexto da intervenção, para o local de trabalho, pois se assim não fosse, estava constrangido pela limitação de tempo para desenvolver o projeto.

Este projeto permitiu identificar e responder a problemas específicos, pois criou condições para um trabalho mais colaborativo, de carácter emancipatório, assim como a construção de novos saberes junto dos alunos, encontrando, por exemplo, estratégias e ações para os alunos não perderem os seus vínculos e melhorarem as suas interações, para assim ultrapassar a situação

pandémica em maior equilíbrio e de forma mais saudável, indo ao encontro da finalidade do projeto, ou seja, de desenvolver relações saudáveis em contexto escolar durante o período pandémico.

O desenvolvimento do projeto permitiu-lhes perspetivar a educação e principalmente os momentos que passavam em contexto de sala de aula, de uma forma diferentes, não tão convencional/tradicional, adaptado aos novos desafios. A sala de aula transformou-se num laboratório de experiências sociais. Um espaço onde tiveram mais oportunidades de se conhecerem melhor, através da realização das atividades propostas por eles. Levam consigo uma disposição diferente para o futuro do seu percurso de estudante, assim como “expectativas diferenciadas em relação a um projeto de vida”, para utilizar as palavras de Grillo (2004, p. 79).

As interações foram significativas e configuraram um ambiente de boas relações que as próprias crianças criaram. Sentiam-se seguras, felizes e predispostas para aprender mais. Desta forma, também potencializou a solidariedade observada na conjugação de esforços, “de responsabilidade individual e de interdependência positiva” (Lopes & Silva, 2009, p. 10). Verificou-se um trabalho efetivo em grupo, experienciando uma coesão grupal tendo como indicadores serem mais amigáveis e cooperativos. Nenhum aluno ficava isolado do grupo, fazendo sobressair um sentimento de pertença quando se referiam à turma como “a nossa turma”.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento Institucional: que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*. (pp. 217 – 238). Porto: Porto Editora.
- Araújo, U., Puig, J., & Arantes, V. (2007). *Educação e valores: Pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus Editorial.
- Banco Angolano de Investimento (2020). *Covid-19: Emigrantes cabo-verdianos com menos quatro milhões de euros em depósitos até Outubro*. Acedido a 22 de maio, de 2020. Disponível em <https://bancobai.cv/noticias/covid-19-emigrantes-cabo-verdianos-com-menos-quatro-milhoes-de-euros-em-depositos-ate-outubro>.
- Banco Cabo Verde (2020). *Quadros estatísticos*. Disponível em <https://www.bcv.cv/pt/Estatisticas/Quadros%20Estatisticos/Sector%20Externo/quadroestatisticos/Paginas/BalancadePagamentos.aspx>. Acedido a 23 de maio, de 2020.
- Bhering, E., & Sarkis, A. (2009). Modelo Bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área de educação infantil. *Horizontes*, 27(2), 7-20. Disponível em <https://pt.scribd.com/doc/100872853/1-Modelo-bioecologico-do-desenvolvimento-de-Bronfenbrenner-implicacoes-para-as-pesquisas-na-area-da-Educacao-Infantil-16555>.
- Beltrão, L., & Nascimento, H. (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bertão, A. (2004). Violência, agressividade e indisciplina em meio escolar: perdidos em busca do amor. *Psycologica*, (36), 149-166.

- Bessa, N., & Fontaine, A.M. (2002). *Cooperar para aprender - uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Asa Editores. Disponível em file:///C:/Users/anama/Downloads/REFERNCIA_Livro_Saude_Clinica.pdf.
- Blin, J. F., & Gallais-Deulofeu, C. (2001). *Classes difíceis: Ferramentas para prevenir e administrar os problemas escolares*. Porto Alegre: Artmed.
- Borges, J., C., (2020). *Anuário estatístico 2018*. Praia: Instituto Nacional de Estatística. Disponível em <https://ine.cv/wp-content/uploads/2020/10/aecv-2018.pdf>.
- Borsa, J., C., (2007). *O papel da escola no processo de socialização infantil*. Rio Grande do Sul. Disponível em <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf>.
- Caetano, A. (2004). A mudança dos professores pela investigação-ação. *Revista de Educação*, 17(01), 97-118.
- Câmara, A. C., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H. I., Vieira, I., Pinto, J. R., Soares, L., & Tavares de Castro, S. (2018). *Referencial de educação ambiental para a sustentabilidade*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido a 24 de março de 2021. Disponível em, http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/ref_sustentabilidade.pdf.
- Carvalho, A., & Baptista, I. (2004). *Educação social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Caride, J., A., (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa Editorial.

- Cembranos, F., Montesinos, D.H. & Bustelo, M. (2001). *La animation sociocultural: una proposta metodológica* (8ª ed.). Barcelona: Edições Popular.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (1996). *Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Comissão Nacional de Eleições (2020). *Resultado das eleições autárquicas 2020*. Disponível em <http://cne.cv/resultado-das-eleicoes-autarquicas-2020/>. Acedido a 18 de maio, de 2020.
- Cortesão, L., & Stoer, S. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, (7). 7- 28. Disponível em <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC7/7-1-cortesao.pdf>.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A. Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia de ação e cultura*, XIII, 355-380.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina.
- Cubero, R., & Luque, A. (2004). Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia da Educação* (pp. 94- 106). Lisboa: Artmed Editora.
- Decreto-Lei n.º 54/2018. *Diário da República Série I*, n.º 129 de julho de 2018, 2918-2928.
- Dobson, A. (2007). Environmental citizenship: Towards sustainable development. *Journal Sustainable Development*, 15, 276-285. Disponível em <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/sd.344>.

- Duarte, D. A. (2007). *Bilinguismo ou diglossia*. Praia: Splenn Edições.
- Estrela, M. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fernandes da Moura, A. (2009). *Eficácia social (qualidade e equidade) do sistema educativo em Cabo Verde* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, Espanha. Acedido a 5 de abril de 2021. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/38682501.pdf>.
- Fernandes, N. (2003). *Infância, direitos: participação e das crianças nos contextos de vida: representações e poderes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fonseca, K. (2012). Investigação – Ação: uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1(2), 16-31. Disponível em <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Governo de Cabo Verde (2019). *X Aniversário da Elevação da Cidade Velha a Património Mundial da Humanidade – Mensagem do Ministro da Cultura e das Indústrias Criativas e Presidente da Comissão Nacional da UNESCO*. Disponível em <https://www.governo.cv/x-aniversario-da-elevacao-da-cidade-velha-a-patrimonio-mundial-da-humanidade-mensagem-do-ministro-da-cultura-e-das-industrias-criativas-e-presidente-da-comissao-nacional-da-unesco/>. Acedido a 30 de maio, de 2020.
- Gonzalez-Gaudiano, E. (2006). *Educação ambiental*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gohn, M., G. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas em Educação*, 14(50), -38. Disponível

em

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?format=pdf&lang=pt>

Guerra, I. C. (2000). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção. O planeamento em ciências sociais*. Cascais: Edições Princípia.

Grillo, M. (2004). O Professor e a Docência: O encontro com o aluno. In Enricone, D. (Org.), *Ser Professor* (pp. 73–89). Porto Alegre: Edipurs Editora.

Ioannidou-Koutselini, M., Patsalidou, F. (2015). Engaging school teachers and school principals in an action research in-service development as a means of pedagogical self-awareness, *Educational Action Research*. 124–139. Acedido a 5 de março de 2020. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09650792.2014.960531>.

Instituto Nacional de Estatística (INE) (2016). Disponível em https://ine.cv/censo_quadros/santiago/.

Instituto Nacional de Estatística INE (2018). *Santiago*. Disponível em <https://ine.cv/wp-content/uploads/2018/06/municipio-da-praia.pdf>. Acedido a 30 de maio, de 2020.

INE (2019). *Estatísticas das famílias e condições de vida*. Disponível em <https://ine.cv/publicacoes/estatisticas-das-familias-condicoes-vida-inquerito-multi-objectivo-continuo-2019/>. Acedido a 20 de maio, de 2020.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Minnesota: Prentice-Hall, Inc. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/284470831_Learning_Together_and_Alone

Landim, T., M., & Pacheco, J. A. (2011). Educar para a cidadania: desafio à escola contemporânea. In C. S. Reis, & F. S. Neves, (coord.), *Livro de atas do XI congresso da sociedade portuguesa de ciências da educação* (pp. 53–58). Vol1(2). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.

- Lima, R. (2003). *Desenvolvimento levantado do chão... com os pés assentes na terra. Desenvolvimento local – Investigação Participativa – Animação Comunitária* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Porto, Porto, Portugal. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/53042>.
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola – Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lipman, M. (1999). *Filosofia para crianças – A tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Petrópolis: Editorial Vozes.
- Lobo, A. S. (2016). *Tão longe. Tão perto. Organização familiar e emigração feminina na Ilha da Boa Vista Cabo Verde*. (Tese de Doutoramento não publicada) Universidade Brasília, Brasília, Brasil. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2968>.
- Lopes, J., & Silva, S. H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel Editora.
- Lopes, J. V. (2005). *Cabo Verde, as causas da independência*. Praia: Edições Calabedotch.
- Maisonneuve, J. (2004). *A dinâmica dos grupos*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Mattos, S. (2006). Educação ambiental: meio ambiente e hábitos alimentares saudáveis no resgate da saúde e da cidadania. V Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental, Joinville-SC. Disponível em <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/53.pdf>.

- Medeiros, A. (1992). *A Interação entre alunos na sala de aula* (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto de Estudos Avançados em Educação, Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/9174/000059223.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Meirelles, B., Salvador, V., Zago, A., & Lopes, D. (2008). Sociedade e educação: a escola como representação da sociedade. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*, (12), s/p. Disponível em http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/oXXUQGOMCrX2gAg_2013-6-28-15-48-26.pdf.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projetos*. Lisboa: ASA Editores.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *Revista de Educação*, 2(2), 66-83.
- Ministério da Educação (2018). *Plano de Estudos do Ensino Básico Formal 1º ao 8º ano de escolaridade*. Disponível em https://minedu.gov.cv/recursos_educativosorientacoes/8
- Morais, J. L. (2016). *O impacto das remessas dos emigrantes na comunidade de Salamansa. Mindelo* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Cabo Verde, Praia, Cabo Verde. Acedido a 5 de abril de 2021. Disponível em <https://core.ac.uk/reader/80950560>
- Monteiro, A. (1996). A avaliação nos projetos de intervenção social: reflexões a partir de uma prática. *Sociologia. Problemas e Práticas*. 137-154. Acedido a 13 de março de 2021. Disponível em <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/834/1/9.pdf>
- Monereo, C., Castello, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. (2007). *Estratégias de ensino e aprendizagem*. Porto: ASA Edições.

- Nascimento, J. M. (2009). As relações entre o crescimento urbano e os sistemas de gestão e de planificação da cidade da Praia em Cabo Verde. *Cabo Verde, Redes e Desenvolvimento Regional: 1.º Congresso de Desenvolvimento Regional de Cabo Verde (LUSOFANE)*. Disponível em <http://www.apdr.pt/congresso/2009/pdf/Sess%C3%A3o%2012/230A.pdf>
- Nascimento, J. M. (2011). Cidade e Desenvolvimento Urbano em Cabo Verde. *Despovoamento/Desertificação: Paisagens, Riscos Naturais e Educação Ambiental em Portugal e Cabo Verde*. Guarda: Centro de Estudos Ibéricos.
- Noffke, S. & Somekh, B. (Ed.) (2009). *The SAGE Handbook of Educational Action Research*. California: Sage Publications Inc. Acedido a 3 de março de 2021. Disponível em https://sk.sagepub.com/reference/hdbk_edaction.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional de professores. In J. Oliveira-Formosinho. *Formação de professores* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
- Outeiral, José (2003). *O mal-estar na escola*. Rio de Janeiro: Revinter. Disponível em <https://pt.scribd.com/doc/30996980/J-Outeiral-e-Cleon-Cerezer-Livro-Mal-estar-Na-Escola>.
- Pacheco, J. A. (2006). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Parreira, A. (1982). *Liderança de grupos e condução de reuniões*. Lisboa: Didática Editora.
- Petrus, A. (Coord.). (1997). *Pedagogia social*. Barcelona: Ariel Educación.
- Pires, C. M. (2010). A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional. Docente. *EDUSER: Revista de educação, inovação em educação, Vol 2(2)*. Bragança: Instituto

Politécnico de Bragança, 62-83. Disponível em <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/23/26>.

Pereira, D., S., (2005). *Guia de ONGs*. Praia: EME: Marketing e Eventos. Disponível em <http://www.platongs.org.cv/Documentos/relatorios/guia-das-ong-de-cabo-verde/>.

Pocinho, M. (2018). *Dinamização do grupo-turma: Manual Prático para psicólogos educacionais*. Funchal: Universidade da Madeira. Disponível em https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/2013/1/Dinamiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20grupo-turma_manual%20pr%C3%A1tico%20para%20psic%C3%B3logos%20educacionais.pdf.

Pong (2015). *Guia das ONGs de Cabo Verde*. Praia: EME: Marketing e Eventos.

Porto Editora (2020). *Ilha de Santiago*. Infopédia. Porto: Porto Editora. Disponível em [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$ilha-de-santiago](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$ilha-de-santiago).

Rodrigues, R. M. (2011). *Dinâmica da população e seus impactos em áreas urbanas: o caso do município de Tarrafal de Santiago* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Cabo Verde, Praia, Cabo Verde. Acedido a 5 de abril de 2021. Disponível em <https://1library.co/document/zx0901oz-dinamica-populacao-impactos-areas-urbanas-municipio-tarrafal-santiago.html>.

Reis, P. (2000). A educação para a cidadania através do desenvolvimento de capacidades de cooperação. *Cadernos de Educação de Infância*. (56). 14-15. Disponível em <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/712/1/20956223-A-educacao-para-a-cidadania-atraves-do-desenvolvimento-de-capacidades-de-cooperacao.pdf>.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5(5), 127-142. Acedido a 5 de abril de 2021. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/233631397.pdf>.

- Santos, B. S. (2003). Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. In B. S. Santos_ (org.), *Reconhecer para Libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural* (pp. 427–461). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Santos, M. (1999). Cruzar compreensões, confrontar estratégias e co-construir a intervenção. In A. Bertaõ, M. Ferreira, & M. Santos (Orgs.), *Pensar a escola sob os olhares da Psicologia* (pp. 87–101). Porto: Edições Afrontamento.
- Sarmiento, M., & Cerisara, A. (2004). *Crianças e miúdos. Perspetivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA.
- Semedo, J. M. (2012). *A ilha de Santiago (Cabo Verde). Génese de um ecossistema e identidade cultural numa ilha de escala marítima entre a África, a Europa e as Américas*. Praia: Universidade de Cabo Verde. Acedido a 5 de abril de 2021. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/41168388.pdf>.
- Serrano, G. P. (2008). *Elaboração de projetos sociais. Casos práticos*. Porto: Porto Editora.
- Silva, L., & Guimarães, F. (2018). A educação ambiental no 1.º ciclo do ensino básico numa perspetiva de aprendizagem cooperativa. In A. Balça, C. Pomar, C. Costa, I. Bezelga, L. Moreira, & O. Magalhães. *A Formação de Educador@s e Professor@s: Olhares a partir da Universidade de Évora* (pp. 504–539). Évora: Várzea da Rainha Impressores SA.
- Silva, M. I. (2002). *Práticas educativas e construção de saberes. Metodologias da investigação-ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Steiner, I. D. (1982). Heuristic models of group-think. In H. Brandstatter, J.H. Davis & G. Stocker-Kreichhgner (Eds.). *Group decision making*. Londres: Academic Press.

- Stufflebeam, D. L., & Skinfield, A. J. (1995). *Evaluación sistemática: Guia teórica e prática*. Barcelona, Buenos Aires & México, Ministério de Educación e Ciência.
- Tavares, C. (2011). Praia Urbana: Os assentamentos Espontâneos. *Interioridades/Insularidade – Despovoamento/Desertificação: Paisagens, Riscos Naturais e Educação Ambiental em Portugal e Cabo Verde*. Guarda: Centro de Estudos Ibéricos.
- Trigueiros, M. S. L. (2019). *Educação, multiculturalismo e diversidade*. Praia: Acácia Editores.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma ação metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(31), 443-466. Acedido a 5 de outubro de 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf>.
- Vieira, H. K. L. (2018). *Satisfação e lealdade dos turistas: Ilha do Sal, Santiago, Boa Vista e São Vicente* (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal. Disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/17742/1/pauta-relatorio-25.pdf>.
- World Bank (2020a). *Population, Total – Cabo Verde*. Disponível em <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?locations=CV>.
- World Bank (2020b). *Cabo Verde aspectos gerais*. Disponível em <https://www.worldbank.org/pt/country/caboverde/overview#1>.

ANEXOS

ANEXO A – CONSENTIMENTO INFORMADO PARA PARTICIPAÇÃO NUM PROJETO DE INTERVENÇÃO SOCIAL – EE

CONSENTIMENTO INFORMADO PARA PARTICIPAÇÃO NUM PROJETO DE INTERVENÇÃO SOCIAL

No âmbito do curso de Mestrado em Educação e Intervenção Social da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, na especialização em Ação Psicossocial em Contextos de Risco, os/as mestrandos/as concebem e desenvolvem um projeto de investigação-ação, em contextos considerados de maior risco social e vulnerabilidade.

O mestrando Nuno André Ribeiro Gonçalves foi acolhido na instituição, desenvolve o projeto no contexto da sua atividade profissional. O envolvimento de profissionais e de crianças é voluntário, podendo cada pessoa decidir não participar, em qualquer momento do desenvolvimento do projeto.

O mestrando elaborará um relatório escrito sem qualquer dado pessoal, que será avaliado e que estará disponível *on-line*, no Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. Podem também resultar deste trabalho comunicações em congressos e publicações científicas.

Garante-se que a informação é confidencial, mantendo-se o anonimato e não sendo divulgados os dados pessoais dos participantes nem o nome da instituição. Este documento, que tem o nome da instituição e do participante, será guardado na Escola Superior de Educação pela Coordenadora do Curso pelo prazo de 5 anos.

Agradece-se, desde já, a sua participação e, caso concorde em participar no projeto, solicita-se que assine este consentimento.

Confirmando que li e compreendi a informação apresentada e que tive a possibilidade de esclarecer dúvidas com o mestrando. Autorizo que o mestrando Nuno André Ribeiro Gonçalves desenvolva o projeto de intervenção social com o(s) meu(s) filhos.

(Praia, janeiro de 2021)

(Assinatura)

ANEXO B – CONSENTIMENTO INFORMADO PARA PARTICIPAÇÃO NUM PROJETO DE INTERVENÇÃO SOCIAL – INSTITUIÇÃO

CONHECIMENTO INFORMADO PARA PARTICIPAÇÃO NUM PROJETO DE INTERVENÇÃO SOCIAL

No âmbito do curso de Mestrado em Educação e Intervenção Social da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, na especialização em Ação Psicossocial em Contextos de Risco, os/as mestrandos/as concebem e desenvolvem um projeto de investigação, em contextos considerados de maior risco social e vulnerabilidade.

O mestrando Nuno André Ribeiro Gonçalves foi acolhido na escola desenvolve o projeto no contexto da sua atividade profissional. O mestrando elaborará um relatório escrito, que será avaliado e que estará disponível on-line, no Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. Podem também resultar deste trabalho comunicações em congressos e publicações científicas.

Todo e qualquer documento produzido no âmbito do projeto será extirpado de dados pessoais, não sendo nunca divulgado à Orientadora qualquer informação que possibilite a identificação inequívoca de titulares de dados pessoais. No caso do mestrando tomar conhecimento de situações abusivas dos princípios éticos, legais ou morais, deverá comunicá-los oralmente à Orientadora que decidirá em conformidade com a gravidade dos factos.

Este documento, que tem o nome da instituição e do participante, será guardado na Escola Superior de Educação pela Coordenadora do Curso durante 5 anos.

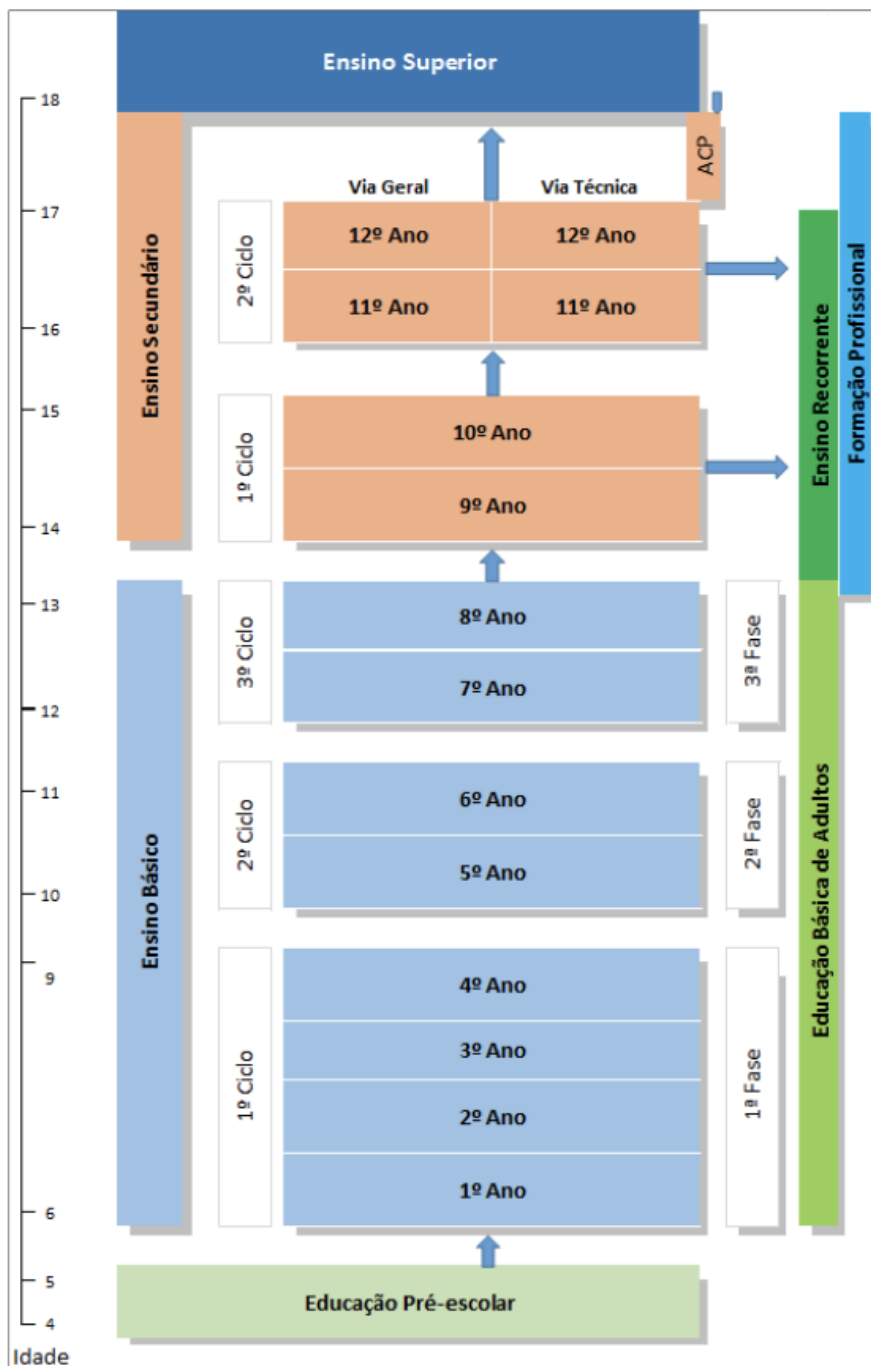
Confirmando que li e compreendi a informação apresentada e que tive a possibilidade de esclarecer dúvidas com a orientadora e com a coordenadora do mestrado. Tomo conhecimento da exigência de não expor dados pessoais em nenhum documento ou relatório que produza durante a vigência do projeto.

(Praia, janeiro de 2021)

(Assinatura)

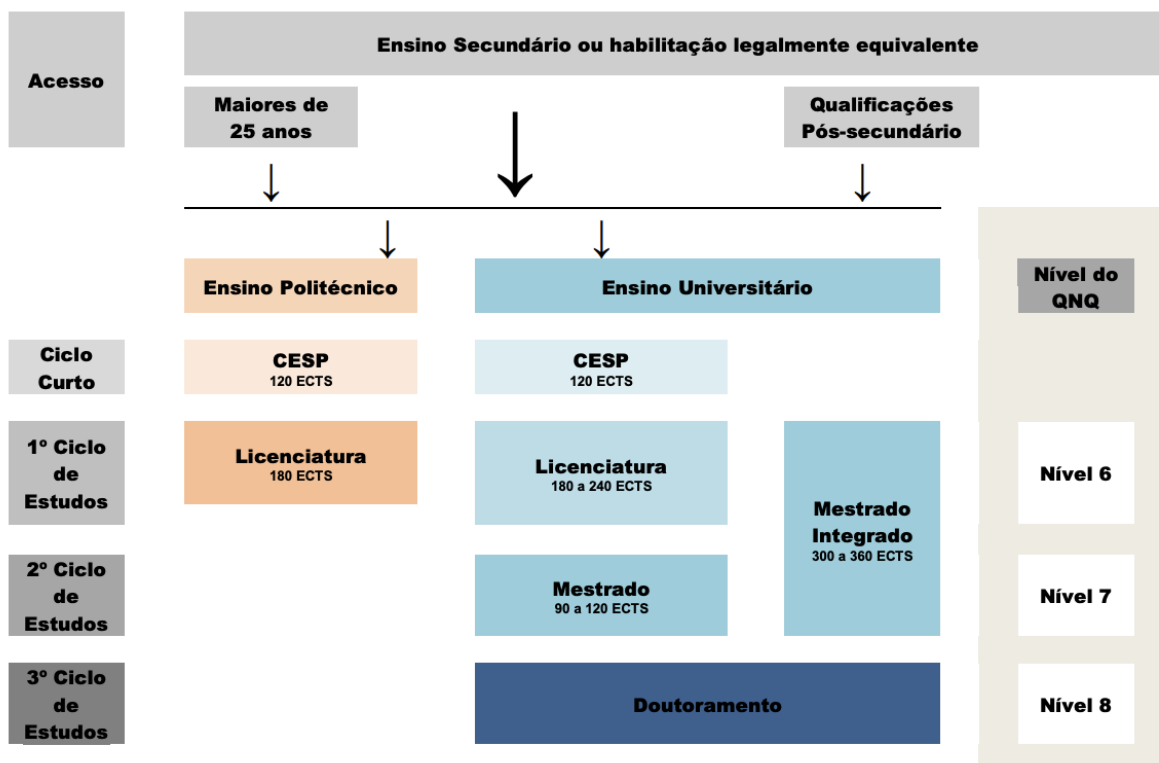
ANEXO C – ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO DE ENSINO CABO-VERDIANO

Tabela 1: Organização do sistema educativo de Cabo Verde



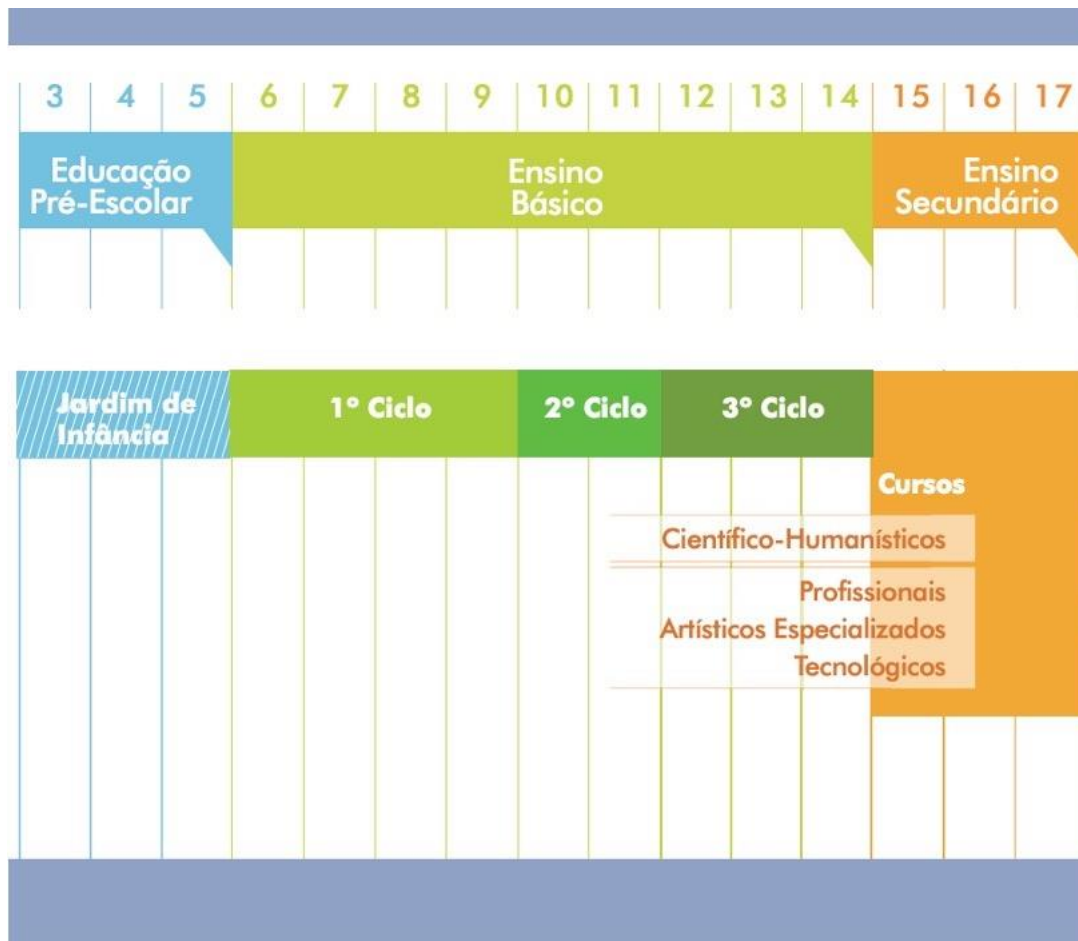
ANEXO D – ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR CABO-VERDIANO

Tabela 2: Organização de sistema de ensino superior de Cabo Verde



ANEXO E – ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO PORTUGUÊS

Tabela 3: Organização do sistema de ensino de Portugal



ANEXO F – HORÁRIO DA TURMA 2.º C

Tabela 4: Horário da Turma 2.º C

Tempos	Segunda	Sala	Terça	Sala	Quarta	Sala	Quinta	Sala	Sexta	Sala
08:00 - 08:30	1ºCIC-PORT		1ºCIC-MAT		1ºCIC-MUSICA		1ºCIC-MAT		1ºCIC-PORT	
08:30 - 09:00					AEC E. VERDE					
09:00 - 09:30										
09:30 - 10:00										
LANCHE										
10:30 - 11:00	1ºCIC-MAT		1ºCIC-E.MEIO		1ºCIC-PORT		AEC TEATRO		1ºCIC- I PRO	
11:00 - 11:30					AEC INGLÊS		1ºCIC-ED.FIS		AEC L.PORT.	
11:30 - 12:00			1ºCIC-EXPRES							
12:00 - 12:30										
12:30 - 13:00			1ºCIC-E.MEIO		1ºCIC-PORT		1ºCIC-A.EST		1ºCIC-EXPRES	
ALMOÇO										
14:30 - 15:00	AEC C. MUNDO		1ºCIC-E.MEIO		1ºCIC-PORT		1ºCIC-A.EST		1ºCIC-EXPRES	
15:00 - 15:30										

APÊNDICES

APÊNDICE A – NOTAS DE CAMPO DE CONVERSAS INTENCIONAIS COM A EE DA ALUNA GALÁTICA

Data: 12.02.2021

O encontro realizou-se com o recurso da plataforma *Teams*, em videochamada. Comecei por agradecer a disponibilidade da EE, para realizar esta conversa, explicando a pertinência da mesma, ou seja, para compreender como está a decorrer o processo de transição de professor titular de turma e conhecer a realidade da turma e da escola, pelo olhar da EE.

Quando questionada sobre a mudança de professor e dos respetivos métodos de ensino-aprendizagem, a mãe afirma “que, pelo fato do professor já ter sido professor de apoio educativo ajudou muito (...) já era um professor que já o conhecia, o que não aconteceu com a professora anterior, agora a mudança correu muito bem e os alunos não ressentiram (...) Nós, pais estávamos preocupados, mas eu notei que ela se adaptou bem. Pessoalmente, gosto muito da metodologia que usa. A Galática é muito organizada e este método ajuda a manter a sua organização e autonomia”. No que respeita às aulas assíncronas via plataforma *Teams*, a EE é da opinião que “por mais que uma pessoa se esforce, nunca é a mesma coisa, não se tem a sensação de sala de aula e acaba por se perder um pouco”.

Destacou-se o acompanhamento que a Galática tem em casa e reflete-se na escola, nomeadamente, na qualidade da entrega das tarefas e nas aprendizagens. Quando discutido o volume de trabalho proposto para realizar nas aulas assíncronas, em relação à disponibilidade e dinâmica familiar, a EE afirma que “da minha parte e da minha experiência é perfeitamente exequível, está adequado ao nível e capacidades dos alunos e das famílias”.

A Galática, durante as aulas assíncronas, fica com a empregada de casa e o irmão mais velho, que frequenta o quarto ano de escolaridade na mesma escola. Primeiro, o irmão consulta as suas tarefas na plataforma e executa-as, de seguida, o irmão ajuda a Galática a abrir a plataforma *Teams* para consultar as suas tarefas e fazê-las. “Também tenho a plataforma instalada no meu

portátil. telefono à Galática e pergunto se já viu as tarefas”, disse a EE. “No final do dia, vou rever e tiro as fotos para enviar para a plataforma. Se tem alguma dúvida, ela telefona-me”, continuou.

A EE partilhou que tinha pensado contratar um explicador para ajudar a Galática nos estudos. Referi que não havia necessidade e que o melhor prémio que se pode dar a uma criança pelo seu desempenho é deixar brincar, ter tempo livre para fazer outras coisas para além da escola.

Foi esclarecido que as tarefas propostas na plataforma *Teams* têm por objetivo desenvolver a autonomia dos alunos, assim como hábitos de trabalho e estudo.

Questionou-se como é que a EE vê a escola “Mais Nossa”. “A Galática frequenta a escola desde a pré, pouco depois de abrir portas (...) desde o início estou satisfeita com a escola. Em relação à pandemia, gostei da forma como a escola foi encontrando a melhor solução para os alunos”. Perguntei de que forma a pandemia está a afetar a Galática. A EE afirma “há sempre constrangimentos e a escola foi sempre tentando encontrar uma alternativa (...) uma solução. Se me perguntarem o que eu preferia, claro que preferia que as crianças regressassem às aulas de segunda a sexta, todos juntos, mas sei que isso ainda não é possível. Como aqui dizemos *junta mãos*, ou seja, temos que dar as mãos e esperar que tudo passe, da melhor forma. (...) Não houve nenhum surto na escola, o que prova que as medidas fazem sentido. Podíamos estar melhor? Sim, podíamos, mas há um esforço acrescido por todos, pelo professor, pelos alunos e pelos pais”.

APÊNDICE B – NOTAS DE CAMPO DE CONVERSAS INTENCIONAIS COM A EE E PAI DA ANINHAS

Data: 18.03.2021

O encontro realizou-se com o recurso da plataforma *Teams*, em videochamada. Comecei por agradecer a disponibilidade da EE e do pai, para realizar esta conversa, explicando os objetivos da mesma: para compreender como está a decorrer o processo de transição de professor titular de turma e conhecer a realidade da turma e da escola, pelo olhar da EE e do pai.

Questionou-se como o pai e EE, a mãe de Aninhas, estão a viver a transição de professor, a EE disse que “verifica uma evolução, desde janeiro para cá, principalmente em relação à letra (...) tem sido acompanhada com responsabilidade. Ainda não tem a responsabilidade tanto o quanto queria, mas o meu marido costuma dizer que sou exigente, como aluna de medicina e aluna muito certinha, e quero que as coisas corram como correram comigo”. A Aninhas foi, durante sete anos, filha única e teve sempre todas as atenções e, com a chegada de mais um membro da família, a EE reconhece que a Aninhas tem atitudes para chamar atenção e afirma ter receio de, na escola, se refletir no desempenho, no sentido de responsabilidade. No entanto, a EE reconhece que a Aninhas tem “progredido, tem ganho mais responsabilidade, tem feitos os trabalhos sozinha. Por sua vez, o pai é da opinião que tem havido muitas mudanças para as crianças. Primeiro a questão da pandemia, que traz situações de incerteza como as aulas presenciais e aulas não presenciais e, naturalmente, se reflete no desempenho das crianças. Segundo, a transição do professor está a correr bem. No entanto, afirma estar “um pouco triste com o desempenho da Aninhas, porque teve Muito Bom a tudo, menos a Matemática. Como venho da área das engenharias, pensava que era o forte dela. Ela gosta muito de Matemática”. Reconhece que, quando analisa as fichas de avaliação, percebe que é falta de atenção e não falta de capacidade.

Tanto o pai como a EE têm uma atitude de promover a autonomia da Aninhas, deixando-a trabalhar sozinha e ultrapassar as suas dificuldades com as suas próprias estratégias. Tive a preocupação de lembrar que a Aninhas tem oito anos e, apesar de tudo, é uma criança e precisa

de ser criança. Por vezes, como professor e como pais, temos a tendência a exigir demasiado das crianças, confortando o pai e EE dizendo que a Aninhas é uma aluna responsável, feliz, saudável, com imensas capacidades, como pessoa é muito querida com os colegas e com os professores e AAE. Tem todas as qualidades para ser boa aluna e ter um percurso escolar sem grandes surpresas. Reconhecendo que os pais e EE em Cabo Verde acompanham muito de perto a vida escolar dos respetivos educandos, algo de que já me haviam informado. Como professores, com alunos destas idades, percebe-se quem tem acompanhamento em casa e quem não tem. Há uma diferença no desempenho escolar dos alunos que têm um acompanhamento regular em casa, quando comparados com alunos que não têm. Tranquilei o pai e EE dizendo que a Aninhas é uma boa aluna, uma boa menina, uma aluna que todos os professores gostariam de ter na sala de aula. É autónoma, organizada com bastantes capacidades.

Quando questionados sobre como veem a escola, o pai fala da sua impressão: “é muito positiva, em termos de qualidade do ensino, das infraestruturas que também são muito importantes. De todas as escolas da cidade é a escola melhor equipada e tem estado a investir em melhorias, ao longo dos anos”. Em relação à pandemia, a “escola fez o que tinha a fazer, respeitando as normas que vêm das autoridades nacionais (...) há cuidado na segurança das entradas e saídas dos alunos. Infelizmente é o contexto que temos. E claro que todos gostaríamos de estar num contexto normal, onde os miúdos frequentassem a escola de forma contínua”. A EE corrobora da mesma opinião. Quando questionados sobre aspetos a melhorar, o pai é da opinião “que, sendo possível, gostaria que a Aninhas tivesse mais horas com os professores, durante as aulas síncronas, à distância”, ou seja, as aulas não presenciais à distância com o professor, uma vez que é da opinião que o atual horário de uma hora de manhã e uma hora de tarde, não são o suficiente.

APÊNDICE C – NOTAS DE CAMPO DE CONVERSAS INTENCIONAIS COM UMA PROFESSORA DO PRIMEIRO CICLO

Data: 22.01.2021

O encontro realizou-se na escola “Mais Nossa” com uma professora do primeiro ciclo do ensino básico.

Começou-se por agradecer a disponibilidade em ter esta conversa e explicou-se o propósito e o âmbito da mesma.

Comecei por perguntar como a professora vê a escola respondendo que “é uma escola com muito boas condições, talvez a melhor escola do país, ao nível das infraestruturas e condições físicas”, uma vez que é uma escola que foi inaugurada em 2016. Continua em construção por fases. A primeira fase contemplou as estruturas da pré, o primeiro ciclo, a acântina, biblioteca escolar, serviços de secretaria, campo de jogos. Na fase seguinte, as estruturas do segundo e terceiro ciclo e numa última fase, ainda em construção as estruturas do secundário, com uma biblioteca maior, anfiteatro, piscina, etc. “Portanto, uma escola com condições excecionais”.

Relativamente ao ensino, a professora é da opinião que “é uma escola com currículo português e os meninos acompanham muito bem. Falam todos muito bem português e têm uma propensão para a aprendizagem muito boa”. É um gosto trabalhar com meninos de outras culturas. Em relação aos EE afirma que “aqui, em Cabo Verde, os pais acompanham muito de perto e com muito interesse a vida escolar dos filhos, por vezes são muito exigentes e críticos do trabalho desenvolvido pelos professores. Quando questionada sobre a forma como a escola está a responder à situação pandémica “as medidas são as que eram precisas de ser tomadas, não há muito a fazer em relação a isso, mas há situações que deveríamos estar atentos, por exemplo, os alunos passam muitas horas sentados no mesmo lugar, mesmo com um horário com muitos furos, o que afeta o ensino dos conteúdos, pois é sistematicamente interrompido, restando muito pouco tempo para o professor titular de turma lecionar o denso currículo”.

Sobre os aspetos que a escola precisa de melhorar, a professora é da opinião “que há sempre coisas a melhorar. É uma escola nova que está a dar os seus primeiros passos e que nem tudo corre bem, mas há disponibilidade em querer fazer melhor”.

APÊNDICE D – CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS/PAIS E EE: FICHA BIOGRÁFICA DO ALUNO

A – IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nome: _____

Idade: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Nome do Pai: _____ Profissão: _____

Nome da Mãe: _____ Profissão: _____

Morada: _____

Localidade: _____ C.P.: _____ - _____ Tel: _____

Telem: _____ E-mail: _____

Nome do Enc. de Educação: _____

Parentesco: _____ Profissão: _____

Morada: _____

Localidade: _____ C.P.: _____ - _____ Tel. _____

Telem: _____ E-mail: _____

B - AGREGADO FAMILIAR

Grau de Parentesco	Nome	Idade	Habilitações Literárias	Local de Trabalho
O aluno				

C – SAÚDE

A criança:

1. Vê bem? Sim Não usa óculos

2. Ouve bem? Sim Não

3. Pronuncia bem as palavras? Sim Não

4. Indique:

a) Doenças/alergias que teve _____

b) Doenças/alergias que tem atualmente _____

5. Toma, habitualmente, medicamentos? Sim Não

Quais? _____

6. Qual o seu grupo sanguíneo?

7. Em casa, há alguém doente? Sim Não

Quem? _____

D – HABITAÇÃO

1. A família vive em habitação

própria	<input type="checkbox"/>	arrendada	<input type="checkbox"/>	outra	<input type="checkbox"/>
---------	--------------------------	-----------	--------------------------	-------	--------------------------

2. A casa tem divisões.

3. A criança dorme num quarto sozinha? Sim Não

Com quem o divide? _____

4. O aluno tem televisão no quarto? Sim Não

E computador? Sim Não

E – EDUCAÇÃO

1. A criança frequentou a educação Pré-Escolar? Sim Não

Quantos anos?

F – TRANSPORTES

1. O aluno vive na área de influência da Escola? Sim Não

2. Como se desloca para a escola? A pé Autocarro Carro particular

3. Quanto tempo demora no percurso?

G – OUTRAS INFORMAÇÕES RELEVANTES

1. Costuma acompanhar o (a) seu (sua) educando(a) na realização de qualquer tarefa que ele (a) traga para fazer em casa?

Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Que tipo de atividades realiza com o(a) seu(sua) filho(a)?

Contacto em caso de urgência:

Nome: _____

Morada _____

Telefone _____ Telemóvel _____

O (A) Encarregado de Educação

APÊNDICE E – CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS: CONHEÇO-ME A MIM PRÓPRIO

Ficha de Expressões

Nome: _____ Data: ____/____/____

CONHEÇO-ME A MIM PRÓPRIO

1- Quais as 10 palavras que melhor te descreviam?

2- Quais são as tuas leituras preferidas? E que programas de TV preferes? Tens algum programa que gostes de acompanhar no telemóvel ou tablete?

3- O que há de comum entre ti o(a) teu(tua) melhor amigo(a)?

4- Pensa nos adultos que mais admiras. O que admiras nele(a)?

5 - Que qualidades tens tu que os teus amigos gostam mais de ti?

6- O que pensas dos teus colegas de turma?

7- O que achas que os teus colegas de turma pensam de ti?

8- O que significa para ti a amizade e ter amigos?

9- Tens algum(a) melhor amigo(a) na tua escola?

10- Do que gostas mais em ti?

11- O que em ti te mais te desagrada?

12- Atualmente, qual é o teu maior desejo?

Bom trabalho!

APÊNDICE F – CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS: AUTOAVALIAÇÃO

AUTOAVALIAÇÃO DO ALUNO		
Aluno(a) _____	Ano letivo ____ / ____	
Ano/Turma: _____	Docente _____	

← Pensa como tem sido a tua vida na escola e coloca uma cruz (X):

	1º Período				2º Período				3º Período			
	Sempre	Muitas Vezes	Às vezes	Nunca	Sempre	Muitas Vezes	Às vezes	Nunca	Sempre	Muitas Vezes	Às vezes	Nunca
Fui pontual (cheguei a horas)												
Faltei às aulas												
À chegada, cumprimentei toda a gente												
Entrei e saí da sala com ordem												
Trouxe o meu material												
Estive atento												
Soube esperar pela minha vez de falar												
Ajudei os colegas												
Participei nos trabalhos propostos												
Fiz os trabalhos de casa												
Tive cuidado na apresentação dos trabalhos												
Tenho os cadernos /livros organizados												
Escrevo sem erros												
Cumpri as regras estabelecidas												
Portei-me bem na sala de aula												
Pedi ajuda, quando tive dificuldades												
Respeitei o material e limpeza da escola												
Gosto de estar na escola												
Falei sobre os meus trabalhos ao meu Encarregado de Educação												

	OUTRAS INFORMAÇÕES QUE CONSIDERES IMPORTANTES		
	1º Período	2º Período	3º Período
Tenho dificuldades em:			
Vou tentar melhorar em:			

APÊNDICE G – CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA: A MINHA ESCOLA É..

Ficha de Trabalho de Português

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

- RECORDA OS ADJETIVOS -

1) Preenche o quadro com adjetivos que melhor definem:

a) A minha escola é...

Aspetos Positivos	Aspetos menos positivos

b) A minha turma é...

Aspetos Positivos	Aspetos menos positivos

c) Na escola, eu sou...

Aspetos Positivos	Aspetos menos positivos

1) Preenche o quadro com adjetivos que melhor definem:

a) A ilha de Santiago é...

Aspetos Positivos	Aspetos menos positivos

b) A minha cidade da Praia é...

Aspetos Positivos	Aspetos menos positivos

c) A minha rua é ...

Aspetos Positivos	Aspetos menos positivos

APÊNDICE H – CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR: O MEU PROFESSOR

2º Período
FICHA DE TRABALHO – Expressões

Nome: _____ Data: ___/___/___

O MEU PROFESSOR...

Lê as perguntas e responde honestamente o que pensas do teu professor, até agora.

Assinala com X de acordo com a tua opinião.

O meu professor é...

1 - / _____ / _____ / _____ /
Injusto / justo / muito injusto

2- / _____ / _____ / _____ /
não sabe ouvir / sabe ouvir / sabe ouvir muito bem

3 - / _____ / _____ / _____ /
grita muito / só grita quando necessário / é calmo (raramente levanta a voz)

4 - / _____ / _____ / _____ /
não gosto dele / gosto dele / gosto muito dele

5 - / _____ / _____ / _____ /
zanga-se muitas vezes / só se zanga quando é necessário / nunca se zanga

6 - / _____ / _____ / _____ /
não me dá atenção / dá-me pouca atenção / dá-me atenção

8 - / _____ / _____ / _____ /
é fácil portar-me mal na aula / é difícil portar-me mal na aula / é muito difícil portar-me mal na aula

9 - / _____ / _____ / _____ /
Aborreço-me nas aulas / às vezes tenho interesse pelas aulas / tenho muito interesse nas aulas

Bom trabalho!

APÊNDICE I – APRESENTAÇÃO DE DADOS: FICHA BIOGRÁFICA DO ALUNOS

Tabela 5– Apresentação de dados: Ficha biográfica do aluno

N.º	Gr.	Nome	Data de nascimento	Idade	Vive com...				EE			Pai			Mãe			Saúde						
					Pai	Mãe	Irmãos	Outro	Pai	Mãe	Out	Idade	Habil.	Profissão.	Idade	Habil.	Profissão	Vê bem	Ouve bem	Pro nuncia	Alergias	Medi cação	Alguém doente	
1	1	Branca de Neve	30.03.2013	7	x	x	2 (5, 2)			x			43	mestre	eng. telecomun.	36	lic.	professora	sim	sim	sim	-	-	-
2	1	Galática	10.02.2013	8		x	1 (5) epcv			x					comercial	39	lic.	advogada	óculos	sim	sim	-	-	-
3	1	Eliana	24.07.2013	7	x	x	2 (13, 15)	1 (25) empreg		x			43	lic.	jurista	43	lic.	jurista	sim	sim	sim	-	-	-
4	1	Camilly	07.01.2013	8	x	x	3 (2, 8, 20)	1 (25) primo		x			45	mestre	jurista	37	lic.	assistente social	óculos	sim	sim	-	-	-
5	2	Ematty	11.07.2013	7	x	x	1 (14)			x			51	pós-grad.	bancária	45	pós-grad.	bancária	sim	sim	sim	pó	singulair	-
6	1	Lucas	13.06.2013	7	x	x	1 (2)			x			40	lic.	engenheiro	34	mestre	engenhaira	sim	sim	sim	-	-	-
7	2	Henrique	16.01.2013	8		x				x					markting	34	lic.	designer	óculos	sim	sim	pó	-	-
8	1	Rosa	06.09.2013	7	x	x	2 (8, 14)		x				44	pós-dout.	prof. universl.	36	lic.	-	sim	sim	sim	kiwi, ovo, morango	-	-
9	1	Messi	01.02.2013	8		x	1 (13) epcv			x					advogado	41	lic.	escritório	óculos	sim	sim	-	-	-
10	1	Luís	26.07.2013	7	x	x	-			x			31	mestre	informático	31	lic.	técnica bancária	sim	sim	sim	-	-	-
11	1	António	01.03.2013	7	x	x	1 (gémeo)			x			44	dout	gestor	44	mestre	médica	óculos	sim	sim	-	-	-
12	1	Gamer	01.03.2013	7	x	x	1 (13)			x			45	mestre	eng. civil	44	mestre	jurista	sim	sim	sim	-	-	-
13	2	Titi	13.07.2013	7	x	x	-	-	x				46	lic.	empresário	38	lic.	bancária	óculos	sim	sim	-	-	-
14	2	Alfa	19.03.2013	7	x	x	1 (10 meses)			x				lic.	polícia	41	lic.	bancária	óculos	sim	sim	pele atópica	-	-
15	2	Alice	01.03.2013	7	x	x	2 (2, 3)			x			34	lic.	marketing	33	mestre	gestora	sim	sim	sim	-	-	-
16	2	Nuno	03.05.2013	7	x	x				x			33	lic.	eng. ambiental	34	lic.	téc. inf.	sim	sim	sim	-	-	-
17	2	Bia	03.10.2013	7	x	x	1 (2)			x			47	dout.	eng./ político	36	lic.	professora	sim	sim	sim	-	-	-
18	2	Mariana	18.07.2013	7	x	x	2 (2, 9)		x				38	lic.	piloto	40	lic.	bancária	sim	sim	sim	-	-	-
19	1	Chasse	17.07.2013	7		x	1 (5) epcv			x					informático	37	mestre	bancária	sim	sim	sim	-	-	-
20	1	Anthony	01.03.2013	7	x	x	1 (gémeo)			x			44	dout	gestor	44	mestre	médica	óculos	sim	sim	-	-	-
21	2	Catarina	05.03.2013	7	x	x	2 (15, 17)	1 (28) primos		x			43	secun.	serralheiro	37	secun.	administra	sim	sim	sim	-	-	-
22	2	Mara	19.12.2013	7	x	x			x				46	lic.	advogado	37	lic.	empresária	sim	sim	sim	-	-	-
23	2	Barbie	25.08.2013	7	x	x	2 (1, 11)	1 (25) prima		x			40	lic.	eng. civil	39	lic.	gestão hotelaria	sim	sim	sim	-	-	-
24	1	Aninhas	19.01.2013	8	x	x	1 (11 meses)			x			37	lic.	engenheiro	41	lic.	médica	sim	sim	sim	-	-	-
25	2	Sofia	30.01.2013	8		x	2 (17, 22)			x			55	lic.	empresário	42	lic.	professora	sim	sim	sim	-	-	-

Tabela 6– Apresentação de dados: Ficha biográfica do aluno

N.º	Gr.	Nome	Habitação							Educação		Transportes			Outras informações	
			Própria, Arrendada	n.º divisões	Quarto próprio	TV no quarto	Tem PC	Tem Tablet	Tem Net	Escola Cabo Verde	EPCV (desde...)	Vive perto	Como desloca	Tempo	Acompanha o educando	Outras Inf.
1	1	Branca de Neve	arrendada	6	não	não	sim	sim	sim	não	pré	sim	carro part.	5 min.	frequentemente	-
2	1	Galática	própria	4	sim	não	sim	sim	sim	não	pré	sim	carro part.	10 min.	sempre	-
3	1	Eliana	-	-	sim	não	sim	não	sim	não	pré	sim	carro part.	5 min.	frequentemente	-
4	1	Camilly	própria	8	não/irmã	sim	não	sim	sim	não	pré	sim	carro part.	3 / 4 min.	frequentemente	-
5	2	Ematty	arrendada	10	sim	não	não	sim	sim	pré	1.º ano	não	carro part.	10/15 min.	sempre	-
6	1	Lucas	própria	10	não / irmã	não	sim	sim	sim	pré	1.º ano	sim	carro part.	5 min.	sempre	-
7	2	Henrique	arrendada	5	sim	não	sim	sim	sim	não	pré	sim	carro part.	10 min.	frequentemente	-
8	1	Rosa	própria	8	sim	sim	sim	sim	sim	não	pré	sim	carro part.	3 min.	frequentemente	-
9	1	Messi	arrendada	8	sim	não	sim	sim	sim	pré	1.º ano	sim	carro part.	5 min.	frequentemente	-
10	1	Luís	arrendada	6	não (pais tem medo do escuro)	não	sim	não	sim	não	pré	não	carro part.	10 min.	sempre	-
11	1	António	arrendada	7	não (irmão gémeo)	não	sim	sim	sim	pré	1.º ano	sim	carro part.	5 min.	frequentemente	-
12	1	Gamer	arrendada	7	sim	não	sim	sim	sim	pré	pré	sim	carro part.	10 min.	frequentemente	-
13	2	Titi	própria	8	sim	não	não	?	?	pré	pré	não	carro part.	15 min.	frequentemente	-
14	2	Alfa	arrendada	9	sim	não	não	sim	sim	pré	pré	sim	carro part.	5	frequentemente	-
15	2	Alice	própria	6	sim	não	sim	sim	sim	pré	1.º ano	sim	carro part.	5 min.	frequentemente	-
16	2	Nuno	arrendada	5	sim	não	não	sim	sim	pré	pré	sim	a pé	10/15 min.	sempre	-
17	2	Bia	própria	7	sim	sim	sim	sim	sim	pré	pré	sim	carro part.	5 min.	sempre	-
18	2	Mariana	própria	6	não (irmão)	não	sim	sim	sim	1.º ano	pré e 2.º ano	sim	carro part.	2 min.	frequentemente	-
19	1	Chasse	própria	7	não (irmão)	não	não	sim	sim	pré	1.º ano	sim	carro part.	5 min.	sempre	-
20	1	Anthony	arrendada	7	não (irmão gémeo)	não	sim	sim	sim	pré	1.º ano	sim	carro part.	5 min.	frequentemente	-
21	2	Catarina	própria	6	não (irmã e prima)	não	sim	não	sim	pré	1.º ano	não	carro part.	10/15 min.	frequentemente	-
22	2	Mara	própria	6	sim	sim	sim	sim	sim	não	pré	não	carro part.	15 min.	sempre	-
23	2	Barbie	própria	7	não (irmão)	não	não	sim	sim	não	pré	não	carro part.	15 min.	sempre	-
24	1	Aninhas	arrendada	-	sim	não	sim	sim	sim	pré	1.º ano	não	carro part.	10 min.	frequentemente	-
25	2	Sofia	própria	6	não (irmã)	sim	sim	sim	sim	não	1.º ano	sim	carro part.	5 min.	sempre	-

APÊNDICE J – APRESENTAÇÃO DE DADOS: CONHEÇO-ME A MIM PRÓPRIO

Tabela 7 – Apresentação de dados: Conheço-me a mim próprio

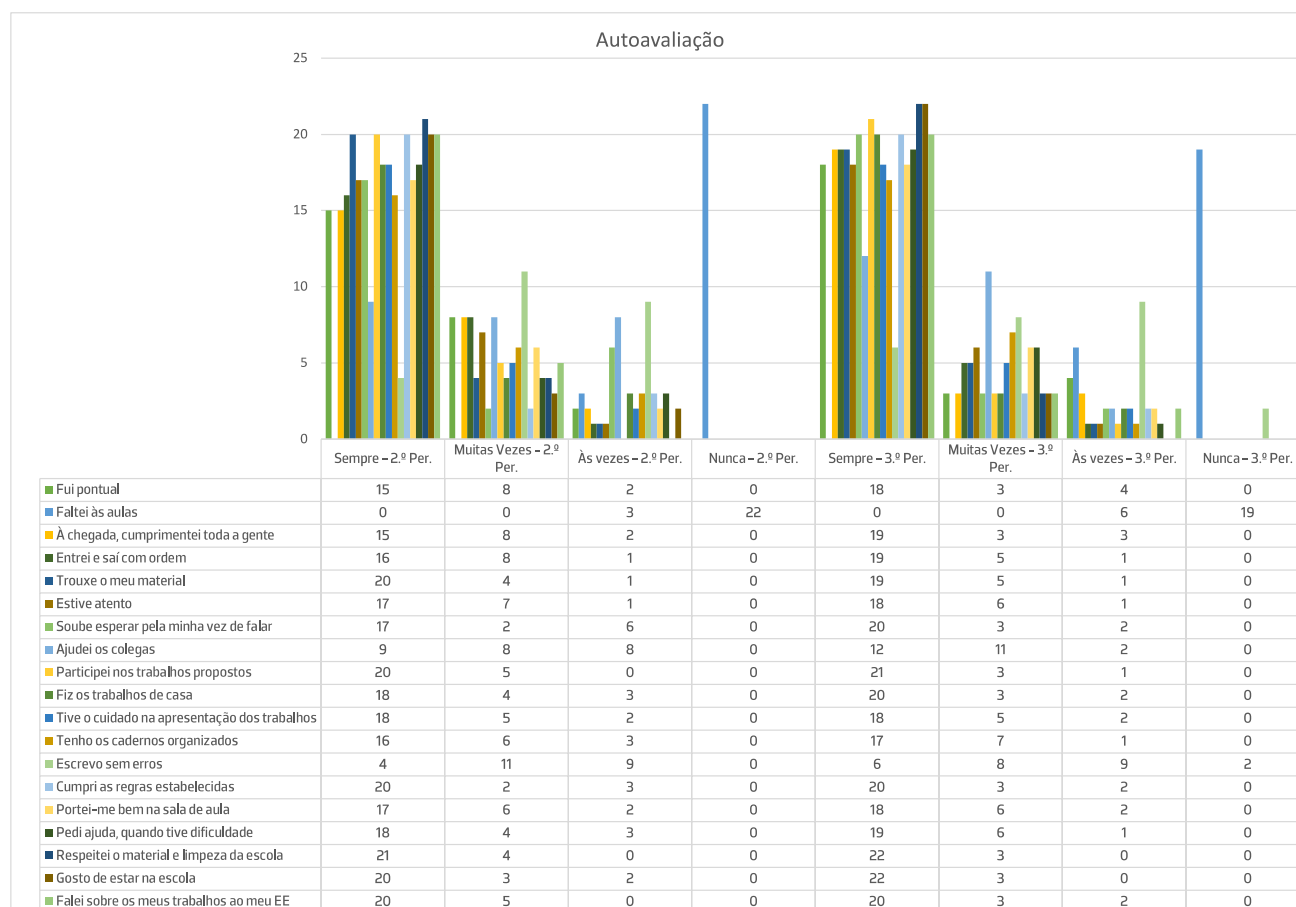
N.º	Nome	10 palavras que melhor te descrevem	Leituras e programas favoritos	O que há em comum entre ti e o teu amigo	Pensa num adulto. O que mais admiras nele.	Qualidades que os colegas mais gostam em ti	O que pensas dos teus colegas
1	Branca de Neve	educada, bonita, estudiosa, brincalhona, amiga, aberta, choro com facilidade, meiga, teimosa, fofinha	histórias, desenhos animados, canal panda	educados	pai: amigo e carinhoso	amiga e atenciosa	simpáticos e amigos
2	Galática	justa, difícil, calma,	Helena de Avalor; blazing team	gostamos das mesmas coisas e de uma da outra		saltar de lugares altos sem magoar	adoro-os
3	Eliana	ansiosa, curiosa, inteligente, linda, cantora, fixe, ginasta, bailarina, esperta, carinhosa	contos de fadas; desenhos animados	gostamos de unicórnios, acessórios e doces	pais, família e professor nuno: são os meus heróis	inteligência, boa ginasta e dançarina	carinhosos e amáveis
4	Camilly	ginasta, brincalhona, estudiosa, tímida, dançarina, cantora, pintora, divertida	poemas; labrats	gostamos uma da outra	pai e mãe: trabalham muito	ajudar as pessoas	engraçados e divertidos
5	Ematty	simpática, faladora, curiosa, amiga, linda, brincalhona, carinhosa, desenhadora, teimosa, criativa	pinóquio; ladybug	gostamos de pintar, desenhar e brincar	são carinhosos, brincalhões e inteligentes	ser amiga e simpática	inteligentes e trabalhadores
6	Lucas Neto	esperto, alegre, inteligente, amigo, feliz, criança, brincalhão, curioso	livros; Lucas Neto	gostamos de jogar futebol	mãe, a forma como me trata	simpático	são fixes
7	Henrique	bonito, curioso, falador	livros e tv	jogar futebol	pai	conversador	simpáticos
8	Rosa	bonito, brincalhão, zangar	livros e tv	jogar minecraft	não sei	não sei	gosto de falar e brincar com eles
9	Messi	inteligente, divertido, engraçado, simpático, amigo, alegre, estudioso, lindo, concentrado e organizado	netflix, youtube	somos engraçados	mãe: amor carinho e alegria	fofura, brincalhão e engraçado	estudiosos
10	Luís	simpático, amigo, cuidadoso, carinhoso, mimado, querido	3 porquinhos, estica universo	jogar à panha	pais: amam-me. o olhar da mãe.	eles podem responder	são fixes porque brincam comigo
11	António	bonito, educado, comilão, brincalhão, desenhos, matemática, feliz, forte, meigo e amigo	livros de histórias; desenhos animados	gostamos de minecraft	pais e avós: tratam-me bem	meigo e divertido	são bons alunos
12	Gamer	esperto, atento, amigável, vingativo, brincalhão, sentimental, youtuber, saudável, forte, aventureiro	diário de um banana; youtube	mesma curiosidade	não sei	sei ler bem	são como uma família
13	Titi	alegre, amorosa, brincalhona, fofinha, esperta, estudiosa, bonita, obediente, carinhosa, feliz	contos; Disney Júnior	somos fofinhas, carinhosas, bonitas e alegres	...; a sua paciência em ensinar, o carinho e amizade	feliz e alegre	são amigos
14	Alfa	inteligente, alegre, bonito, forte, fofa, engraçado, estiloso, estudioso, carinhoso, dançarino	Bruxa Malvadinha; youtube	jogar à bola	pais	sou amigo	um pouco chatos
15	Alice	simpática, inteligente, engraçada, feliz, bonita, divertida, cheirosa	branca de nave; Disney Channel	brincalhona	são altos	sou brincalhona	são meus amigos
16	Nuno	esperto, corajoso, brincalhão, divertido, bom, bonito, educado, teimoso, perfeccionista, organizado	turma da mónica; minecraft	de jogar futebol	mãe, o seu sorriso e coragem	nunca me disseram	são bons e inteligentes e por vezes comportam-se mal
17	Bia	bonita, estudiosa, divertida	livros e tv	brincar	pai	brincar	simpáticos
18	Mariana	alta, bonita, gentil, amigável, estudiosa, brincalhona, amiga	Abelha Maia; Rockteen	amizade	pai, porque me ajuda nos trabalhos	brinco muito com eles	são amigáveis
19	Chasse	amigo, simpático, educado	livros de aventuras; labrats, Lucas Neto	temos sapato iguais	pais: são lindos	sou fofinho	são meus amigos
20	Anthony	bonito, inteligente, forte, gostoso, meigo, educado, brincalhão, estudioso, gosto de ler	livros; desenhos animados	gostamos de minecraft	pais: ensinam-me coisas	sou agradável	são educados
21	Catarina	divertida, simpática, amiga	livros e tv	cantar	mãe	sou amiga	são amigos
22	Mara	simpática, linda, meiga, carinhosa, educada, teimosa, responsável, feliz, sincera, delicada	contos de fada; canal panda	gostamos de cantar	pais, porque são simpáticos	simpática	são bons colegas
23	Barbie	linda, aliga, inteligente, engraçada, fofa, dorminhoca, atenta, trapalhona, estudiosa, esperta	contos; programas infantis	gostamos de brincar	pai, é inteligente, lindo, companheiro e engraçado	sou brincalhona, amiga e engraçada	são brincalhões e inteligentes
24	Aninhas	simpática, alegre, amiga, responsável, educada, justa, organizada, dançarina, ginasta	histórias; Nicheldon	gostamos de unicórnios	pais: o amor deles	justa, gosto de partilhar os meus brinquedos	são simpáticos
25	Sofia	linda, meiga, ansiosa, alta, carinhosa, chata, simpática, humilde	Lucas Neto	mesmo gosto de viver	mãe, é linda	amizade	simpáticos

Tabela 8– Apresentação de dados: Conheço-me a mim próprio

N.º	Nome	O que achas que os colegas pensam de ti	O que é amizade e ter amigos	Tens amigos na escola	O que gostas mais em ti	O que mais te desagrada em ti	Qual o teu maior desejo
1	Branca de Neve	não sei	é ter pessoas que gostamos e que gostam de nós	sim	ser amiga verdadeira	levantar tarde, zangar com as minhas irmãs, pouca concentração	viajar, designer de moda
2	Galática	gostam de mim	adoro os meus amigos	sim	ter boas notas	não dar respostas certas	ter superpoderes
3	Eliana	divertida e simpática	ter com quem brincar e falar	sim, Aninhas e Chasse	tudo	nada	pandemia acabe
4	Camilly	não sei	significa muito para mim	sim	ser ginasta	meus olhos	ser ginasta muito boa
5	Ematty	sou amigável	ter amigos	sim	inteligente	nada	ter um telemóvel
6	Lucas Neto	sou fixe	significam muito, gosto muito dos meus amigos	sim	a minha curiosidade	ficar triste	ganhar uma overboard
7	Henrique	sou amigo	ter amigos para brincar	sim	amigo e brincar	ser falador	viajar de avião
8	Rosa	gostam de falar e brincar comigo	falar e brincar com eles	sim	não sei	não sei	ter todos os poderes
9	Messi	sou calado	ter amor e confiança	sim	ter amor	teimoso	ser rico
10	Luis	sou bom amigo	é especial porque nunca me sinto sozinho	sim, Chasse	ser amigo e de brincar	o medo, porque não consigo dormir sozinho	ter superpoderes
11	António	não sei	sem amigos fico sozinho	sim, Lucas da Rosa	tenho saúde	ser preguiçoso	juntar toda a família de novo
12	Gamer	pensam que sou o pior aluno da sala	significa ter amigos	sim, Ematty	a minha agilidade	nada	paz no mundo
13	Titi	sou fofinha	brincar com todos os meus amigos	sim, Mariana	sou alegre	nada	ter um irmão para brincar
14	Alfa	acham que sou chato	ser feliz para sempre	sim, o Messi, Mário e Letícia	a minha pele e a minha aparência	que me chamem chato	viajar para Disney
15	Alice	gostam de brincar comigo	fazem-me feliz	sim	ter amigos	não gosto que me julguem	ser artista
16	Nuno	não sei	significa ter poder ter uma pessoa em quem confiar e divertir	sim	os olhos	o nariz	ter um tablet
17	Bia	sou amiga	partilhar	sim	amiga	teimosa	viajar
18	Mariana	sou amiga	nunca fico sozinha	sim	sou alta	nada	ser piloto
19	Chasse	sou fofinho	brincar	sim	do meu cabelo	nada	ter um telemóvel
20	Anthony	não sei	poder partilhar segredos e divertirmo-nos	sim, Lucas da Rosa e Nuno	nasci com saúde	não gosto de ficar zangado	que passe esta pandemia
21	Catarina	sou inteligente	poder partilhar	sim	ser amiga	nada	a pandemia acabe
22	Mara	simpática e divertida	ter bons amigos	sim	do meu sorriso	distraída	ter um skate e uns patins
23	Barbie	doída e brincalhona	ser amiga e fazer amigos	sim	trabalhar com concentração	lutar com pessoas	ser uma sereia e ser rainha das sereias
24	Aninhas	sou justa e gosto de partilhar	significa amor	sim, seis	cantar e dançar, amo os meus pais, irmã e família	barulho	todos sejam felizes
25	Sofia	sou simpática	amizade	sim	lábios	dor de barriga	viajar para a Disneyland

APÊNDICE K – APRESENTAÇÃO DE DADOS: AUTOAVALIAÇÃO

Tabela 9 – Apresentação de dados: Autoavaliação



APÊNDICE L – APRESENTAÇÃO DE DADOS: A MINHA ESCOLA É...

Tabela 10 – A minha escola é...

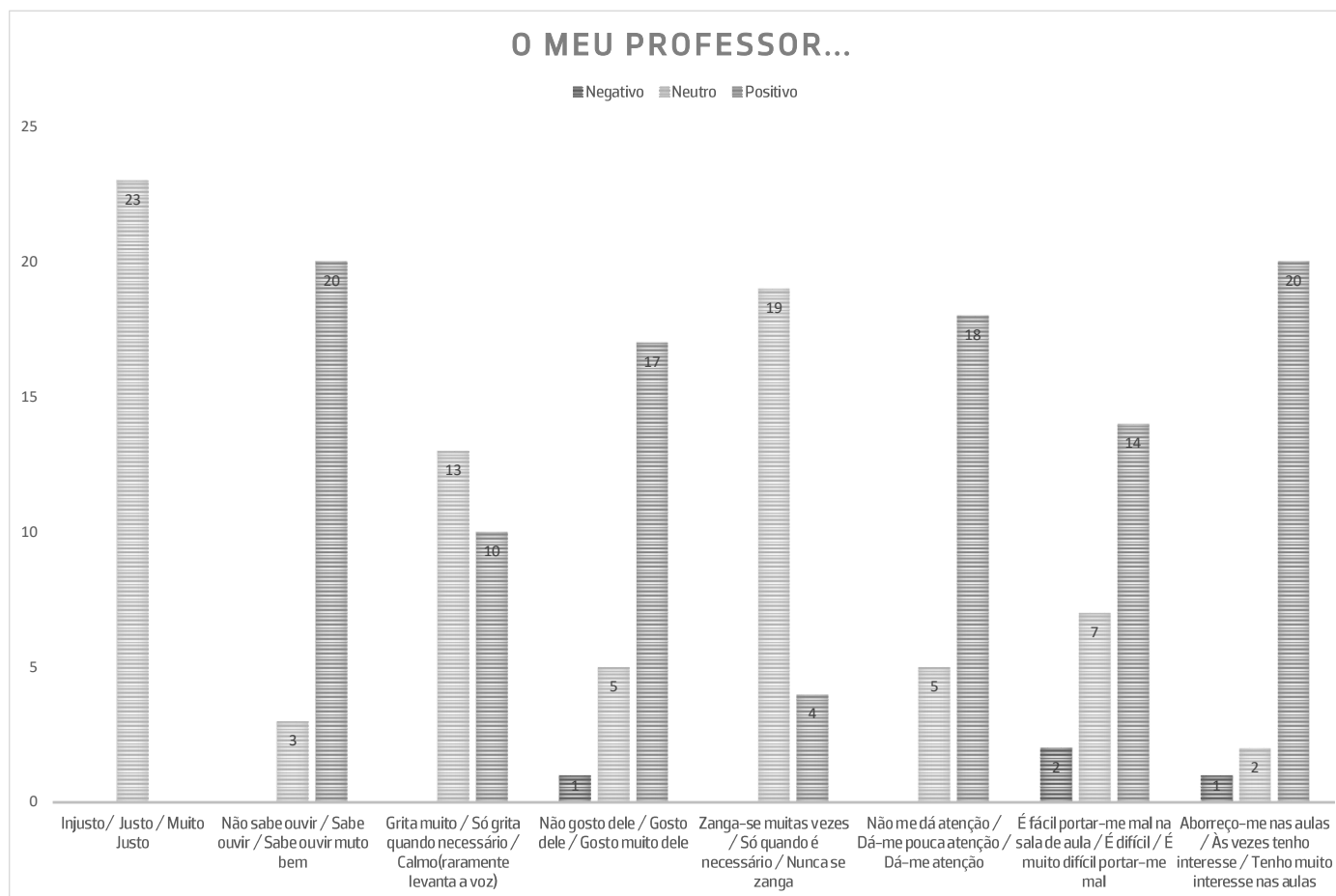
N.º	Gr.	Nome	A minha escola é...		A minha turma é...		Na escola, eu sou...	
			Aspetos Positivos...	Aspetos menos positivos	Aspetos Positivos...	Aspetos menos positivos	Aspetos Positivos...	Aspetos menos positivos
1	1	Branca de Neve	bonita, fantástica	-	fantásticos, incríveis	--	fantástica, bem-comportada, amiga	-
2	1	Galática	aprendo muito	barulho no pavilhão	trabalhadores	interrompem quando falo	amiga	
3	1	Eliana	limpa, grande, organizada, segura, sossegada, boa, feliz, linda	-	amigável, carinhosa, colorida	-	educada, carinhosa	-
4	1	Camilly	fantástica, divertida	-	boa	-	simpáticos, ajudam, silenciosa	-
5	2	Ematty	linda, organizada, limpa, boa, sossegada, incrível	-	-	chata, desorganizada	boa, sossegada, atenta	-
6	1	Lucas	linda	-	fantástica	-	feliz	-
7	2	Henrique	bonita, limpa, organizada, alegres, boa	barulhenta	simpática, amigável, feliz	chatos, desorganizados	simpático, bonito	feio
8	1	Rosa	melhor escola de cv	-	inteligente	barulhenta	-	não sei tudo
9	1	Messi	bonita, fixe, limpa	-	lindos, boa	barulhenta	atento, feliz	-
10	1	Luís	incrível, espantosa, fixe,	barulhenta	incrível, espetacular, fixe, bonitos	-	atento, inteligente, fixe, bonito	-
11	1	António	bonita, calma, tranquila, fixe	-	bonitos, simpáticos, boa turma	por vezes gritam	feliz, bom aluno	-
12	1	Gamer	organizada, limpa, linda	-	linda, bem-comportada, amigável	-	bem-comportado, estudioso, feliz, amigo	-
13	2	Titi	bonita, organizada, feliz	-	fofa, bonita, fabulosa	-	quieta, bonita, fofinha	um pouco má
14	2	Alfa	limpa, organizada, colorida	barulhenta	espetacular, incrível, boa, feliz, carinhosos	chata, desatenta, agitada, impaciente	alegre, inteligente, fixe, simpático, atento	desorganizado
15	2	Alice	grande, colorida, boa	populosa	boa, espetacular	agitada	feliz, divertida	-
16	2	Nuno	bonita, feliz	-	boa	agitada	organizado	-
17	2	Bia	limpa	-	legal	chata	boa aluna	má
18	2	Mariana	lipa, segura, organizada, sossegada, colorida	-	maravilhosa, bonita, limpa	mal-educada, desorganizada	bonita, estudiosa	não estudo muito
19	1	Chasse	organizada	-	boa	-	bom	-
20	1	Anthony	divertida	-	fixe, inteligentes	barulhentos	bom a português (ler)	-
21	2	Catarina	bonita, colorida, feliz e segura	-	sossegada, simpáticos	desorganizada	divertida, amiga, limpa	chata, agitada, má
22	2	Mara	atenta, sossegada, limpa, bonita	-	simpáticos e florida	chata	bem-educada	às vezes, um pouco mal-educada
23	2	Barbie						
24	1	Aninhas	limpa, segura, organizada, sossegada	-	sossegada, feliz, organizada, linda, colorida	-	organizada, educada, sossegada	-
25	2	Sofia						

Tabela 11 – Apresentação de dados: A minha escola é...

N.º	Gr.	Nome	A ilha de Santiago é...		A minha cidade da Praia é...		A minha rua é...	
			Aspetos Positivos...	Aspetos menos positivos	Aspetos Positivos...	Aspetos menos positivos	Aspetos Positivos...	Aspetos menos positivos
1	1	Branca de Neve	boa, fantástica	-	boa	-	limpa	poucas pessoas
2	1	Galática	bonita	-	feliz	-	familiares próximos	barulho
3	1	Eliana	natureza, solarenga	-	limpa	suja	muita terra	barulhenta
4	1	Camilly	divertida, boa	-	boa	-	-	barulhenta
5	2	Ematty	linda, graciosa, mar maravilhoso	-	boa, linda, maravilhosa	-	linda, florida, bonita	.
6	1	Lucas	limpa	-	bonita	-	limpa	-
7	2	Henrique	bonita, segura	suja, muito lixo	bonita, simpática	suja	bonita	suja
8	1	Rosa	-	pequena	poucas casas	-	-	muita terra
9	1	Messi	segura	suja	linda	populosa, confusa	limpa	desorganizada
10	1	Luís	fixe, incrível	-	muitos carros e pessoas, incrível	-	fixe, ventosa, solarenga	-
11	1	António	-	-	-	-	-	-
12	1	Gamer	um pouco pobre	-	segura, com cinema e shopping	-	decorada, movimentada	barulhenta
13	2	Titi	-	-	-	-	-	-
14	2	Alfa	-	-	-	-	-	-
15	2	Alice	divertida	-	maravilhosa	-	-	-
16	2	Nuno	-	-	-	-	-	-
17	2	Bia	bonita, deslumbrante	-	fixe	solitária	gentil	chata
18	2	Mariana	bonita, tem casas bonitas	feia, chata	-	-	-	-
19	1	Chasse	bonita	-	boa	-	bonita	-
20	1	Anthony	fixe	poluída	legal	-	fixe	um pouco suja
21	2	Catarina	fixe, incrível, linda	horrível, suja	sossegada, calma	feia	linda, divertida	suja
22	2	Mara	linda, boa	suja	linda, fixe	-	linda com muitas flores	insegura
23	2	Barbie	-	-	-	-	-	-
24	1	Aninhas	linda, grande	-	linda, grande	-	grande	suja, barulhenta
25	2	Sofia	-	-	-	-	-	-

APÊNDICE M – APRESENTAÇÃO DE DADOS: O MEU PROFESSOR

Tabela 12 – Apresentação de dados: Gráfico – O meu professor



APÊNDICE N – NOTAS DE CAMPO DE CONVERSAS INTENCIONAIS COM O SUBGRUPO UM

Data: 04.03.2021

O encontro realizou-se na escola “Mais Nossa”, na sala de aula, com todos os alunos do subgrupo um presentes.

Comecei por esclarecer intenção da conversa, ou seja, construir informação acerca de como os alunos veem a cidade e a escola, relativamente ao ambiente.

Quando questionados sobre o seu olhar sobre a cidade da Praia, no dia-a-dia, facilmente identificaram a existência de lixo no chão. As ruas estão cheias de “coisas no chão, papel, cigarro, metal, vidro”, disse o Gamer. A Eliana disse que “quando venho para a escola, encontro muito lixo”. A turma concordou que um dos problemas da cidade da Praia é o lixo. Quando questionados acerca do porquê da existência de lixo pela cidade, a Aninhas disse “porque existem pessoas que teimam em atirar o lixo para fora e não fazem reciclagem”. O Anthony afirmou que a existência do lixo prejudica a vida dos animais”. O Lucas foi da opinião que as pessoas deitam lixo para o chão por duas razões “a casa é longe e o contentor é longe e outra, porque as pessoas não querem deitar o lixo no contentor, ou seja, as pessoas são preguiçosas e não querem levar o lixo para os lugares próprios”. O Gamer completou que possivelmente “as pessoas não sabem o que é poluição e não sabem das consequências dos seus atos”. O António é da opinião que “há poucos contentores do lixo nas ruas”.

Debateu-se um pouco sobre a consequência da existência de lixo espalhado pelo chão. Todos concordaram que os comportamentos e atitudes das pessoas têm perante o lixo, para além de ser prejudicial para a saúde das pessoas, também prejudica a vida animal. Por vezes, se pode, ingenuamente, pensar que colocar um determinado objeto para o chão não tem qualquer impacto, mas esta atitude multiplicada por várias pessoas pode trazer consequências para o bem-estar e saúde das pessoas e dos animais. Falou-se do tempo que os materiais demoram a decompor,

quando atirados para o chão. Para melhor compreender este processo, fez-se uma breve pesquisa, na sala de aula, sobre o tempo de decomposição de alguns materiais. Os alunos ficaram bastante impressionados com os números.

Quando colocado a hipótese “Se as pessoas soubessem as consequências que o lixo tem para as pessoas e animais, continuariam a atirar lixo para o chão?” O Luís disse que “não”, os colegas concordaram. Identificado um problema que a cidade da Praia tem, debateu-se quais as soluções para que as pessoas parassem de deitar lixo para o chão. O Chasse e a Camilly são da opinião que se podia fazer reciclagem. A Galática afirmou que “se poderia informar as pessoas sobre o quanto mau isso é”. A Branca de Neve reafirmou que se continuarmos a colocar lixo para o chão, o planeta ficaria doente.

Relativamente à escola, todos concordaram que a escola é limpa de lixo. O Lucas rapidamente afirmou que a sala de aula era a sala de aula mais limpa do país. Transmitiu, também, que poderíamos sensibilizar os colegas da escola para a situação do lixo. Todos os colegas concordaram.

APÊNDICE O – NOTAS DE CAMPO DE CONVERSAS INTENCIONAIS COM O SUBGRUPO DOIS

Data: 05.03.2021

O encontro realizou-se na escola “Mais Nossa”, na sala de aula, com todos os alunos do subgrupo dois presentes.

Comecei por esclarecer intenção da conversa, ou seja, construir informação acerca de como os alunos vêem a situação da turma estar dividida em dois subgrupos.

Quando questionados se gostariam que os colegas do subgrupo um estivessem presentes, a Ematty disse que “gostaria que a Aninhas estivesse aqui”. A Aninhas disse que gostaria que a Camilly estivesse presente, ela “ajuda-me nos trabalhos e em tudo”. De uma forma geral, todos os alunos gostariam de as aulas decorressem com todos os colegas presentes. A Barbie afirmou que “Com pouco alunos, eu fico triste. As aulas, com todos os alunos, deixam-me feliz, porque eu gosto dos meus colegas”. Recordou-se que a turma não estava toda junta, desde março, do ano letivo passado, do primeiro ano de escolaridade. A Titi afirmou que “Nós eramos um, todos juntos e agora somos uma turma separada”. O Nuno disse que tinha saudades de estar com os colegas do outro subgrupo.

Quando colocada questão do que poderia melhorar na escola A Ematty, a Titi e a Alice afirmaram que “poderíamos estar todos juntos”, referindo-se aos colegas da turma. Alguns colegas com brincavam, no ano letivo passado, estão no outro subgrupo. Recordou-se o motivo pelo qual a turma está separada em dois subgrupos e que esta é uma medida temporária e que brevemente todos vão poder estar juntos.

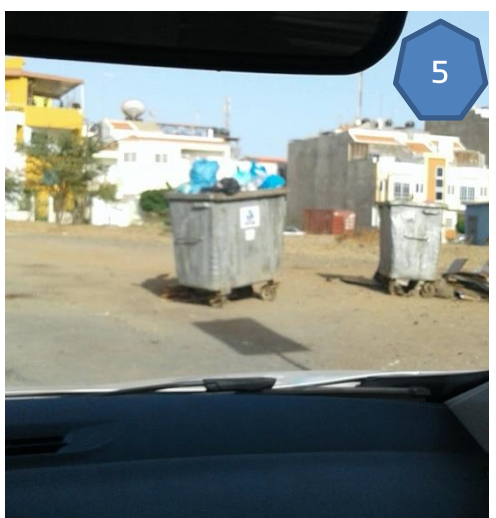
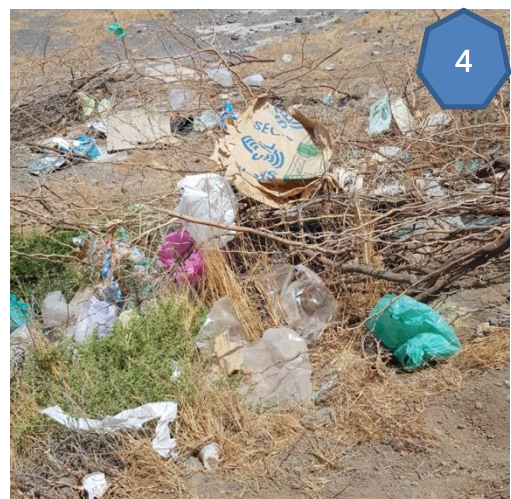
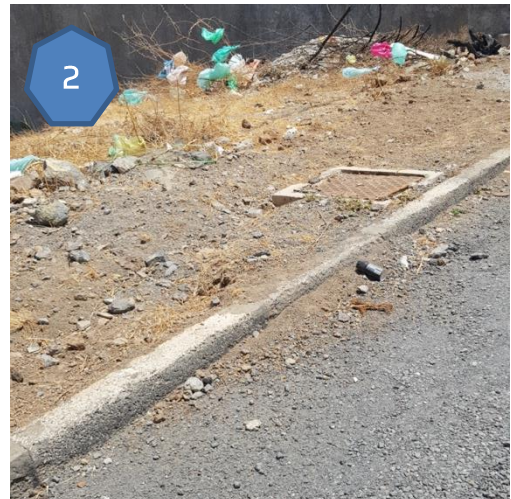
Tivemos a oportunidade de conversar sobre a cidade da Praia e como os alunos a vêem. A Bia disse “não gosto de ver lixo no chão” e também “não gosto de ver os pobres a pedir dinheiro na rua”. A Catarina é da mesma opinião. Esclareceu-se que, relativamente às pessoas que vivem num

estado de pobreza, felizmente, existem instituições onde as pessoas podem pedir recorrer e pedir ajuda. Relativamente à existência de lixo no chão a Mariana é da opinião que “as pessoas jogam lixo para o chão e depois não o querem apanhar”. Todos os colegas concordaram. A Ematty foi da opinião “o lixo que deitamos no chão, não fica no chão, ele vai para o mar”. Foram mostradas imagens, pesquisadas na Internet, de diversas formas de lixo. Foi também projetado, o tempo que alguns materiais demoram a decompor-se, quando deitados para o chão.

Após um esclarecimento sobre a importância da reciclagem, perguntou-se ao subgrupo quem fazia reciclagem em casa. A Mara disse que “nunca fizemos” e que “não há o hábito de separar o lixo aqui, professor”.

Quando confrontados com imagens dos contentores próprios para separar o lixo, dizem não conhecer estes contentores, nem o significado das cores. Em casa, todos levam o lixo para o local próprio, mas nunca separaram o lixo, por materiais recicláveis.

APÊNDICE P – FOTOS DA ATIVIDADE: SABES PARA ONDE VAI O LIXO? – LIXO NAS RUAS



APÊNDICE Q – NOTAS DE CAMPO DE CONVERSAS INTENCIONAIS COM A EE DO ALUNO HENRIQUE

Data: 10.02.2021

O encontro realizou-se com o recurso da plataforma *Teams*, em videochamada. Comecei por agradecer a disponibilidade da EE para realizar esta conversa, explicando a pertinência da mesma, ou seja, para compreender como está a decorrer o processo de transição de professor titular de turma e conhecer a realidade da turma e da escola, pelo olhar da EE.

Quando questionada sobre a metodologia desenvolvida com a turma e o modelo do processo ensino-aprendizagem, a EE afirma que “Tem gostado e que de uma forma geral o Henrique tem adaptado bem. Está a conseguir estar mais calmo. Já estou a ver alguma evolução”. Aproveitou para dizer que, numa altura de pandemia, “é uma época mais complicada para falar com o professor, quando ia buscar o Henrique à escola, aproveitava para falar um pouco com o professor”, “acabamos por estar um pouco mais isolados”. O Henrique tinha dificuldades em cumprir horários para fazer as tarefas e trabalhos de casa, nos dias em que fica em casa. “Mas agora, já começou a entrar no ritmo”. O Henrique tem a oportunidade de praticar Yoga e Meditação com a avó que vive em Roma, via *online*, “que ajuda a educar para o equilíbrio e silêncio”. Elogiei a atitude pelo facto de construir laços familiares e desenvolver a relação entre a avó e neto. Começou por sessões de 20 a 30 minutos e “ele já se convenceu disso e está a acalmá-lo, isso é muito bom”. Quando questionado o porquê destas sessões, justifica porque “ele tem dificuldade em concentrar-se, desfoca-se rapidamente. Qualquer coisinha, ele já se distrai”. A EE é da opinião que o Henrique passa muito tempo em casa e vê “muita televisão, tabletes estão sempre lá a aliciá-lo”.

Quando questionada sobre a dinâmica de vida do Henrique. “Atualmente, vivemos apenas eu e ele, em casa”. Nos dias em que ele não vai à escola, o Henrique frequente um centro de estudo, durante o horário de trabalho da EE. Para realizar as tarefas propostas na plataforma *Teams*, pelo professor, a EE imprime, no dia anterior as tarefas e o Henrique realiza-as, no centro de estudos.

Quando volta para casa “terminamos algumas tarefas, eventualmente”. Referiu-se a importância do EE acompanhar a vida escolar do respectivo educando e a atitude da EE reforça esta relação.

Referiu-se o Henrique está a ver mal. O aluno foi colocado à frente na sala de aula e mesmo assim, tem alguma dificuldade em ver corretamente o que está no quadro, cerrando os olhos e levantando-se frequentemente para aproximar-se do quadro. “Ele foi a uma consulta, na semana passada, por acaso. (...) Há miopia, na família”. Já foi receitado o uso de óculos, mas por questões de ultrapassam a família, ainda não foi possível ir buscar os óculos à ótica. Reforçou-se a importância de usar óculos, para melhorar a sua qualidade de vida. Na escola, a sua caligrafia reflete a falta de visão. “A sua letra não é tão cuidadosa, fruto de ver mal”, disse.

Questionou-se como a EE vê a escola. “Eu gosto da escola “Mais Nossa”, de uma forma geral, mas sinto uma excessiva preocupação com a parte académica dos meninos, a escola deveria trabalhar um pouco a parte emocional das crianças, é muita matéria para meninos da idade deles (...) acredito que é preciso trabalhar as outras partes, para as crianças poderem ter um equilíbrio, as relações e gestão das emoções dos alunos”.

São uma geração de crianças “Que têm de lidar com outros desafios. A minha família é um pouco ansiosa e teve que arranjar estratégias para ultrapassar isso (...) geração dele vai ter muitos desafios e não se está a dar a atenção devida”.

APÊNDICE R – NOTAS DE CAMPO DE CONVERSAS INTENCIONAIS COM A EE DO ALUNO ALFA

Data: 10.02.2021

O encontro realizou-se com o recurso da plataforma *Teams*, em videochamada. Comecei por agradecer a disponibilidade da EE e do pai, para realizar esta conversa, explicando a pertinência da mesma, ou seja, para compreender como está a decorrer o processo de transição de professor titular de turma e conhecer a realidade da turma e da escola, pelo olhar da EE e do pai.

Quando questionada sobre a metodologia desenvolvida com a turma e o modelo do processo ensino-aprendizagem, a EE afirma notou a diferença e “reflete em nós consideravelmente, porque temos que estar a acompanhá-lo (...) aumentou a exigência e os trabalhos também aumentaram e o Alfa também evoluiu”. Mostrei a compreensão pela alteração da exigência, perguntando se “como pais, conseguem dar resposta a esta mudança, a esta forma de trabalho”. A mãe respondeu, que “é um grande desafio, para nós. O pai é polícia judiciário, ele não tem horário. Eu sou coordenadora das agências do banco X e também tenho uma carga muito pesada, para além de ter um bebé de 10 meses. Fazemos um esforço acrescido, mas é um esforço que não nos cansamos de fazer, porque sabemos que é para o bem do Alfa”.

Quando questionados sobre a dinâmica de família. O Alfa frequenta um centro de estudos, depois do horário letivo, da escola, até às 18h. Quando chega a casa, o Alfa brinca um pouco com os amigos, na rua. Nos dias em que das aulas assíncronas, o Alfa frequenta o centro de estudos, durante todo o dia, até às 18h.

Foi explicado, que facto dos alunos estarem em casa, nas aulas assíncronas, também são momentos que fazem parte do processo ensino-aprendizagem, logo também fazem parte da avaliação dos alunos. Esta foi uma medida que a escola encontrou para dar resposta à situação pandémica, que o país e o mundo atravessam, ou seja, dividir a turma em subgrupos onde um

subgrupo está na escola, e o outro está em casa. Desta forma, a pertinência de compreender a dinâmica da família, para ter de conhecer a realidade e melhor ajustar ao processo de ensino-aprendizagem.

Como aconteceu com o Henrique, o Alfa tem indicadores que vê mal, cerrando os olhos para ajustar a visão e precisa de se levantar frequentemente, para se aproximar do quadro, para ver melhor o que lá está escrito. O Alfa “já falou connosco, já algum tempo. Temos que fazer a mea-culpa. Vamos já marcar uma consulta, no oftalmologista”. Referiu-se que a sua vida pode melhorar substancialmente e pode refletir-se também no seu desempenho escolar, nomeadamente, na sua caligrafia. A EE disse que “por vezes ele faz uma letra bonita, e outras vezes, não se percebe nada”. Refere, também, que o facto de passar muitas horas nos videojogos e televisão, também não ajuda. O Alfa usa estas tecnologias muito perto. “Eu acredito que isso não ajuda”, disse a EE.

Disse que, como pai, “compreendo que as crianças nascem num mundo rodeado de tecnologia e que é fundamental manipularem com as novas tecnologias, sob o risco que ficaram tecnologicamente analfabetos”. No entanto, o uso das tecnologias é algo que é preciso regular, uma vez que é extremamente apelativo. Regular o tempo de uso, quando usam (nunca antes de dormir), assim como as distâncias do olhar para os equipamentos.

Salientou-se a importância do acompanhamento familiar no percurso escolar do Alfa. O Alfa faz as tarefas e trabalhos propostos “sozinho e compreende o que lê, mas ele é brincalhão”.

Quando questionada sobre a alguma situação da escola merecedora de ser discutida ou melhorada, a EE disse que “sinceramente não tenho nada a dizer”.

APÊNDICE S – NOTAS DE CAMPO DE CONVERSAS INTENCIONAIS COM A EE E PAI DOS ALUNOS ANTÓNIO E ANTHONY

Data: 24.02.2021

O encontro realizou-se com o recurso da plataforma *Teams*, em videochamada. Comecei por agradecer a disponibilidade da EE e do pai, para realizar esta conversa, explicando a pertinência da mesma, ou seja, para compreender como está a decorrer o processo de transição de professor titular de turma e conhecer a realidade da turma e da escola, pelo olhar da EE e do pai.

Questionou-se como o pai e EE sentiram a mudança de professor, a EE respondeu que a “transição está indo, não notei nenhuma diferença, mas verifiquei que eles estão mais entusiasmados para fazer os trabalhos, agora é mais organizado e mais claro. Por vezes o António diz ter dificuldades na realização das tarefas, mas o Anthony está muito mais predisposto a realizar as tarefas propostas”. Quando questionados sobre que tipo de dificuldade que o António sente, a EE responde que “por vezes ele não compreende e não sabe a respostas e tem preguiça em tentar compreender ou encontrar uma forma para aprender como se faz”. Por sua vez, o pai é da opinião que “a passagem tem sido muito positiva, assim como o seu contributo na evolução pedagógica dos miúdos”.

Quando questionados sobre como vêm a escola, a EE é da opinião que “as matérias estão a ser dadas muito rápidas e não há tempo para consolidar. Para a criança que não tem problema, consegue acompanhar, mas quem tem um pouco de dificuldade, fica difícil. O ensino deveria estar mais direcionado para as disciplinas nucleares, como português e matemática. Há muitas expectativas depositada na escola, para que as aprendizagens sejam boas e que os alunos aprendam bem”.

O pai é da opinião que “a escola, numa primeira fase, estava a transferir grande parte das suas competências para as famílias, competências que eram dos professores passaram para os pais e

que nós não tínhamos, efetivamente, tempo para isso. A escola tem de assumir um pouco mais essa responsabilidade, acredito que há campo para melhoria. Há esse peso, por parte dos pais, no acompanhamento”. Foi esclarecido que há um extenso currículo a cumprir e que a turma está dividida em dois subgrupos, o que diminui para metade a oportunidade de transmitir os todos conteúdos programáticos. Apenas são propostas tarefas ou trabalhos durante as aulas assíncronas, ou seja, os dias em que os alunos estão em casa. Estas propostas são importantes para consolidar as aprendizagens e desenvolver a sua autonomia. Esclareceu-se, também, que as tarefas e trabalhos propostos estão adequados ao nível das suas aprendizagens. A escola e a comunidade educativa estão a viver um novo modelo de ensino devido à situação pandémica, onde tudo é novidade e o diálogo é uma ferramenta poderosa para encontrar um equilíbrio e um caminho harmonioso para o desenvolvimento das crianças.

Quando questionados sobre como os seus educandos estão a viver a atual situação da turma estar dividida em dois subgrupos, e EE e o pai afirma que ambos têm saudades dos colegas e que, “antes de tudo isto, brincavam mais e brincavam com todos os colegas”.

APÊNDICE T – DESENHO DE PROJETO

Tabela 13: Desenho de Projeto

Problemas	Necessidades	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Ações
<ul style="list-style-type: none"> (P.1) Limitação nas interações e diminuição de contatos entre alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> Criação mais oportunidades de interações livres dos alunos entre subgrupos e maior interação dos alunos entre elementos de cada subgrupo. Potencialização a sua experiência social, as partilhas, de vivências, de gostos pessoais, de histórias, entre alunos. Diferenciação estratégias pedagógicas para a criação de espaços de ligação entre os dois subgrupos e entre elementos de cada subgrupo. 	<ul style="list-style-type: none"> (OG1) Desenvolver relações de amizade e vínculo com os colegas de turma. 	<ul style="list-style-type: none"> (OE 1.1) Manter relações de maior proximidade com os colegas do outro subgrupo e do próprio subgrupo. (OE 1.2) Aceitar as diferenças individuais dos colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> Debates. Trabalhos de grupo. Grupos de discussão. Brainstorming. Fotografia. Observação do ambiente. Exercícios de dinâmicas de grupo. Perspetivar o processo educativo de forma integrada. 	<ul style="list-style-type: none"> Ação 1 – “Momentos de partilha”. Ação 2: “Vamos sensibilizar/alertar para a situação do lixo”.
<ul style="list-style-type: none"> (P.2) Dificuldades ao nível da comunicação na sala de aula e dificuldade de aceitação das diferenças individuais. 	<ul style="list-style-type: none"> Melhor aceitação e compreensão de todos os colegas. Diversificação de estratégias de ensino-aprendizagem em função das características dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> (OG2) Reorganizar o processo de ensino-aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> (OE 2.1) Diminuir o tempo de os alunos estarem sentados/parados no mesmo lugar, na sala de aula. (OE 2.2) Diferenciar estratégias pedagógicas, na sala de aula. 		
<ul style="list-style-type: none"> (P.3) Lixo acumulado nas ruas que constitui um problema para a saúde pública e falta de consciencialização da comunidade educativa para os problemas ambientais e de saúde pública associados à acumulação de lixo e utilização de plásticos. 	<ul style="list-style-type: none"> Maior consciencialização e conhecimento acerca do impacto do lixo acumulado nas ruas e espaços envolventes à escola, dos alunos. Valorização dos espaços limpos e organizados. 	<ul style="list-style-type: none"> (OG3) Sensibilizar/alertar a comunidade escolar e famílias da situação do lixo. 	<ul style="list-style-type: none"> (OE 3.1) Reconhecer a importância do ambiente e dos espaços limpos para a saúde e bem-estar. (OE 3.2) Participar num projeto comum. 		

APÊNDICE U – CALENDARIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

Tabela 14 – Calendarização das atividades

Ação	Atividade	Calendário
Ação 1: "Momentos de partilha"	• Conta como foi o teu fim de semana.	• 1.ª segunda-feira/terça-feira de cada semana 12 de abril – 6 de julho de 2021
	• Digestão de jogos	• Abril – 7 de julho de 2021
	• Nós na escola, vocês em casa.	• Todas as quartas-feiras: 10h30- 11h30 • 7 de abril – 7 de julho de 2021
	• Como eu te vejo	• 15 e 16 de junho de 2021
	• Máquina da poesia	• 21 de junho a 2 de julho de 2021
	• Esqueleto no armário	• 21 de junho a 2 de julho de 2021
Ação: 2 "Vamos sensibilizar/alertar para a situação do lixo"	• Como está a tua rua/localidade onde vives – reportagem fotográfica.	• Maio 2021
	• Já pensaste para onde vai o lixo?	• Junho/julho 2021
	• Ecopontos na sala de aula	• Junho 2021
	• A nossa casa é o mundo – sensibilizamos, agora limpamos.	• Julho 2021

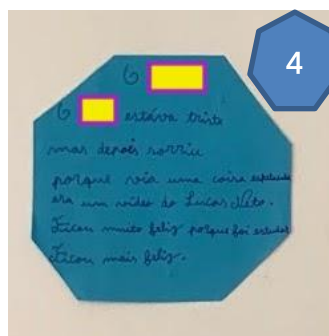
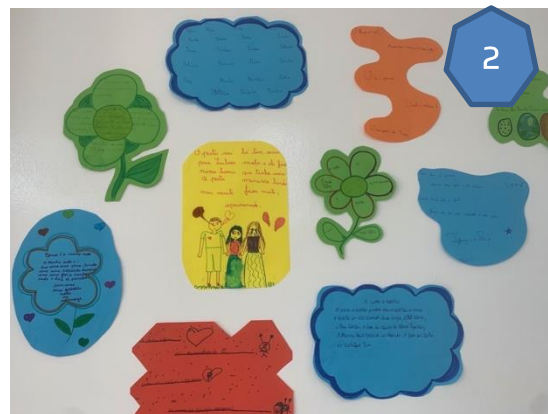
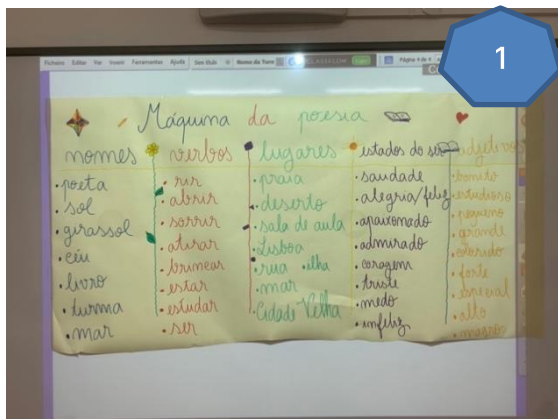
APÊNDICE V – FOTO DA ATIVIDADE: NÓS NA ESCOLA, VOCÊS EM CASA



APÊNDICE W – FOTO DA ATIVIDADE: COMO EU TE VEJO



APÊNDICE X – FOTOS DA ATIVIDADE: MÁQUINA DA POESIA



APÊNDICE Y – FOTO DA ATIVIDADE: JÁ PENSASTE PARA ONDE VAI O LIXO? – EXIBIÇÃO



APÊNDICE Z – APRESENTAÇÃO POWERPOINT: JÁ PENSASTE PARA ONDE VAI O LIXO? – EXPOSIÇÃO

1

SABES PARA ONDE VAI O LIXO?

Sabes para onde vai o lixo?

Sabes para onde vai o lixo?

Sabes para onde vai o lixo?

2

Sabes para onde vai o lixo?

O LIXO QUE NÃO CUIDAMOS NO DIA-A-DIA

O lixo que não cuidamos no dia-a-dia...

3

O lixo que não cuidamos no dia-a-dia...

O lixo que não cuidamos no dia-a-dia...

UMA ENORME QUANTIDADE

4


... uma enorme quantidade

VAI PARAR AO...


Grande quantidade do lixo que produzimos vai parar ao oceano!

Grande quantidade do lixo que produzimos vai parar nos oceanos!


5



Grande quantidade do lixo que produzimos vai parar nos oceanos!



Grande quantidade do lixo que produzimos vai parar nos oceanos!



Grande quantidade do lixo que produzimos vai parar nos oceanos!

6



Grande quantidade do lixo que produzimos vai parar nos oceanos!



Grande quantidade do lixo que produzimos vai parar nos oceanos!



Grande quantidade do lixo que produzimos vai parar nos oceanos!

7



Grande quantidade do lixo que produzimos vai parar nos oceanos!




O QUE NÃO ACABA NO LIXO
ACABA NO MAR




8

A POLUIÇÃO NO MAR
PREJUDICA A VIDA
MARINHA

A poluição no mar prejudica a vida marinha!



A poluição no mar prejudica a vida marinha!



A poluição no mar prejudica a vida marinha

9



A poluição no mar prejudica a vida marinha



A poluição no mar prejudica a vida marinha



A poluição no mar prejudica a vida marinha

10




A poluição no mar prejudica a vida marinha




CUIDAMOS DO LIXO
CUIDAMOS OS OCEANOS

Cuidamos do lixo, cuidamos dos oceanos!


11



Cuidamos do lixo, cuidamos dos oceanos!



Cuidamos do lixo, cuidamos dos oceanos!



Cuidamos do lixo, cuidamos dos oceanos!

12



Cuidamos do lixo, cuidamos dos oceanos!



? E AGORA...
JÁ SABES PARA ONDE VAI O LIXO?

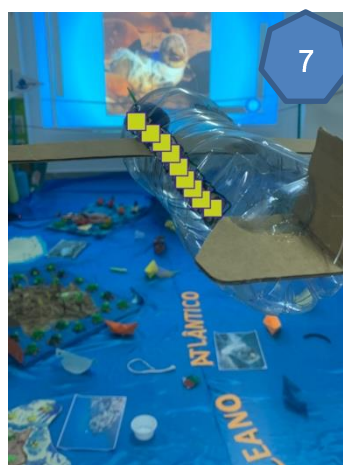
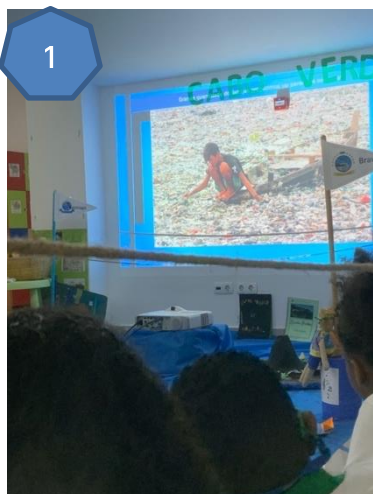
APÊNDICE AA – FOTOS DA ATIVIDADE: JÁ PENSASTE PARA ONDE VAI O LIXO? – ELABORAÇÃO DO CARTAZ



APÊNDICE AC – FOTOS DA ATIVIDADE: ECOPONTOS NA SALA DE AULA- ELABORAÇÃO



APÊNDICE AD – FOTOS DA ATIVIDADE: JÁ PENSASTE PARA ONDE VAI O LIXO? – EXPOSIÇÃO



APÊNDICE AE – FOTOS DA ATIVIDADE: A NOSSA CASA É O MUNDO: SENSIBILIZAMOS, AGORA LIMPAMOS



APÊNDICE AF – NOTAS DE CAMPO DE CONVERSAS INTENCIONAIS COM AMBOS OS SUBGRUPOS

Data: 06.07.2021

O encontro realizou-se na escola “Mais Nossa”, na sala de aula, com todos os alunos do subgrupo 2 presentes, o subgrupo um presencialmente e o subgrupo dois à distância, com o uso da plataforma *Teams*. Comecei por esclarecer intenção da conversa, ou seja, falar da avaliação das nossas ações e atividades, do projeto “Quando é que 25 é igual a um?”.

Os alunos já estavam familiarizados com esta forma de comunicar. Eu e os alunos sentíamos-nos confortáveis com esta aspeto e de certa forma gratos por poder estarmos juntos no último dia de aula. Havia também um misto de sentimentos de felicidade e excitação pelo fim das aulas e aproximação de férias, com alguns sentimentos de tristeza e saudades associados à despedida que estava a acontecer.

Como combinado na sessão anterior, da semana passada, este último dia seria reservado para atividades lúdicas de sala de aula, despedidas e avaliação do nosso projeto.

Comecei por recordar o P1, a limitação nas interações e diminuição de contatos entre alunos e diminuição de contatos entre alunos. Os alunos afirmavam, em fevereiro, ter saudades dos colegas, deixando de haver oportunidades de se relacionarem, pois não havia qualquer contacto desde março do ano 2020. “Professor, foi muito bom poder falar com os nossos colegas, todas as semanas”, disse o Gamer lá de casa. “Professor, havia meninos da escola que também queriam fazer o mesmo, ter aulas com os nossos amigos em casa”, disse a Camilly”. E o que vocês pensam, sobre o que fomos fazendo (referia-me, às atividades da Ação 1). A Aninhas disse, “Professor, gostei muito de fazer coisas diferentes, na sala de aula, parecia que estávamos sempre a jogar a qualquer coisa e a brincar”, a Mara prontamente concordou acrescentando “Professor, podemos continuar a fazer para o próximo ano, quando voltarmos à escola?”. Respondi que não sabia o que iria acontecer no próximo ano, relativamente à minha situação profissional. Se não fosse eu o

professor, disse que eles poderiam sugerir à professora ou professor do próximo ano, para fazerem as mesmas ou outras atividades parecidas. Observava que a participação era organizada e ponderada. Cada aluno esperava que o colega terminasse de falar, para falar em seguida.

Passamos para o P2 e disse que, como professor, estava contente pela forma que o momento estava a decorrer, ou seja, com intervenções organizadas e sem barulho. Recordei que o P2 seria dificuldades ao nível da comunicação na sala de aula e dificuldade de aceitação das diferenças individuais. Falei da importância de conhecermo-nos melhor, para assim, respeitar melhor as diferenças e necessidades de cada um, “por exemplo Mara tem mais necessidade de ir à casa de banho pentear-se” – disse ironicamente, ao que soltou uma gargalhada geral e ainda maior na Mara. “Pelo fato de ela pedir mais vezes para se levantar, não significa que todos nós temos de nos levantar também, ao mesmo tempo”, concluí. Com as atividades que fizemos, vocês sabem mais coisas sobre os vossos colegas? – inquiri. “Sim, Professor. Há coisas que sei dos meus colegas agora, do que não sabia antes”, disse o Henrique. Deu o exemplo de da irmã da Barbie que tinha nascido, há um mês, das cores e animais favoritos de alguns colegas. O Alfa afirmou “Professor, eu gostei muito de saber coisas sobre os meus colegas, também me divertia porque que estávamos a jogar um jogo”. Lembrei-lhes dos bons resultados que tinham obtido no aproveitamento do final do ano letivo, parabenizando-os por isso. “Vocês querem ser melhor do que os vossos colegas, agora?”, perguntei. “Oh! Professor, nós somos todos iguais, já sabemos isso” – disse a Titi.

Em relação ao P3, comecei por dar os parabéns pela dedicação e pelo empenho que todos tiveram no decorrer desta ação e perguntei: “Vocês acham que conseguiram sensibilizar os colegas, professores e AAE, da escola para a questão do lixo?”. “Sim, professor. A exposição está tão bonita” – disse a Mara. “Professor, eu gostei de fazer os cartazes e aprendi muita coisa com isso” – disse o Gamer. “E aprenderam a separar o lixo, por cores, como fazíamos aqui na sala de aula?” – perguntei. “Sim, professor” – responderam quase em coro.

O sentimento de alegria e boa disposição continuava bem presente, na sala de aula. “E agora, se vos perguntar: Quando é que 25 é igual a um, o que vocês respondem? – perguntei. “Quando todos somos um!” – responderam em coro como que uma resposta ensaiada se tratasse

—

ESCOLA

SUPERIOR

DE EDUCAÇÃO

POLITÉCNICO

DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL

ESPECIALIZAÇÃO EM AÇÃO PSICOSSOCIAL EM
CONTEXTOS DE RISCO

Quando é que 25 é igual a 1?

**Projeto desenvolvido com alunos
de 2.º ano de uma Escola Básica**

