

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



PROJETOS EDUCATIVOS NA CIDADE DE LISBOA

-

CONTRIBUTOS PARA A INCLUSÃO

Inês Sofia Nunes Rodrigues

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Área de Especialidade Desenvolvimento Social e Cultural

Relatório de Estágio

Orientado pela Prof^ª. Doutora Carmen Cavaco e Prof^ª. Doutora Paula Guimarães

2022

“Não sei por onde vou,
Não sei para onde vou
Sei que não vou por aí!”

Cântico Negro

(José Régio)

Resumo

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do estágio curricular do mestrado em Educação e Formação, na área de especialidade de Desenvolvimento Social e Cultural, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. O referido estágio ocorreu no Departamento de Educação da Câmara Municipal de Lisboa, durante o ano letivo de 2021/2022. O principal objetivo do estágio foi conhecer os vários projetos e programas desenvolvidos e apoiados pelo Departamento de Educação, assim como poder participar na preparação e realização das suas diversas atividades. Durante este período foi possível conhecer vários projetos desenvolvidos pelo Departamento de Educação e participar em alguns, especificamente na Semana do Passaporte Escolar, com o acompanhamento da sua preparação e realização, e no programa Letras, Cores e Saberes, com a dinamização de atividades e a criação da temática de um dos jogos, para ser utilizado em eventos posteriores. Os vários projetos e programas que me foi possível acompanhar enquadram-se no campo da educação não formal e são promovidos no âmbito das competências da autarquia no domínio educativo. Nesse sentido, adotou-se o pensamento de autores de referência nesse âmbito como Rui Canário, Moacir Gadotti, Maria da Glória Gohn, Joaquim Machado e Alberto de Jesus Almeida. Além disso, foram também abordados os temas da educação inclusiva e da animação sociocultural, com recurso a autores como Sofia Freire, David Rodrigues, Luís de Miranda Correia, Víctor Ventosa e Sara de Miguel Badesa. Após terminar o estágio, posso dizer que o mesmo não correspondeu às expectativas que tinha criado. Devido às limitações causadas pela pandemia, não foi possível assegurar a minha presença diária nas instalações da Câmara Municipal de Lisboa. Consequentemente, não consegui ter uma noção real de como é trabalhar no Departamento de Educação. Porém, a oportunidade que tive de conhecer vários projetos de educação não formal, e a interação com os membros do Departamento de Educação e intervenientes dos projetos, deu-me uma nova perspetiva sobre a importância que esses têm juntos das crianças e de como é

imprescindível investir cada vez mais em projetos mais inclusivos, de forma a que todos consigam ter as mesmas oportunidades de aprender, sem excluir ninguém.

Palavras-chave: Autarquia, Projetos educativos, Educação não formal, Educação inclusiva, Animação sociocultural

Abstract

The current report was developed within the scope of the curricular internship from the master degree in Education and Formation in the expertise area of Cultural and Social Development in the Education Institute from Lisbon University. The referred internship took place in Lisbon City Council in the Education Department, throughout the 2021/2022 academic year. The main objective of the internship was knowing the multiple projects and programmes developed and supported by the Education Department, and also participating in the preparation and making of various activities. During this time period it was possible to understand many projects developed by the Education Department and take part in a few, specifically in “Semana do Passaporte Escolar”, with the backing of his preparation, in the “Letras Cores e Saberes” programme, with the implementation of activities and the development of game themes to be used in ulterior events. The various projects and programmes that were possible to follow, fit in the field of non-formal education and are promoted within the scope of skills from then autarchy on the education mastery. In that regard, some reference authors ideologies were used, such as Rui Canário, Moacir Gadotti, Maria de Glória Gohn, Joaquim Machado e Alberto de Jesus Almeida. Furthermore, there were also addressed topics from inclusive education and sociocultural animation, with the resort from authors like Sofia Freire, David Rodrigues, Luís Miranda Correia, Victor Ventosa e Sara de Miguel Badesa. After finishing the internship, I can say that the same did not correspond with the expectations I created. Due to some limitations caused by the pandemic, it was not possible to assure my daily presence on the Lisbon City Council facilities. Consequently I did not get the chance to have a real life notion of what it is like to work in the Education Department. However, the opportunity that i had to know many non-formal education projects, the interaction with the Education Department staff and the project’s actors, gotten me a new perspective about the importance that they have with the children and of how it is essential to invest increasingly in projects more inclusive, in a way that everyone can have the same learning opportunities, without the exclusion of anybody.

Keywords: Autarchy, Educational projects, Non-formal education, Inclusive education, Sociocultural animation.

Agradecimentos

Quero começar por agradecer à minha mãe e ao meu pai, sem o apoio dos quais não conseguiria chegar aqui. Deram-me sustento, educação, amor e carinho, e a liberdade para ser quem quisesse. Independentemente de qual seja o meu caminho, sei que posso contar com vocês para tudo. Amo-vos.

À minha querida avó Glória, não querendo desmerecer os restantes avós, sabes o quanto significas para mim, mais que avó, foste e és uma segunda mãe. Obrigada por todos os conselhos, por todas as brincadeiras, e por me ensinares a olhar a vida sempre com um sorriso no rosto, mesmo quando nem tudo corre como queremos. Sem ti, tenho a certeza que não seria a pessoa que sou hoje.

A toda a minha família e amigos, que sempre me apoiaram em tudo, e sempre tiveram uma palavra de carinho e motivação, nas alturas em que me mostrava mais desanimada.

Um enorme agradecimento ao meu namorado, Diogo, sem o qual não conseguiria terminar este trabalho. Este foi um ano difícil, e sem o teu apoio, amor e paciência já teria desistido. Obrigada por seres quem és, e por me fazeres acreditar que consigo tudo. Amo-te mais que o sol.

Por fim, agradeço às minhas orientadoras, Professora Carmen Cavaco e Professora Paula Guimarães, por todo o acompanhamento, pelas palavras de encorajamento e pela ajuda que disponibilizaram para resolver problemas que foram surgindo.

Índice

Introdução	9
Capítulo I - Municípios e Educação	11
1. Educação e autarquias	11
1.1. Evolução da participação das autarquias na educação	11
1.2. Competências educativas dos municípios	14
2. Educação não formal	18
2.1. Emergência da educação não formal	18
2.2. Características da educação não formal	19
2.3. Experiência e educação não formal	22
2.4. Educação não formal na escola	23
2.5. Educação não formal e educação social	26
2.6. Educação não formal e a cidade educadora	28
3. Educação inclusiva	31
3.1. Integração e inclusão	32
3.2. Educação inclusiva e educação especial	34
3.3. Necessidades educativas especiais	35
4. Animação sociocultural	39
4.1. O animador sociocultural	42
Capítulo II - Educação e Inclusão na Cidade de Lisboa	46
1. Caracterização da Entidade	46
2. Atividades	49
2.1. Diagnóstico de caracterização dos alunos com NSE das escolas do Município de Lisboa	50
2.2. O cavalo e eu... Juntos à descoberta da literacia!	52
2.3. Programa de Educação Rodoviária - A segurança começa em ti	56
2.4. Semana do Passaporte Escolar	61

2.5. Letras, Cores e Saberes	64
2.6. Escola Ciência Viva	68
Considerações finais	72
Bibliografia	77
Anexos	82

Introdução

O presente relatório foi desenvolvido como resultado do estágio curricular realizado no âmbito do mestrado em Educação e Formação, na área de especialização de Desenvolvimento Social e Cultural, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. O referido estágio ocorreu no Departamento de Educação da Câmara Municipal de Lisboa, durante o ano letivo de 2021/2022. Teve como principal objetivo conhecer os vários projetos e programas desenvolvidos e apoiados pelo Departamento de Educação, assim como poder participar na preparação e realização das suas diversas atividades.

A escolha da realização de um estágio foi feita com o intuito de ganhar experiência no campo da intervenção educativa, sendo que nunca tinha trabalhado na área ao longo do curso. Mesmo havendo oportunidades de contacto com diferentes instituições, não se passa por nenhum processo com cariz mais profissional. Como Canário (2006) afirma “as pessoas aprendem com e através da experiência” (p. 198), sendo assim uma oportunidade de, no estágio, poder não só pôr em prática o que fui aprendendo ao longo da licenciatura e mestrado, mas mais importante ainda, poder aprender com as experiências que iria viver. Desta forma iria ter a oportunidade de me desenvolver tanto a nível profissional como pessoal, evoluindo nas várias competências que até aqui tenho vindo a trabalhar, como autonomia, maior sentido de responsabilidade, e maior capacidade de trabalhar em equipa, principalmente com pessoas que não conheço.

Com isto em mente, o local de estágio escolhido foi o Departamento de Educação, da Câmara Municipal de Lisboa. Tendo o município, atualmente, maiores competências no domínio da educação dos seus municípios, isto é intervém como mediador e promotor de educação (Costa, 2013), as suas competências desenvolvidas não passam apenas por apoiar as escolas, mas também por promover a educação de todos os seus cidadãos, criando, por iniciativa própria, diversos projetos que vão ao encontro desse fim. Assim, a Câmara Municipal de Lisboa apresenta diversos projetos no âmbito da educação não formal, que ao complementar as aprendizagens realizadas

no sistema educativo formal, acabam por compor um “ecossistema de aprendizagem” (Canário, 2006). Concluí, então, que seria uma mais valia realizar o meu estágio no Departamento de Educação, pois poderia ter a oportunidade de conhecer e integrar-me nos vários projetos que dinamizam, dando o meu contributo e aprendendo com toda experiência.

No decorrer do estágio tive a oportunidade de conhecer e participar em diversos projetos, tanto provenientes do Departamento de Educação, como o programa de educação rodoviária “A Segurança começa em Ti”, “Semana do Passaporte Escolar” e “Letras, Cores e Saberes”. Assim como projetos externos, apoiados pelo Departamento de Educação, como “O cavalo e eu... Juntos à descoberta da literacia!” e a “Escola Ciência Viva”. Devido às restrições associadas à pandemia, não me foi permitida a minha presença diária no Departamento, o que acabou por comprometer o estágio, não conseguindo viver esta experiência da forma esperada.

Este relatório de estágio encontra-se organizado em dois grandes capítulos, sendo que no primeiro, *Municípios e Educação*, é apresentado um enquadramento teórico, em que são abordados temas como a relação entre a autarquia e a educação e como se deu a evolução da mesma; educação não formal, as suas características e a forma como se relacionam com o desenvolvimento das crianças; educação inclusiva e animação sociocultural. Sendo referenciados, ao longo deste capítulo, autores como Rui Canário, Moacir Gadotti, Maria da Glória Gohn, Joaquim Machado, Alberto de Jesus Almeida, Sofia Freire, David Rodrigues, Luís de Miranda Correia, Víctor Ventosa e Sara de Miguel Badesa. No segundo capítulo, *Educação e Inclusão na Cidade de Lisboa*, é feita uma descrição das dinâmicas ocorridas no estágio, sendo realizada uma análise das mesmas, fundamentando com os argumentos expressos no capítulo anterior.

Posteriormente, são apresentadas as considerações finais, que refletem os contributos e aprendizagens realizadas com o estágio, assim como as dificuldades sentidas ao longo do mesmo. E por fim, a bibliografia utilizada ao longo do trabalho.

Capítulo I - Municípios e Educação

1. Educação e autarquias

1.1. Evolução da participação das autarquias na educação

As competências das autarquias no domínio da educação têm vindo a sofrer alterações ao longo do tempo. Em 1832, com as reformas da Instrução Pública, anos após a Revolução Liberal, os papéis dos municípios no domínio da educação começaram a alargar-se. Nessa altura, era responsabilidade do município assegurar as gratificações aos professores e os materiais didáticos para as aulas, não sendo possível muito mais, devido ao escasso orçamento que tinham disponível para o efeito (Almeida, 2004). Anos mais tarde, na década de 1870, começa-se a falar de descentralização, com as reformas de António Rodrigues Sampaio, que para além das funções já assumidas no domínio da educação, acrescenta “o ensino infantil e a criação de um serviço de assistência escolar em cada município” (Fernandes, 1992, cit. por Almeida, 2004, p. 2). Nesse momento, surgem problemas de transferências de verbas para os municípios, percebendo-se que qualquer nova mudança definida não será passível de concretização pela falta de financiamento.

No início do século XX, no decorrer da Primeira República, a educação torna-se uma questão muito importante para a modernização e para a democratização em Portugal (Almeida, 2004). Nos tempos seguintes surgiram vários desenvolvimentos na tentativa de descentralização do ensino, através das “transferências dos encargos financeiros do Estado para as Câmaras Municipais” (Fernandes, 1992, cit. por Almeida, 2004). Contudo, as dotações orçamentais não eram transferidas de acordo com as novas competências e os municípios também não tinham poder decisivo. Assim, o Estado continuava a centralizar a decisão e o controlo de tudo o que dizia respeito ao domínio educativo.

Com o Estado Novo, os municípios e as escolas viram ser-lhes retiradas as funções administrativas que lhes foram anteriormente atribuídas. Ficaram apenas com a responsabilidade de manter as infraestruturas escolares, registando-se uma total centralização do poder, sendo que até “os presidentes das câmaras e os regedores de freguesia passaram a ser escolhidos pelo Estado, desempenhando a função de meros executores, sem dispor de verbas próprias e sujeitos a um rigoroso controlo” (Costa, 2013). Apenas com o término do Estado Novo foi possível prosseguir o processo de descentralização, reconhecendo-se o crescente papel do município na educação (Almeida, 2004). Entre 1974 e 1986, os municípios voltaram a desempenhar certas funções relativas à educação, nomeadamente na manutenção dos edifícios escolares, na construção de instalações (escolas profissionais, bibliotecas municipais), na manutenção de equipamentos e na promoção de transportes escolares (Almeida, 2004). Ou seja, nesse período histórico o município tinha apenas o papel de execução e de implementação de ordens ditadas superiormente, mas não apresentava qualquer papel na tomada de decisão.

Em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), surgiu uma redefinição do papel dos municípios, sendo-lhes concedido o “estatuto de agente educativo” (Almeida, 2004, p. 7). Essa alteração seguiu um caminho de descentralização, prevendo-se que as autarquias pudessem reforçar a sua participação na educação, assumindo maiores responsabilidades sobre os cursos profissionais e a educação extraescolar, assim como na construção e na manutenção dos edifícios escolares (Costa, 2013). As autarquias iniciam a participação na administração das escolas, tendo um papel ativo, junto com outros organismos, na delineação das políticas educativas. A partir de 1987, é determinado que dois elementos, escolhidos pela Associação Nacional dos Municípios, passem a integrar o Conselho Nacional de Educação, dando possibilidade aos municípios de expressar e afirmar as suas posições em questões educativas (Almeida, 2004; Costa, 2013). Até meados da década de 1990 foram sendo feitas algumas alterações e acrescentos às funções e responsabilidades dos municípios.

Em 1996 surge um novo marco na participação das autarquias na educação, pois estas passaram a ser consideradas como “um parceiro que participa na gestão dos

interesses públicos educativos ao lado do Estado” (Almeida, 2004, p. 8). A partir deste ano são tomadas algumas medidas que visam o desenvolvimento da educação pré-escolar e que incentivam as autarquias à participação. Entretanto, tendo sido escutadas as suas necessidades, os municípios acedem a um apoio financeiro, “podendo compartilhar financeiramente entre 25% e 75% das infraestruturas e apetrechamento” (Costa, 2013, p. 58). Com a entrada do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que “aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos” (Decreto-Lei n.º 115-A/98, 1998), a relação entre a escola e a comunidade fortalece-se, sendo que o município se torna um mediador e promotor de educação. Os municípios participam na constituição dos agrupamentos de escolas e nas Assembleias de Escola, e criam os Conselhos Locais de Educação. Vê-se assim, que “o município vai ganhando terreno, participando em estruturas da vida escolar que lhe conferem, sem qualquer dúvida, responsabilidades educativas” (Costa, 2013, p. 59). Tal como a escola, o município vai-se integrando no meio envolvente, deixando que a comunidade participe também nas questões educativas.

Apesar da implementação de mudanças no sentido da descentralização e da autonomia, Portugal continua a caracterizar-se por uma grande centralização das competências de educação no Estado. De forma a contrariar esta situação, entre o fim do século XX e os primeiros anos do século XXI, foram feitas diversas tentativas de aumentar a descentralização e a autonomia dos municípios no domínio da educação, com uma progressiva transferência dos poderes estatais para o local. É nesse sentido que se fala de uma descentralização administrativa da educação, pois embora prevaleçam orientações nacionais, os municípios têm alguma autonomia para implementar medidas específicas, em função da singularidade dos territórios.

Durante este período, a relação entre as autarquias e a educação passou por três grandes etapas, de acordo com Fernandes (2005, cit. por Machado, 2014). Numa primeira fase, o município era considerado apenas um “serviço de administração periférica do Estado” (p. 46), tendo funções muito limitadas no que toca a questões educativas. Numa segunda fase, o município passa a ser visto como “um agente educativo supletivo e parceiro social de estatuto idêntico aos estatutos privados” (p. 47),

sendo-lhe atribuídas mais funções, iniciativas e a possibilidade de participação na educação. Na terceira e atual fase, o município é entendido como um “interveniente de estatuto público” (p. 47), assumindo um espaço cada vez maior na participação da educação dos seus munícipes.

1.2. Competências educativas dos municípios

O município é um interveniente de estatuto público, com diversas competências no domínio da educação (Fernandes, 2005, cit. por Machado, 2014). No seguimento da progressiva transferência de competências para os municípios, existem competências atribuídas legalmente a estes órgãos da administração pública local, de carácter obrigatório, e outras competências que não estão consignadas na lei, sendo facultativas. Nesse caso, as autarquias locais podem decidir se as asseguram ou não. Pinhal (2011) agrupa estas competências, consignadas por lei, em três grupos: competências associadas à conceção e planeamento do sistema educativo local; competências associadas à construção e gestão de equipamento e serviços; e competências associadas ao apoio aos alunos e aos estabelecimentos de educação e ensino

Quadro 1

Competências educativas atribuídas por lei aos municípios

Relativas à conceção e planeamento do sistema educativo local	Relativas à construção e gestão de equipamentos e serviços	Relativas ao apoio aos alunos e aos estabelecimentos de educação e ensino
Criar os conselhos municipais de educação	Construir, apetrechar e manter os jardins-de-infância e as escolas do ensino básico da rede pública	Assegurar os transportes escolares
		Garantir alojamento aos alunos do ensino básico,

Elaborar a carta educativa do município	Assegurar a gestão dos refeitórios dos jardins-de infância e das escolas do ensino básico da rede pública	quando deslocados obrigatoriamente da sua zona de residência
Propor ou dar parecer sobre a constituição de agrupamentos de escolas		Comparticipação na ação social escolar
Integrar o conselho geral	Gerir o pessoal não docente da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico	Apoiar atividades complementares de ação educativa na educação pré-escolar e no ensino básico
Intervir na celebração de contratos de autonomia de escolas e agrupamentos		Participar no apoio à educação extraescolar

Fonte: Pinhal, 2011, pp. 23-24

Para Pinhal (2006, cit. por Costa, 2013), as competências educativas que o município executa, mas que não são obrigatórias por lei, podem ser consideradas não-competências, porque têm carácter facultativo, nas quais estão incluídas:

Construir parcerias para criação de escolas do ensino artístico, profissional e tecnológico; desenvolver projetos de animação desportiva e de ocupação de tempos livres para esses níveis de ensino; construir equipamentos para uso comum de todas as escolas, tais como bibliotecas, ludotecas, centros de recursos educativos, piscinas, quintas pedagógicas, espaços polivalentes; desenvolver projetos específicos de enriquecimento e complemento curricular, tais como educação para a cidadania, educação multicultural, educação para a ciência. (Costa, 2013, pp. 82-83)

Os municípios têm assumido, por iniciativa própria, um conjunto de dimensões, fazendo mais do que a própria lei obriga, entrando aí as não-competências. Isso revela que os municípios têm vontade e interesse em investir na educação dos seus munícipes, não só para o seu desenvolvimento, mas também do próprio município. Isso permite,

também, marcar a diferença perante outros municípios que não assumam a educação como uma prioridade.

Mais recentemente, com a entrada do Decreto-Lei nº 21/2019, de 30 de janeiro, o qual “concretiza a transferência de competências para os órgãos municipais e das entidades intermunicipais no domínio da educação, ao abrigo dos artigos 11.º e 31.º da Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto” (Decreto-lei nº 21/2019, 2019), temos, reunidas num documento, as competências que têm vindo a ser transferidas das entidades intermunicipais e que atualmente se encontram sobre a responsabilidade dos órgãos municipais. No seguinte quadro (Quadro. 2) são apresentadas, de forma concisa, as várias competências que foram transferidas para os municípios, segundo o Decreto-Lei nº 21/2019, encontrando-se estas repartidas por quatro conjuntos de competências: competências de elaboração de instrumentos de planeamento, competências de investimento e gestão dos edifícios e equipamentos escolares, competências de gestão de apoios e complementos educativos, competências relacionadas com o pessoal não docente.

Quadro 2

Competências transferidas para o município

Instrumentos de planeamento	Edifícios e equipamentos escolares	Apoios e complementos educativos	Pessoal não docente
Elaboração da Carta Educativa (artigo 14º)	Construção, requalificação e modernização de edifícios escolares (artigo 31º)	Desenvolvimento da ação social escolar (artigo 33º)	Recrutamento e seleção do pessoal não docente (artigo 42º)
Elaboração e aprovação do plano de transporte escolar (artigo 21º)	Equipamento, conservação e manutenção de edifícios escolares (artigo 32º)	Gestão do fornecimento de refeições em refeitórios escolares (artigo 35º)	
	Contratação de fornecimentos e serviços externos (artigo 46º)	Organização e controlo do funcionamento dos transportes escolares (artigo 36º)	
	Gestão da utilização dos espaços fora do	Gestão e funcionamento das	

	período das atividades escolares (artigo 47º)	residências escolares (artigo 37º)	
	Garantir segurança dos equipamentos educativos (artigo 49º)	Gestão e funcionamento das modalidades de colocação junto de famílias de acolhimento e alojamento facultado por entidades privadas (artigo 38º)	
		Implementação de medidas de apoio à família que garantam uma escola a tempo inteiro (AAAF, CAF, AEC) (artigo 39º)	

Fonte: Decreto-Lei nº 21/2019, 2019

A execução destas competências pode ter de seguir certos critérios e orientações afixados pelos departamentos governamentais, sendo também disponibilizados, por estes, informações e apoios técnicos necessários em certos domínios. Quanto ao financiamento das várias competências acima mencionadas, é também assegurado pelos departamentos governamentais competentes nas várias matérias, estando algumas destas já contempladas no Orçamento do Estado.

2. Educação não formal

2.1. Emergência da educação não formal

A educação faz parte da existência humana e já ocorria antes de ser um processo analisado do ponto de vista científico, organizado em práticas sistemáticas e intencionais. A educação é um processo presente em todos os tempos e espaços da vida, associado ao caráter evolutivo do ser humano e da importância da sua transformação para a sobrevivência. Para Canário (2006), é este processo, pelo qual o ser humano passa ao longo da vida, que o define enquanto pessoa, pois, através da própria curiosidade e interesse, este consegue aprender sobre o mundo ao seu redor, e assim educar-se e desenvolver-se, para nele poder sobreviver e contribuir. Desta forma, o autor afirma que o processo de educação, que tem lugar ao longo da vida, decorre do facto de que “aprender é tão necessário, natural e inevitável como respirar” (p. 196), sendo intrínseco à condição humana. Exatamente por ser um processo contínuo, que tem início no nosso nascimento e se prolonga ao longo da vida, compreende-se que este não pode advir apenas da educação escolar, ou seja, das aprendizagens adquiridas numa sala de aula.

Os processos educativos que seguem o modelo escolar tradicional e são caracterizados por ocorrer “num tempo, num lugar e numa instituição próprias” (Canário, 2006, p. 169) incluem-se na modalidade de educação formal. Esta modalidade educativa é vista por Canário (2006) como sendo uma pequena fração da totalidade do processo educativo pelo qual passamos ao longo da vida, sendo, segundo o autor, apenas “a face visível do iceberg” (p. 196). Para Canário (2006) a grande parte do nosso aprendizado dá-se fora da escola, considerando esta modalidade educativa de educação não formal, que representará a parte invisível do iceberg. O autor justifica esta invisibilidade com a hegemonia da educação escolar, que originou um fraco investimento nas outras modalidades educativas (educação não formal e informal), que

são frequentemente descartadas como formas viáveis para proporcionar educação aos indivíduos.

Os processos educativos não formais começaram a ganhar visibilidade a partir de meados do século XX, associados ao grande desenvolvimento do campo da educação de adultos, após a Segunda Guerra Mundial (Canário, 2006). Numa altura em que se dava um grande crescimento económico, viu-se necessário apostar também no desenvolvimento humano, de forma a que este conseguisse acompanhar e fosse o principal impulsionador para o desenvolvimento da sociedade. Percebeu-se que para isso era necessário educar as pessoas, tornando-as mais conscientes de si, do seu meio e da forma como podem e devem participar na sociedade, contribuindo para a sua transformação.

A UNESCO, no início dos anos 1970, contribuiu para a consolidação do campo da educação de adultos, através do movimento da Educação Permanente (Canário, 2006). A partir de então, difunde-se a ideia de que a educação é um processo permanente, que compreende três modalidades educativas: educação formal, educação não formal e educação informal. A educação formal é muito organizada e estruturada, sendo frequente no espaço escolar, mas também em todos os espaços educativos que adotam o modelo escolar. A educação não formal caracteriza-se pela flexibilidade e intencionalidade educativa. A educação informal acontece em qualquer situação potencialmente educativa, não havendo necessidade de ser organizada (Canário, 2006) com essa finalidade.

2.2. Características da educação não formal

O conceito de educação não formal tem sido, ao longo do tempo, entendido e caracterizado de diversas formas. Pinto e Pereira (2006) determinam a existência de quatro perspectivas distintas, na forma como os vários autores se referem à educação não formal. Em primeiro, apresentam educação não formal como “um setor de práticas

formativas” (p. 5). Nesta abordagem, educação não formal é entendida como sendo o setor que compreende todas as atividades com teor educativo, que ocorrem fora do sistema de educação formal. Estas atividades podem variar no seu tipo, conteúdo e nos atores que nelas estão envolvidos, fazendo uso de diversas opções metodológicas e pedagógicas. Aqui não existe predominância de um tipo de participantes ou agentes educacionais, assim como não há necessariamente uma associação política, de valores ou de princípios pedagógicos. A segunda abordagem tem educação não formal como “um programa educativo” (p. 6). Educação não formal é entendida aqui como uma resposta educativa, que procura atenuar as falhas apresentadas pelo sistema de ensino formal, ocorrendo como programas educativos que contribuem para o desenvolvimento da região, e sendo dirigidos por entidades de maior poder, como “governos, autoridades locais, organizações não governamentais, instituições religiosas, agências para o desenvolvimento” (Pinto & Pereira, 2006, p. 6). Em terceiro, é apresentada uma perspectiva em que educação não formal é vista como “uma metodologia pedagógica” (p. 6). Educação não formal é assim entendida como um conjunto de práticas que seguem alguns princípios pedagógicos e metodológicos, comumente apresentados como opostos aos princípios da educação formal, ou seja, do ensino tradicional escolar.

Princípios esses que passam pela “centralidade do aprendente no processo pedagógico, a participação de todos na aprendizagem (de forma voluntária), o recurso frequente à experiência e à aprendizagem experiencial, o esbatimento das relações hierárquicas, a proposta de avaliação qualitativa e participada” (p. 6). Assim, a educação não formal é vista como um conjunto de práticas inovadoras e modernas que se opõem às práticas antiquadas do sistema de ensino formal. A última abordagem caracteriza a educação não formal como um “processo de transformação pessoal e social, assente em valores” (p. 7). Por esta perspectiva, as práticas educativas de educação não formal têm presentes a intencionalidade de transformar os sujeitos a nível pessoal e coletivo, com base em certos valores, tais como, “participação democrática, a solidariedade, a igualdade de oportunidades e não discriminação” (Pinto & Pereira, 2006, p. 7). Nesta perspectiva, como os autores referem, “o educativo, o social, o político e o cultural andam efectivamente de mãos dadas” (p. 7).

Gadotti (2005) apresenta uma caracterização de educação não formal que se enquadra na terceira abordagem identificada por Pinto e Pereira (2006), em que educação não formal é entendida como um conjunto de práticas não formais. O autor caracteriza a educação não formal como sendo mais difusa e flexível que a educação formal. Gadotti (2005) acrescenta que a educação não formal, assim como a formal, assenta numa intenção educativa. A educação não formal tem o seu espaço na cidade, marcada “pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade” (Gadotti, 2005, p. 2). Ocorre através de atividades sistematizadas e organizadas, com intuito educativo, acontecendo num espaço múltiplo e amplo. Na educação não formal procura-se respeitar o tempo e a capacidade de aprendizagem de cada sujeito, sendo que cada pessoa é diferente e aprende em ritmos e formas diferentes. Pode-se dizer, então, que a educação não formal é caracterizada por ser muito flexível (Gadotti, 2005), não só em relação ao tempo e espaço, mas também em relação ao conteúdo e à operacionalização do mesmo, potenciando um maior apoio individual, respeita o sistema cognitivo de cada um, atendendo às suas potencialidades e dificuldades, assim como os seus interesses e necessidades.

Quando nos referimos à educação não formal, segundo Gohn (2014), falamos da educação “que se aprende ‘no mundo da vida’” (p. 40), através dos processos coletivos e sociais em que há partilha de experiências. Esta relaciona-se com o campo da educação cidadã, pois na educação não formal têm-se presente a intenção da “formação de cidadãos (ãs) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s)” (p. 40). As práticas de educação não formal, por norma, ocorrem fora da escola, em organizações sociais, ONG, movimentos sociais, assim como em instituições culturais, isto é, museus, bibliotecas, associações. Contudo, também há processos de educação não formal em contexto escolar, seja nos tempos de intervalo ou dentro da sala de aula, quando utilizadas abordagens mais flexíveis e menos formais. A educação não formal “pode assumir, em sua ocorrência no campo prático e reflexivo, uma dimensão social e comunitária, como um projeto coletivo e social que serve para atender as necessidades e desejos dos grupos em suas comunidades” (Gomez-Granell & Vila, 2003, cit. por Fernandes & Lima, 2019, pp. 2-3). A educação não formal tem um cariz social, levando as pessoas a desenvolver um

projeto coletivo de forma a satisfazer as necessidades sentidas pela comunidade, baseando-se na participação do grupo, de forma a responder aos problemas e necessidades sentidas. Esta perspetiva de educação não formal já se enquadra mais na última abordagem que Pinto e Pereira (2006) apresentam, que perceciona a educação não formal como um processo de transformação.

2.3. Experiência e educação não formal

As modalidades de educação não formal e informal são a base do “património experiencial” (Canário, 2006, p. 198) de cada pessoa, ou seja, aquilo que cada pessoa já experienciou e as aprendizagens que adquiriu, pois, qualquer situação pode ter um potencial educativo, mesmo não havendo uma intenção previamente definida. Deste modo, assume-se que “as pessoas aprendem com e através da experiência” (Canário, 2006, p. 198), e que não se deve tentar “ensinar às pessoas aquilo que elas já sabem” (Canário, 2006, p. 198). Por isso, deve existir, por parte do formador, uma capacidade de conciliar as aprendizagens que se pretendem ver adquiridas com as experiências que os sujeitos já possuem, possibilitando a aquisição de conhecimentos adaptados ao contexto de cada um. O conceito de experiência caracteriza-se por ser polissémico, possuindo um significado amplo (Cavaco, 2009). Cavaco (2009) afirma que o conceito de experiência pode assumir dois sentidos distintos, um com orientação para o passado e outro com orientação para o futuro. No primeiro, experiência é entendida como o produto das situações pelas quais a pessoa passa e das quais pode retirar aprendizagens, desde que delas exista uma análise crítica sobre os acontecimentos, sendo a experiência o conjunto de situações e aprendizagens que ocorrem ao longo da vida (Cavaco, 2009). Estas experiências, caracterizadas enquanto produto/resultado, são o que nos define, o que nos faz pensar da forma que pensamos e agir da forma que agimos. Enquanto o segundo sentido, orientado para o futuro, admite o conceito de experiência como um processo. Ou seja, a experiência caracteriza-se por um conjunto de acontecimentos que se vivenciam, acontecimentos esses, que ao se procederem numa certa ordem e

repetição, originam a experiência como um produto (Cavaco, 2009), existindo a aquisição de aprendizagens.

Tendo isto assente, podemos então afirmar que as experiências não só são um meio que possibilita aprendizagens, mas também é através delas que o indivíduo age em sociedade. Sendo, então, o trabalho do formador o de compreender a experiência de cada um, como parte do processo educativo. Quando são compartilhadas as várias experiências, possibilita-se a difusão e partilha de conhecimentos, valores e crenças, tendo sempre *a priori* a ideia de que não existem indivíduos iguais, porque não existem experiências iguais. As características associadas aos processos de educação não formal, principalmente a sua grande flexibilidade, permitem que haja uma adaptação a cada pessoa e às suas próprias características, dando a possibilidade de cada um aprender à sua medida e ao seu ritmo.

2.4. Educação não formal na escola

Quando se aborda o conceito de educação não formal, no geral, os autores descrevem esse conceito através das diferenças que o mesmo apresenta em relação ao conceito de educação formal. Na verdade, é difícil distinguir, em cada contexto educativo, se de facto estão a ser usadas modalidades educativas formais ou não formais. Isto porque, vários autores apresentam pequenas divergências na forma como caracterizam e como indicam as diferentes modalidades educativas. Tornando assim a diferença entre educação formal, educação não formal e educação informal, algo muito fluído. Conseguimos determinar se uma situação educativa tem mais ou menos intencionalidade educativa e mais ou menos flexibilidade, mas não conseguimos fazer uma distinção total. Isto remete-nos para a ideia de que o processo educativo é algo contínuo, onde estas diferentes modalidades educativas “não são mutuamente exclusivas, nem estão separadas por fronteiras estanques” (Canário, 2006, p. 242). Neste seguimento, Gohn (2014) acrescenta que “os programas e projetos da educação

não formal devem cruzar, atuar e potencializar a educação formal”. Ou seja, antes de tentar dividir, é fundamental que se trabalhe em conjunto estas duas modalidades de educação, sendo que ambas se complementam e permitem que o indivíduo consiga desenvolver diferentes capacidades. A educação não formal não pode substituir a educação formal, mas pode articular-se com esta, facilitando assim a aprendizagem dos conteúdos dados em sala de aula, sendo a escola vista como “um ecossistema de aprendizagem, que integra, simultaneamente, tanto as atividades formais características da sala de aula quanto as modalidades educativas não formais que ocorrem, em permanência, fora dela” (Canário, 2006, p. 242).

Gohn (2014) afirma também que os benefícios da educação não formal se destacam, principalmente, junto de jovens e crianças, pois por ter um caráter mais flexível e menos estruturado, consegue obter, mais facilmente “a atenção e o imaginário dos jovens” (Gohn, 2014, p. 42), potencializando, assim, o seu processo de aprendizagem. Pode-se justificar essa maior facilidade em chegar aos jovens pela educação não formal, porque essa modalidade educativa organiza práticas de ensino e aprendizagem “sem seguir vários requisitos formais, como por exemplo, pode ser realizada em qualquer ambiente, desde que apresente uma dinâmica diferente de aulas expositivas, não priorize a memorização e utilize ferramentas didáticas diversificadas e atrativas” (D’ávila & Quadra, 2016, p. 22).

D’ávila e Quadra (2016) apresentam, ainda, um esquema que resume quais as principais vantagens da utilização de dinâmicas de educação não formal, pondo a ênfase no facto de a criança, numa dinâmica de educação não formal “sentir primeiro, aprender depois” (D’ávila & Quadra, 2016, p. 23). A criança pode aprender através das suas experiências, ou seja, consegue aprender por si própria. Ao ser orientada a fazer a ligação entre o que experienciou e qual a teoria que existe por trás, permite que a criança aprenda, não porque é esse o seu objetivo escolar, mas porque tem motivação e interesse para tal. O facto de a criança poder experimentar, estimula a sua curiosidade e interesse em perceber o porquê dos resultados a que chegou.

Para além dessa vantagem, D’ávila e Quadra (2016) apresentam mais, como a socialização, sendo que os processos de educação não formal acontecem em

comunidade, potenciando dessa forma a interação entre os diversos elementos do meio. Com isto, é possível, através da mesma, a partilha de conhecimentos, valores e culturas, realçando a sua importância em potenciar transformações, não só dentro das comunidades, mas também entre as comunidades. A postura questionadora, pois quanto mais o aluno explora por si só, mais curioso fica e com mais vontade de saber e aprender. Tal como diversos autores apontam, a motivação é algo que potencia a aquisição de conhecimentos, pois um indivíduo que seja autónomo e curioso consegue mais facilmente atingir processos de assimilação e acomodação do conhecimento, de forma a que sejam garantidas aprendizagens significativas. A transdisciplinaridade, pois através da educação não formal é possível abordar e aprender sobre diversas áreas, fazendo também a conexão entre elas. Torna-se importante que este fator de transdisciplinaridade seja implementado não só em processos não-formais, mas também formais, permitindo que o indivíduo realize a conexão entre diferentes saberes. Espera-se, por isso, cada vez mais do aluno, a capacidade de conjugar conhecimentos e de, em seguida, analisá-los.

A educação não formal, com as suas várias características, sendo tão versátil em termos de conteúdos, permite também que se trabalhe a construção de valores, o respeito à cultura e património, a tolerância e valorização da diversidade e desenvolvimento de posturas mais éticas (D'ávila & Quadra, 2016). Ou seja, a educação não formal, como já tinha sido referido, pode ser uma grande ferramenta na formação de cidadãos, tal como Pinheiro e Batista (2018) defendem. As aprendizagens potenciam a aquisição de conhecimentos significativos, mas estes só o são quando provocam transformações no contexto social do aluno. A educação não-formal permite complementar o sistema da educação formal, distinguindo-se da mesma pelos seus processos transformativos que colocam o aluno como o centro da sua própria formação, existindo uma valorização de saberes, experiências e consequentemente, como já fora referido, da sua cultura e património social. Sendo através da partilha destes saberes que os indivíduos podem então, não só reproduzir conhecimentos, mas também produzi-los, sempre que o seja realizado de forma crítica.

2.5. Educação não formal e educação social

Educação social é um campo de educação que não se baseia unicamente numa só vertente. Estabelecendo, à partida, que a mesma se compreende num contexto amplo do “escolar e o não escolar, o formal, o informal e o não-formal” (Gadotti, 2012, p. 11). É, por isso, uma educação que aglomera em si diferentes características como forma de possibilitar todas estas vertentes. Apesar de a educação social ter uma vertente formal, será aqui abordado principalmente numa perspectiva não formal, visto que a mesma “engloba as experiências de vida, e os processos de aprendizagem não formais que desenvolvem a autonomia tanto da criança como do adulto” (Gadotti, 2012, p. 8).

A educação não formal, como já foi descrito, trata-se de uma modalidade educativa, que devido às suas características, como a intencionalidade e flexibilidade educativas, a participação e socialização entre os intervenientes, a troca de saberes e valores coletivos, possibilita o desenvolvimento dos indivíduos, capacitando os mesmos a “se tornarem cidadãos do mundo, no mundo” (Gohn, 2006, p. 29). Com a educação não formal procura-se atuar sobre as necessidades e interesses de determinado grupo, promovendo a relação entre o mesmo e podendo ter como meta “a transmissão de informação e formação política e sociocultural” (Gohn, 2006, p. 30). Neste sentido, a educação não formal “designa um processo de formação para a cidadania, de capacitação para o trabalho, de organização comunitária e de aprendizagem dos conteúdos escolares em ambientes diferenciados” (Gadotti, 2012, p. 8), estando aqui incluídos temas como: justiça social, direitos, liberdade, igualdade, democracia, discriminação (Gohn, 2006). Isto porque, ao ter um fator coletivo e participativo, permite que se trabalhe com e para as pessoas, educando no sentido do seu desenvolvimento enquanto cidadãos, contribuindo para a evolução de uma série de competências, em diversas áreas.

É crucial que a educação se defina como sendo social, visto que não podemos desassociar este conceito das comunidades, sendo estas um elemento importante para o desenvolvimento do mesmo, como Gadotti (2012) afirma “toda a educação é, ou deve

ser, social, já que quando falamos de educação não podemos prescindir da sociedade, da comunidade e do contexto familiar, social e político onde vivemos” (p. 9). Desta forma, Ventosa apresenta a seguinte definição para educação social:

Conjunto bem fundamentado e sistemático de práticas educativas não convencionais desenvolvidas preferencialmente – embora não exclusivamente – no campo da educação não formal, orientadas para o desenvolvimento adequado e competente da socialização dos indivíduos, bem como para responder aos seus problemas sociais e necessidades. (Ventosa, 1999, cit. por Ventosa, 2016)

O constante crescimento e valorização desta vertente educativa veio aumentar com o crescente poder popular, juntamente com “o facto de a educação social ter se desenvolvido mais entre ONGs, OSCs e movimentos sociais e populares” (Gadotti, 2012, p. 10). Demonstrando que existiu um grande fracasso do poder público para responder às necessidades de setores empobrecidos, dando assim à população a capacidade de atuar sobre a sua formação. A população começou por ser um grupo social bastante ativo no que diz respeito à educação, acabando por se organizar numa “sociedade civil para obter acesso à educação que lhes interessa, fora dos marcos da escola formal” (Gadotti, 2012, p. 10).

Para além dos fatores apresentados em cima para a desassociação entre a população e a educação escolar, acrescenta-se simultaneamente “uma profunda crise na educação” (Gadotti, 2012, p. 26), resultante dos problemas da relação entre professor e aluno, que se tornou mais “tensa, agressiva” (p. 28), acabando por se reproduzir relações competitivas de mercado. Isto é, uma relação baseada na reprodução de conteúdo, onde ambos renunciam aos seus ideais para se enquadrarem num sistema pré-formatado, onde a progressão e mudança não são objetivos (Gadotti, 2012). Por estes motivos é que na abordagem de uma educação social, é concedido ao profissional uma maior liberdade metodológica. Com isto, Gadotti (2012) refere o projeto de lei nº. 5.346/2009, que define como campo de atuação do profissional de educação social

Pessoas portadoras de necessidades especiais, adolescentes e jovens envolvidos em atos infracionais, dependentes de drogas, atividades socioeducativas para a terceira idade e para as comunidades tradicionais, bem como a educação de promoção ambiental, da arte-educação, da cidadania, dos direitos humanos, da cultura, esporte e lazer. (p. 26)

Segundo Petrus (1997) e Ventosa (1999), são quatro as modalidades mais relevantes da educação social: Educação de adultos; Educação especializada; Formação sociolaboral; Animação sociocultural e educação no tempo livre (cit. por Ventosa, 2016). Estas áreas de intervenção surgem para dar "resposta a novas necessidades educativas" (Ventosa, 2016, p. 10), ocorrendo, predominantemente, no campo de atuação do não formal, procurando abarcar uma "pluralidade temática e multidisciplinar" (p. 10).

2.6. Educação não formal e a cidade educadora

Com a progressiva descentralização que foi acontecendo nas autarquias, em que o Estado foi transferindo alguns dos seus poderes para os municípios, podendo estes participar cada vez mais na educação, não só nas questões administrativas, mas também nas decisões, temos vindo a observar que a cidade/município procura desenvolver-se toda ela como um potencial educativo. Assim, a cidade passa a ter uma função educadora (Machado, 2004). Deixa assim de haver apenas um contexto onde se pode educar, a escola. A escola é considerada um agente educativo muito importante, mas não é o único. À medida que o município ganha mais poder sobre as questões educativas da sua cidade, percebe também que potenciar o desenvolvimento educacional dos seus munícipes é favorecer o desenvolvimento da cidade. A escola consegue, assim, começar a ser vista, ela própria, como uma comunidade, que se vai relacionando com as comunidades envolventes, existentes no seu meio, que o município vai coordenando, estabelecendo uma rede de possibilidades educativas, pela cidade.

Esta rede vai beneficiar e potenciar o desenvolvimento da cidade e dos seus cidadãos (Guedes, 2005).

Segundo Costa (2013), reconhece-se que o indivíduo não aprende apenas no espaço formal, isto é, na escola, mas pode também aprender noutros espaços, em diferentes contextos. Por isso, é da responsabilidade do município ser capaz de desenvolver e promover o seu território como um local cheio de potencialidades educativas e formativas, para qualquer pessoa. O local deve então conseguir proporcionar uma formação integral do ser humano, não descurando nenhuma das áreas.

No sistema escolar, vemos que este é principalmente marcado pela relação professor-aluno, em que o primeiro é quem detém o conhecimento que o segundo deve apreender, sendo o fluxo de informação feito apenas num sentido. Mas, “a educação em sentido complexo é um fenómeno muito mais complexo” (Guedes, 2005, p. 20), as fontes de conhecimento não se centram apenas nos pais e professores. Passam por muito mais do que isso. Vizinhos, amigos, organizações, assim como instituições culturais (museus, bibliotecas, arquivos), podem também ser fontes de conhecimento e desenvolvimento educativo, pois qualquer fonte de informação, se conseguirmos apreender essa informação e aprender com a mesma, pode ser considerada um potencial contexto educativo. Há assim imensas oportunidades de aprender no meio em que nos encontramos. Se as mesmas forem trabalhadas, é possível criar diversos agentes educativos.

A cidade, tendo, então, uma variedade de oferta de espaços educativos não formais, que se relacionam e trabalham em conjunto com os espaços educativos formais, tem a capacidade de se tornar ela própria um agente educativo (Guedes, 2005). Como Costa (2013) afirma, a ideia de cidade educadora comporta um conceito de cidade que dá unidade ao sistema humano, social, cultural em que os homens vivem e interagem, e que serve de paradigma para ajuizar a capacidade ou potência educativa da cidade, através da educação formal, da educação informal e da educação não formal (Costa, 2013, p. 159).

Baseando-se no princípio de que o indivíduo não para de se educar apenas porque já não frequenta a escola, sendo que a educação é um processo contínuo que se

desenvolve ao longo da vida, e que não tem apenas como agente educativo a escola e a figura do professor, mas todo o universo envolvente. A cidade passa, assim, a ser promotora de um desenvolvimento integral dos seus habitantes, possibilitando diversos contextos e modalidades de aprendizagem, seja para crianças, jovens, adultos e idosos.

3. Educação inclusiva

A educação inclusiva surge como um movimento que procura defender o direito que todos os indivíduos possuem de participar “de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia” (Freire, 2008, p. 5). A partir da divulgação do Relatório de Warnock em 1978 e, posteriormente, na Declaração de Salamanca em 1994, passou-se a dar especial importância à educação dada às crianças com necessidades educativas especiais. Estes documentos são criados com o objetivo de promover uma educação inclusiva, em que todas as crianças, tenham elas algum tipo de condição especial ou não, têm o direito de frequentar o ensino educativo regular, sendo esta a resolução que se pretende obter para terminar com o problema da exclusão educacional que estas crianças sempre sofreram (Ainscow & Ferreira, 2003, cit. por Freire, 2008). Como consta na Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989, e posteriormente ratificada por Portugal em 1990,

Os Estados Partes comprometem-se a respeitar e a garantir os direitos previstos na presente Convenção a todas as crianças que se encontrem sujeitas à sua jurisdição, sem discriminação alguma, independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra da criança, de seus pais ou representantes legais, ou da sua origem nacional, étnica ou social, fortuna, incapacidade, nascimento ou de qualquer outra situação. (UNICEF, 1990)

Isto significa que devem ser assegurados a todas as crianças, sem exceção, os seus direitos, nos quais constam uma boa educação e acesso à igualdade de oportunidades. Com isto, não se espera que seja oferecido a todos o mesmo tipo de recursos, mas sim perceber quais os recursos necessários a cada pessoa de forma a desenvolver as suas capacidades, o que se designa de equidade. Este conceito remete

para o fator de personalização, ou seja, para que uma pessoa consiga desenvolver as suas potencialidades precisa de acesso a recursos personalizados às suas características e necessidades (Rodrigues, 2014). Rodrigues (2014) sintetiza, então, a relação entre equidade e inclusão, mencionando três pontos fundamentais. Em primeiro, é através da inclusão que se torna possível desenvolver sistemas de educação personalizada, pois de outro modo, seria necessário agrupar os alunos de forma homogênea, para assim conseguir responder às necessidades de todos, o que seria inconcebível de ser realizado a um nível sistêmico. Em segundo, a inclusão assume a heterogeneidade como uma vantagem, abraçando todas as diferenças e vendo isso como algo positivo para uma educação bem-sucedida. Desta forma a relação entre os dois conceitos forma-se na “tarefa de trabalhar com todos (inclusão) com o objetivo de dar o necessário a todos (equidade)” (p. 10). Por último, Rodrigues (2014) afirma que a “inclusão proporciona uma base de valores e de práticas para que a escola se possa modificar em função da sua necessidade de ser equitativa” (p. 11). Ou seja, para que se consiga obter uma educação inclusiva são necessárias mudanças no sistema educativo, no currículo, na gestão da sala de aula e na forma como se dá o processo de ensino-aprendizagem (Freire, 2008), assim como ao nível das atividades de educação não formal.

3.1. Integração e inclusão

Rodrigues (2006) afirma que “o conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação, implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou académica) de qualquer aluno da comunidade escolar” (p. 2), fazendo crer que para a escola conseguir adotar uma política de educação inclusiva tem de trabalhar no sentido de construir culturas e práticas que deem valor aos contributos de cada aluno. Neste seguimento vê-se necessário definir o conceito de inclusão, assim como distingui-lo do conceito de integração, que sendo dois conceitos diferentes, por vezes são utilizados, inequivocamente, como similares. Freire (2008) apresenta inclusão como sendo um direito fundamental, que defende o acesso à educação igualitário a todas as crianças,

independentemente das suas características individuais e/ou sociais. Assim como de todos os sujeitos, independentemente da idade, e que o mesmo se dê no ensino regular, juntando crianças com necessidades, interesses e características diferentes, como noutros contextos de educação não formal.

A integração “muito embora constitua um direito, . . . contém ainda formulações que permitem a exclusão de alunos do sistema regular de educação” (Freire, 2008, p. 8). A educação que promove a integração tem presente uma abordagem de divisão, fazendo a distinção entre dois tipos de alunos, os que seguem o modelo normativo, seguindo o currículo estabelecido, e os outros, que possuindo algum tipo de deficiência ou limitação justificada têm a possibilidade de seguir um currículo diferente (Rodrigues, 2000, cit. por Freire, 2008). Numa abordagem inclusiva procura-se anular esta diferença, mantendo um currículo flexível que consiga chegar a todos, defendendo a ideia de equidade, em que se deve adaptar o currículo único a cada criança, consoante as suas necessidades e interesses, de forma que a mesma consiga desenvolver ao máximo as suas capacidades.

Freire (2008) continua a fazer a distinção entre estes conceitos, afirmando que o modelo de educação integrativa atribui a causa do problema sentido ao aluno, à sua família e ao meio. Ou seja, considera que o aluno que não aprende ou tem dificuldades, é que tem de se adaptar à escola, este é que deve mudar de forma a satisfazer as exigências da escola. Mesmo procurando formas e técnicas que apoiem os alunos com dificuldades, não se visa realizar alterações à escola e à sua forma de atuar, pois esta nunca é vista como sendo o principal problema (Freire, 2008).

Na educação inclusiva, a perspetiva já é completamente diferente, atribuindo-se a responsabilidade à escola e à forma como esta se encontra organizada, deixando de se focar o problema no aluno e na sua dificuldade, mas sim nas condições que a escola apresenta, ou não, de se ajustar a todos os alunos, facilitando o seu processo de aprendizagem e atendendo às suas características (Freire, 2008). Esta linha de pensamento acaba por exigir à escola uma mudança, de forma a se adaptar e flexibilizar o seu modo de atuação, para assim conseguir responder aos vários problemas, dificuldades e características de todos os alunos.

3.2. Educação inclusiva e educação especial

Na Europa, começa-se a ver dada alguma importância às pessoas com deficiência pelo início do século XX, onde começam a ser criadas instituições especializadas em receber e educar pessoas com deficiência de características específicas, como é o caso da criação de “escolas especiais”, na sua maioria para cegos (Correia & Fernandes, 2019). Esta segregação era feita com base no nível de educabilidade de cada criança, sendo distinguidas em três classificações, “crianças educáveis, semieducáveis e ineducáveis” (Plaisance, 2015, p. 232). Através desta distinção eram distribuídas por diferentes tipos de instituições. As crianças "educáveis" pertenciam à escola regular. As crianças “ineducáveis” eram as que apresentavam maiores problemas a nível psicológico e/ou motor sendo dessa forma isolados e próprios a receber apenas atenção médica, fazendo parte da responsabilidade do Ministério da Saúde. E, por fim, as crianças “semieducáveis”, sobre as quais existia um maior conflito sobre quem devia ser responsável por elas, sendo esta responsabilidade tomada por instituições médico-educativas (Plaisance, 2015).

Nas décadas seguintes, entre 1950 e 1960, começa-se a utilizar o termo deficiente (originado do inglês *handicap*), tornando-se não uma característica da pessoa, mas sim a parte significante de si, isto é, a pessoa deixa de ter uma deficiência como característica própria, para se tornar deficiente (Plaisance, 2015). Esta perspetiva sobre a deficiência leva a que a pessoa seja apenas vista com base na sua incapacidade e desvantagem, atribuindo uma conotação negativa ao termo e às próprias pessoas com deficiência.

É com o Relatório de Warnock de 1978, que se vê o início da mudança de perspetiva e debate sobre a deficiência e as questões relacionadas com as pessoas com deficiência. Neste relatório, Maria Warnock introduziu mudanças na linguagem propondo a utilização da expressão “necessidades educativas especiais”, com o objetivo

de afastar a conotação médica associada à deficiência e focar nos “objetivos educativos comuns . . . e insistir nas aprendizagens” (Plaisance, 2015, p. 234). Foi também, neste relatório, defendido que as crianças com deficiência não se devem cingir às escolas especiais, mas sim serem postas nas escolas regulares. Surge assim a ideia de integração das crianças com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, em que a escola deve receber estas crianças e tratá-las como aprendizes semelhantes aos restantes, atendendo às suas necessidades e aplicando medidas educativas especiais quando necessário (Plaisance, 2015). Este conceito de integração procurava chegar ao que hoje se utiliza como inclusão, mas tendo sido interpretado de formas diferentes. Alguns países passaram a aplicar políticas de integração escolar, em que as crianças com deficiências eram educadas em escolas comuns, mas em turmas especiais (Plaisance, 2015), não havendo uma integração individual com o resto dos seus colegas. Havendo assim, como afirma Plaisance (2015), três fases de escolarização das crianças com deficiências: "educação especial, que instaura uma cultura de separação; educação integrativa, que instaura uma cultura visando a assimilação; educação inclusiva, que instaura uma cultura da acolhida das diferenças e do compartilhamento das dependências” (p. 236).

Com a entrada no século XXI, torna-se mais evidente a mudança nos termos usados, passando a substituir os termos de integração pelos termos de inclusão. Esta mudança não se cinge apenas a uma forma diferente de caracterizar o mesmo, mas sim uma nova perspetiva que começa cada vez mais a ser defendida e adotada. Isto é, começa-se a perceber que não são as crianças que têm de se adaptar às instituições mas sim as “instituições educativas à diversidade de crianças, o que implica transformações em termos de acolhida e currículo” (Plaisance, 2015, p. 237), para que todas as crianças sejam e se sintam incluídas durante todo o seu processo educativo.

3.3. Necessidades educativas especiais

Desde o Relatório de Warnock de 1978, em que se passa a utilizar a expressão “necessidades educativas especiais”, inicia-se um percurso de integração e posteriormente inclusão das crianças com deficiência, nas escolas regulares. Sendo, anteriormente, completamente postas de parte, passam a ganhar alguma visibilidade e atenção no meio educativo. Vê-se então importante começar por definir quem são os alunos identificados com necessidades educativas especiais.

Os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional. (Correia, 1997, cit. por Correia, 2004, pp. 373-374 e por Correia & Tonini, 2012, p. 370)

Estas condições específicas referidas pelos autores, podem ser de várias origens, como autismo, surdez, cegueira, problemas mentais, problemas motores, entre outros, sendo estas condições avaliadas por uma equipa interdisciplinar (Correia, 1997, cit. por Correia, 2004, p. 374 e por Correia & Tonini, 2012, p. 370), de forma a perceber todas as características do aluno e quais as suas necessidades. Para responder às necessidades destes alunos é “necessário proceder a adequações/adaptações curriculares, mais ou menos generalizadas, e recorrer tantas vezes aos serviços e apoios de educação especial” (Correia & Tonini, 2012, p. 371).

Quando se fala de inclusão a respeito de crianças com necessidades educativas especiais, não se espera que sejam tratadas de igual forma que os restantes alunos, devem então ser feitas as adaptações curriculares necessárias, como acima mencionado. Segundo o paradigma Vygotskyano, as limitações que uma criança possa apresentar não devem ser vistas como um problema, mas sim como uma possibilidade (Costa, 2006). Quando existe um “defeito” num organismo, este responde de maneira a compensar esse defeito, acabando por desenvolver outras áreas para superar as suas dificuldades

(Vygotsky, 1989, cit. por Costa, 2006). Da mesma forma, uma criança que apresenta alguma limitação, seja física, psicológica, motora, tem a capacidade de desenvolver outras áreas, que a ajudam a alcançar diversos objetivos. Deve-se então fornecer ao aluno os recursos necessários para que o mesmo consiga evoluir e alcançar os objetivos propostos, estes recursos são próprios para as características e necessidades de cada aluno. Sendo que o professor deve adotar o papel de orientador e suporte da aprendizagem, deixando o aluno desenvolver-se por si próprio (Costa, 2006).

Em Portugal, a mais recente legislação sobre a inclusão no sistema educativo, é o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, em que se vêem algumas mudanças na forma como se aborda a inclusão, dirigindo os seus princípios e normas a todos os alunos, não fazendo distinção, colocando “o enfoque nas respostas educativas e não em categorias de alunos” (Pereira et al., 2018, p. 12). Isto também significa que se deixa de utilizar a categoria de necessidades educativas especiais, não havendo um modelo de legislação específico para os alunos identificados anteriormente nesta categoria. Como forma de conseguir responder às necessidades de cada aluno, este Decreto-Lei destaca “medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão [que] têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018). Estas medidas encontram-se organizadas em três níveis de intervenção: medidas universais, medidas seletivas e medidas adicionais. As primeiras, medidas universais, como o nome indica, aplicam-se a todos os alunos, com base nos recursos disponíveis nas escolas, procurando “promover a participação e a melhoria das aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018). As medidas seletivas correspondem às respostas “que visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não suprimidas pela aplicação de medidas universais” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018), quando as primeiras não são suficientes, recorre-se a medidas seletivas, entre as quais encontram-se, como por exemplo, apoio psicopedagógico, apoio tutorial, percursos curriculares diferenciados. Por último, pode ser necessário recorrer a medidas adicionais, que “visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018), alguns exemplos destas medidas são o plano individual de transição e adaptações curriculares significativas. A definição destas

medidas é feita com base nos resultados de “avaliações sistemáticas e da eficácia das medidas na resposta às necessidades de cada criança ou aluno” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018). Sendo que qualquer decisão tomada passa pelos técnicos, professores e pais/encarregados de educação que estão em contacto direto com o aluno.

4. Animação sociocultural

Animação sociocultural encontra-se no âmbito da educação social, como já foi anteriormente mencionado, caracterizando-se por se “realizar através de uma metodologia ativa destinada a gerar processos auto organizativos individuais, grupais e comunitários, orientados para o desenvolvimento cultural, social e educativo dos seus destinatários” (Ventosa, 1999, cit. por Ventosa, 2017).

Esta modalidade começa a desenvolver-se na segunda metade do século XX, com origem em França, expandindo-se pelos países industrializados da Europa, como “uma forma de intervenção social, cultural, educativa e política” (Lopes, 2019, p. 62) que tem como finalidade a criação de “dinâmicas junto das populações no sentido de estas gerarem processos organizativos e de autodesenvolvimento” (p. 62). É desta forma que a animação sociocultural se apresenta inicialmente, ligada à educação popular, com a intenção de educar o povo, através de metodologias e técnicas educativas de “consciencialização, participação, animação de grupos” (Badesa, 1995, p. 29). A partir da década de 1980, surge a questão de que não se deve apenas promover a democratização cultural, ou seja, a oferta de espaços/movimentos/atividades culturais de forma a que todos tenham acesso a cultura, mas a democracia cultural, uma “cultura com todos” (Lopes, 2019, p. 65). Com isto pretende-se que as pessoas não fiquem apenas no papel de espectadores das manifestações culturais, (como acontece em teatros, concertos, palestras), sendo que não é suficiente para motivar as pessoas para o conhecimento da cultura. Mas sim, que passem a fazer parte do processo de criação de cultura, tornando-se “protagonistas da ação e do seu próprio desenvolvimento” (Lopes, 2019, p. 65), o que permitia que as pessoas recebessem os recursos necessários a criar a sua própria cultura (Ventosa, 2020).

Um dos grandes investigadores no âmbito da animação sociocultural, Víctor Ventosa, apresenta o conceito como sendo uma “metodologia orientada a desencadear processos auto organizativos a nível grupal ou comunitário” (Ventosa, 2020). Para este autor, a animação sociocultural é na verdade uma didática da participação, sendo que

participar resulta em aprendizagem e conhecimento. Vê-se, então, importante educar as pessoas para a participação. Dessa forma, Ventosa (2020) acrescenta ainda que o animador sociocultural é especialista em participação, tendo como finalidade educar as pessoas, sejam elas crianças, jovens, adultos e/ou idosos, a participar, conseguindo isso através de projetos socioculturais do interesse dos destinatários.

Fernandes et al. (2017) caracterizam o conceito de animação sociocultural, compreendendo-o dentro do campo da educação não formal, através da descrição que é feita por Trilla (2008). Este afirma que para realizar projetos ou atividades neste campo de atuação tem de se ter em “atenção a[s] necessidades e interesses concretos das populações recetoras” (Trilla, 2008, cit. por Fernandes et al., 2017, p. 503), de forma a adequar a ação ao público alvo a que se destina, sendo por isso necessário a realização de uma análise de contexto das comunidades. É realçada também a valorização de métodos que provoquem e estimulem os participantes, não só individualmente, mas também entre indivíduos (comunidades), sendo essas interações e esses desafios que potenciam o desenvolvimento. Trilla (2008, cit. por Fernandes et al., 2017) acaba por referir essa importância ao mencionar a necessidade do “uso de metodologias activas e participativas” (p. 503) visto que em qualquer ação de formação/educação é necessário por parte do público alvo uma centralidade nos processos. É referido também que não são requeridos quaisquer tipos de conhecimentos “académicos e administrativos para o desenvolvimento das atividades” (p 503), alinhado com o primeiro princípio destacado acima, onde é afirmado que se deve adaptar as ações às necessidades da comunidade. O que o autor refere como característica da animação sociocultural, é a capacidade da intervenção proposta ser adaptada a qualquer indivíduo ou sociedade, sem necessidade prévia dos sujeitos terem requisitos mínimos de escolaridade, sendo que, através da análise do contexto, o animador deve identificar quais os modos de operar na comunidade. Por fim, pelo facto de esta ação se enquadrar na educação não formal, tem como vertente a “escassa uniformidade em relação a espaços e tempos” (p. 503), visto que por poder ser praticada em várias comunidades/regiões não possui um espaço concreto de realização assim como duração das atividades, sendo que estas características se relacionam com as necessidades do público alvo.

Como podemos observar, a animação sociocultural não se define pelos conteúdos nem pelos conhecimentos que são potenciados/dinamizados, nem se define pelas competências adquiridas pelo público alvo, visto que, tal como na educação não formal, o conteúdo pode ser de teor formal, mas as abordagens utilizadas já não se encontram dentro dessa tipologia, e é por isso que Fernandes et al. (2017) referem que o “que realmente converte uma ação em ASC [animação sociocultural] não é o seu conteúdo, mas a sua metodologia, de que resulta a participação ativa de seus destinatários” (p. 503).

Desconstruindo o conceito, os autores afirmam que a animação sociocultural não pode existir sem se considerar as dimensões social e cultural, visto que não só se trabalha com a sociedade, como também, se utiliza a cultura como fonte de conhecimento. Dessa forma, vê-se que a aprendizagem se desenvolve “a partir da informação que se transfere socialmente, e não geneticamente” (Fernandes et al., 2017, p. 504). Apesar de se referir que a animação sociocultural se desenvolve através das comunidades, esta possibilita a cada indivíduo a oportunidade de se tornar o agente e centro da própria formação, sendo que é através disso que se garante a aquisição de conhecimentos significativos, dando à animação sociocultural uma dupla abrangência no que diz respeito ao desenvolvimento (individual e coletivo). Isto porque a “ASC [animação sociocultural] se esforça no sentido de articular métodos que permitam a cada indivíduo desenvolver suas potencialidades em sua própria comunidade” (Fernandes et al., 2017, p. 504).

Ventosa (2017) analisa este conceito mais profundamente, mencionando a polissemia e polivalência existentes na etimologia latina do conceito de animação. Tendo *animus*, no sentido de “mobilizar, dinamizar, pôr em relação” (p. 12), e noutro sentido *anima*, no sentido de “dar vida, dar sentido ou significado” (p. 12). Assim o autor descreve a animação sociocultural como sendo “uma estratégia orientada para a mobilização (*animus*) de um determinado coletivo . . . mediante um processo participativo, com o objetivo de envolvê-lo de maneira ativa no desenvolvimento de projetos socioculturais geradores de sentido (*anima*)” (Ventosa, 2017, p. 12). Ventosa (2017) refere que para se conseguir alcançar isto, é necessário a utilização de diversos espaços e recursos, conseguindo distinguir três modalidades fundamentais de animação:

animação cultural, animação social e animação educativa. A primeira, animação cultural, refere-se às dinâmicas artístico-culturais, como música e teatro, que têm como objetivo envolver ativamente os indivíduos e assim desenvolver a expressão, criatividade e formação cultural. A segunda modalidade, animação social, caracteriza-se por ser dirigida para a comunidade e para o desenvolvimento comunitário. Por último, a animação educativa contempla as dinâmicas desenvolvidas nos tempos livres, para as crianças, jovens e idosos, com fins educativos, através de jogos e atividades recreativas.

4.1. O animador sociocultural

A profissão de animador sociocultural tem vindo a crescer, tomando uma maior relevância, sendo estes agentes do desenvolvimento cultural. Da mesma forma que a animação sociocultural pode ter diversas vertentes, sendo difícil delinear as características da mesma por ser uma atividade múltipla e multidimensional, vê-se também difícil delimitar as funções e papéis de um animador sociocultural (Ander-Egg, 2005).

Ander-Egg (2005), devido a esta variedade e complexidade da animação sociocultural, tenta categorizar as várias tipologias existentes na mesma. São aqui mencionadas as tipologias referentes à posição do animador sociocultural, categorizando-se pela tarefa que realizam, pelo modelo de atuação e pelo status. Quanto à primeira categoria, Ander-Egg (2005) diz haver dois tipos de animador, o animador geral, que tem como função “facilitar o acesso a conteúdos culturais, despertar o interesse e promover a participação em atividades socioculturais” (p. 28). E, o animador especializado, este que se caracteriza por desenvolver atividades com um conteúdo mais específico, como atividades artísticas (ex.: música, pintura, teatro), intelectuais (ex.: conferências), sociais (ex.: festas populares), práticas (ex.: artesanato, bricolage) ou lúdicas (ex.: passeios, ginástica, jogos) (Ander-Egg, 2005). Em relação ao modelo de atuação, o autor distingue quatro tipos de animador sociocultural: o “animador que

ocupa-se preferencialmente com a estética”, ou seja opta pela vertente da educação artística; o “animador que privilegia a educação/formação extracurricular”, que dá uma maior ênfase à aquisição de conhecimentos; o “animador que lida fundamentalmente com problemas sociais”, o qual prossegue a sua carreira no trabalho social; e o “animador que promove, organiza e/ou garante a realização de atividades culturais” (Ander-Egg, 2005, p.30). Por fim, a última categoria referente ao animador sociocultural, referida pelo autor, distingue o profissional pelo seu status, o animador sociocultural pode ser um animador profissional, semi-profissional, caso não esteja associado a nenhuma entidade mas receba remuneração pelo seu trabalho, e animador voluntário (Ander-Egg, 2005, p. 30).

Sendo uma profissão de total contacto com as pessoas, é necessário que o animador sociocultural tenha um certo perfil. Como Ander-Egg (2005) afirma, nem toda a gente pode ser animador sociocultural,

não pode «animar» quem não está «animado»; não pode «animar» quem não é capaz de inculcar «animação»; não pode «animar» quem não acredita que os outros não se podem «animar»; não pode «animar» quem não é capaz de estabelecer relações interpessoais produtivas e gratificantes. (p. 37)

Estas afirmações corroboram o que Ander-Egg (2005) também afirma, que as qualidades pessoais de um animador são mais importantes que as competências intelectuais. Isto porque, segundo o autor, a animação sociocultural estabelece a necessidade de um “contacto direto com as pessoas e a sua situação” (p. 38). Mas também pelo facto de não existir uma correlação entre um conhecimento técnico e o “sentido de serviço e solidariedade” (p. 38). Juntando-se ainda a forte motivação de um animador sociocultural, com qualidades pessoais, de “adquirir conhecimentos e capacidades técnicas para prestar um serviço melhor” (p. 38).

Posto isto, torna-se relevante assumir a importância que as competências do animador sociocultural adquirem nos processos de animação sociocultural. Estabelece-se logo à partida que o animador sociocultural é uma pessoa que trabalha com as pessoas, sendo todos os intervenientes dotados de emoções e sentimentos,

levando a que o animador sociocultural tenha de saber trabalhar com os mesmos. É de realçar que o indivíduo é um ser contínuo, desprovido de um estágio final de desenvolvimento, visto que o mesmo está sendo e continua sendo, desde que nasceu, “a vida é um permanente estado ativo” (Ander-Egg, 2005, p. 39).

O animador sociocultural deve possuir algumas competências/características como forma de conseguir atuar em conformidade dentro do seu campo de trabalho. Ander-Egg (2005) enuncia algumas destas competências, que se caracterizam por serem pessoais, ou seja, competências que o animador deve desenvolver sobre si mesmo, e interpessoais, as quais o animador desenvolve no contacto com os outros. Em relação às primeiras, o autor distingue cinco características. O animador deve ter “vocação ao serviço” (p. 40), deve reconhecer a sua prática e o seu propósito enquanto profissional, compreendendo que não atua sozinho, estando dependente dos demais. Necessita, por isso, de se dar ao respeito e respeitar os outros. Ao animador, é-lhe conferido quatro principais aspetos na sua atuação, sendo necessário possuir “sensibilidade pelas necessidades humanas . . . disponibilidade para toda a gente . . . entrega total . . . receptividade de cada pessoa” (Ander-Egg, 2005, p. 40). A segunda característica apresentada é a “habilidade para motivar” (p. 42), sendo esta crucial para qualquer animador na sua área profissional, visto que “o êxito dos programas de animação dependem da motivação e dos interesses das pessoas desenvolvidas” (p. 42). Dificilmente é capaz de animar quem não sabe motivar, pelo facto de ser necessário uma relação de comunicação, entusiasmo e otimismo que ajudam a potenciar qualidades nos intervenientes. Em seguida é apresentada a necessidade do animador possuir “sentido de humor” (p. 43). Este traço de personalidade tem a capacidade de melhorar as relações interpessoais, sendo através do mesmo que o animador consegue se “salvar de situações mais difíceis” (p. 43). Outra característica mencionada é a “maturidade emocional” (p. 44), com esta o animador sociocultural deve possuir um equilíbrio mental e espiritual, adequando a sua postura ao contexto em que se encontra. Esta competência permite ao animador aumentar o respeito que os outros têm perante o próprio. Por último, a capacidade de resiliência perante as adversidades é crucial para o desempenho das funções do animador, tendo em conta que este “há de encontrar, inevitavelmente, uma série de dificuldades e obstáculos” (p. 45), sendo necessário saber

agir ou atuar perante os mesmos. O animador deve ter "pujança suficiente para levar a cabo as tarefas e alcançar os objetivos propostos" (p. 45).

Quanto às características/competências interpessoais, Ander-Egg (2005) indica três delas. A "capacidade de inculcar vida" (p. 39) é uma característica crucial para o animador, pois o mesmo, tendo como objetivo "animar" o seu público, deve ser capaz de transmitir vida e energia aos intervenientes. Demonstrando, através do seu modo de vida, o "entusiasmo de lutar por coisas que nos transcendem" (p. 39). Ander-Egg (2005) anuncia, também, como uma característica fundamental para um animador sociocultural, a "confiança e convicção de que as pessoas têm a capacidade de sair da sua situação e tornar-se protagonistas da sua própria promoção social e cultural" (p. 41). O animador que não acredite que as pessoas podem ultrapassar as suas situações, não consegue orientá-las devidamente nesse sentido, devendo saber que se as mesmas não o fazem é por "falta de orientação e porque não encontram razões para o fazer" (p. 41). Por fim, o animador deve reunir as condições psicológicas a que o autor chama de "*Don de gentes*" (p. 42). Ander-Egg (2005) caracteriza esta qualidade como sendo a capacidade que o animador tem para se relacionar com as pessoas, manifestando-se através de "bondade e simpatia para com as outras pessoas, bom humor e capacidade de escuta, fala fácil e convincente, facilidade de comunicação, capacidade de acolhimento, abertura e disponibilidade para com os outros" (p. 42). É com esta capacidade que o animador consegue criar uma relação de confiança e compreensão com as pessoas, conhecendo e aceitando as diferenças de todos, e sabendo qual a melhor forma para trabalhar e orientar cada um. Desta forma, consegue mais facilmente ultrapassar as dificuldades e conflitos que possam perturbar o funcionamento do grupo.

Capítulo II - Educação e Inclusão na Cidade de Lisboa

1. Caracterização da Entidade

A instituição na qual se realizou este estágio académico, entre setembro de 2021 e maio de 2022, foi a Câmara Municipal de Lisboa, no Departamento de Educação. Será, em seguida, feita uma caracterização da autarquia para que se possa perceber melhor a sua organização e contexto.

O município de Lisboa é, atualmente, constituído por 24 freguesias, onde habitam mais de meio milhão de habitantes, sendo a Câmara Municipal de Lisboa o órgão executivo do município respetivo, que “tem por missão definir e executar políticas que promovam o desenvolvimento do Concelho em diferentes áreas” (Câmara Municipal de Lisboa [CML], s.d.).

Segundo o Despacho n.º 8499/2018, de 3 de setembro, a Câmara Municipal de Lisboa encontra na sua constituição três tipos de unidades orgânicas, sendo estas a Direção Municipal, Departamentos e Divisões, contendo as últimas um carácter flexível, enquanto as duas primeiras são permanentes. Através do mesmo documento, ficamos a saber que a estrutura nuclear dos serviços da Câmara Municipal de Lisboa assenta em dois tipos de unidades orgânicas, as transversais e as setoriais. Quanto às primeiras, unidades orgânicas transversais, estas “exercem funções de enquadramento, suporte, integração territorial ou partilha de recursos, comuns ao conjunto da atividade municipal” (Despacho n.º 8499/2018, 2018). Em relação às unidades orgânicas setoriais, estas “contribuem para a conceção e asseguram a execução das políticas municipais no âmbito de determinadas áreas das atribuições do Município” (Despacho n.º 8499/2018, 2018).

O Departamento de Educação faz parte do grupo das unidades orgânicas setoriais, tendo este integrado em si duas unidades orgânicas flexíveis, a Divisão de

Apoio Socioeducativo e a Divisão de Rede Escolar. A primeira, Divisão de Apoio Socioeducativo, na qual se realizou o estágio, tem atribuídas as seguintes competências:

- a) Estudar, programar e desenvolver as ações atribuídas ao Município na área da ação social escolar;
- b) Assegurar a articulação com o Departamento para os Direitos Sociais as ações de carácter social a realizar e a atribuição dos apoios da ação social escolar de forma a permitir uma gestão integrada das políticas de intervenção social e manutenção do cadastro de beneficiários de apoios sociais;
- c) Estudar, programar e desenvolver as ações na área do apoio ao funcionamento e gestão dos estabelecimentos escolares da responsabilidade do Município;
- d) Organizar e proceder à gestão do funcionamento dos transportes escolares municipais, conciliando os mesmos com os pareceres do Conselho Municipal de Educação;
- e) Organizar e desenvolver as ações para o fornecimento de refeições escolares, nos estabelecimentos de ensino da responsabilidade do Município;
- f) Fomentar a componente do apoio à família e colaborar com outras entidades na promoção de ocupação de tempos livres das crianças, na educação pré-escolar e ensino básico, nos estabelecimentos de ensino da responsabilidade do Município;
- g) Promover apoios a projetos socioeducativos, ações de intercâmbio de experiências educativas e projetos educacionais inovadores dos estabelecimentos de ensino da responsabilidade do Município;
- h) Dinamizar ações e projetos que promovam o sucesso educativo, as intervenções na área da educação não formal e de promoção de estilos de vida mais saudáveis;
- i) Assegurar, em articulação com a Direção Municipal de Cultura, a expansão e desenvolvimento da Rede de Bibliotecas Escolares do Ministério da Educação, bem como promover e monitorizar as ações desenvolvidas no âmbito do Plano

Nacional de Leitura; j) Dinamizar ações para a promoção de Lisboa como destino preferencial de estudantes estrangeiros no âmbito do Programa Erasmus;

k) Promover e dinamizar programas e ações dirigidas aos jovens, no seu âmbito de atuação, em colaboração com os estabelecimentos de ensino e Juntas de Freguesia, nomeadamente, Programas de Música, Orquestra Geração, Escolas de Trânsito, entre outros;

l) Dinamizar e incentivar a participação dos jovens na realização de trabalhos sobre a melhoria do funcionamento da cidade, através do estabelecimento de parcerias com outras câmaras municipais (Despacho n.º 8499/2018, 2018).

2. Atividades

Neste tópico do relatório, serão apresentadas as várias atividades desenvolvidas no decorrer do estágio. Este, que se realizou no Departamento de Educação da Câmara Municipal de Lisboa, ocorreu entre setembro de 2021 e maio de 2022. Durante este período, não foi possível ter estado presente todos os dias no departamento, devido às restrições consequentes da pandemia. Foi-me logo dito, no início do estágio, que não poderia ir ao escritório todos os dias, e dessa forma todos os encontros e reuniões que se realizaram foram sendo planeados antecipadamente. Esta dinâmica acabou por comprometer o estágio, sendo que não houve a possibilidade de participar numa rotina diária com os funcionários do departamento e conhecer melhor todo o funcionamento do mesmo.

Inicialmente o plano de estágio era participar no desenvolvimento de uma proposta ainda muito recente, o que acabou por não ter efeito, pois a mesma não conseguiu uma aprovação em tempo útil. Desta forma, devido a alteração do rumo do estágio, propus à minha mentora de estágio na CML que me fosse dada a oportunidade de poder conhecer os vários projetos que tinham a decorrer e que pudesse participar nos mesmos, ficando assim a conhecer melhor o trabalho desenvolvido no departamento. Assim sendo, estive o resto do estágio a conhecer alguns dos projetos desenvolvidos ou apoiados pelo Departamento de Educação, conseguindo participar mais ativamente em alguns deles.

De seguida, são apresentadas as atividades que desenvolvi ao longo do estágio, tendo feito primeiramente uma caracterização do projeto a que me refiro e posteriormente uma descrição das atividades que realizei, relacionando as mesmas com a teoria anteriormente abordada, no primeiro capítulo.

2.1. Diagnóstico de caracterização dos alunos com NSE das escolas do Município de Lisboa

Assim que iniciei o estágio, foi-me proposto que participasse numa iniciativa, ainda então, muito recente, que pretendia obter a caracterização dos alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE) (ao abrigo do Decreto-lei n.º 54/2018, 2018) das escolas do Município de Lisboa, incluindo Jardins-de-infância, Escolas Básicas e Escolas Secundárias. Esta iniciativa tinha como objetivo não só identificar os alunos com NSE, mas também a tomada de conhecimento sobre o funcionamento e composição dos diferentes contextos escolares, relativamente à aplicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, procurando perceber que recursos as escolas têm acesso e de quais sentem mais necessidade. Com isto pretendia-se que, no final do diagnóstico realizado, surgisse a oportunidade de desenvolver algumas iniciativas que contribuíssem para colmatar as necessidades que tenham sido reveladas.

Esta iniciativa acabou por não ter seguimento, devido aos constrangimentos associados às eleições autárquicas de 2021, sendo que a presidência da CML mudou depois da realização de eleições. Estas alterações tiveram como consequência o atraso e o retrocesso de algumas propostas e iniciativas. Assim, não conseguindo avançar com a proposta do diagnóstico de caracterização das crianças com NSE em tempo útil, tomou-se a decisão de adiar para o ano letivo seguinte.

Nos primeiros meses de estágio, em que se previa que o mesmo se realizasse em redor desta nova proposta, estive inserida na equipa de trabalho responsável. Fui estando presente nas várias reuniões que realizaram sobre o assunto, inicialmente sem perceber bem o tema, fazendo várias pesquisas em casa sobre as legislações que iam sendo referidas, de forma a conseguir acompanhar toda a informação. Ficou assente que se pretendia pôr em prática um questionário dirigido a todas as escolas do município de Lisboa, sobre os seus alunos com necessidades de saúde especiais (NSE). Com o objetivo de realizar um levantamento de informações sobre estes alunos, assim como, sobre os recursos disponibilizados pelas escolas, e as maiores necessidades sentidas

para acompanhar estas crianças no seu processo escolar. Foi-me então sugerida a possibilidade de, futuramente, após o estudo estar concluído e os resultados analisados, criar uma atividade/dinâmica que pudesse responder a alguma necessidade levantada nos resultados do questionário. Quando se pretende desenvolver algum tipo de atividade educativa de cariz não formal, é necessário ter em atenção as necessidades que se procura responder, de forma a atender às características, potencialidades e interesses do público alvo (Gadotti, 2005). Seria a partir deste primeiro contacto, através das respostas obtidas pelo questionário de diagnóstico, que se poderia iniciar um processo de um projeto/atividade, que pudesse realmente ser significativo para a comunidade.

Em relação ao questionário, foi referido, numa das reuniões a necessidade de, posteriormente, utilizar-se um programa de análise de dados, como o SPSS. Acabei por referir que sabia trabalhar com o mesmo, ficando encarregue de colocar os dados das respostas no programa, para análise das mesmas.

Sendo discutida a necessidade de se fazer um teste ao questionário, com uma professora de educação especial, com o intuito de “perceber se todas as perguntas são facilmente compreendidas, assim como perceber se há necessidade em alterar/acrescentar perguntas que vão ao encontro das necessidades que as escolas possam sentir” (Anexo 1, Nota de campo dia 28 de outubro de 2021). Acabei por ir com mais uma pessoa da equipa, a uma escola básica, pertencente à rede pública do município de Lisboa, para fazer o teste ao questionário, com a professora responsável pelo Centro de Apoio à Aprendizagem.

A confirmação necessária para que esta proposta fosse em frente, foi sendo atrasada. Isto levou a que a implementação do questionário sobre as crianças com NSE das escolas públicas de Lisboa, deixasse de ser concretizável no ano letivo presente, sendo tomada a decisão de apenas retomar esta ideia no ano letivo seguinte (Anexo 1, Nota de campo dia 25 de janeiro de 2022). Este retrocesso no desenvolvimento do estágio acabou por me deixar muito preocupada com o futuro do mesmo, acabando por ficar acordado que a partir deste momento iria acompanhar vários projetos do Departamento de Educação.

Apesar deste grande contratempo, neste período pude investigar mais aprofundadamente sobre o tema da inclusão, aprendendo e interessando-me cada vez mais sobre o mesmo. Por ter sido necessário para a proposta do questionário, tomei conhecimento do Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, passando a ter uma noção de que medidas são utilizadas para tornar as escolas mais inclusivas. Ao ter a oportunidade de visitar uma escola pude também conhecer o seu Centro de Apoio à Aprendizagem, ficando com uma noção de como são compostos e como se procede o apoio que dão aos alunos que têm necessidade do mesmo.

2.2. O cavalo e eu... Juntos à descoberta da literacia!

O cavalo e eu... Juntos à descoberta da literacia! é um projeto realizado pela Associação de Paralisia Cerebral de Lisboa (APCL), que conta com o apoio da Câmara Municipal de Lisboa, durante dois anos letivos, no âmbito do programa Parcerias para o Impacto. Este projeto visa a inclusão de todas as crianças, tendo especial atenção às crianças com NSE, relacionando a Equitação com Fins Terapêuticos e a literacia, tendo como produto final a concepção de um livro feito pelos alunos, em cada ano letivo.

Destinando-se às crianças que frequentem o 1º Ciclo da rede escolar pública do concelho de Lisboa, com idades compreendidas entre os 6 e 14 anos, o projeto apoia 8 escolas dos vários agrupamentos, recebendo 48 crianças sinalizadas pelos Centros de Apoio à Aprendizagem que possuem NSE. Estas crianças devem apresentar condições neurológicas e ortopédicas assim como perturbações da primeira e da segunda infância, acrescentando que não podem apresentar qualquer contra-indicação para a prática de Equitação com Fins Terapêuticos. Para além disso, são ainda incluídos os colegas das turmas que integram as crianças com NSE, sendo beneficiados pelo projeto cerca de 240 alunos.

As atividades do projeto dividem-se em duas fases principais, as sessões de hipoterapia com as crianças com NSE e as sessões de escrita e ilustração do livro de

contos. Num primeiro momento, são então realizados momentos de sensibilização, perante as turmas, sobre o intuito do projeto, introduzindo conceitos envolventes, como equitação com fins terapêuticos e literacia. Nesta altura, as turmas são também levadas a fazer uma visita ao Centro de Equitação Terapêutica, da APCL, para que as crianças conheçam o espaço e seja promovido o contacto direto com os cavalos, de forma igual para todas as crianças. Durante o ano letivo decorrem sessões de hipoterapia com as crianças NSE, em que cada criança participa numa sessão uma vez por semana, concluindo um total de participação em 32 sessões terapêuticas. Cada sessão ocorre com duas crianças em simultâneo e tem a duração de 30 min, podendo realizar-se num picadeiro interior ou exterior, se existirem condições para tal.

Enquanto se desenvolvem as atividades de hipoterapia, são feitas sessões nas escolas para o desenvolvimento dos contos que irão resultar num livro de histórias. Estas sessões são feitas apenas com uma turma por escola, nas quais estão envolvidos os alunos da turma, incluindo os alunos com NSE, assim como aqueles que não pertencem à turma escolhida, e ainda os professores, os técnicos da APCL e uma autora que orienta as sessões de criação da história e das ilustrações, e que no fim compõe todo o livro.

Sendo que neste projeto ocorrem dois tipos de atividades distintas, as sessões de terapia com os cavalos para as crianças com NSE, e as sessões de escrita das histórias, em sala de aula, tive a oportunidade de assistir a uma sessão de cada tipo de atividade. Assim, pude estar presente numa das sessões de hipoterapia, conseguindo perceber o seu funcionamento e organização, e também numa das sessões de escrita, com uma turma do 2º ano.

A primeira visita realizada foi a uma das sessões de terapia com cavalos. Quando nos dirigimos para o picadeiro, pude observar um pouco da sessão que ocorria na altura. Estas sessões podem se realizar tanto num picadeiro interior (coberto) ou exterior (ao ar livre), dependendo do tempo e da própria criança, sendo que “existem crianças cujas características não permitem que seja feita a sessão no exterior, pois acabam por se distrair e não conseguem realizar a sessão de terapia como esperado” (Anexo 1, Nota de campo dia 3 de março de 2022). O picadeiro interior encontrava-se

bastante bem adaptado a pessoas com diferentes necessidades, visto que tinha uma plataforma elevatória, que segundo pude observar podia ser usada para auxiliar as crianças a subir para o dorso do cavalo, assim como uma pessoa que tivesse menos mobilidade. Ao redor do picadeiro, é comum haver pontos de referência, como letras, para o professor poder indicar os percursos que devem ser feitos, neste picadeiro, além das letras, existiam também imagens de frutas diferentes, assim como as terapeutas também recorriam ao uso de objetos móveis de cores chamativas, que podiam ser usados com crianças que tivessem mais dificuldades de concentração. Pode-se dizer então que existe aqui uma procura por um ambiente de equidade, ou seja, como Rodrigues (2014) afirma que existe aqui um fator de personalização, em que para se conseguir desenvolver o potencial de cada um, é necessário personalizar os recursos que se utilizam às características e necessidades dos indivíduos. Sendo este um projeto inclusivo é realmente importante destacar estes pormenores, pois crianças com diferentes características têm diferentes necessidades, e não se deve pretender que sejam as crianças a se adaptar aos métodos de ensino mas sim o contrário. Ou seja, não focar as diferenças da criança como sendo um problema, mas sim perceber que recursos externos podem ser mobilizados para apoiar o desenvolvimento da criança consoante as suas necessidades (Freire, 2008).

Alguns dias após, deu-se a visita a uma escola do 1º Ciclo, pertencente à rede pública do município de Lisboa, para assistir à sessão de escrita de uma história, com uma turma do 2º ano. Estas sessões são dinamizadas pela responsável do projeto, que conheci na visita anterior, e por uma escritora que dá a orientação às crianças para em conjunto decidirem os pormenores e escreverem a história. Apesar de ser escolhida apenas uma turma da escola para escrever a história, as crianças com NSE que participam no projeto, nas sessões de hipoterapia, mesmo não pertencendo à turma, têm também a oportunidade de estar nas sessões de escrita e participar. Sendo um direito que todas as crianças têm, em ser colocadas em turmas de ensino regular, apresentando ou não algum tipo de condição especial (Freire, 2008), faz todo o sentido que as crianças com NSE também participem nestas sessões, promovendo assim a sua inclusão.

A escritora começou a sessão de escrita de escrita, fazendo perguntas às crianças, sobre as próprias, como por exemplo, que desportos faziam, e assim, com as

escolhas e sugestões de todas as crianças foi construindo o esqueleto da história. A escritora ia pedindo individualmente sugestões a cada criança, dando a oportunidade de todos participarem, incluindo as crianças com NSE, que estando acompanhados, um por uma terapeuta, e outro pela representante da APCL que se sentou ao lado para o apoiar. Quando havia momentos para tomar decisões, eram feitas votações, em que novamente, todos participavam. Por aqui vemos a relação entre inclusão e equidade de que fala Rodrigues (2014), em que se pretende trabalhar com todos, sem exclusão de ninguém por terem características diferentes, mas também se pretende que todos consigam cumprir o objetivo, mesmo que isso seja necessário dar recursos diferentes, como aconteceu no caso das crianças com NSE que precisaram de ter um apoio extra para conseguirem participar de forma igual.

Esta sessão de escrita ocorreu durante o período todo da aula da manhã, havendo um intervalo pelo meio. “Após terminar o intervalo, a sessão de criação do conto continuou, notando-se que nesta segunda parte, a atenção das crianças já estava muito dispersa, sendo difícil conseguir a participação de todos nas decisões da história” (Anexo 1, Nota de campo dia 11 de março de 2022). Este sendo um projeto que se enquadra no campo da educação não formal, e como afirma Gohn (2014), que pelo facto de haver um carácter mais flexível e menos estruturado, neste tipo de atividades, se conseguir chegar mais facilmente “a atenção e imaginário dos jovens” (p. 42), é importante também perceber que se procura respeitar o tempo de cada indivíduo no seu desenvolvimento e aprendizagem (Gadotti, 2005). Desta forma, percebendo que as crianças já não tinham energia para mais, e o tempo de aula também estava quase a terminar, a sessão foi concluída, ficando planeado entre a turma e a escritora que iriam terminar os pormenores que faltavam, numa sessão futura.

Não tive a oportunidade de conhecer mais deste projeto, mas pelo pouco tempo que tive fiquei com a perceção do impacto que tem junto das crianças que participam no projeto. Em conversa informal com a responsável do projeto, ficou claro a forma como as sessões de hipoterapia beneficiam as crianças, tanto a nível social, pois vai-se notando a diferença na comunicação da criança e na sua relação com o cavalo, como a nível de conquista pessoal, sendo que há crianças que inicialmente tinham medo do cavalo e ao fim de um ano conseguiam montar sem problemas. Como é óbvio, a

pandemia causou também muitos constrangimentos ao projeto, provocando a “não comparência dos participantes em várias sessões, o que acabou também por afetar o seu desenvolvimento na terapia” (Anexo 1, Nota de campo dia 3 de março de 2022).

Ao poder observar um pouco destas atividades, fiquei com uma melhor perspectiva de como se pode trabalhar e criar atividades com e para crianças com necessidades de saúde especiais, sem as separar do resto das crianças. Com a ideia de inclusão, o que se pretende é conseguir unir e diversificar as turmas, o máximo que se consiga, tentando que não exista o sentimento de separação por alguém ser diferente ou ter características mais específicas. Neste projeto vejo isso, no sentido, em que todas as crianças tiveram a oportunidade de conhecer os cavalos e os picadeiros, mas a terapia é apenas para as crianças que necessitam, estando aqui presente a ideia de equidade, em que são disponibilizados os recursos necessários a cada pessoa, não se procurando oferecer o mesmo a todos por igual, pois cada um tem as suas necessidades específicas. Já na atividade de escrita, consegui ver a importância que é dada a cada criança, sem exceção, permitindo construir uma história rica, com o contributo de todos, vendo-se aqui o factor de participação que fala Ventosa (2020), sendo através da mesma que as pessoas aprendem e evoluem.

2.3. Programa de Educação Rodoviária - A segurança começa em ti

A Segurança Começa em Ti é um programa de educação rodoviária proporcionado e dinamizado pelo Departamento de Educação. Tem como missão “contribuir para consciencialização das Boas Práticas da Segurança Rodoviária interagindo com a rede escolar, famílias e comunidade”, e “enquadra-se no Referencial da Educação Rodoviária e na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania” (CML, s.d.). Tem como objetivos principais:

Dotar os alunos de informação para uma prática segura e responsável na via pública; Sensibilizar, consciencializar e responsabilizar as crianças e jovens para

a adoção de comportamentos cívicos enquanto peão, passageiro e condutor;
Adquirir e renovar conhecimentos sobre Educação e Segurança Rodoviária.
(CML, s.d.)

As ações deste programa decorrem maioritariamente nas Escolas de Trânsito da Belavista e do Parque da Serafina, realizando-se também nos estabelecimentos escolares da rede pública. Nas Escolas de Trânsito as atividades realizam-se em dois momentos, “sendo feita primeiramente uma sessão expositiva sobre as regras de segurança na estrada e como segundo momento os alunos têm a possibilidade de explorar o circuito existente no exterior, atuando como peões ou condutores (de bicicleta)” (Anexo1, Nota de campo dia 18 de março de 2022). Estes circuitos simulam estradas com passeios, passadeiras e semáforos, para que as crianças possam “praticar” e pôr em prática os ensinamentos que foram transmitidos no momento anterior.

Para além destas atividades regulares, são feitas parcerias pontuais, com várias entidades, como os Bombeiros, a PSP, em que é feita uma atividade de “operação stop” nas estradas, a EMEL, que participa ensinando as crianças a andar de bicicleta. Para além destas parcerias, o programa mantém relação com o Centro de Educação e Desenvolvimento Jacob Rodrigues Pereira, da Casa Pia, que dá apoio a pessoas cegas e surdas, em que a equipa da CML desloca-se ao centro e dinamizam atividades no contexto do programa de educação rodoviária para os alunos invisuais.

No âmbito deste programa de educação rodoviária, tive a oportunidade de poder observar as suas atividades em três dias diferentes. Dois deles foram passados na Escola de Trânsito da Bela Vista e o terceiro, na Escola de Trânsito da Serafina. A equipa que dinamiza estas atividades é a equipa de trabalho responsável pelo programa, que fazendo parte da Divisão de Apoio Socioeducativo, do Departamento de Educação, realiza todo o seu trabalho no espaço da Escola de Trânsito da Bela Vista. As atividades, nos três dias, foram muito semelhantes, tendo observado apenas a atividade que realizam regularmente com as turmas que se inscrevem.

Primeiramente, a turma é dirigida a uma espécie de sala de aula, onde é feita uma apresentação sobre segurança rodoviária, estas apresentações são expositivas, sendo que a pessoa que está a fazer a apresentação vai fazendo perguntas às crianças, conseguindo assim manter a sua atenção. Pude observar, num dos dias, como procedem quando têm crianças com necessidades especiais, neste caso uma criança cega. Reparando em duas coisas que não foram tidas em consideração, “em primeiro lugar [a criança cega] não pode ver as imagens e quando a pergunta é ‘como acham que se chama isto aqui?’, esta criança não consegue saber o que é” (Anexo 1, Nota de campo dia 18 de março de 2022), impedindo que a mesma participe na atividade, e em segundo, não houve atenção ao facto de se poderem usar outros sentidos, sem ser a visão, “como por exemplo quando é perguntado ‘o que se deve fazer ao atravessar a passadeira?’ e a resposta esperada é apenas ‘olhar para a esquerda e para a direita’” (Anexo 1, Nota de campo dia 18 de março de 2022). Não é aqui tida em conta uma perspetiva de equidade, devendo ser esta um dos objetivos da inclusão, como Rodrigues (2014) afirma. Neste exemplo, observa-se que o aluno cego não tem as suas necessidades respondidas. É necessário assegurar a todas as crianças as mesmas oportunidades educativas (UNICEF, 1990), sendo que para isto deve-se procurar responder às necessidades que cada criança apresenta, oferecendo os recursos adequados a cada um, para que assim consigam alcançar os mesmos objetivos.

Num segundo momento, é feita uma dinâmica mais prática, em que as crianças vão simular ser peões ou condutores, no circuito de estradas que as Escolas de Trânsito, tanto da Bela Vista como da Serafina, possuem. Estes circuitos são compostos por estradas e passeios, existindo ao longo do mesmo sinalização rodoviária, passadeiras e sinais luminosos. Nesta atividade a turma é dividida a meio sendo que uma metade representa os peões, que vão andar pelos passeios e atravessar as passadeiras. E a outra metade representa os condutores, sendo distribuídas bicicletas para eles conduzirem pelas estradas. As crianças que ainda não sabem andar bem de bicicleta têm direito a usar uma bicicleta com rodinhas, podendo assim também participar. Aqui vê-se que são levadas em conta as capacidades dos alunos, assumindo que existem crianças que sabem andar de bicicletas e outras que ainda não, permitindo que todas possam participar na atividade desempenhando ambos os papéis, peões e condutores. Podendo afirmar que a

equidade foi garantida no que toca à capacidade de andar de bicicleta, tendo sido, logo à partida, assumido, por parte da entidade, de que nem todos possuem as mesmas competências e conhecimentos. Tornando-se um fator positivo para a promoção de inclusão entre os intervenientes, visto que não é favorável oferecer os mesmos recursos a todos, sem ter em consideração as particularidades de cada um (UNESCO, 1990).

É, então, esperado que as crianças andem autonomamente, e que cumpram as regras que aprenderam anteriormente. Mas não é o que acontece. Nas três observações que fiz a turmas do 1º ciclo, aconteceu o mesmo, era simplesmente explicado aos alunos quais seriam os peões e quais seriam os condutores e que podiam andar livremente. Sendo então, “esperado que as crianças ponham em prática o que aprenderam momentos antes. O que acontece, mas durante pouco tempo, pois começam a distrair-se e a brincar uns com os outros” (Anexo 1, Nota de campo dia 18 de março de 2022), não cumprindo as regras de trânsito. Vendo-se as professoras, assim como a dinamizadora a terem de levantar a voz para chamarem a atenção dos alunos sobre os sinais e sobre a circulação dos “condutores”, pois chegavam a andar em sentido contrário. Num dos dias, para tentar ajudar a situação, “tentei intervir um pouco, representando um papel de peão, enquanto ia passando pelas passadeiras, para ver se os que estavam nas bicicletas prestavam atenção e paravam” (Anexo 1, Nota de campo dia 30 de março de 2022), avisando e corrigindo, também, quando não era cumprida alguma regra. Assim, como anotei na altura, “penso que se esta atividade fosse realizada como uma espécie de jogo, com regras e recompensas, seria mais proveitoso para os alunos, pois teriam algo que os motivasse a cumprir as regras e assim pôr em prática as aprendizagens feitas anteriormente” (Anexo 1, Nota de campo dia 18 de março de 2022).

É relevante mencionar, também, como se procedeu esta segunda atividade para a criança cega, que fazia parte de uma das turmas que acompanhei. A mesma esteve o tempo todo acompanhada pela terapeuta que veio com ela, não sendo de todo incluída na atividade com o resto da turma. Esta criança fez todo o percurso apenas com a terapeuta, estando à parte dos seus colegas. Chegando a comentar isto com a técnica superior que me acompanhou, “concluimos que esta criança não se encontrava incluída, mas sim integrada” (Anexo 1, Nota de campo dia 18 de março de 2022). Esta perspetiva de integração caracteriza-se pelo acesso à educação de forma igualitária por todas as

crianças, sem considerar as características das mesmas (Freire, 2008). Para potencializar a inclusão seria necessário uma mudança, adaptação e flexibilidade por parte da entidade, na sua atuação, de forma a conseguir responder às dificuldades e características do aluno com necessidades educativas especiais (Freire, 2008). Seria benéfico se os circuitos fossem um pouco melhorados, em termos de acessibilidade, neste caso, o passeio podia ter relevo para indicar a proximidade a uma passadeira, e os semáforos podiam ter sinalizadores sonoros, de forma a facilitar e ensinar a uma criança cega como se pode orientar na rua, sendo que já se vê muito estas pequenas mudanças, mas que fazem toda a diferença, no dia a dia. Estas questões, entre outras, de manutenção e atualização do espaço, principalmente do circuito da Escola de Trânsito da Serafina, foi algo que foi falado com as dinamizadoras, sendo uma das necessidades mais sentidas, que acaba por não estar sob a responsabilidade das mesmas mas sim da autarquia. Sendo, como apresentado anteriormente, uma das competências das autarquias é relativa “à construção e gestão de equipamentos e serviços” (Pinhal, 2011).

Este programa de educação rodoviária, para além de se enquadrar na educação não formal, relaciona-se também com a educação social, uma vez que ao procurar transmitir às crianças as regras, perigos e modos de atuação de circular na via pública, procura-se educar as mesmas para a cidadania, contribuindo para que se desenvolvam no sentido de se tornarem cidadãos, tornando-se capazes de entender o seu papel e o dos outros, neste caso enquanto peões e futuros condutores. Como afirma Gadotti (2012), a educação não formal pode caracterizar-se por ser um “processo de formação para a cidadania, de capacitação para o trabalho, de organização comunitária e de aprendizagem dos conteúdos escolares em ambientes diferenciados” (p. 8).

Ao observar estas atividades, fiquei com a ideia de que é possível melhorar bastante, seja na parte teórica e na atividade prática, seja nas próprias condições dos circuitos, de forma a conseguir tornar toda a atividade realmente mais acessível e inclusiva. Com isto foi possível abranger o meu conhecimento acerca das diferentes características das crianças nomeadamente com NEE, percebendo que no exercício de uma atividade ou projeto, devemos ter sempre disponível ferramentas e modos de operacionalização caso surja crianças com dificuldades não só físicas como cognitivas, como por exemplo, a criança cega. Permitiu que eu conseguisse ganhar uma maior

empatia em relação a este tipos de problemas, e será sem dúvida uma experiência que levarei comigo para a minha vida profissional, visto que em qualquer contexto e com qualquer público, podem surgir este tipo de desafios. Sendo um objetivo pessoal garantir aquilo que Freire (2008) define como inclusão, levar em conta todas as diferenças do público-alvo, aceitando-as e trabalhando com as mesmas, procurando sempre o melhor para o desenvolvimento de cada um. Percebi também, a importância que a educação para a cidadania tem desde pequeno, visto que são com estas breves experiências, que as crianças durante o período escolar, que vão potencializar mudanças dentro de si, criando cidadãos responsáveis e empáticos com os outros. Sendo uma das competências que foi sendo explorada no decorrer da atividade, ao colocar as crianças em ambos os papéis (peão/condutor) permite potencializar a empatia.

Em termos de dificuldades sinto que poderia ter tido um papel mais ativo nas atividades, como forma de me darem autonomia para trabalhar com as crianças, colocando de parte o meu papel como observadora, o que poderia potencializar a minha experiência.

2.4. Semana do Passaporte Escolar

O Passaporte Escolar é um programa do Departamento de Educação, da Câmara Municipal de Lisboa, que tem como objetivo principal promover a educação não formal, através da possibilidade de acesso da oferta educativa dos vários serviços do município, assim como de diferentes entidades culturais públicas ou privadas. Destina-se aos alunos do 1º, 2º e 3º ciclos e ensino secundário, das escolas da rede pública de Lisboa, com a intenção de complementar o seu ensino formal, proporcionando que os mesmos desenvolvam competências e adquiram conhecimentos através de atividades dinamizadas pela rede de parceiros internos e externos, do Programa.

Este Programa teve início em 2010 e conta atualmente com 126 parceiros, sendo da sua responsabilidade manter e alargar esta rede. Os acordos feitos entre o Programa Passaporte Escolar e a sua rede de parceiros, possibilita que as visitas/atividades realizadas com os alunos da rede pública da cidade de Lisboa, sejam gratuitas ou com valores reduzidos. A autarquia oferece ainda transporte gratuito, através da rede de autocarros “Alfacinha”.

Para cada nível de ensino, é disponibilizado um guia que agrupa os vários parceiros e atividades que oferecem, estando divididos por áreas de conhecimento. Formação pessoal e social, Expressão e comunicação, Estudo e conhecimento do Mundo, são as áreas dirigidas aos alunos do pré-escolar. Os restantes níveis, do 1º ciclo do ensino básico até ao ensino secundário, têm disponíveis ofertas educativas dentro das áreas de conhecimento de Ciência e ambiente, Desporto, Cultura, e Educação cívica.

Anualmente, com exceção dos anos 2020 e 2021, devido à pandemia, é feita a Semana do Passaporte Escolar, com o intuito de dar a conhecer à comunidade escolar os vários serviços educativos da cidade de Lisboa, com atividades para as famílias e crianças dos 3 aos 10 anos. Este ano, tendo ocorrido a 7ª edição, mais uma vez no Museu de Lisboa - Palácio Pimenta, teve a duração de três dias, o primeiro destinado às famílias, o segundo aos alunos do pré-escolar e o terceiro dia destinado aos alunos do 1º ciclo do ensino básico, da rede pública da cidade de Lisboa.

A minha participação no evento da Semana do Passaporte Escolar consistiu no apoio à preparação do mesmo. Assim, na semana anterior ao evento, fui quase todos os dias ao Departamento de Educação, tendo também a oportunidade de conhecer mais pessoas que ali trabalham. Ao longo desta semana foram-me sendo delegadas várias tarefas, tendo, no primeiro dia, ficado responsável por dividir os convites destinados às crianças e respetivas famílias, por envelope, que seriam, posteriormente, entregues a todas as escolas públicas, de jardim de infância e ensino básico, da cidade de Lisboa. Fui também sendo apoiada por algumas pessoas do escritório, que iam ajudando quando podia. No dia seguinte, sendo que ainda faltavam entregar convites a algumas escolas, fui acompanhar duas pessoas, que faziam parte da equipa responsável pela Semana do

Passaporte Escolar, a ir pessoalmente entregar os envelopes com os convites. Ao longo deste dia, em conversa com as duas superiores técnicas, "fui ficando a conhecer melhor a forma como as pessoas se relacionam no departamento, alguns problemas entre colegas, e as relações hierárquicas." (Anexo 1, dia 3 de maio de 2022), algo que, por não ter tido um contacto tão regular com todas as pessoas que trabalham no departamento, não pude ir percebendo, e que acaba por ser interessante para conhecer melhor como é a própria dinâmica do mesmo.

Outras tarefas que me foram atribuídas foi recortar e colar o que fosse necessário da sinalética que iria estar espalhada pelo espaço do evento, nos jardins do Museu de Lisboa - Palácio Pimenta. Assim como ajudar na montagem dos cartazes maiores que iriam ficar à entrada do evento, a anunciar a programação e mapa do mesmo. Para além disso tive também de montar os crachás com a imagem da Semana do Passaporte Escolar e os cartões de identificação, que seriam distribuídos pelos funcionários da CML que iriam participar no evento, assim como pelos parceiros que iriam estar presentes.

Apoiei também na arrumação de todos os materiais que iriam ser necessários, como também no transporte dos mesmos para o local do evento. Dois dias antes do evento, foi necessário estar presente o dia todo no Museu de Lisboa - Palácio Pimenta, onde se iria realizar a Semana do Passaporte Escolar, para receber os parceiros que iriam deixar os seus materiais guardados, de forma a estarem disponíveis aquando o início do evento.

O evento da Semana do Passaporte Escolar teve uma duração de três dias, em que o primeiro dia foi destinado às famílias, quem quisesse podia aparecer, tendo sido para este dia que os convites foram enviados aos alunos. O segundo dia foi destinado apenas para os alunos do Pré-escolar. E o terceiro dia, destinado aos alunos do 1º Ciclo. Sendo que as escolas que apareceram no segundo e terceiro dia já estavam previamente inscritas. Nestes três dias, fiquei inserida na equipa responsável pelo espaço do Programa Letras, Cores e Saberes, um programa do Departamento de Educação, apoiando na organização e arrumação, assim como na dinamização das atividades, as quais abordarei no tópico seguinte.

A principal aprendizagem que adquiri ao longo destes dias, foi o conhecimento que obtive do ambiente institucional. Estive inserida na equipa e consegui finalmente estar presencialmente na instituição, durante um maior período de tempo, o que foi para mim bastante importante. Consegui entender as dinâmicas sociais e profissionais que acontecem no escritório, dinâmicas essas que até à data só tinha experienciado fora do mesmo, sendo interessante perceber como a postura dos intervenientes muda consoante o local onde se encontram. A comunicação foi também uma competência que desenvolvi neste período, visto que tive de interagir com vários membros do departamento, conhecendo a sua forma de atuar perante várias situações.

Esta etapa foi realizada numa vertente mais manual, nomeadamente artes plásticas, onde foi necessário preparar convites, cortar, colar e preparar materiais para serem utilizados posteriormente. Apesar de não retirar, dos próprios trabalhos manuais, uma aprendizagem por si só diferenciada, posso referir que esta é uma fase igualmente importante para o processo e para o resultado, visto que é através dos recursos e materiais criados que o formador e professor consegue trabalhar com o público-alvo.

2.5. Letras, Cores e Saberes

Letras, Cores e Saberes é um programa de educação para as literacias, promovido pelo Departamento de Educação. Destina-se aos alunos dos vários níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao ensino secundário, do ensino público de Lisboa, com o intuito de promover a formação das crianças, “motivando-os para práticas de leitura e de aprendizagens multidisciplinares, respeitando os valores e a identidade da cidade de Lisboa” (Agenda Cultural Lisboa, 2020).

No âmbito do programa são feitas várias iniciativas, sempre com o intuito de incentivar as crianças à leitura e gosto pelos livros. Alguns exemplos dessas iniciativas são: “Ler e aprender com a Boneca Maria”, sendo a Boneca Maria um personagem interpretada por uma das colaboradoras do programa, que realiza momento de leitura e

dinamização de histórias inseridas no Plano Nacional de Leituras; “Ler e falar com as mãos”, iniciativa que se realiza no dia nacional da Língua Gestual Portuguesa, em que são feitas atividades como leitura de histórias com interpretação em língua gestual, e ensinamento de gestos em LGP aos alunos (CML, s.d).

Para além das iniciativas realizadas em dias comemorativos, como o caso do dia nacional da LGP, dia da Criança, entre outros, são também feitas atividades nas escolas, em que passa pela escola/turma fazer o pedido para que o Letras, Cores e Saberes vá à escola dinamizar algumas das suas atividades, com um tema escolhido previamente. Estas atividades são compostas por diversos jogos, como o jogo da roleta, em que são feitas perguntas sobre o tema escolhido; jogos de tabuleiro gigantes (género jogo da glória), em que as crianças são as próprias peças do jogo e deverão responder a perguntas, para poder continuar a rodar o dado e mover-se para as casas seguintes; e momentos de leitura com a Boneca Maria.

Fiquei a conhecer o programa Letras, Cores e Saberes através do meu envolvimento na Semana do Passaporte Escolar, uma vez que integrei a equipa responsável por dinamizar as atividades deste programa nos três dias do evento. Na Semana do Passaporte Escolar, as atividades que este programa teve para as crianças foram o Jogo da Roleta dos Saberes, um jogo de tabuleiro gigante sobre a cidade de Lisboa e um cantinho de leitura da Boneca Maria.

Nos dois primeiros dias da Semana do Passaporte Escolar pude dinamizar os dois jogos que tinham presente, alternando com as restantes pessoas. O jogo da Roleta dos Saberes consiste numa roleta que as crianças, à vez, rodavam e tinham de responder a uma pergunta consoante o tema que calhasse (Anexo 4, Fotografia 2 e 3). As perguntas já estão feitas mas por vezes acontecia as crianças não perceberem bem ou até mesmo não saberem sobre o conteúdo da pergunta, fazendo com que eu tivesse de adaptar melhor a pergunta, alterar para outra ou até mesmo inventar uma nova. “Por vezes apareciam crianças um pouco mais novas e aí tentava adaptar a pergunta ou até dava um pequena ajuda para responderem corretamente” (Anexo 1, dia 8 de maio de 2022). A minha preocupação era fazer com que as várias crianças conseguissem

participar, tentando adaptar sempre o conteúdo e até a forma de falar às idades das mesmas. Na educação não formal pretende-se centrar o processo de aprendizagem no indivíduo, em que este deve poder participar (Pinto & Pereira, 2006). Devem-se utilizar práticas inovadoras que permitam desenvolver o conhecimento do aluno. Foi através desta premissa, que ao longo da atividade desempenhada, tentei garantir uma participação por parte de todos, sem que estes se sentissem desvalorizados, todos tiveram oportunidade de responder e pensar criticamente acerca da pergunta e resposta, sendo que fornecer de imediato a resposta não permite adquirir conhecimento, apenas reproduzi-lo. É por esse motivo que Ventosa (2020) refere que a participação gera conhecimento e aprendizagem.

Quanto ao segundo jogo, é um jogo de tabuleiro gigante, em que as crianças são as próprias peças, e movem-se consoante o número de casas que é indicado no dado, também este gigante (Anexo 4, Fotografia 1). Neste jogo não foram dadas umas regras certas, então acabei por ir fazendo o que achava melhor, à medida que recebia as crianças. Aqui as perguntas eram sobre a cidade de Lisboa, o que podia ser mais complicado para as crianças mais pequenas, por isso aconteceu muitas das vezes ter de inventar perguntas no momento, e mesmo assim, quando percebia que não conseguiam responder, tentava ajudar ou pedia às restantes crianças para responderem em conjunto. Na animação sociocultural, para além da máxima importância que tem a participação dos indivíduos sobre o seu processo, é também necessário que seja possível adequar os conteúdos a qualquer pessoa que participe, não sendo necessário que a mesma apresente quaisquer requisitos prévios (Trilla, 2008, cit. por Fernandes et al., 2017), para isto o animador sociocultural, sendo que foi o que tentei fazer na dinamização da atividade, deve conseguir identificar a melhor forma de trabalhar com o seu público, utilizando métodos que estimulem o mesmo.

No último dia da Semana do Passaporte Escolar, sem saber previamente, foi-me delegada a responsabilidade de coordenar o espaço do programa Letras, Cores e Saberes. Significando que tinha de ficar responsável por “receber as turmas e falar com os professores, apresentando o programa, e organizar as turmas pelos diferentes espaços do stand” (Anexo 1, Nota de campo dia 10 de maio de 2022). Foi de facto um desafio que não estava à espera. Tive de falar com os vários professores que acompanhavam a

sua turma e apresentar o programa Letras, Cores e Saberes, quais as atividades que realizam nas escolas e apresentar as redes sociais, por onde os professores podem fazer o contacto. Por brincadeira, deram-me o objetivo de conseguir mais seis seguidores nas redes sociais, de forma a ver se tinha representado bem o programa, os quais, fiquei a saber ao fim do dia, foram superados. Outra das funções foi organizar as turmas pelos espaços, quando chegassem. Neste aspeto, senti mais dificuldades. Combinando com as restantes pessoas da equipa que iríamos seguir o mesmo plano que no dia anterior, ou seja, em primeiro lugar a turma era dividida em dois grupos, e cada grupo era dirigido para um dos jogos, trocando de jogo ao fim de algum tempo. Como atividade final, a turma juntava-se no espaço de leitura e ficavam a ouvir uma história lida pela Boneca Maria. A maior dificuldade deu-se ao ter chegado “uma turma enquanto a anterior ainda realizava as atividades, e vendo que eu estava um pouco atrapalhada em como iria resolver o assunto, tive a ajuda das colegas da CML, sempre dispostas a apoiar-me e aconselhar-me” (Anexo 1, Nota de campo dia 10 de maio de 2022).

Ainda dentro do âmbito do programa Letras, Cores e Saberes, foi-me pedido que desenvolvesse as perguntas para o jogo da Roleta com o tema os Direitos da Criança, enquanto lê, brinca e cresce. Tive então de desenvolver as perguntas (Anexo 2), “sendo necessário fazer 12 perguntas de escolha múltipla em cada tema [ler, brincar e crescer], dividindo entre perguntas dirigidas para alunos do pré-escolar e outras para os alunos do 1º ciclo” (Anexo 1, Nota de campo dia 30 de maio de 2022). Para isto foi necessário recorrer à Convenção sobre os Direitos da Criança, de forma a que todas as perguntas e respostas se encontrassem bem enquadradas no tema. Para além das perguntas ficou a meu cargo a concretização das imagens que representam o tema do jogo e os seus subtemas, que acabei por criar na plataforma Canva, dando duas opções de imagem para o tema, assim como para os subtemas (Anexo 3). Este jogo iria ser dinamizado no dia da criança a 1 de junho, o que acabou por não acontecer. Mas posteriormente foi utilizado pela equipa, em outros acontecimentos (Anexo 4, Fotografia 4), nos quais já não consegui participar. Nesta atividade, o tema foi um pouco mais complexo do que os que dinamizei durante o evento da Semana do Passaporte Escolar, sendo necessário ter uma maior atenção na construção das perguntas. Educar sobre direitos é educar num sentido social e de cidadania, tendo procurado, através das questões desenvolvidas,

transmitir às crianças conhecimentos sobre si, enquanto cidadãos com direitos. Sempre com o intuito de contribuir para o seu desenvolvimento e autonomia, devendo ser este um dos objetivos da educação não formal (Gadotti, 2012), principalmente quando numa vertente de educação social.

No âmbito deste programa, consegui ter um maior envolvimento nas suas dinâmicas, tendo conseguido conciliar os meus conhecimentos teóricos com os práticos. Tive um papel mais ativo de contacto com o público, sendo considerado um papel correspondente ao animador sociocultural. Adquiri competências de interação e comunicação, principalmente, com o público infantil, adaptando a minha comunicação para uma mais clara e simples para que os mesmos pudessem compreender. Deste modo, acabei por adotar uma forma de comunicar mais animada e motivada, com esse mesmo objetivo, animar e motivar as crianças para que não vissem a atividade só como uma forma de obter conhecimento, mas também como forma de se divertirem. Pois, como Ventosa (2017) afirma a animação sociocultural deve ser uma estratégia em que se pretende animar, no sentido de “dar vida, dar sentido ou significado” (p. 12), isto é, pretende-se o desenvolvimento dos indivíduos, mas quer-se que esse desenvolvimento seja feito com sentido para os mesmos. Tive, também, de adotar estratégias para conseguir executar um diagnóstico inicial como forma de perceber algumas características dos diferentes grupos que recebia.

Quanto à atividade, para a qual tive de formular as questões e imagens, desenvolvi as minhas competências sobre adequar os conteúdos ao público pretendido, neste caso, crianças entre os 3 e 10 anos. Assim como tornar esse conteúdo, por norma, considerado mais sério, a uma linguagem e entendimento mais simplificado, de forma a facilitar a compreensão das crianças, como também, facilitar o papel de quem iria dinamizar a atividade, caso precisasse de explicar algo mais.

2.6. Escola Ciência Viva

A Escola Ciência Viva do Pavilhão do Conhecimento foi criada em 2010, pela Agência Nacional para a Cultura Científica e Tecnológica - Ciência Viva, sendo a “primeira escola do 1º ciclo a funcionar num Centro de Ciência em toda a Europa” (Ciência Viva, s.d.), com o intuito de promover nas crianças o gosto pela ciência. Este programa é apoiado pelo Departamento de Educação da Câmara Municipal de Lisboa que se responsabiliza pelo fornecimento dos almoços, em conjunto com a empresa alimentar da escola, durante a semana de atividades, assim como pelo transporte das crianças até ao Centro Ciência Viva.

Ao longo do ano letivo, a *Escola Ciência Viva* recebe duas turmas por semana, que terão a possibilidade de durante uma semana terem as aulas no Pavilhão do Conhecimento. Estas aulas têm um grande teor experimental em que as crianças podem pôr em prática as diversas atividades e tirar as suas conclusões através dos resultados obtidos. São feitas também dinâmicas em que os alunos podem aprender enquanto brincam e durante a semana há sempre um momento em que têm a possibilidade de conhecer uma personalidade do meio científico, a que se dá o nome "Encontro com o Cientista".

A professora da turma tem a possibilidade de escolher o tema geral das atividades realizadas durante a semana. “As atividades são realizadas nos vários espaços da *Escola Ciência Viva*, dentro do Pavilhão do Conhecimento, passando por uma sala de aula regular, uma cozinha que também serve de laboratório, o espaço Dóing, onde se experimenta programação e robótica, como também são utilizados os espaços exteriores. Além disso, a turma tem ainda um dia da semana, manhã ou tarde para aproveitar a exposição atual do Pavilhão do Conhecimento” (Anexo 1: Nota de campo dia 10 de junho de 2022).

No ano letivo 2020/2021 foi implementado, pelo município de Lisboa, um programa de combate e prevenção do insucesso e abandono escolar, intitulado Secundário para Todos. Neste programa são realizadas cinco medidas (CML, s.d.), sendo que a terceira medida “Lisboa, Cidade Educativa: Educação pela Ciência e

Tecnologia” encontra-se a cargo da Agência Ciência Viva. Passando a Escola Ciência Viva a fazer, também, parte do programa Secundário para Todos.

Já no fim do estágio, surgiu a oportunidade de acompanhar uma turma, ao longo de um dia, na Escola Ciência Viva, por este projeto, atualmente, pertencer ao programa Secundário para Todos.

O tema escolhido pela professora da turma foi a sustentabilidade, logo todas as atividades que os alunos realizaram ao longo da semana enquadram-se neste tema. No dia a que assisti as atividades, não foi um dia de atividades experimentais tão diversificadas como nos outros, sendo que os alunos estiveram a fazer um jogo de programação em pares e um jogo de atividade física, acompanhado de música. Durante a tarde passaram o tempo na exposição temporário do Pavilhão do Conhecimento, sobre a água. Segundo fui informada, no resto da semana os alunos realizaram diversas atividades, com um fator mais experimental, como “analisar tipos de água, doce de abóbora que fizeram na cozinha, copos com água e papel que depois serviram de vasos, e atividades feitas no espaço Dóing” (Anexo 1, Nota de campo dia 10 de junho de 2022) para além disto chegaram também a observar tipos de terra e ver minhocas. Conheceram, também, um cientista, a quem puderam fazer as perguntas que quisessem. Este momento acontece em qualquer dos temas que seja escolhido para as atividades da semana, em que as crianças podem perceber que ser cientista não é algo inalcançável. É também segundo perspectiva que pedem às crianças que vistam uma bata assim que chegam à Escola Ciência Viva, com o intuito de “os aproximar mais do papel de cientistas” (Anexo 1, Nota de campo dia 10 de junho de 2022) e assim se sentirem como um.

Neste projeto vemos o quão bem funciona quando se utiliza a educação não formal para complementar e potenciar a educação formal, como afirma Gohn (2014) e Canário (2006). A Escola Ciência Viva, ao proporcionar momentos de experimentação às crianças, com conteúdos complementares aos do seu currículo, consegue essa finalidade, potenciando assim o processo de aprendizagem. Ao se utilizarem métodos menos formais e mais flexíveis, é possível conseguir captar mais facilmente o interesse

e motivação necessários para que as crianças se envolvam nos conteúdos (Gohn, 2014), priorizando a assimilação das aprendizagens e não a memorização teórica (D'ávila & Quadra, 2016). Citando D'ávila e Quadra (2016, p. 23) “sentir primeiro, aprender depois”, diria ser um bom mote para a Escola Ciência Viva, sendo que nas várias atividades os alunos têm a oportunidade de experimentar e descobrir por si mesmos. Com a orientação necessária, as crianças conseguem analisar os resultados que obtêm e perceber o porquê das coisas, fazendo a ligação entre os resultados obtidos e a teoria por trás dos mesmos. Estas dinâmicas favorecem o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois estas aprendem porque é do seu interesse e se sentem motivadas para tal (D'ávila & Quadra, 2016). Ao invés de a aprendizagem ser uma imposição e objetivo acadêmico, passa a ser algo feito com gosto. Para além disto, sendo a matéria do interesse do aluno, este vai desenvolver a sua postura questionadora, tornando-se cada vez mais curioso com o mundo à sua volta.

Mesmo não tendo observado o resto da semana, desta turma, na Escola Ciência Viva, percebi o quanto as crianças estavam a gostar e o quão orgulhosas estavam com as atividades experimentais que já tinham realizado. Compreendo o quão importante é este tipo de dinâmicas com as crianças, sendo algo sobre o qual já tinha conhecimento teórico, mas ver posto em prática traz uma nova perspetiva. Assim, neste dia, foi-me possível realizar aprendizagens no que diz respeito à adequação de conteúdo de educação formal, para uma vertente e contexto de educação não formal. É importante potenciar o conhecimento e aprendizagens nas crianças, e estando estabelecido que nem todas aprendem da mesma forma, compete aos professores arranjar novas formas de ensinar. Enquanto futura profissional de Educação e Formação, esta experiência permitiu-me observar e construir novos conhecimentos, acerca da interação com este público-alvo. Como Cavaco (2009) refere, é através das experiências que acumulamos ao longo da vida que assimilamos novos acontecimentos, dos quais conseguimos realizar aprendizagens, que têm sempre por base as nossas vivências.

Considerações finais

Tendo finalizado o relatório de estágio, vê-se pertinente refletir sobre todo o percurso e trabalho desenvolvido. Fazendo a relação do meu desenvolvimento ao longo do estágio com os campos teóricos abordados, enquanto é feita uma reflexão sobre as várias aprendizagens que pude realizar, assim como as maiores dificuldades e desafios pelos quais passei.

Primeiramente, quero referir o porquê de ter escolhido a modalidade de estágio para terminar o mestrado. Sendo algo bastante abordado ao longo do curso, o fator experimental na aprendizagem é de grande importância. Sendo através da experiência que adquirimos conhecimentos e realizamos aprendizagens (Canário, 2006), que influenciarão a nossa perspectiva sobre o mundo. Tanto sobre a forma de produto, sendo as experiências que nos definem e moldam, ao longo da nossa evolução. Como em forma de processo, que em consequência dos acontecimentos que passamos, podemos realizar diversas aprendizagens (Cavaco, 2009). Desta forma, nunca considerei verdadeiramente outra modalidade, como a dissertação ou trabalho de projeto, pois sabia as vantagens que um estágio me poderia oferecer, podendo desenvolver variadas competências, como comunicação, espírito de equipa, responsabilidade, métodos de trabalho, autonomia, pensamento crítico, espírito de iniciativa, entre outros. O passo seguinte seria escolher a área em que iria realizar o meu estágio e isso sim foi um problema, pois não tendo experiência, também não sabia bem em que área mais gostaria de trabalhar. Concluí que faria todo o sentido estagiar numa organização como a Câmara Municipal de Lisboa, que devido à sua dimensão, suporta diversos projetos e programas educativos, os quais eu tinha a expectativa de vir a conhecer e trabalhar, conseguindo dar o meu contributo, como também, e na minha perspectiva o mais importante, ganhar imensa experiência e conhecimentos.

Fazendo um balanço sobre o desenvolvimento de todo o estágio, posso dizer que este não correspondeu às minhas expectativas, tendo existido diversos fatores que tornaram a minha experiência menos positiva do que estava à espera. Devido a todos os

constrangimentos, consequentes da pandemia, não me foi dada a possibilidade de frequentar o Departamento de Educação, numa rotina diária. Limitando assim a relação estabelecida com as várias pessoas que trabalham no departamento. Isto fez com que não tivesse a oportunidade de me envolver completamente, e realizasse um estágio em que não me sentia realmente parte da equipa.

Outra dificuldade sentida, consequente da anterior, foi o pouco envolvimento que tive com os projetos. Inicialmente comecei numa equipa de trabalho, responsável por um projeto ainda muito inicial, em que o meu envolvimento, no desenvolvimento do mesmo, era muito fraco, estando apenas presente nas reuniões. Este projeto acabou por não ter seguimento, o que foi um grande abalo, pois grande parte do período de estágio já tinha passado. A solução que se encontrou foi poder conhecer outros projetos a decorrer no Departamento de Educação. Assim, no restante período do estágio estive a conhecer alguns projetos, conseguindo participar ativamente num deles, o programa Letras, Cores e Saberes. O balanço final do estágio, não foi bem o que esperava, mas consegui ter diversas experiências, das quais desfrutei e retirei aprendizagens.

Apesar das dificuldades sentidas, acompanhadas com a desmotivação, e o sentimento de que o estágio não acompanhava as minhas expectativas, posso referir que é nas advertências que conseguimos tirar as maiores aprendizagens. Fui capaz de desenvolver a minha resiliência, e ultrapassar as minhas maiores dificuldades, procurei aprender, mostrei-me interessada e disponível. Mesmo não tendo alcançado as expectativas colocadas por mim inicialmente, posso, pelo menos, referir que aprendi a não desistir quando as situações se tornam menos positivas. Este primeiro contacto com o mundo do trabalho possibilitou-me uma perspetiva mais real do que me espera no futuro.

Uma aprendizagem que considero ter sido significativa no percurso do meu estágio, foi o relacionamento interpessoal, numa primeira fase com membros da Câmara Municipal, e numa segunda fase com as crianças. Enquanto futura profissional, dentro do ramo da Educação e da Formação, o meu ambiente de trabalho contará com estes dois tipos de intervenientes. Todas as experiências, adquiridas no decorrer do estágio, permitiram-me conhecer novas abordagens, analisar comportamentos, relacionar-me

com diferentes pessoas, operacionalizar em diversos contextos e atuar nas diversas etapas de projetos. Embora não tenha acompanhado do início ao fim, um único projeto, consegui, entre os diferentes que participei, trabalhar na sua criação, realizar uma análise documental, criação e operacionalização de questionários, levantamento de necessidades, criação de materiais e conteúdos e ainda a colocar em prática os meus conhecimentos, com o contacto direto com o público-alvo.

A flexibilidade foi uma competência que tive de desenvolver à medida que surgiam oportunidades de participação em diversos projetos. Mostrando abertura para realizar várias atividades, por mais pequenas que fossem. Surgiu, já no fim do estágio a oportunidade de pertencer a atividades desempenhadas pelo Universo D, que se interligavam com a atividade que desenvolvi para o programa Letras, Cores e Saberes, sendo que ambos abordam o tema dos direitos das crianças como sendo emergente na sociedade atual. Apesar disto, e por motivos burocráticos, não me foi possível usufruir desta oportunidade, no entanto, considero que teria sido bastante enriquecedora.

Consegui, também, desenvolver a minha criatividade, sendo esta uma competência que cada vez mais tem sido necessária, principalmente, quando trabalhamos com crianças, que considero serem os seres mais imaginativos que existem. Por isso um formador/educador, deve conseguir acompanhar o seu nível de criatividade. Por esse motivo esta competência foi crucial, em todo o processo, mas principalmente na criação de conteúdos para a atividade Roda dos Saberes do programa Letras, Cores e Saberes, onde tive de adaptar conhecimentos mais sérios, num contexto lúdico para crianças dentro da faixa etária de 3-10 anos. Exercendo, assim, uma das funções de um animador sociocultural, que deve facilitar o acesso aos diversos conteúdos e promover a participação do seu público (Ander-Egg, 2005). Para além de criatividade e capacidade de adaptação de conteúdos, apresentei e desenvolvi certas características, que Ander-Egg (2005) considera inerentes a um animador sociocultural. Primeiramente a presença animada, como o autor afirma “não pode ‘animar’ quem não está ‘animado’” (Ander-Egg, 2005, p. 37), pois ao trabalhar com o público, principalmente, infantil, é importante apresentar uma certa postura de animação e entusiasmo, de forma a motivá-los e criar uma relação mais próxima com estes. Outra característica que o autor identifica, e que também apresentei enquanto desempenhava um papel de animador

sociocultural, é o sentido de humor, que segundo Ander-Egg (2005), desenvolve no animador a capacidade de relativizar acontecimentos ou reações dos intervenientes, permitindo que este consiga resolver certas situações mais difíceis. É, também, importante acreditar sempre nas pessoas com quem atuamos, um animador tem de acreditar e confiar nas pessoas que anima, em como estas são capazes de ultrapassar os seus obstáculos (Ander-Egg, 2005). Foi com este pensamento que dinamizei as várias atividades, motivando e apoiando as crianças a conseguir responder corretamente, e a dar a oportunidade a todos de participar e entreajudarem-se de forma a ninguém ficar para trás, nem se sentir inferior.

Ao poder observar e participar nestes vários programas e projetos, dentro do campo da educação não formal, destinados a um público infantil, trouxe-me uma nova perspectiva de como poderá ser o meu futuro a trabalhar com crianças. A aprendizagem de certos temas, como a educação inclusiva e necessidades educativas especiais, mostrou-me mais profundamente o quão importante são. E o quão importante é trabalhar no sentido de dar o melhor e o necessário a cada criança, para que consigam alcançar todas as suas capacidades e desenvolver-se num contexto de comunidade. Como afirmam Freire (2008) e Rodrigues (2014), cada indivíduo tem as suas características e as suas necessidades, que para serem respondidas não se deve optar por pô-los de parte, mas sim procurar a inclusão de todos, isto é, aceitar que todos são diferentes e trabalhar com isso, não procurar anular essa diferença. Percebi que ainda há muito trabalho a fazer neste sentido mas que para lá se caminha, e quero também fazer a minha parte, enquanto futura profissional.

Refiro ainda, a realização de aprendizagens fora do contexto do estágio, enquadrando-se mais na realização do produto de análise do mesmo, o relatório final. Adquiri competências de organização, de conteúdos, práticos e teóricos, tive de trabalhar e desenvolver o meu espírito de iniciativa, procurando mais informação, medindo as minhas expectativas, para relativizar o máximo possível as experiências menos positivas, que surgiam ao longo do estágio. As competências de Saber-Saber foram cruciais para o desenvolvimento do meu trabalho, necessitando de adquirir conhecimentos e aprender a utilizá-los, com a pretensão de *à posteriori* serem úteis no meu estágio. Necessitei de adotar uma postura mais profissional na interação com os

membros da Câmara, e para isso, foi necessário desenvolver competências de Saber-Ser/Saber-Estar. A atitude, postura e comunicação oral e não-oral, são cruciais para qualquer interação entre colegas.

Termino este relatório de estágio, afirmando que fiz o que estava ao meu alcance para tornar o estágio o mais proveitoso possível. Não tendo sido o que esperava, tentei sempre pensar de forma positiva e encarar os vários obstáculos como aprendizagens. Nem tudo corre como queremos, mas é nas dificuldades que vemos o quanto conseguimos superar e alcançar, e isso já é uma mais valia.

Bibliografia

- Agenda Cultural Lisboa (2020). Letras, Cores e Saberes. Recuperado em 25 de julho, 2022, de <https://www.agendalx.pt/events/event/letras-cores-e-saberes-emcasa/>
- Almeida, A. (2004). O papel dos municípios na educação em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-13.
- Ander-Egg, E. (2005). *Perfil del animador socio-cultural*. Grupo Editorial Lumen.
- Badesa, S. (1995). *Perfil del animador sociocultural*. Narcea.
- Câmara Municipal de Lisboa (s.d). Programas e Iniciativas. Recuperado em 25 de julho, 2022, de <https://www.lisboa.pt/cidade/educacao/programas>
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In Licínio C. Lima, José A. Pacheco, Manuela Esteves & Rui Canário, *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 195-253.
- Cavaco, C. (2009). Experiência e formação experiencial: A especificidade dos adquiridos experienciais [Experience and experiential learning: The specificity of the acquired experiential learnings]. *Educação UNISINOS*, 13(3), 220-227. <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4949>
- Ciência Viva (s.d.). Missão. Recuperado em 25 de julho, 2022, de <https://www.cienciaviva.pt/sobre/missao>
- Correia, A. M. & Fernandes, P. (2019). A educação especial e inclusiva em Portugal. In L. C. Silva, C. F. Reis, W. F. Silva (Org) *Educação especial e inclusão educacional: evidências e esmaecimentos na formação dos professores*, pp. 9-23. Navegando. <https://hdl.handle.net/10216/125798>
- Correia, L. M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidade educativas especiais. *Análise Psicológica*, 22(2), 369-376.

https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5967/1/2004_22%282%29_365.pdf

- Correia, L. M. & Tonini, A. (2012). Avaliar para intervir: um modelo educacional para alunos com necessidades especiais. *Revista Educação Especial*, 25(44), 367-382. <https://doi.org/10.5902/1984686X6534>
- Costa, D. (2006). Superando limites: A contribuição de Vygotsky para a educação especial. *Revista Psicopedagogia*, 23(72), 232-240.
- Costa, S. T. S. (2013). *Educação e municipalidade: Reciprocidades e ruturas. Estudo de caso no concelho de Penacova* [Tese de Doutoramento]. Universidade de Coimbra
- D'ávila, S. & Quadra, G. (2016). Educação não-formal: Qual a sua importância? *Revista Brasileira de Zociências* 17(2) 22-27.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98 do Ministério da Educação. (1998). Diário da República: I Série, n.º 102/1998. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/115-a/1998/05/04/p/dre/pt/html>
- Decreto-lei n.º 54/2018 da Educação. (2018). Diário da República: I Série, n.º 129/2018. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Decreto-lei n.º 21/2019 da Administração Interna. (2019). Diário da República: I Série, n.º 21/2019. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/21/2019/01/30/p/dre/pt/html>
- Despacho n.º 8499/2018 do Município de Lisboa. (2018). Diário da República: II Série, n.º 169/2018. https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/8499-2018-116273757?_ts=1649116800044
- Educação CMLisboa [@educacao_cmlisboa]. (2022). Publicações [Perfil de Instagram]. Instagram. Recuperado dia 1 de setembro, 2022, de https://www.instagram.com/educacao_cmlisboa/
- Fernandes, R. & Lima, L. (2019). Educação não formal e o município educador: algumas experiências sociocomunitárias. *Acta Scientiarum*, 41.

- Fernandes, R., Lima, L. & Miranda, A. (2017). Abordagens teórico-metodológicas em educação não formal e animação sociocultural / Theoretical-methodological approaches in non-formal education and socio-cultural activities. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 22 (3), 497-513. <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3605/2500>
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a Inclusão. In, *Revista da Educação*, 16(1), 5-20. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>
- Gadotti, M. (2005). A questão da educação formal/não-formal. *Institut International Des Droits De L'enfant (IDE) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?*
- Gadotti, M. (2012). Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *4º Congresso Internacional de Pedagogia Social*. São Paulo, Brasil. <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>
- Gohn, M. (2006). Educação não-formal na pedagogia social. *1º Congresso Internacional de Pedagogia Social*. São Paulo, Brasil. http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100034&lng=en&nrm=iso
- Gohn, M. (2014). Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em Educação* 1(2), 35-50.
- Guedes, G. (2005). A cidade educadora. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, 5, 20-25.
- Lopes, M. (2019). A animação sociocultural, a educação social e os desafios da contemporaneidade. *Laplage em Revista*, 5(2), 61-74.
- Machado, J. (2004). Cidade educadora e administração local da educação na cidade de Braga. *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia*, 83-89.

- Machado, J. (2014). Descentralização e administração local: Os municípios e a educação. In, J. Machado, J. Alves (Coord.) *Município, território e educação - A administração local da educação e da formação*. Universidade Católica Editora.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, B., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M., Saragoça, M., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Pinhal, J. (2011). A construção do sistema educativo local em Portugal: Uma história recente. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 6(12), 13-27. https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq12/2_a_construcao_cp12.pdf
- Pinheiro, M. N. & Batista, M. N. (2018). O aluno no centro da aprendizagem: uma discussão a partir de Carl Rogers. *Psicologia & Saberes*. 7(8), 70-85. <https://www.researchgate.net/publication/329365590>
- Pinto, L. & Pereira, S. (2006). Educação não formal para uma infância real. *Cadernos d'inducar*. Rede Inducar.
- Plaisance, E. (2015). Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo palavras para definir as práticas (P. Reuillard, Trad). *Educação*, 3(2), 230-238. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84842555009>
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (org) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. *Summus Editorial*. https://www.redeinclusao.pt/storage/fl_47.pdf
- Rodrigues, D. (2014). Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(2), 5-21.
- UNICEF (1990). Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Ventosa, V. (2017). *Didáctica de la participación: Teoría, metodología y práctica*. Narcea, S.A. de Ediciones.

Ventosa, V. [Red Iberoamericana de Animación Sociocultural]. (2020). *Entrevista Dr. Víctor Ventosa. Animación sociocultural e investigación acción*. [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=XqVQF_9s-Pc

Anexos

Anexo 1 - Notas de Campo

Data: 09.09.2021

Hora: 10:00h - 11:00h

Local: Câmara Municipal de Lisboa - Departamento de Educação/Divisão Socioeducativa

Primeira reunião com a chefe da Divisão de Apoio Socioeducativo, que seria minha mentora, nos estabelecimentos da Câmara Municipal de Lisboa.

A Dra. C. começou por fazer uma introdução do trabalho desenvolvido no Departamento de Educação, apresentando alguns dos projetos que já tinha conhecimento através da pesquisa feita previamente no site da Câmara Municipal de Lisboa. Concluindo que tinha uma proposta em mente, que já andava a ser desenvolvida, mas ainda se encontrava num estado muito inicial, e na qual eu podia participar e desenvolver o meu estágio.

Essa proposta seria participar num estudo de caracterização sobre os alunos das escolas de Lisboa que tivessem necessidades de saúde especiais (segundo o DL nº 54/2018), sendo feito um questionário que posteriormente será enviado a todas as escolas da cidade de Lisboa. Após este levantamento, e feita a análise dos resultados, eu poderia ter a oportunidade de desenvolver algum tipo de atividade com as crianças de alguma destas escolas.

Ficou então acordado que iria falar com as minhas orientadoras de estágio e perceber qual o melhor caminho a seguir no estágio, e assim decidir onde iria estar integrada e o que iria fazer.

Data: 07.10.2021

Hora: 10:30h - 11:00h

Local: Câmara Municipal de Lisboa - Departamento de Educação/Divisão Socioeducativa

Esta reunião foi marcada após terem-me sido atribuídas as professoras orientadoras de estágio e termos falado sobre os temas que a Dra. C. sugeriu na primeira reunião. Desta forma conversamos sobre o facto de achar que seria muito interessante poder participar na iniciativa sobre o estudo de caracterização sobre os alunos com necessidades educativas especiais das escolas da cidade de Lisboa. Assim a minha mentora explicou-me melhor qual seria a ideia e apresentou-me alguns temas sobre os quais deveria incidir na pesquisa para poder iniciar o meu enquadramento teórico, assim como a legislação em que se basearam para poder enquadrar e justificar o desenvolvimento da iniciativa.

Ficou então marcada nova reunião para dia 21, e até lá devo pesquisar sobre os temas falados de inclusão e necessidades de saúde especiais, o decreto-lei nº 54/2018, assim como pesquisar, a pedido da Dra. C., quais as respostas que a CML dá para auxiliar as escolas, alunos e famílias.

Data: 21.10.2021

Hora: 10:00h - 11:00h

Local: Câmara Municipal de Lisboa - Departamento de Educação/Divisão Socioeducativa

Na reunião de hoje foi confirmado o seguimento do estágio no sentido de seguir a proposta feita pela minha mentora, em participar no estudo de caracterização sobre os alunos com necessidades educativas especiais das escolas da cidade de Lisboa. A Dra. C. aconselhou-me então a determinar os meus objetivos para o estágio e perceber desde já o que poderia desenvolver depois de termos os resultados do estudo. Desta forma apresentou-me alguns projetos e necessidades sentidas que podia explorar com o intuito de, após o estudo feito e os resultados analisados, criar alguma atividade/dinâmica para

mais à frente pôr em prática. Algumas dessas necessidades passam pela oferta de equitação terapêutica dada pela APCL (Associação para a Paralisia Cerebral de Lisboa) e pela GNR que deviam ser ter o seu apoio alargado a nível municipal de forma a chegar a todos os que necessitam; outra necessidade seriam os transportes adaptados, que havendo não estão a ser utilizados e é necessário arranjar uma solução; uma terceira necessidade está relacionada com a formação do pessoal não docente, em que seria importante perceber o que se pode fazer para melhorar isso.

Data: 28.10.2021

Hora: 10:00h - 11:00h

Local: Câmara Municipal de Lisboa - Departamento de Educação/Divisão Socioeducativa

Hoje foi a primeira vez que me reuni com a equipa que está responsável pela proposta do estudo sobre as crianças com necessidades educativas especiais, das escolas públicas do concelho de Lisboa.

Esta reunião teve como objetivo o resumo e conclusões da visita que dois dos elementos da equipa fizeram à escola 7 do AE Pintor Almada Negreiros. Esta visita foi feita com o intuito de conhecerem a escola e o seu centro de apoio à aprendizagem (espaço onde é dado o apoio necessário às crianças referenciadas, anteriormente designados por unidades de ensino estruturado), assim como perceber quais as suas maiores necessidades. Esta escola é uma escola de referência que tem matriculados vários alunos com diversas deficiências, sendo especialmente conhecida por receber várias crianças identificadas como estando no espectro do autismo.

Percebemos então que esta escola tem 138 crianças identificadas como tendo NSE, com necessidades de medidas seletivas e adicionais, mas que 38 não recebem o acompanhamento necessário por falta de professores de Educação Especial, assim como, em todo o agrupamento apenas têm um psicólogo. Para além disto a Escola 7 tem a necessidade emergente em receber um assistente operacional que possa acompanhar uma criança no espectro do autismo durante todo o dia. Vê-se assim a maior

necessidade que pode ser observada na grande maioria das escolas, senão em todas, a falta de recursos humanos, que possam acompanhar as necessidades das crianças. Com este facto falou-se também da relevância e vantagens que traria se as “escolas” se reunissem e trocassem impressões entre si, de forma a fazer pontes de métodos utilizados que pudessem beneficiar as crianças, assim como para perceber realmente quais as maiores necessidades e como podem estas ser colmatadas.

Devido a esta visita, em reunião percebemos que seria importante fazer um ou mais testes do questionário presencialmente na(s) escola(s), de forma a perceber se todas as perguntas são facilmente compreendidas, assim como perceber se há necessidade em alterar/acrescentar perguntas que vão ao encontro das necessidades que as escolas possam sentir.

Data: 04.11.2021

Hora: 14:30h - 15:30h

Local: Câmara Municipal de Lisboa - Departamento de Educação/Divisão Socioeducativa

A reunião de hoje teve como objetivo planear a visita que iríamos realizar na EB Alta de Lisboa, para fazer o teste ao questionário. Assim foi feito um resumo do que se sabia da escola, pois nessa semana dois dos elementos tinham ido visitar a escola e falado com a professora a quem iria fazer o teste do questionário. Nesta escola, o Centro de Apoio à Aprendizagem recebe 8 crianças no espectro do autismo, às quais são atribuídas medidas adicionais de suporte à aprendizagem, segundo o DL nº54/2018, e 1 criança no espectro do autismo que, pelas suas características comportamentais, nunca se encontra integrado na sala de aula. A visita a esta escola ficou então marcada para quinta feira da semana seguinte, sendo que irei acompanhar um dos elementos da equipa, e em conjunto faremos o teste com a professora que nos irá receber.

Já no fim da reunião falou-se da forma como posteriormente será feita a análise das respostas ao questionário, e tendo sido dito que podíamos usar o programa de análise SPSS, disse que sabia trabalhar com o mesmo, ficando encarregue de verificar se as

perguntas e opções de resposta possibilitam que os dados sejam colocados no programa SPSS.

Data: 11.11.2021

Hora: 09:30h - 12:00h

Local: Escola Básica Alta de Lisboa

Como tinha ficado marcado, hoje fomos à EB Alta de Lisboa realizar um teste ao questionário, com a professora responsável pelo Centro de Apoio à Aprendizagem. Ao entrar na sala vemos que está cheia de jogos e brinquedos que são usados na estimulação das crianças com NSE, usando diversas formas para apoiá-las na sua aprendizagem e desenvolvimento.

A professora mostrou-se muito disponível e foi respondendo a todas as perguntas do questionário, falando sobre cada uma e referindo a sua importância ou apontando algo que achava que devia ser modificado e como podia ser melhor formulada a questão. Isto deu-nos a possibilidade de perceber e pensar em alguns pontos muito importantes mas que não nos tinham surgido, pois podem ser óbvios para quem esteja no meio mas não para quem seja de fora.

Terminado o questionário, apareceram os restantes elementos da equipa responsável pela iniciativa do questionário, que tinham estado também a fazer um teste noutra escola. Ficando assim a conversar com a professora, a qual também aproveitou para discutir algumas necessidades que a escola sentia e perceber se a CML podia ajudar.

Data: 30.11.2021

Hora: 10:00h - 12:00h

Local: Câmara Municipal de Lisboa - Departamento de Educação/Divisão Socioeducativa

Apenas hoje foi possível marcar nova reunião, para se falar sobre como correram os testes feitos ao questionário nas diferentes escolas. Pudemos assim perceber o que podia ser modificado e melhorado, de forma a que o questionário se torne acessível para todos que o irão responder.

Nesta reunião foi também falado o atraso que tem havido no avanço desta proposta de levantamento das necessidades das crianças com NSE, devido às mudanças que houve no departamento em consequência do resultado das autárquicas de 2021.

Não havendo mais a tratar, pelo menos por enquanto ficou marcada uma nova reunião de acompanhamento do estágio para dia 16 de dezembro.

Data: 25.01.2022

Hora: 15:00h - 16:00h

Local: Câmara Municipal de Lisboa - Departamento de Educação/Divisão Socioeducativa

A reunião que tinha ficado para dia 16 de dezembro acabou por ficar sem efeito, pois concluiu-se que não havia muito que falar, sendo que a proposta do levantamento de necessidades das crianças com NSE continuou sem avançar. Assim, após também várias insistências da minha parte, ficou marcada a reunião de hoje em que se iria perceber como o meu estágio ia avançar. Esta falta ou atrasos de respostas por parte da Câmara foi-me deixando um pouco inquieta, pois sentia-me cada vez mais perdida e que de algum modo estava a ser “esquecida”.

Na reunião de hoje, ficou então assente que realmente a proposta do questionário, pelos atrasos que já tinham ocorrido e por ainda não ter avançado em nada, seria melhor retomar apenas no próximo ano letivo, pois no atual, já não conseguiriam obter os resultados necessários para conseguir criar propostas e ações que procurassem responder às necessidades sentidas. Desta forma, viu-se necessário rever todo o plano do estágio, o que foi todo um sentimento de que estava a andar para trás em vez de andar para a frente.

Ficou então decidido que iria conhecer mais dos restantes projetos desenvolvidos no Departamento de Educação, assim como alguns a que estão ligados de forma não tão direta. Assim a Dra. C. mencionou os vários projetos que eu poderia participar, tais como a Escola de Trânsito, Passaporte Escolar, o projeto da APCL “O cavalo e eu... Juntos à descoberta da literacia!”, a Escola Ciência Viva, que faz parte do Programa Secundário para todos, e talvez a oportunidade de estar presente na Futurália, na banca da CML. Com esta previsão de tantos projetos em que posso vir a estar inserida, fico muito mais animada com o estágio e também motivada para continuar. Ficaram então de combinar comigo as datas em que eu poderia estar presente e conhecer cada projeto. De qualquer forma eu irei sem continuar a poder ir ao escritório regularmente devido às restrições que ainda se mantêm.

A próxima reunião, que ainda não ficou marcada, servirá como acompanhamento do estágio e será com as três pessoas que estavam na proposta do questionário e que me têm estado a acompanhar, apesar de não serem minhas mentoras de estágio.

Data: 10.02.2022

Hora: 14:30h - 15:30h

Local: Teams

A reunião de hoje foi realizada pela plataforma de videoconferência Teams, pela simples razão que concordamos que não valia a pena estarmos a fazer a viagem até à CML para ter uma reunião de apenas uma hora, sendo que, devido ao regime de trabalho misto entre presencial e teletrabalho, as três pessoas que tiveram comigo a reunião estavam, hoje, em teletrabalho. Este encontro virtual serviu então para explicar que temáticas eu estou a abordar no enquadramento teórico do relatório de estágio, assim como esclarecer dúvidas que tivesse sobre os projetos e/ou legislações que foram sendo abordadas nas reunião sobre a CML e as temáticas dos projetos/programas.

Durante este período falamos também sobre os projetos que poderia observar, em que iria acompanhar uma delas aos locais dos projetos, falar com as pessoas e perceber em primeira pessoa como decorrem os mesmo, e talvez houvesse a possibilidade de

participar de alguma forma. Ficou então combinado que em primeiro lugar vou poder observar as atividades do projeto “O cavalo e eu.. Juntos à descoberta da literacia!”, sendo este um projeto da Associação de Paralisia Cerebral de Lisboa, que conta com o apoio da CML. Estas visitas ficaram por ser marcadas futuramente, e para perceber melhor do que trata o projeto, forneceram-me alguns documentos com a descrição do mesmo.

Data: 03.03.2022

Hora: 10:30h - 11:30h

Local: Centro de Equitação Terapêutica da APCL (Projeto O cavalo e eu... Juntos à descoberta da literacia!)

Esta visita foi feita com o objetivo de conhecer melhor o projeto “O cavalo e eu... Juntos à descoberta da literacia!”, desenvolvido pela Associação de Paralisia Cerebral de Lisboa (APCL) com o apoio da CML. Por este projeto se encontrar dividido em dois momentos: sessões de hipoterapia e sessões de criação do livro, viu-se necessário realizar dois momentos de observação de modo a conseguir assistir às dinâmicas das duas atividades, para assim perceber melhor como é desenvolvido o projeto.

Neste dia, fui então visitar o Centro de Equitação Terapêutica da APCL, onde ocorrem as sessões de hipoterapia com as crianças com necessidades de saúde especiais referenciadas pelas escolas que participam no projeto. Fomos recebidas pela responsável do projeto, que começou por mostrar uma pequena sala, adjacente ao picadeiro tapado, onde ficam as crianças que esperam pela sua vez para fazerem a sessão de terapia. Cada sessão dá-se com duas crianças ao mesmo tempo e ocorre durante 30 min, podendo ocorrer num picadeiro tapado, caso esteja mau tempo, ou num picadeiro exterior. Disse-nos também que existem crianças cujas características não permitem que seja feita a sessão no exterior, pois acabam por se distrair e não conseguir realizar a sessão de terapia como esperado.

Entretanto ficamos a conversar com a responsável do projeto, ao pé do picadeiro tapado onde pude observar um pouco de uma sessão que ocorria na altura. Aqui consegui

perceber que este picadeiro se encontra adaptado para receber crianças e pessoas com deficiência, tendo uma rampa de elevação, que vimos ser utilizada para ajudar uma criança a subir para o dorso do cavalo, desenhos de frutas expostos pelas paredes do picadeiro, assim como vários objetos/brinquedos coloridos que servem para ajudar a criança a focar a sua atenção naquilo que a terapeuta pretender.

Durante este tempo a mesma foi explicando que o projeto começou apenas por incluir duas escolas com o apoio da Ação Social, mas que no ano letivo atual estão envolvidas 8 escolas, cada uma com um grupo de 6 crianças participantes, recebendo todos os dias mais do que um grupo, sendo que cada fica apenas por 1 hora e 30 minutos. Foi ainda falado a forma como as escolas se inscrevem para participar no projeto, em que após ser feita a inscrição a APCL tem de fazer uma avaliação de forma a perceber se as crianças podem ser aceites ou não, sendo que existem alguns critérios de elegibilidade, havendo crianças que devido à sua condição não podem participar nas sessões de terapia, como por exemplo, problemas cardíacos, epilepsia, instabilidade cervical. Caso a APCL, depois de ver o historial da criança tenha dúvidas se esta deverá ou não fazer as sessões de terapia, pede aos pais que seja feita uma avaliação médica.

Como era esperado surgiu o tema da pandemia e como esta influenciou o desenvolvimento do projeto, sendo relatado que devido a isto notou-se uma grande diferença no comportamento das crianças, principalmente naquelas que já tinham participado nas sessões no ano letivo anterior. A pandemia provocou também a não comparência dos participantes em várias sessões, o que acabou também por afetar o seu desenvolvimento na terapia. Consequências destas foram também sentidas nas sessões de escrita feitas nas escolas, em que se notava que os alunos tiveram mais dificuldade em participar e arranjar criatividade na formulação das suas histórias, tendo sido necessário que a escritora conseguisse arranjar alternativas para “puxar” pela originalidade das crianças.

No final do encontro, falou-se sobre a atividade de criação do livro feita com os colegas dos alunos participantes das sessões de hipoterapia. A responsável do projeto acabou por explicar que, para estas sessões de escrita com as crianças, foi escolhida uma turma por escola, em que se procura que todos os participantes das sessões de terapia, da

escola em questão, estejam presentes, o que por vezes pode ser complicado, pois existem crianças, principalmente as que se encontram no espectro do autismo que têm mais dificuldade em estar entre grupos grandes de pessoas onde há muito estímulos.

Na próxima semana, dia 11 de março, ficou então marcado a observação de uma destas atividades de escrita com as crianças.

Data: 11.03.2022

Hora: 09:15h - 12:30h

Local: EB1 Galinheiras (Projeto “O cavalo e eu... Juntos à descoberta da literacia!”)

Em seguimento da visita feita, anteriormente, ao Centro de Equitação Terapêutica da APCL, no âmbito do projeto “O Cavalo e eu... juntos à descoberta da literacia”, hoje fui assistir à outra parte do projeto, em que são feitas sessões com os alunos para a criação de histórias com vista a realizar o projeto final que será um livro. Assim, fui à escola EB1 Galinheiras, assistir à atividade de criação da história com uma turma do 2º ano. Esta sessão é dinamizada pela responsável do projeto e por uma autora que escreve as histórias com as crianças.

Pouco antes de começar a sessão, enquanto as crianças ainda se estavam a sentar nos seus lugares, chegaram duas crianças identificadas com necessidades de saúde especiais, que dentro do âmbito do projeto frequentam as sessões de hipoterapia. Estas crianças, mesmo não pertencendo à turma escolhida para esta sessão foram muito bem recebidas pelos seus colegas, havendo um momento em os alunos estavam todos a acenar e cumprimentar os recentes participantes. Uma das crianças, precisando de mais assistência, sendo que esteve com ela uma terapeuta o tempo todo, acabou por não estar presente durante toda a sessão, saindo da mesma mais cedo.

A atividade começou com uma apresentação, feita pela responsável, sobre a Sociedade Hípica Portuguesa (SHP) e as várias modalidades de desporto com cavalo existentes na mesma, sendo este o tema para a formação da história desta turma. Assim a apresentação, que teve uma duração de 20 minutos, acabou por servir de inspiração às

crianças, para poderem ter ideias para a sua história, como também para lembrá-los do momento em que foram visitar a SHP e o contacto que tiveram com os cavalos.

Finda esta apresentação, a escritora começa a sua atividade com as crianças, iniciando um desafio, em que as mesmas têm de pensar numa nova modalidade com cavalos. Para ajudar, a responsável do projeto, fala sobre mais duas modalidades com cavalos feitas em grupo, de forma a perceber que também existem desportos de equipa com cavalos. A escritora continua a incentivar as crianças e pergunta que desportos praticam e como seria se fossem os cavalos a praticar esses desportos. Após este momento de partilha a escritora pede para as crianças fazerem algumas decisões, como, que desporto ou desportos serão praticados pelos cavalos, será de equipa ou a solo, se for de equipa, quantos elementos terá, quantos cavalos existem na história, quais os nomes dos personagens, assim como o enredo da história, sendo que estas decisões vão sendo feitas através da votação de todas as crianças. Ao serem feitas estas decisões a autora vai orientando as crianças para que as suas escolhas façam o mínimo sentido, mas que não deixem de ser criativas, por exemplo, algo que a escritora foi referindo: o número de cavalos numa equipa não deve ser muito grande (pois algumas crianças estavam a lançar números muito altos), mas seria engraçado ter cavalo a andar de patins.

Durante estes momentos de escolha de opções, dar opiniões e ideias, as duas crianças com NSE foram sempre sendo incluídas, com o apoio da representante da APCL e da terapeuta ocupacional, que ficavam com elas e incentivavam-nas a dar as suas ideias e opiniões.

Entretanto, a meio da manhã, as crianças vão para intervalo, período em que falamos um pouco com a responsável, a mesma explicou-nos que as crianças não só inventam a história como, numa sessão posterior, criam os desenhos que a caracterizam, os quais serão utilizados para ilustrar o livro. Este ano, por norma, por norma, têm sido necessárias três sessões, ao que parece para conseguir completar a história assim como fazer a ilustração da mesma, o que, segundo a responsável do projeto, é mais do que nos anos anteriores, em que se tinham conseguido fazer apenas duas sessões por turma, a primeira para escrever a história e a segunda para a ilustrar. A ilustração da história é

também feita pelas crianças, com o apoio da escritora que no fim realizará a criação final das histórias assim como das imagens, no livro.

Após terminar o intervalo, a sessão de criação do conto continuou, notando-se que nesta segunda parte, a atenção das crianças já estava muito dispersa, sendo difícil conseguir a participação de todos nas decisões da história. Chegando ao fim do tempo, quase na hora do almoço, o corpo da história já estava bem composto, sendo apenas necessário fazer escolhas sobre alguns pontos, como por exemplo o título. Vendo que as crianças já estavam cansadas e já não respondiam nem participavam da mesma forma, a responsável tomou a decisão de terminar a sessão por ali, ficando estes últimos aspetos por resolver na próxima sessão que teriam com a turma.

Data: 18.03.2022

Hora: 9:30h - 11:00h

Local: Escola de Trânsito da Bela Vista (Programa de Educação Rodoviária - A segurança começa em ti)

De forma a conhecer o programa de Educação Rodoviária, da CML, designado por “A segurança começa em ti”, foram marcadas três visitas, sendo que as primeiras duas seriam na Escola de Trânsito da Bela Vista e a terceira será feita na Escola de Trânsito da Serafina.

Hoje, tendo ido à Escola de Trânsito da Bela Vista, acabamos por chegar um pouco antes da atividade com a turma começar, dando assim tempo para falar com uma das monitoras que iria dinamizar a atividade, e assim perceber melhor como funciona o programa. Este é um dos programas da responsabilidade do departamento de Educação da CML, mas a equipa de trabalho responsável pelo mesmo não se encontra a trabalhar fisicamente no departamento, em conjunto com o resto dos colegas, executando todo o seu trabalho nas instalações da Escola de Trânsito da Bela Vista.

Numa conversa informal com a monitora que nos acompanhou ficamos a saber que a equipa recebe várias turmas por dia, ficando no espaço no total de uma hora. A atividade é dividida em dois momentos, sendo feita primeiramente uma sessão

expositiva sobre as regras de segurança na estrada e como segundo momento os alunos têm a possibilidade de explorar o circuito existente no exterior, atuando como peões ou condutores (de bicicleta). Enquanto isto era explicado pela monitora, pudemos observar o espaço exterior em que se encontra um circuito, simulando ruas com estrada e passeios, assim como passadeiras em zebra e semáforos para os “carros” e para os peões. Durante a pandemia, devido às restrições presentes, os momentos teóricos eram feitos via online, com as crianças na sua sala de aula. De momento as coisas já estão a voltar ao normal, por isso conseguimos assistir à atividade na sua totalidade. Para perceber melhor acabei por perguntar se as atividades eram as mesmas com as crianças dos vários anos letivos, tendo sido esclarecido que os conteúdos eram adaptados a cada ano. Neste sentido surgiu também a questão sobre se conseguiam adaptar as atividades às crianças com NSE, ao que foi respondido que faziam o melhor para incluir todas as crianças, também com o apoio das professoras. Com esta resposta fiquei curiosa sobre como procediam com as crianças com NSE, o que iríamos perceber, pois a turma que acompanhamos tinha uma criança cega.

Ainda antes de assistir às atividades, a monitora esteve a explicar algumas parcerias que têm, que acontecem mais pontualmente, como atividades organizadas em conjunto com a EMEL, em que o parceiro intervém na parte prática da atividade e disponibiliza-se a ensinar as crianças a andar de bicicleta. São também feitas atividades em parceria com os Bombeiros, assim como com a PSP, participando no Programa da Escola Segura, em que as crianças têm a oportunidade de realizar uma espécie de “operação STOP” nas ruas, com o objetivo de sensibilizar os condutores. Foi referido ainda que mantém uma relação próxima com o Centro de Educação e Desenvolvimento Jacob Rodrigues Pereira, da Casa Pia, que dá apoio a pessoas cegas e surdas. Para dinamizar atividades para estas pessoas, a monitora explicou que se deslocam ao Centro, dando o exemplo que uma das atividades que desenvolveram com o público cego foi terem sinais de trânsito desenhados com cola quente, por cima da placa, para que as pessoas conseguissem sentir o relevo.

Por volta das 10h começa a chegar a turma que iríamos acompanhar durante as atividades. Dirigimo-nos em conjunto com as crianças para o espaço onde é feita a primeira abordagem, sendo um momento mais expositivo e teórico. É então feita uma

apresentação, com a duração de 30min, sobre os cuidados que se deve ter na estrada, enquanto condutor, passageiro e peão. Durante este tempo a monitora vai fazendo perguntas aos alunos, para os manter atentos e envolvidos nos assuntos abordados. Aqui reparo que a criança cega não consegue ir participando, em primeiro lugar não pode ver as imagens e quando a pergunta é “como acham que se chama isto aqui?”, esta criança não consegue saber o que é, em segundo nenhuma das perguntas é dirigida tendo em atenção as características desta criança, como por exemplo quando é perguntado “o que se deve fazer ao atravessar a passadeira” e a resposta esperada é apenas “olhar para a esquerda e para a direita”. Há um momento em que uma das alunas interroga como deve proceder o seu colega que é cego, sendo que não consegue ver os automóveis, tendo sido uma pergunta muito pertinente, ao que a monitora acaba por não dar uma resposta concreta.

Terminada a aula de educação rodoviária, as crianças saem todas da sala e são dirigidas para o espaço exterior, onde se encontra o circuito. Aqui são atribuídas bicicletas a metade dos alunos, que serão considerados os condutores e os restantes são os peões, invertendo os papéis ao fim de algum tempo. É esperado que as crianças ponham em prática o que aprenderam momentos antes. O que acontece, mas durante pouco tempo, pois começam a distrair-se e a brincar uns com os outros. Penso que se esta atividade fosse realizada como uma espécie de jogo, com regras e recompensas, seria mais proveitoso para os alunos, pois teriam algo que as motivasse a cumprir as regras e assim pôr em prática as aprendizagens feitas anteriormente. Durante todo o tempo desta atividade a criança cega apenas era acompanhada pela sua terapeuta, andando pelos passeios e passando pelos semáforos e passadeiras. Comentando isto com a técnica superior da CML, que me acompanhou, concluímos que esta criança não se encontrava incluída, mas sim integrada, estava a fazer a atividade mas completamente à parte dos seus colegas. Este circuito para ser melhorado e tornado mais acessível, poderia ter zonas com relevos no passeio, junto das passadeiras e sem nos semáforos, para uma criança cega perceber como se pode orientar na rua. Pois já se vai vendo este tipo de melhorias no nosso dia a dia, de forma a tornar as ruas mais acessíveis a todos.

Acabamos por ter de sair antes da atividade terminar, por volta das 11h, devido a compromissos da pessoa que me acompanhou nesta visita.

Data: 23.03.2022

Hora: 10:30h - 11:30h

Local: Escola de Trânsito da Bela Vista (Programa de Educação Rodoviária - A segurança começa em ti)

Hoje vim novamente assistir às atividades do Programa de Educação Rodoviária, acompanhando outra turma. A turma é novamente do 3º ano, por isso a aula inicial foi feita com o mesmo suporte e conteúdos, focando na nomenclatura de algumas coisas, como sinais, nas regras de segurança, sendo feitas perguntas às crianças, ao longo da apresentação, mantendo-as atentas. A segunda parte decorreu da mesma forma, sendo que novo concluí que não havendo regras estabelecidas, e algum objetivo final, a turma acaba por se dispersar, sendo muito difícil para as colaboradoras, e até mesmo as professoras que acompanham a turma, a manter algum controlo sobre a situação. As crianças começam a brincar umas com as outras, a correr pelas “ruas” sem se preocupar com as regras, e aquelas que estão a conduzir as bicicletas começam a acelerar, a ir em sentido contrário.

Em conversa com a colaboradora da câmara que naquele dia dinamizava as atividades, perguntei quais as maiores dificuldades que sentiam, ao qual me respondeu que era o facto da equipa ser pequena, apenas quatro pessoas, e que por isso não conseguiam dinamizar mais actividades, pela falta de pessoal. Para além disso, foi referido também o facto de quando recebem crianças com alguma deficiência terem uma maior dificuldade em dinamizar as atividades para essas crianças, tornando-se “mais difícil chegar a elas”.

Data: 30.03.2022

Hora: 10:00h - 11:30

Local: Escola de Trânsito da Serafina (Programa de Educação Rodoviária - A segurança começa em ti)

Esta visita, foi a última vez que pude observar as atividades deste programa, sendo que em vez de se realizar na Escola de Trânsito da Belas Vista, teve lugar na Escola de Trânsito da Serafina. Normalmente, as atividades, nas duas instalações, são divididas por ciclos, ou seja, as atividades do 1º ciclo ocorriam na Escola de Trânsito da Serafina, e as atividades das crianças do Jardim de Infância eram realizadas na Escola de Trânsito da Bela Vista. Neste período de pandemia, as dinâmicas que foram possíveis de realizar deram-se todas na Escola de Trânsito da Bela Vista, estando as outras instalações fechadas. Hoje foi o primeiro dia em que voltaram a operacionalizar a Escola de Trânsito da Serafina.

Desta vez a turma que teve a atividade era do 2º ano, o que me permitiu perceber como era feita a apresentação inicial sobre as regras de segurança na estrada, para as crianças desta idade. Realmente havia algumas imagens diferentes, mas senti que a informação era praticamente a mesma, assim como a forma de comunicar. A restante atividade prática decorreu da mesma forma, sendo que desta vez tentei intervir um pouco, representando um papel de peão, enquanto ia passando pelas passadeiras, para ver se os que estavam nas bicicletas prestavam atenção e paravam. Assim como, ia alertando para quando não estavam a cumprir alguma regra de trânsito corretamente.

Algo que foi falado, foram as condições em que se encontrava este circuito, por ser no meio do parque natural, havia imensas raízes de árvores que levantavam as estradas e passeios, tornando perigoso o percurso. Isto acaba também por dificultar, se houver alunos que tenham algumas dificuldades de mobilidade, alunos em cadeiras de rodas, alunos cegos, entre outros, acabando por dificultar muito a realização da atividade.

Data: 02.05.2022

Hora: 09:30h - 17:30h

Local: CML

Tendo ficado algum tempo sem contacto com a minha mentora de estágio, enviei um email a perguntar sobre as atividades que ela me tinha falado que iam decorrer em abril e maio, e se podia participar em algumas. Ficou assim acordado que iria fazer parte da

preparação do evento da Semana do Passaporte Escolar. Tendo sido contactada pela funcionária da CML que estava responsável pela organização do evento, ficou marcado aparecer no departamento, no dia 2 de maio, pelas 9:30h, para ajudar no que fosse preciso.

Assim, vim ao departamento de educação, hoje. Pouco tempo tive para falar com a pessoa com quem tinha falado, e que ficaria responsável por mim nos próximos dias, pois andava muito atarefada, no exterior, a distribuir convites para as escolas. Hoje fiquei a dar apoio na preparação dos convites aos alunos, que iriam ser distribuídos pelas escolas públicas da cidade de Lisboa. Estive então a colocar em cada envelope que tinha como destino uma escola, convites e folhetos informativos para cada aluno dessa escola. Isto multiplicando por todas as escolas da rede pública de Lisboa. Estive nesta tarefa o dia todo, acompanhada por outras pessoas, que também iam dando a sua ajuda quando conseguiam coordenar com o seu próprio trabalho.

Só no fim do dia, voltei a ver de novo a técnica superior, responsável por mim, que tinha passado, mais uma colega, o dia a distribuir os convites, pelas escolas. E, ainda faltando os convites a todos que tínhamos estado a preparar hoje, perguntou-me se queria acompanhar na distribuição dos convites, durante o dia de amanhã. Aceitei prontamente, apesar de não ir fazer grande coisa, seria um bom momento para conhecer as pessoas, e ficar a conhecer algumas das escolas da cidade de Lisboa.

Data: 03.05.2022

Hora: 09:00h - 17:00h

Local: Lisboa

Hoje cheguei à CML às 09:00 horas, como combinado. Como ainda tivemos de esperar um pouco por outra colega, fiquei a conversar com técnica superior, com quem mantinha contato, que me explicou um pouco como funcionava a semana do passaporte escolar. A semana do passaporte escolar é uma iniciativa do programa Passaporte Escolar, o qual pretende promover a educação não formal aos alunos de todos os ciclos do ensino básico e secundário, da rede de escolas públicas de Lisboa. Isto através da

vária oferta educativa que se encontra pela município, sejam entidades públicas ou privadas, com as quais a CML estabelece protocolos de forma a tornar as visitas das escolas gratuitas ou mais baratas. O programa teve início em 2010 e atualmente já tem estabelecidos protocolos com 126 parceiros. A Semana do Passaporte Escolar é, então, um evento com a duração de três dias, que pretende dar a conhecer à comunidade escolar, incluindo pais e alunos, os vários parceiros do programa Passaporte Escolar. Estando alguns destes presentes, com programas e atividades para as crianças poderem aproveitar.

Assim que chegou a colega de quem estávamos à espera, fomos de carro, às restantes escolas distribuir os convites que faltavam. Durante este tempo fui ficando a conhecer melhor a forma como as pessoas se relacionam no departamento, alguns problemas entre colegas, e as relações hierárquicas. Coisas que ao longo do estágio não pude perceber porque não ia regularmente ao departamento, ficava agora a saber. Durante a hora de almoço, fomos comer no jardim do Museu de Lisboa - Palácio Pimenta, onde se irá realizar a Semana do Passaporte Escolar, ficando a conhecer o espaço e perceber mais facilmente como iria decorrer. Tendo conseguido entregar os convites às restantes escolas, terminamos o dia pelas 17h, ficando combinado que podia chegar amanhã à CML, às 10h.

Data: 04.05.2022

Hora: 10:00h - 16:30h

Local: CML

Continuando na preparação para a Semana do Passaporte Escolar, hoje passei o dia no departamento, a preparar e construir alguns materiais que ainda eram necessários. Estive então a recortar imagens que iriam servir de sinalização, para serem colocadas ao longo do espaço do evento, e também imagens que seriam utilizadas em atividades do programa Letras Cores e Saberes. Assim como, em conjunto com mais pessoas, terminamos os cartazes grandes que serão para colocar à entrada do evento, com as informações sobre os vários dias, e sobre a disposição dos vários parceiros no local. Durante o dia, intercalando com as outras tarefas que me iam pedindo, fiquei encarregue

de montar as pregadeiras, com o logo da Semana do Passaporte Escolar, e fitas de identificação, que serão distribuídas pelos vários colaboradores e parceiros, que estarão presentes nos vários dias do evento.

Ao fim do dia, tivemos de arrumar todo o material preparado no armazém destinado à Divisão de Apoio Socioeducativo, para serem, posteriormente, transportados para o local do evento.

Data: 06.05.2022

Hora: 09:20h - 16:00h

Local: CML / Museu de Lisboa - Palácio Pimenta

Hoje cheguei à CML por volta das 9:20h, sendo que iríamos estar a pôr todo o material nos carros para ser transportado para o Museu de Lisboa - Palácio Pimenta, onde irá acontecer a Semana do Passaporte Escolar. Assim feito isto, fomos para o Museu e aí fiquei o resto do dia. Aqui estive a ajudar na arrumação dos materiais, que ainda não foram colocados nos sítios hoje, ficando todos armazenados para não haver problemas de transportes e trabalho extra no próprio dia de início do evento.

Durante o resto do dia, estive a acompanhar e dar apoio, quando necessário, à pessoa que estava responsável por receber os parceiros que vieram trazer os seus materiais para guardar, com o mesmo propósito.

No dia de hoje fiquei também a saber qual será a minha tarefa em cada dia do evento, sendo que nos primeiros dois farei parte da equipa que está responsável pela tenda do programa Letras Cores e Saberes, e no terceiro dia irei ficar colocada junto da equipa que organiza e distribui os visitantes pelos parceiros.

A preparação de alguns espaços irá ocorrer amanhã, no sábado, mas foi-me dito que não era necessário eu ir. Assim ficou combinado aparecer novamente no domingo, primeiro dia da Semana do Passaporte Escolar, às 9:30h para ainda ajudar na preparação.

Data: 08.05.2022

Hora: 09:15h - 17:30h

Local: Museu de Lisboa - Palácio Pimenta

Hoje foi o primeiro dia da Semana do Passaporte Escolar, tendo sido o dia aberto, destinado para as famílias e a quem quisesse aparecer, acabando por receber crianças de várias idades.

Apareci no local do evento por volta das 9:15h para ainda ajudar a preparar o espaço destinado ao programa da CML, Letras Cores e Saberes. Estivemos então a montar o toldo, e a trazer os vários materiais que já tínhamos trazido anteriormente para o museu, como o balcão com o logo do programa, mantas, os jogos e os livros. Assim o espaço ficou distribuído em três secções, uma, debaixo do toldo, onde foram feitos os momentos da Boneca Maria, outra secção para o jogo da roleta e a terceira onde foi colocado o jogo de tabuleiro gigante sobre a cidade de Lisboa.

Assim que ficou tudo pronto, um pouco antes das 10h, hora que o evento começou, estivemos a organizar-nos sobre quem iria ficar onde, tendo ficado decidido que da parte da manhã eu ficaria a dinamizar o jogo da roleta. Desta forma fiquei o resto do tempo a ver as perguntas programadas, e a perceber como iria organizar o jogo, pois só tive em contacto com as regras do mesmo nesse exato momento.

O jogo da roleta é muito simples, existindo um tema central e três subtemas sobre os quais são feitas perguntas de escolha múltipla que as crianças têm de responder. A criança gira a roleta e o subtema que calhar é sobre o qual é feita pergunta. Não existe nenhuma forma de ganhar ou perder, tem como fim ver se a criança sabe sobre os assuntos ou se não for o caso, transmitir-lhe a informação, para sair dali com novas aprendizagens. Neste jogo o tema principal é Roleta dos Saberes, e tem como subtemas: Os saberes da Boneca Maria, Livros e Histórias, Personagens.

Inicialmente estava um pouco nervosa porque não sabia como seria, mas assim que as crianças foram aparecendo, ia fazendo o jogo com elas de forma muito fluída. Por vezes apareciam crianças um pouco mais novas e aí tentava adaptar a pergunta ou até dava uma pequena ajuda para responderem corretamente. Sinto que fui mudando a forma de fazer

o jogo em consequência se apareciam muitas crianças no mesmo momento ou não, pois por vezes fazia várias perguntas a cada crianças, mas se fossem muitas só podia fazer uma, para que os outros não ficassem muito tempo à espera. As maiores dificuldades que aqui senti, foi por vezes ter muitas crianças só de uma vez e não queria que ficassem muito tempo à espera da sua vez, pois ainda iriam ver o resto das atividades dos parceiros. E o facto de ter de inventar ou adaptar algumas perguntas, isto porque ou as crianças não sabiam, não conheciam algumas histórias que eram referidas, ou estavam muitas crianças no momento e não queria repetir perguntas, para cada uma ter a mesma oportunidade a responder.

Durante a hora de almoço ficamos em pausa. Iniciando de novo as atividades às 14h.

Na parte da tarde, troquei de posto e fiquei responsável pelo jogo de tabuleiro gigante. Este jogo é uma espécie de jogo da glória, em que se roda o dado para andar o número de casas correspondente e depois a criança tem de responder a uma pergunta, que neste caso são sobre a cidade de Lisboa. Por serem perguntas um pouco mais complexas e a maioria das crianças ainda ser muito nova acabei por ter de adaptar muito as perguntas ou então inventar novas, para conseguirem jogar. Notei que a afluência de crianças na parte da tarde foi muito maior, e parecia que todas queriam jogar este jogo, sei que principalmente porque tinham curiosidade em lançar o dado, que é muito grande. De início pedia a cada criança, individualmente, para que lançasse o dado, andasse as casas correspondentes e respondesse à pergunta, e só depois passava a vez a outra criança. Mas chegou a um ponto que eram tantas crianças a jogar ao mesmo tempo, que acabei por passar primeiro o dado por todas, que era o que de facto mais gostavam, e depois fazia a pergunta para que todos respondessem ao mesmo tempo.

O fecho do evento deu-se pelas 17h, sendo altura de arrumar as coisas todas. Este dia foi mesmo muito cansativo mas muito divertido, pois lidar com crianças é sempre algo inesperado, pelas formas de cada uma ser e agir, tão diferentes. Neste momento estou com um pouco de receio de como serão os próximos dias, em comparação com o de hoje, que foi bastante caótico.

Data: 09.05.2022

Hora: 09:00h - 17:30h

Local: Museu de Lisboa - Palácio Pimenta

Hoje foi o segundo dia da Semana do Passaporte Escolar, recebendo apenas crianças do pré-escolar. Depois do dia de ontem estava um pouco assustada como seria hoje, pois tinha sido mesmo muita gente o que acabou por se tornar muito cansativo e difícil de orientar todas as crianças.

Hoje, cheguei por volta das 9h, e fui ajudar a montar o que era necessário e preparar o espaço do programa Letras, Cores e Saberes, para recebermos as turmas. Hoje tivemos mais pessoas a ajudar, o que facilitou a organização. Acabei então por ficar o dia todo a dinamizar o jogo de tabuleiro com mais uma pessoa. A dinâmica do espaço, ficou então acordado, foi que quando chegava uma turma a mesma era dividida em duas partes. Metade dos alunos ficavam a jogar o jogo de tabuleiro, enquanto a outra metade ficava a jogar o jogo da roleta, e depois acabavam por trocar. Antes de continuarem o seu percurso, tinham um momento mais calmo, a ouvir uma história contada pela Boneca Maria.

Por ter estado a dinamizar o jogo com outra colega permitiu que a atividade fluísse mais facilmente, e quando tínhamos de adaptar ou criar novas perguntas já eram duas pessoas a pensar, o que originava numa maior diversidade de perguntas, não se perdendo a criatividade. Não tive dificuldade em lidar com as crianças notando que por vezes não respondiam ou reagiam da forma que estava à espera, mas, também, pela experiência de ontem, percebo que as crianças mais velhas frequentemente sentem-se mais à vontade nas reações e também a responder.

O dia acabou por ser mais calmo, pois o facto de as crianças virem em turmas e estarem todos o mesmo período de tempo no espaço, facilitava a organização e controlo do tempo. Não se tornando um dia tão extenuante como o anterior.

No fim dia, arrumamos as coisas todas e ficou combinado que amanhã não preciso de chegar tão cedo, podendo aparecer pelas 9:30h.

Data: 10.05.2022

Hora: 09:30h - 18:30h

Local: Museu de Lisboa - Palácio Pimenta

Terceiro e último dia da Semana do Passaporte escolar, e hoje o dia foi destinado aos alunos do 1º ciclo.

No plano inicial, era suposto eu ter ficado destacada na zona da receção, da parte da manhã, e no apoio aos professores, ou seja a orientá-los pelo espaço, na parte da tarde. Mas foi alterado o plano, e fiquei novamente no espaço do programa Letras, Cores e Saberes.

Então, tendo chegado pelas 9:30, ainda fui ajudar na montagem e preparação do espaço para ficar tudo pronto às 10h. Hoje acabei por ter uma surpresa que não estava à espera, fui destacada como responsável por orientar todo o stand do Letras, Cores e Saberes, isto é, tinha de ser eu a receber as turmas e falar com as professoras, apresentando o programa, e organizar as turmas pelos diferentes espaços do stand.

Isto foi para me pôr à prova e para ter um objetivo mais concreto foi também pedido que tinha de conseguir novos seguidores para as redes sociais do programa Letras, Cores e Saberes, um mínimo de 6. Fiquei super nervosa ao início, principalmente pela responsabilidade de apresentar sozinha o programa aos professores, mas assim que o fiz a primeira vez percebi que até estava bastante à vontade. Quanto à organização das turmas e do espaço, achei que devia continuar como tínhamos feito anteriormente, tendo todos concordado. Aconteceu chegar uma turma enquanto a anterior ainda realizava as atividades, e vendo que eu estava um pouco atrapalhada em como iria resolver o assunto, tive a ajuda das colegas da CML, sempre dispostas a apoiar-me e aconselhar-me.

No final do dia, a responsável do projeto Letras, Cores e Saberes, que me tinha dado todas as tarefas para o dia, veio dizer-me que tinha ficado muito contente e que eu tinha superado o objetivo dos seguidores nas redes sociais. Sendo que também as pessoas com quem passei o dia tinham dito que eu tinha realizado muito bem todas as tarefas, referindo que até quando falava com as professoras sobre o programa parecia que já

fazia aquilo desde sempre. Fiquei muito contente por saber que tinha estado à altura das expectativas.

Após arrumados os vários materiais, a responsável pelo programa LCS, veio falar comigo sobre as próximas atividades. Tendo para mim a tarefa de criar as perguntas e as imagens para o jogo da roleta, com o tema ainda por definir, que será para pôr em prática no dia da criança, e também que poderia acompanhar a ida do programa Letras, Cores e Saberes a algumas escolas, ficando assim combinado num futuro próximo iria falar comigo para acertar tudo.

Depois de tudo arrumado, para no dia seguinte ser levado de volta para as instalações da CML, ficamos um bocado no café do jardim do museu, a conversar sobre como tinha corrido o evento, nos três dias, e simplesmente a relaxar.

Data: 30.05.2022

Hora: 10:30h - 16:30h

Local: CML

Depois da conversa que tive com a responsável pelo programa Cores, Letras e Saberes, sobre criar as perguntas para um jogo da Roleta e as visitas às escolas, acabei por ficar sem ter mais novidades durante alguns dias. Assim, dia 17 de maio, contactei-a por mensagem a perguntar sobre o assunto e se já tinha sido decidido o tema e subtemas para o jogo da roleta. Dia 26 de maio fiquei então a saber que o tema central do jogo seria os Direitos da Criança, e como subtemas seria a Brincar, a Ler e a Crescer. Sendo necessário fazer 12 perguntas de escolha múltipla em cada tema, dividindo entre perguntas dirigidas para alunos do pré-escolar e outras para os alunos do 1º ciclo. Ficou aqui também combinado que iria ao departamento dia 30 e 31 de maio. Comecei então a pesquisar sobre os Direitos da Criança, para poder formular as questões.

Hoje, cheguei à DASE (Divisão de Apoio Socioeducativo) às 10:30h, como tinha ficado combinado. E foi-me atribuída uma secretária com computador, para ficar a compôr os documentos com as perguntas. Passei então o dia a formular as perguntas para o jogo,

sendo ainda 72 perguntas que tinha de formular, com base nos vários direitos das crianças, apesar de que algumas já tinha ido adiantando.

Amanhã, ficou combinado aparecer novamente, para terminar o resto das perguntas e fazer as imagens para pôr na roleta.

Data: 31.05.2022

Hora: 10:15h - 13:00h

Local: CML

Hoje cheguei à CML pelas 10:15h, já sabendo que tinha de acabar o que faltava das perguntas e também fazer as imagens. Em casa, cheguei a testar como iria querer as imagens, por isso isso também já estava adiantado. Acabei por ficar apenas da parte da manhã, tendo terminado toda o documento com as perguntas (Anexo 2) e o documento com as imagens (Anexo 3), e enviado para as pessoas que fazem parte da equipa. Este jogo iria ser estreado no dia Mundial da Criança, ou seja, amanhã, mas devido ao mau tempo acabou por ser cancelado o evento que ia ocorrer, não sabendo agora quando vai ser utilizado.

Quando me preparava para ir embora, uma das técnicas superior, com quem já tinha estado durante o estágio, veio falar comigo para perguntar se estava interessada em acompanhá-la e mais umas colegas a observar o dia de uma turna, na Escola Ciência Viva, no Pavilhão do Conhecimento. Vai ocorrer já fora do tempo de estágio, mas aceitei, pois acho que será muito interessante de ver.

Data: 10.06.2022

Hora: 09:30h - 15:30h

Local: Pavilhão do Conhecimento

Hoje foi o dia em que fui observar o dia de uma turma, passado na Escola Ciência Viva, no Pavilhão do Conhecimento.

Chegamos um pouco antes da turma que acompanhamos, acabando por falar um pouco com as pessoas responsáveis pela Escola Ciência Viva, que nos explicaram um pouco sobre como funciona este programa.

A Escola Ciência Viva é um programa da Agência Ciência Viva, com o intuito de promover nas crianças o gosto pela ciência. Durante o ano letivo, duas turmas, em cada semana, têm a oportunidade de ter as suas aulas na Escola Ciência Viva. As atividades são realizadas nos vários espaços da *Escola Ciência Viva*, dentro do Pavilhão do Conhecimento, passando por uma sala de aula regular, uma cozinha que também serve de laboratório, o espaço Dóing, onde se experimenta programação e robótica, como também são utilizados os espaços exteriores. Além disso, a turma tem ainda um dia da semana, manhã ou tarde para aproveitar a exposição atual do Pavilhão do Conhecimento.

Tendo chegado a turma, pelas 9:40h, entramos com eles para a sala, que aqui representa uma sala de aula regular, sendo que as aulas são passadas em variados espaços diferentes. Ao entrarem, a primeira coisa que as crianças fazem é vestir as suas batas, que servem para os aproximar mais do papel de cientistas. Falamos um pouco com a professora deles, que nos explicou que ela teve de escolher um temas de entre alguns que já têm preparados, que serve de base para as atividades da semana, esta professora escolheu o tema da sustentabilidade, para a sua turma.

No início da semana os alunos recebem um caderno onde, ao longo da semana, vão anotando tudo o que aprendem, respondendo a perguntas e fazendo desenhos sobre o que observam. Este processo de preencher este caderno é a primeira coisa que começam a fazer no dia seguinte, em que a “professora” faz uma breve revisão sobre o que estiveram a aprender no dia anterior. Hoje, ao fazer esse processo percebemos que os alunos, no dia anterior, estiveram a observar três tipos de solo, e que viram minhocas, então todos eles, no espaço indicado no caderno, desenharam as minhas que viram. Ontem, a turma teve também o seu momento de “encontro com o cientista”, em que conhecem um profissional cientista, podendo este ser de variadas áreas, que lhes explica o que faz e as crianças podem fazer as perguntas que quiserem. Esta atividade, segundo

nos explicaram, é feita com o intuito de mostrar às crianças que qualquer pessoa pode tornar-se um cientista, não sendo um futuro inalcançável. A professora da turma também nos fez um breve resumo das atividades que a turma já tinha realizado nos dias anteriores, como analisar tipos de água, doce de abóbora que fizeram na cozinha, copos com água e papel que depois serviram de vasos, e atividades feitas no espaço Dóing.

Por volta das 11h, os alunos tiveram um intervalo, aproveitando para comer o lanche da manhã, no qual comeram o doce de abóbora que tinham feito dias antes, numa das atividades. A professora acabou por nos oferecer para experimentarmos e realmente estava muito bom. Após isso, a turma dirigiu-se para o exterior e fizeram uma atividade física, um jogo em que tinham de se mover e fazer uns quantos exercícios engraçados, ao som de música.

Pelas 12h, voltaram para a sala de aula e foram feitos pares. Cada par recebeu um tablet, para realizar uma atividade em que iam aprender um pouco sobre programação. Assim, através de uma aplicação nos tablets, as crianças tinham de resolver vários níveis de um jogo, em que tinham de dar os comandos certos para o bonequinho chegar ao ponto de chegada. Aqui, vendo que havia grupos com mais dificuldade, fui dando um apoio, para conseguirem perceber como podiam resolver o jogo.

Por volta das 12:40h até às 14h foi pausa para almoço.

Depois do almoço, a atividade planeada para a tarde era ver a exposição atual do Pavilhão do Conhecimento. A exposição, atualmente, porque estas exposições vão variando, é sobre a água. Acabando por se relacionar muito bem com o tema da semana, a sustentabilidade. Na exposição, um “professor” fez a explicação da maior parte das estações, à turma, como um posto interativo, em que dava para ver a quantidade de água que se usava na criação de diversos produtos, outro posto que mostrava como a falta de água nos podia afetar no futuro. E depois deixou-os ficar a percorrer as exposições sozinhos, durante o resto do tempo. Nós acabamos também por ver a exposição que estava realmente muito interessante e informativa.

Anexo 2 - Perguntas Roleta dos Saberes “Os direitos das crianças”

Roleta dos Saberes Dia Mundial da Criança

Pré-escolar

Os Direitos Das Crianças A Ler

1. As crianças mais pequenas não sabem ler e por isso não podem ter opinião sobre os seus assuntos.
 - a. Verdadeiro
 - b. Falso**

2. Devem ser dados livros às crianças mais pequenas mesmo que não saibam ler?
 - a. Não, porque não vão perceber nada
 - b. Sim, porque incentiva ao gosto pelos livros e permite desenvolver a imaginação**
 - c. Não, porque livros não são para crianças

3. O João é cego desde que nasceu, mas gosta muito de livros e que leiam para si. Por não conseguir ver, o João deixa de poder escolher os livros que quer?
 - a. Não, o João continua a ter direito de escolher os seus livros**
 - b. Sim, os pais é que têm de escolher os livros porque o João não consegue ver
 - c. O João nem devia gostar de livros

4. Os livros podem ajudar-nos a:
 - a. Dormir melhor
 - b. Aprender e a imaginar**
 - c. Não podem ajudar em nada

5. O que se deve dar às crianças para incentivá-las a gostar de ler?
 - a. **Livros com histórias infantis e imagens**
 - b. Livros grandes sem imagens
 - c. O jornal de notícias

6. O António quer muito aprender a ler quando entrar para a o 1º ano. Para estar preparado o que ele deve fazer?
 - a. Ver muita televisão
 - b. **Ver muitos livros para ficar a conhecer as letras**
 - c. Comer muito

7. Quando as crianças começam a aprender a ler passam a ter mais direitos do que as outras crianças que ainda não sabem ler.
 - a. Verdadeiro
 - b. **Falso**

8. As crianças que não sabem ler só podem ver livros que só têm imagens?
 - a. Sim, porque elas não percebem o que está escrito
 - b. **Não, porque os pais podem ler para as crianças até que elas aprendam a ler**
 - c. Sim, porque são os mais fáceis de perceber

9. Se uma criança não consegue ver bem as letras e imagens que aparecem nos livros, o que tem de acontecer?
 - a. **Tem de passar a usar óculos, para poder ver bem**
 - b. Tem de desistir da escola, porque nunca vai conseguir ver bem os livros
 - c. Tem de esperar que os pais leiam tudo por ela

10. A professora pediu para cada um trazer um livro de casa para fazerem uma atividade, mas o Carlos esqueceu-se do dele. O que deves fazer?
- a. Gozar como Carlos por se ter esquecido
 - b. Não fazer nada
 - c. **Partilhar o teu livro com o Carlos, para ele também ter a oportunidade de fazer a atividade**
11. Quando fores para o 1º Ciclo, vais aprender a ler, porque é que isso é importante?
- a. Assim consegues ter boas notas na escola
 - b. **Consegues perceber melhor as informações à tua volta**
 - c. Assim não gozam contigo por não saberes ler

Roleta dos Saberes
Dia Mundial da Criança

Pré-escolar

Os Direitos Das Crianças A Brincar

1. Durante o dia deves:
 - a. Apenas fazer trabalhos da escola
 - b. Só brincar
 - c. **Fazer trabalhos da escola e brincar, nos tempos apropriados**

2. Quem pode jogar à bola no recreio?
 - a. **Todos podem jogar à bola**
 - b. Só as meninas podem jogar à bola
 - c. Só os meninos podem jogar à bola

3. Todas as crianças têm de ter tempo para brincar.
 - a. **Verdadeiro**
 - b. Falso

4. Quando brincas com os teus amigos como deves fazer para escolher o que vão brincar?
 - a. Deves escolher as brincadeiras sozinho e não deixar mais ninguém escolher
 - b. Deves deixar que os outros escolham mesmo que não gostes da brincadeira
 - c. **Deves escolher em conjunto com os teus amigos, ficando todos satisfeitos**

5. A Madalena gosta muito de jogar à bola mas os seus amigos dizem que isso não é para meninas. Achas que:
 - a. Os amigos da Madalena estão certos, porque quem pode jogar à bola são só os meninos
 - b. Os amigos da Madalena estão errados, porque qualquer criança pode jogar à bola se quiser**
 - c. Os amigos da Madalena estão certos, porque as meninas só podem brincar com bonecas

6. Quando estás com outras crianças deves:
 - a. Brincar apenas com as crianças que são parecidas contigo
 - b. Brincar sempre sozinho
 - c. Brincar com todas as crianças**

7. Com o que é que as crianças devem brincar:
 - a. Com tesouras
 - b. Com brinquedos, como bonecas, bolas, puzzles**
 - c. As crianças não devem brincar

8. A Telma nasceu em Angola e agora vive em Portugal. Ela gosta muito de um jogo tradicional do seu país, mas a professora não a deixa ensinar aos seus amigos. Achas que:
 - a. A Telma só devia jogar jogos portugueses
 - b. A professora devia deixar que a Telma ensinasse o jogo aos amigos, porque faz parte da cultura dela**
 - c. A Telma tem de ficar a brincar sozinha

9. Quando estás a brincar no parque, o adulto que estiver contigo deve:
 - a. Deixar-te brincar sem querer saber onde estás
 - b. Deixar-te brincar em sítios perigosos
 - c. Deixar-te brincar à vontade mas sem te perder de vista e garantindo a tua segurança**

10. Estamos todos a jogar à bola, mas o Hugo, que está numa cadeira de roda, não consegue. O que se deve fazer?
- a. Nada, ele pode ficar só a assistir
 - b. Criamos um jogo novo em que o Hugo também consiga jogar**
 - c. Mandamos a bola contra o Hugo
11. Brincar é um direito das crianças, então quer dizer que já não se pode brincar quando se cresce.
- a. Verdadeiro
 - b. Falso**
12. No recreio, todos trouxeram um brinquedo menos a Carlota. O que deves fazer nessa situação?
- a. Não fazer nada
 - b. Partilhar com a Carlota o brinquedo que levaste, e assim brincar juntos**
 - c. Dizer à Carlota que devia ter trazido o seu brinquedo

Roleta dos Saberes
Dia Mundial da Criança

Pré-escolar

Os Direitos Das Crianças A Crescer

1. No carro, os adultos colocam o cinto de segurança às crianças porque:
 - a. É divertido
 - b. Querem garantir a segurança e proteção das crianças**
 - c. Se não o fizerem o carro não anda

2. Quando as crianças falam com os pais sobre algum problema, o que os pais devem fazer?
 - a. Ignorar e esperar que passe
 - b. Mandar a criança ir falar com os amigos
 - c. Escutar com atenção tudo o que a criança disser e ajudá-la**

3. As crianças têm direito a:
 - a. Ter opinião própria e dizer o que pensam**
 - b. Ter a mesma opinião que os pais
 - c. Não ter opinião

4. As crianças podem escolher o que querem ser quando forem grandes?
 - a. Não, os pais é que escolhem
 - b. Sim, as crianças podem escolher e ir mudando de ideias enquanto crescem**
 - c. Sim, mas quando escolherem não podem mudar

5. Todas as crianças têm direito a receber um nome, que é dado:
 - a. Quando forem adultas
 - b. Quando fizerem 5 anos
 - c. **Assim que nascem**

6. Quando os adultos pedem a uma criança para fazer um desenho devem:
 - a. Dizer que desenho a criança tem de fazer
 - b. **Deixar a criança desenhar o que quiser**
 - c. Os adultos não devem deixar as crianças desenhar

7. O Filipe diz que quer ser ator quando crescer, mas o pai quer que ele seja médico. Achas que:
 - a. O Filipe tem de ser o que o pai quer
 - b. **O Filipe deve seguir o seu sonho e o pai devia apoiar**
 - c. O Filipe não deve escolher nenhuma das profissões

8. Quando uma criança fica doente o que deve acontecer?
 - a. A criança deve ir sozinha ao médico
 - b. Os pais não devem fazer nada, a criança tem de se cuidar sozinha
 - c. **A criança deve ser cuidada pelos pais e se for preciso ser levada ao médico**

9. Quando tens algum problema o que deves fazer?
 - a. **Falar com os pais, para eles te ajudarem**
 - b. Fazer uma birra
 - c. Não contar a ninguém

10. As crianças devem ser tratadas como:
 - a. Animais
 - b. Brinquedos
 - c. **Pessoas, sendo tratadas com respeito**

11. Para as crianças terem um bom desenvolvimento têm de:
- a. Comer muita carne
 - b. Ter uma boa educação, brincar livremente e ter uma alimentação saudável**
 - c. Dormir o dia todo
12. As crianças têm direitos desde que:
- a. Aprendem a ler e escrever
 - b. Aprendem a falar
 - c. Nascem**

Roleta dos Saberes
Dia Mundial da Criança

1º Ciclo

Os Direitos Das Crianças A Ler

1. Qual o direito que permite às crianças a aprendizagem da leitura?
 - a. Direito à saúde
 - b. Direito à educação**
 - c. Direito à participação

2. Saber ler é importante para as crianças pois assim conseguem:
 - a. Perceber melhor as músicas do canal Panda
 - b. Aprender mais através dos livros**
 - c. Aprender a dançar

3. Em que altura se deve aprender a ler?
 - a. Quando somos bebés
 - b. Quando formos velhinhos
 - c. Quando entramos na escola**

4. Que tipos de livros se deve dar às crianças para lerem?
 - a. Livros apropriados à idade, que contenham histórias com as quais podem aprender**
 - b. Livros com uma linguagem muito complexa, sobre temas difíceis para as crianças
 - c. Não se devem dar livros às crianças

5. A Paula gosta muito de escrever e decidiu escrever uma história. Achas que:
 - a. A Paula só pode escrever sobre o que os pais lhe dizem para escrever
 - b. A Paula não pode escrever porque é uma criança
 - c. A Paula pode escrever sobre o que quiser**

6. As crianças quando aprendem a ler podem não perceber bem o que leram. Nesses casos os adultos devem:
 - a. Deixar a criança na ignorância
 - b. Ajudar a criança a entender o que leu**
 - c. Dizer que a criança leu mal as coisas

7. As crianças podem aprender a ler e escrever porque têm o direito a uma boa educação, mas para isso qual é o seu dever?
 - a. Ouvir a professora e estudar para aprender mais rápido**
 - b. Não têm dever nenhum
 - c. Comer bem em todas as refeições

8. Se uma criança for cega, continua a ter o direito de aprender a ler e escrever.
 - a. Verdadeiro**
 - b. Falso

9. Aprender a ler e escrever é um direito das crianças, assim o que deves fazer?
 - a. Não deves aprender, porque é mais fácil que os outros leiam para ti
 - b. Desistir de aprender porque é muito difícil
 - c. Esforçares-te para aprender e assim ficares mais independente**

10. Quem deve ensinar as crianças a ler e escrever?
 - a. Os desenhos animados
 - b. Os pais e professores**
 - c. Os amigos

11. Para qual destas atividades precisamos de saber ler?
- a. Fazer um puzzle
 - b. Jogar à bola
 - c. **Seguir uma receita de um bolo**
12. Só conseguimos praticar a leitura se lermos livros?
- a. **Não, também praticamos a leitura em outros momentos, como em alguns jogos ou a ver filmes com legendas**
 - b. Sim, apenas precisamos de ler quando lemos livros
 - c. Não, praticamos a leitura só quando vemos televisão

Roleta dos Saberes
Dia Mundial da Criança

1º Ciclo

Os Direitos Das Crianças A Brincar

1. O que as crianças devem fazer nos seus tempos livres?
 - a. **Brincar**
 - b. Continuar a estudar
 - c. Trabalhar nas obras

2. As crianças devem brincar com:
 - a. **Brinquedos apropriados à sua idade, como bolas, bonecas, carrinhos, etc.**
 - b. Objetos perigosos, como facas e tesouras
 - c. Não devem brincar com nada

3. Quem deve ter direito a brincar com os seus amigos:
 - a. Só os bons alunos
 - b. Só os maus alunos
 - c. **Todas as crianças têm direito a brincar (socializar) com os seus amigos**

4. O Tiago gosta de brincar com as bonecas da irmã, mas o pai não o deixa. Achas que...
 - a. O pai do Tiago tem razão, porque os meninos não devem brincar com bonecas, só as meninas
 - b. **Todas as crianças devem poder escolher com que brinquedos querem brincar**
 - c. Ninguém devia brincar com bonecas

5. A Marta anda numa cadeira de rodas e na escola tem dificuldade em se deslocar até ao recreio, para ir brincar com os colegas. Nesta situação o que devia acontecer?
- a. **A escola deve fazer mudanças, para facilitar a passagem de cadeiras de rodas em todo o espaço**
 - b. A Marta deve ficar na sala a brincar sozinha
 - c. Todas as crianças devem ser obrigadas a ficar a brincar na sala
6. Se as crianças não tirarem boas notas na escola então têm de ficar de castigo e não podem brincar.
- a. Verdadeiro
 - b. **Falso**
7. Os pais da Isabel querem que ela aprenda tudo muito rápido, então dizem para ela passar mais tempo a fazer os trabalhos de casa e estudar do que a brincar. Achas que:
- a. Os pais da Isabel estão corretos porque fazer os trabalhos de casa é mais importante que brincar
 - b. **Os pais da Isabel deviam deixá-la ter mais momentos para brincar, pois é um direito seu**
 - c. Os pais da Isabel não se deviam importar com isso
8. Em países mais pobres as crianças não têm acesso a tantos brinquedos como noutros países, por isso o seu direito a brincar é menor do que os das outras crianças.
- a. Verdadeiro
 - b. **Falso**

9. As crianças de outros países têm culturas diferentes e por isso as suas brincadeiras podem ser outras. Se conheceres uma criança que venha de outro país o que deves fazer?
- Não deves brincar com ela, porque não vais conhecer as brincadeiras dela
 - Deves brincar com ela, mas tu escolhes sempre a brincadeira
 - Deves brincar com ela e não só ensinar as tuas brincadeiras assim como querer aprender as brincadeiras da criança**
10. Quando é que deves brincar na escola?
- Na sala de aula
 - Quando estás a comer
 - Durante os intervalos**
11. Há jogos e brincadeiras que são só para meninos e outras que são só para meninas.
- Verdadeiro
 - Falso**
12. Para teres o direito de brincar o que precisas de fazer?
- Comer sempre a sopa toda
 - Não precisas de fazer nada, brincar é um direito de qualquer criança**
 - Tens de conseguir fazer contas muito difíceis

Roleta dos Saberes
Dia Mundial da Criança

1º Ciclo

Os Direitos Das Crianças A Crescer

1. As crianças têm o direito a ter uma boa nutrição (alimentação saudável). Isso quer dizer que devem:
 - a. Comer doces e chocolates o tempo inteiro
 - b. Nunca comer doces nem chocolates e só verduras e fruta
 - c. **Ter uma alimentação variada e equilibrada**

2. As crianças têm direito a exprimir a sua opinião em relação a questões que lhe digam respeito e essa opinião deve ser tida em consideração pelos adultos.
 - a. **Verdadeiro**
 - b. Falso

3. A quem se destinam os Direitos da Criança?
 - a. Apenas às crianças portuguesas
 - b. Apenas às meninas
 - c. **A todas as crianças, independentemente da nacionalidade, género, religião**

4. Os pais/adultos responsáveis devem garantir segurança e proteção às crianças durante todo o seu crescimento:
 - a. **Verdadeiro**
 - b. Falso

5. Uma criança é:
 - a. Um ser vivo que nasce nas árvores
 - b. Um ser humano (menino ou menina) com menos de 18 anos**
 - c. Um ser vivo que vive no mar

6. Há crianças, noutros países, que têm de trabalhar, sobre más condições, para ajudar a família.
 - a. Isto é correto, porque as crianças podem trabalhar desde pequenas
 - b. Isto é errado, porque as crianças devem ser protegidas de trabalhos que ponham a sua saúde e desenvolvimento em risco**
 - c. Isto é correto, porque as crianças também têm de ajudar

7. Todas as crianças são iguais e têm os mesmos direitos independentemente do sexo, cor, religião.
 - a. Verdadeiro**
 - b. Falso

8. O que são direitos?
 - a. Obrigações que os adultos impõem às crianças
 - b. Normas que nos permitem viver em sociedade de forma justa e igualitária**
 - c. O oposto de deveres

9. As crianças devem ser tratadas pelos adultos como
 - a. Pessoas com menos direitos que os adultos
 - b. Pessoas com os seus direitos, que devem ser especialmente protegidos**
 - c. Pessoas que não têm direitos

10. Um dos direitos das crianças é ter uma boa qualidade de vida. Achas que isso é:
- Não poder ir à escola, dormir no chão e comer pouco durante o dia
 - Ir à escola todos os dias sem poder brincar e ter uma boa cama
 - Poder ir à escola, ter muita comida boa, uma casa segura e uma boa família**
11. A Maria nasceu na China, mas foi adotada por uma família portuguesa. Achas que os pais da Maria:
- Devem apenas ensinar-lhe os costumes portugueses (música, comida, tradições)
 - Devem ensinar-lhe os costumes portugueses mas também apresentá-la à cultura chinesa (língua, música, comida, tradições)**
 - Não devem passar cultura nenhuma, a Maria tem de descobrir sozinha
12. Como deve ser o ambiente em casa para as crianças crescerem bem?
- Um mau ambiente, com muitas discussões, sem carinho
 - Um ambiente neutro, em que a criança tem de ficar sozinha muito tempo
 - Um bom ambiente, com muito amor, carinho e atenção**

Anexo 3 - Imagens Roleta dos Saberes “Os direitos das crianças”



Anexo 4 - Fotografias



Fotografia 1
(Educação CMLisboa, 2022, 9 de maio)



Fotografia 2
(Educação CMLisboa, 2022, 8 de maio)



Fotografia 3
(Educação CMLisboa, 2022, 8 de maio)



Fotografia 4
(Educação CMLisboa, 2022, 20 de junho)

