

MESTRADO EM SOCIOLOGIA
ESPECIALIZAÇÃO EM ESTRUTURAS E DINÂMICAS SOCIAIS

“Divertir com o Saber” - avaliação de impacto
Criação de indicadores adequados à educação não
formal

Sandra Filipa Mendes Couto

M

2023



Sandra Filipa Mendes Couto

**“Divertir com o Saber” – avaliação de impacto
Criação de indicadores adequados à educação não
formal**

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Sociologia, orientado pelo Professor
Doutor João Teixeira Lopes

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2023

À avó Mina, mãe duas vezes e inspiração para a mulher que sou hoje.

Sumário

Declaração de honra.....	5
Agradecimentos.....	6
Resumo	7
Abstract	8
Índice de Figuras.....	9
Índice de Tabelas	10
Índice de Gráficos	11
Introdução	12
1. Capítulo I - Enquadramento Teórico.....	15
1.1.Desigualdades sociais e organização Territorial.....	15
1.2.Educação não formal	20
1.3.Educação inclusiva e compensatória: o papel dos projetos de apoio à educação e formação.....	27
2. Capítulo II – O estágio curricular na Gaiurb, EM	33
2.1.A Gaiurb, EM.....	33
2.1.1.Caracterização sociodemográfica do concelho de Vila Nova de Gaia	34
2.1.2.Tendências do ensino formal em Vila Nova de Gaia.....	37
2.1.3.O projeto <i>Divertir com o Saber</i>	38
2.2.Objetivos do estágio	41
2.3.Papel da Sociologia na Avaliação de projetos sociais.....	43
3. Capítulo III – Orientações teórico-metodológicas	45
3.1.Primeiros passos no terreno: a observação exploratória	45
3.2.A avaliação participativa.....	47
3.3.Apresentação e justificação das opções metodológicas	50
3.4.Dificuldades no terreno e limitações.....	54
4. Capítulo IV – Resultados do diagnóstico	56
5. Capítulo V – Propostas de atuação	75
5.1.Orientações para uma avaliação participativa	83
Considerações Finais	88

Referências Bibliográficas	90
Anexos	97
Anexo 1 – Guião de entrevista à técnica responsável pelo <i>Divertir</i>	97
Anexo 2 – Guião de entrevista ao Administrador Executivo da Gaiurb, EM	98
Anexo 3 – Guião grupo focal com os professores.....	99
Anexo 4 – Guião grupo focal com os ex-alunos	100
Anexo 5 – Grelha das entrevistas e grupos focais.....	101
Anexo 6 – Grelha de entrevista ao Dr. André Correia.....	115
Anexo 7 – Grelha de observação 6/11/2021	117
Anexo 8 – Grelha de observação 27/11/2021	122
Anexo 9 – Grelha de observação 26/02/2022	127
Anexo 10 – Grelha de observação 12/03/2022	130
Anexo 11 – Inquérito aos encarregados de educação	132

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, setembro de 2023

Sandra Filipa Mendes Couto

Agradecimentos

Foi-me anunciado um caminho solitário, mas nunca o encontrei. Foi um caminho difícil, desafiador e lento, mas nunca o fiz sozinha. Nem o teria conseguido fazer.

Às amigas da sociologia, de Setembro e do ano inteiro que nunca largaram a mão de ninguém. À Cassandra por toda a ajuda imensurável, pelas tardes na biblioteca e pelo carinho. À Maria pela força, pela inspiração e pelo colo. À Rita, desde o primeiro dia, por caminhar ao meu lado e pelos ensinamentos. À Diana por me ter mudado, pela leveza e por ser asas. À Marta pelo ombro amigo e seguro, por ser porto de abrigo.

À avó, eterna mulher da minha vida, que fez de mim quem eu sou. Que deu e dá sem esperar nada em troca, que é força, admiração e ninho. À Sofia, que me ensina mais do que percebe, que me faz querer ser melhor por ela e por nós. À mãe que dá tudo o que tem, que é coração e alento.

Ao meu orientador por ter sido escolha certa desde o início, por confiar e me deixar voar ao meu ritmo. A toda a ajuda e aconselhamento. Obrigada. À Inês, referência tão especial nestes caminhos da educação não formal. E à Bia, força da natureza, que é apoio e inspiração em qualquer circunstância.

À Doutora Catarina pela paciência e disponibilidade, por me ter guiado (literal e figurativamente) por este processo e pelo apoio infinito. E à Gaiurb, EM - sob a pessoa do Dr. André Correia e da Dr^a. Joana Azevedo - por me ter aberto as portas, por ter confiado no meu trabalho e por me ter dado a oportunidade de fazer um pouco parte daquela que é a “casinha da matemática”. Aos professores e alunos do *Divertir*, corpo e alma do projeto, que me acolheram e me permitiram fazer a investigação que aqui se materializa.

E à Sociologia, que é ponto de partida e chegada.

Resumo

Na atualidade são visíveis melhorias a nível da educação escolar, quer pela diminuição das taxas de abandono, quer pelo aproveitamento positivo, mas as médias dos exames a matemática permanecem baixos. Este relatório surge, assim, de uma tentativa de avaliação de impacto do projeto de educação não formal, *Divertir com o Saber* da Gaiurb, EM.

Campo em crescimento, a avaliação de projetos sociais tem conquistado terreno e assumido um carácter cada vez mais participativo. Nesta linha, o estágio curricular consistiu, simultaneamente, na aferição do impacto percebido do *Divertir* e no desenho de indicadores capazes de captar os resultados e efeitos do mesmo no seu público-alvo e comunidades envolvidas. Foram feitas observações participantes, aplicados inquéritos, grupos focais e entrevistas semiestruturadas, assim como atividades não formais, procurando a perceção de todos aqueles que estão afetos ao projeto. Juntos, refletimos sobre o que tem sido feito e sobre os caminhos que é preciso trilhar. Este relatório culmina com propostas para o *Divertir com o Saber* e para a sua administração, oferecendo um conjunto de atividades que podem auxiliar no cumprimento dos objetivos e de alguns indicadores a ser mobilizados na avaliação que deve ser adotada. Estes indicadores visão não só ser uteis para o *Divertir*, como para projetos educativos semelhantes.

A exposição sobre as políticas de habitação social e a reflexão sobre a educação formal, procura oferecer contexto sobre as trajetórias de múltiplas crianças e jovens que são excluídos da escola e da sociedade.

Esta pesquisa-ação, estendeu-se por dois anos letivos (2021-2022/2022-2023) e insurgiu-se como um verdadeiro desafio: é o relato de uma primeira imersão no terreno, de desafios éticos e de um esforço de sociologia de intervenção, que visa estreitar os muros entre a produção académica e a mudança social.

Palavras-chave: educação não formal; avaliação de impacto; participação; projetos educativos.

Abstract

Currently, improvements in school education are visible, either by the decrease in dropout rates or by the positive school performance, but maths exams results averages remain low. This report thus arises from an attempt to assess the impact of the non-formal education project, *Divertir com o Saber* by Gaiurb, EM.

Growing field, the evaluation of social projects has gained ground and assumed an increasingly participatory character. In this line, the curricular internship consisted simultaneously in the measurement of the perceived impact of *Divertir* and in the design of indicators that can capture the results and effects of the project in its target audience and communities involved. Participant observations were made, surveys, focus groups and semi-structured interviews were applied, as well as non-formal activities, seeking the perception of all those who are affected by the project. Together, we reflected on what has been done and on the paths that need to be taken. This report culminates with proposals for *Divertir com o Saber* and for its administration, offering a set of activities that can help meet the objectives and some indicators to be mobilized in the evaluation that must be done. These indicators aim to not only be useful for *Divertir*, but also for similar educational projects.

The exposure of social housing policies and the reflection on formal education, seeks to offer context on the struggles of so many children and young people who see themselves distant from school and society.

This action-research took place over two academic years (2021-2022/2022-2023) and emerged as a real challenge: it is the report of a first immersion in the field, of ethical challenges and of an intervention sociology effort, which aims to narrow the walls between academic production and social change.

Key-words: non formal education; impact assessment; participation; educational projects.

Índice de Figuras

FIGURA 1 - SÍNTESE DAS TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO UTILIZADAS	53
FIGURA 2– EXEMPLARES DE POST-ITS COM OS ASPETOS POSITIVOS DO <i>DIVERTIR</i>	63
FIGURA 3– NUVEM DE PALAVRAS: O QUE GOSTO MAIS NO <i>DIVERTIR</i> ?	64
FIGURA 4– EXEMPLARES DE POST-ITS COM OS ASPETOS A MELHORAR DO <i>DIVERTIR</i>	72
FIGURA 5 – NUVEM DE PALAVRAS: O QUE GOSTO MENOS NO <i>DIVERTIR</i> ?.....	73
FIGURA 6 - LAMPARINA DOS DESEJOS	74
FIGURA 7 – ANÁLISE SWOT DO <i>DIVERTIR COM O SABER</i>	78

Índice de Tabelas

TABELA 1 - CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL	24
TABELA 2 – PROPOSTAS DE AÇÃO PARA O <i>DIVERTIR COM O SABER</i>	82
TABELA 3 – PROPOSTA DE INDICADORES A MOBILIZAR NO <i>DIVERTIR COM O SABER</i>	86

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 – MOTIVOS PARA A NÃO SATISFAÇÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO COM A ESCOLA 58

GRÁFICO 2 – AVALIAÇÃO GERAL DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO SOBRE VÁRIOS ASPETOS DO *DIVERTIR*
COM O SABER 69

Introdução

A escola ocupa um papel de grande destaque nas sociedades ocidentais, sendo visto como um importante marco na formação de qualquer indivíduo. Acredita-se que é plataforma para “uma vida melhor”, pautada por um bom emprego e um futuro estável ao nível económico. Nos últimos anos, a taxa de abandono escolar tem diminuído e o aproveitamento escolar geral mantém-se positivo (Melo & Lopes, 2021), ainda que a matemática permaneça com valores baixos.

Ainda assim, existe um grupo significativo de crianças e adolescentes que se sente excluído e exterior à escola. O número de alunos por turma é muitas vezes excessivo para um acompanhamento pessoal e com um programa escolar denso e cumulativo, que demanda ser cumprido num espaço temporal curto, as crianças que já se sentem à margem, veem-se ainda mais distantes deste sistema. De modo geral, a escola não está nas prioridades destes jovens e as suas representações do normal quotidiano nem sempre a contemplam. Ademais, as motivações são também fracas: por um lado, um agregado familiar que não acredita na escola, pois reconhece a inércia da mobilidade social e prioriza o saber fazer em detrimento do saber académico (Queiroz & Gros, 2002); por outro, o sentimento de não pertença e a crença que nunca se conseguirá. A escola e os seus modos de operação estão em crise, afirma a literatura (Dewey, 2002; Lopes, 2012) e os modelos de educação têm de ser revistos.

As políticas de habitação social parecem não dar conta das dinâmicas sociais complexas que se insurgem. Numa sociedade cada vez mais polarizada, onde o crescimento do discurso de extrema-direita é concomitante com a difusão de preconceitos sobre os bairros sociais e os seus habitantes, estes permanecem na e à periferia, afastados do centro urbano e rodeados de estereótipos. As relações no seu interior são muitas vezes conturbadas e marcadas pela internalização das representações estereotipadas do exterior, ora assumindo-as, ora mobilizando-as para se demarcarem dos seus vizinhos. Constituindo um efeito de bolha, as crianças e jovens crescem no seio de ambientes tensos e fechados que colocam entraves à intervenção

social. Se numa primeira instância herdaram a descrença na escola, numa segunda criam mecanismos de defesa marcados pela revolta.

Os projetos sociais educativos ganham terreno e são cada vez mais comuns, acredita-se que aqui habita a verdadeira solução para os problemas listados. Servem-se de metodologias não formais, procurando uma educação mais significativa e próxima da realidade do seu público, numa tentativa de combater a indiferença em relação à escola. Tomam o bairro como palco, mas fecham-se muitas vezes em salas, sem procurar uma ação totalizante que cause um impacto no contexto que o acolhe. Contudo, os resultados parecem claros: os métodos de ensino flexíveis e criativos permitem uma aprendizagem facilitada e ao nível emocional o impacto é significativo. Os projetos ultrapassam o seu carácter formativo e tornam-se uma segunda casa.

A Gaiurb, EM, responsável pela habitação social em Vila Nova de Gaia, cedo percebeu que a aprendizagem de matemática é uma necessidade dos jovens residentes nestes empreendimentos. Procurando uma intervenção social a vários níveis, criou o *Divertir com o Saber* há 17 anos. O objetivo é auxiliar nas dificuldades sentidas nesta disciplina, já que as crianças, muitas vezes, não têm acompanhamento familiar nesta área nem capacidades financeiras para obter apoio extra-escola. Além do apoio na matemática, o projeto tem motivações sociais abrangentes na formação para uma cidadania mais ativa e plena, que concretiza nos programas de ensino de xadrez e de literacia financeira. De primos para primos, de irmãos para irmãos, o *Divertir* é já membro de muitas famílias que habitam nos bairros de Gaia, tornando-se na “casinha da matemática”, como alguns alunos a designam.

Este estágio curricular surgiu no sentido de colmatar uma das fragilidades do projeto da Gaiurb, EM, *Divertir com o Saber*: a inexistência de uma avaliação ao nível dos resultados e do impacto. Assim, aliei a pesquisa à avaliação e à intervenção, procurando captar o seu impacto percebido e apresentar um conjunto de propostas de ação. Comecei por uma primeira imersão no terreno que objetivou conhecer melhor o projeto e os intervenientes, tentando desenhar um processo avaliativo adequado ao contexto em análise. Mobilizei técnicas tradicionais como a observação

participante, a entrevista semiestruturada, os grupos focais e o inquérito por questionário, mas senti, ainda, necessidade de utilizar atividades não formais para a captação das percepções e significados dos estudantes. Desta forma, consegui envolver todos os atores sociais afetos ao *Divertir*, sob a égide de um processo democrático e que abraze portas para o desenvolvimento local e para a transformação social.

Este relatório está dividido em cinco capítulos. No primeiro apresento uma reflexão teórica sobre as problemáticas que estão subjacentes ao *Divertir com o Saber*, tendo por base bibliografia diversa. O segundo capítulo apresenta a entidade acolhedora do estágio curricular e os objetivos deste, fazendo, de igual forma, uma reflexão sobre o papel dos sociólogos e sociólogas na avaliação de projetos sociais. O terceiro capítulo inclui a exposição da metodologia mobilizada num contexto de investigação-ação. Por seu turno, o quarto capítulo condensa os resultados da avaliação participativa, totalizando os dados obtidos por mim e a percepção dos vários atores. O último capítulo sumariza os aspetos do projeto que pedem intervenção, objetivando a melhoria do mesmo, sendo expostos indicadores que podem contribuir para a avaliação de impacto deste projeto e de outros da mesma índole.

1. Capítulo I - Enquadramento Teórico

1.1. Desigualdades sociais e organização Territorial

As desigualdades sociais têm sido apontadas como uma das principais dimensões na base do insucesso escolar, traduzindo-se nas condições sociais da família; na origem étnico-nacional do aluno; no território de residência e nas condições de género (Seabra, 2009). De facto, Seabra (2009, pp.81-82) sublinha o local de residência, especialmente quando situado “(...) em meios rurais e do interior ou em condições de habitação degradada (no centro das cidades ou nas periferias destas, conforme a dinâmica urbana dos países em causa)”. Neste quadro, é importante atentar nas políticas de habitação e de organização territorial, procurando contrariar os mecanismos geradores de “glotização” e de exclusão social, como alerta Rodrigues (2010).

Ainda que não seja prática recente, o recurso à habitação social, assim como o usufruto do rendimento social de inserção e do rendimento mínimo, é ainda alvo de estigma e permanece associado aos moradores dos bairros sociais, que se veem cunhados como “subsídio-dependentes”. Como explica Wacquant (2017), quer esta crença se verifique ou não, a existência e a tomada destes estereótipos como verdadeiros é suficiente para gerar consequências sociais danosas. Nesta linha, a pobreza e a exclusão social são visíveis através da segregação espacial e dos modos como os moradores se apropriam do espaço habitacional, contribuindo para a desvalorização social destes aglomerados habitacionais (Gonçalves & Pinto, 2001). Na verdade, “(...) as classes mais pobres tendem a ser associadas às classes perigosas e às classes que põem em causa o normal funcionamento da sociedade” (Rodrigues, 2010, p.95). Assim, a contínua distribuição desigual pelo território, empurrando as classes populares para as periferias, contribui para o acréscimo da descontinuidade do tecido urbano, resultando em falta de integração e sentimentos de insatisfação e exclusão (Fernandes cit. por Rodrigues, 2010). Estes grupos são empurrados para áreas com pouco investimento e parcas condições, quer ao nível dos transportes e acessibilidade, quer ao nível de habitação e de qualidade do ambiente urbano (Queiroz & Gros, 2002).

Graças à sua posição frágil no sistema económico e na hierarquia social (Gonçalves & Pinto, 2001), são muitas vezes obrigados a uma convivência indesejada sem a existência de preparação prévia e mediação por parte das instituições competentes. Ficam excluídos de forma efetiva e simbólica dos centros das cidades e, portanto, do centro das oportunidades. As periferias acumulam, hoje, os principais fatores de insegurança - alto desemprego, precariedade e etc. -, enfatizando a necessidade de uma gestão atenta da distribuição territorial (Rodrigues, 2010). Nesta linha, na atualidade, todas as metrópoles são dotadas de aglomerados de habitação social – leia-se, bairros – que são conhecidos por todos como “infernos urbanos” (Wacquant, 2017, p.28).

Destarte, à data, os responsáveis pelas políticas habitacionais do país parecem sofrer de “(...) uma incompreensão dos mecanismos geradores de guetização” (Rodrigues, 2010, p.107), tendo agravado, em certos casos, os problemas sociais já vividos. Com efeito, esta distribuição, que, muitas vezes, ignora os indicadores sociais, contribui para a fomentação da denominada identidade de bairro, cunhada por António Firmino da Costa (1999). A identidade é um pilar central da vida dos indivíduos, pois permite-os catalogar os outros e a si mesmos, estabelecendo fatores de identificação e distinção do outro. Desta forma, a partilha de um mesmo espaço, de lutas e desigualdades permite o estabelecimento de um perfil identitário incorporado por cada um, que é acionado ora de forma espontânea, ora de forma calculada (Costa, 1999). Este perfil surge sobre a forma de uma identidade coletiva, uma vez que é partilhada por todos (*idem*). Esta é construída simultaneamente através do reconhecimento de pontes comuns com os outros habitantes do bairro e com a identificação de diferenças com a restante sociedade. “São (...) processos de categorização comparativa, de demarcação recíproca, de competição ritualizada, em suma, processos interlocais de relação identitária cruzada” (Costa, 1999, p.113). Por outro lado, o reconhecimento por parte da sociedade geral destes indivíduos como uma massa uniforme, não só sedimenta esta identidade, como acarreta consequências significativas. Queiroz e Gros (2002, p.127) afirmam:

“(…) a homogeneização dos habitantes sob uma mesma classificação negativa tem outras repercussões importantes, eventualmente mais vastas no que respeita à reprodução da pobreza, designadamente as que envolvem a perda de auto-estima colectiva e a quebra dos mecanismos de solidariedade e de controlo social informal, o que muito poderá contribuir para conferir à constelação de factores que estão associados à pobreza o carácter de uma engrenagem com fortes probabilidades de se reproduzir em sucessivas gerações”.

Por conseguinte, abre-se caminho para um processo bilateral – por um lado, o bairro degrada simbolicamente os que nele habitam, por outro, os habitantes degradam simbólica e literalmente o bairro (Wacquant, 2017). Todavia, esta identidade coletiva nem sempre é adotada por todos. Na verdade, é comum alguns habitantes procurarem desmarcar-se dos restantes, dos “drogados”, dos “delinquentes” (Wacquant, 2017; Queiroz & Gros, 2002). Assim, estes indivíduos acabam por assimilar as representações negativas sobre os bairros sociais, ora não contestando e reproduzindo o mesmo discurso da restante sociedade, ora reconhecendo, mas desvalorizando e atribuindo responsabilidade a fatores externos:

“Outros efectuem um “reconhecimento por minimização da imagem pública negativa” fundamentado na optimização da imagem captada a partir da actualidade do bairro, defendendo uma evolução positiva daquela imagem negativa com ramificações no passado e confrontando-a com as representações colectivas dos bairros degradados de má fama. Isto é, a opção é de defesa do seu bairro, ainda que reconhecendo os traços de algumas negatividades” (Gonçalves & Pinto, 2001, p.124).

Tal evidencia a necessidade de perceber que os moradores dos bairros sociais são, na verdade, diversos e com múltiplos trajetos e vivências, o que, não só pode dificultar a harmonia na convivência, como pode levar à impossibilidade da unificação destes, traduzindo-se numa decomposição da classe, como explica Wacquant (2017).

Simultaneamente, na sociedade portuguesa assistimos à difusão do ideal de mobilidade social e dos seus valores, que é acompanhada por uma divisão heterógena de oportunidades para os conquistar (Queiroz & Gros, 2002). Isto contribui para as tensões e frustrações já sentidas pelos habitantes dos empreendimentos sociais.

Retomando o ponto inicial deste subcapítulo, o insucesso escolar tem sido apontado como consequência direta das desigualdades sociais (Seabra, 2009). Mas como é que isto se relaciona e se explica nestas questões de segregação social, de ordenamento de território e de identidade de bairro? Ora, sujeitos à privação de condições materiais e económicas, o estigma e o ostracismo que os habitantes de bairros sociais são alvo afetam diretamente a socialização das crianças e jovens (Queiroz & Gros, 2002). A socialização primária é decisiva na formação das estruturas cognitivas, na formação de gostos, de linguagens e na incorporação de saberes, mas é também relevante na estruturação de motivações e objetivos (*idem*). Seguindo a linha do interacionismo simbólico, numa primeira instância, este fechamento de indivíduos semelhantes num espaço delimitado torna-se terreno fértil para a aprendizagem de atitudes e comportamentos de auto-desvalorização e de conformismo (*idem*). Isolados de outras instituições e mecanismos de socialização que confrontem e questionem a realidade que lhes é visível, os padrões repetem-se e torna-se difícil quebrar ciclos. E ainda que os projetos educativos sociais sejam, hoje, vistos como uma alternativa essencial para mudar comportamentos desviantes e de risco, preenchendo os espaços fora de aulas, as instituições sociais que os desenvolvem apresentam fraca interação com os jovens (Queiroz & Gros, 2002). Não conseguem corresponder às suas aspirações, já que muitas vezes apresentam dificuldade em perceber estas questões em profundidade, permanecendo no nível da responsabilização do indivíduo (Juodeikaite & Leliugiene, 2009).

Além de todas as dificuldades, o estatuto socioeconómico dos pais reflete-se no desempenho escolar. As desigualdades sociais de base familiar convertem-se em desigualdades escolares e estas, por seu turno, em desigualdades sociais (Melo & Lopes, 2021). Por outras palavras, as desigualdades sociais do agregado familiar traduzem-se, por exemplo, na dificuldade de assimilar os códigos linguísticos e

culturais da escola (Abrantes et al., 2013), que se assemelham aos das elites. O sistema educacional vigente parece procurar manter o *status quo* (Marques & Freitas, 2017). As crianças e jovens são, assim, impossibilitadas de se servir das suas experiências adquiridas fora do contexto escolar (Dewey, 2002). Esta distância é também sentida pelos encarregados de educação, dificultando a cooperação entre famílias e a instituição escolar (Roldão et al., 2011).

Noutra linha, as perspetivas de mobilidade social são muito baixas. Na verdade, ainda que se verifique, hoje, um aumento do nível de escolaridade das crianças e jovens em relação aos seus pais, este fenómeno não pode ser assumido apenas como resultado da mobilidade social ascendente – pode, sim, ser resultado das políticas educacionais que elevaram o número de anos de escolaridade obrigatória (Queiroz; Gros, 2002; Lopes et al., 2017). Ainda, o valor social dos certificados escolares também se alterou – o valor de um 9º ano, não será, hoje, muito diferente de um 4º ano antes do ensino secundário obrigatório (*idem*). Isto traduz-se na desvalorização da escola por parte dos pais que têm nela uma visão utilitária e percebem, como explica Dewey (2002), a dificuldade de aplicar os conhecimentos obtidos na escola na vida diária. Ora, “(...) se pretendemos melhorar a relação das famílias com a escola, então, é preciso aumentar as probabilidades objectivas de os seus filhos progredirem para os níveis de escolarização mais valorizados, desde logo encarando soluções adequadas às suas características singulares” (Queiroz & Gros, 2002, p.28). Outra solução poderá passar pelo ensino de tarefas e ocupações características da sociedade moderna, nomeadamente através de trabalhos manuais (Dewey, 2002), que permitam uma aproximação entre os conhecimentos oferecidos pela escola e as necessidades do mercado de trabalho atual.

A descrença no sistema de ensino e na educação para lá do ensino básico, implica, então, consequências: a) no desempenho e percurso escolar das crianças e jovens e b) na eficácia e eficiência de projetos como o *Divertir com o saber*, criando resistências à sua atuação, como apontado por Lopes (2012) e Gonçalves e Pinto (2001). Todavia, sublinha-se que as culturas de resistência podem, e surgem, nas diferentes classes sociais e que se verifica, frequentemente, casos de contratendência

nas classes populares que se servem da escola para tentar alcançar a mobilidade social (Roldão, 2013). Desta forma, deve-se investir nos processos de integração social, apoiados por equipamentos sociais destinados à informação e formação como mecanismo de combate à anomia e ao isolamento dos jovens e restantes moradores dos bairros sociais (Queiroz & Gros, 2002). Isto passa pela criação de projetos como aquele que aqui procuro avaliar, voltado para o apoio ao ensino e à aprendizagem com significado; por ações de formação para o trabalho e para a autonomia na gestão dos espaços comuns e do alojamento; pelo apoio e oferta de espaços e atividades de lazer e diversão, que criem pontes e relações entre os moradores (Queiroz & Gros, 2002). Assim, “Liberdade, igualdade, solidariedade e paz são as promessas não cumpridas da modernidade ocidental e constituem o patrimônio matricial da emancipação social” (Gohn, 2013, p.50).

1.2. Educação não formal

Na contemporaneidade são visíveis um conjunto de fenómenos antagónicos: acesso democratizado a níveis mais elevados de formação e desigualdades sociais mais sublinhadas; o progresso tecnológico e o resultante aumento de produtividade na base do desemprego de massas; o aumento da capacidade de produzir riqueza estabelece-se em paralelo com o surgimento de formas extremas de pobreza (Lopes, 2012, p.25). Desta feita, Severo (2015) afirma que a educação não escolar (que se cruza com a educação não formal no nosso contexto analítico) manifesta-se como resposta a estas novas dinâmicas da modernidade, que contribuem para o surgimento da “sociedade pedagógica”, caracterizada pelo aumento da necessidade de ensinar e de aprender. Estas transformações sociais incubem à reavaliação do papel da instrução e da escola (Lopes, 2012).

Como consequência, tem-se assistido ao crescimento de novos contextos e formas de educação não-escolares, quer nas vertentes não-formais, quer informais (Palhares, 2008). Estes contextos, segundo Palhares (2008) são caracterizados pela

dualidade da estrutura, como definido por Giddens (2000)¹, e, portanto, menos rígidos, mais dispersos e menos impositivos, facilitando os processos de educação das crianças e jovens. Neste sentido, Marques e Freitas (2017, p.1096) notam que a educação não formal é centrada no aprendiz, sendo mais “apoiantes e solidária”. Este fenómeno é possibilitado por diversas dinâmicas, tais como a “(...) diminuição da centralidade educativa da família, das debilidades e das contradições apontadas na consolidação do projecto universal da escola de massas – nomeadamente em alguns países semi-periféricos (...) ou, ainda, da naturalização da ideia recorrente de crise (e/ou desinstitucionalização) da escola (...)” (Palhares, 2008, p.114). Assim, assistimos à emergência de múltiplos novos contextos formativos em espaços não convencionais com objetivos pedagógicos que colocam em avaliação a função da escola e a forma como está estruturada (Severo, 2015).

O termo “educação não formal” não é novo na literatura. Gohn (2013) afirma que John Dewey, no início do século XX já mobilizava esta expressão, assim como é possível encontrar nos estudos de Montesquieu, no século XVIII, a divisão da educação em três segmentos: a educação dada pelos pais; a recebida na escola e a do mundo. Há quem defenda, ainda, uma quarta categoria: a educação fora da escola. Esta conceção é defendida por Trilla (cit. por Gohn, 2013), reconhecido investigador e professor da Universidade de Barcelona, mas também reconhecida na Conferência Mundial pela educação de 1990.

As mudanças sociais anteriormente referidas, especialmente a formação de redes de informação e conhecimento, descentraliza a escola do cerne da educação, esbatendo-se as divisões entre os que criam e os que transmitem o conhecimento, como refere Enguita (2009). Esta nova sociedade informacional, em que hoje vivemos,

¹ De forma sucinta, Giddens (2000) defende a dependência mútua entre estrutura e ação. Isto significa que as propriedades de estruturação dos sistemas sociais são em simultâneo meio e resultado das práticas constitutivas destes sistemas. Logo, a estrutura confere forma, mas não restringe, já que existe espaço para as consequências não intencionais da ação e para as condições não conhecidas da mesma (Giddens, 2000). Com esta referência a Giddens, Palhares (2008) pretende sublinhar a forma como os constrangimentos estruturais nos contextos não-escolares detêm menos peso sob as possibilidades de ação dos estudantes, uma vez que existe maior flexibilidade nos modos de ensino.

levanta a necessidade de criar uma “escola-rede” (Enguita, 2009). Esta pautar-se-ia pela ligação mútua entre escola, projetos sociais e centros de ensino, visando o combate ao fechamento da escola e a inclusão dos vários agentes que a rodeiam (Gohn, 2013).

Mas, então, como se definem a educação formal, informal e não formal? E que diferenças existem entre a educação informal e não formal? De um modo geral, mas não exclusivo, a educação formal cruza-se com a educação escolar - é desenvolvida na escola. Já a educação não formal situa-se no “mundo da vida” (Gohn, 2013) fora dos muros da escola. A educação informal, por fim, diz respeito aos processos de socialização desde tenra idade. Mas aprofundemos estas definições, focando-nos em vários critérios: transmissão de conhecimento; espaço; modos de educação; finalidade; atributos e resultados esperados.

Na educação formal, os educadores são os professores, com uma separação clara entre aluno e professor. Existe um estímulo à passividade e, portanto, o centro da gravidade, isto é, o seu núcleo é exterior ao aluno, estando no docente, nos manuais, nos programas curriculares (Dewey, 2002). Na educação informal, a educação está sob alçada dos pais e família, dos amigos, espaços religiosos, meios de comunicação, entre outros, responsáveis por transmitir valores e culturas. Já na educação não formal, o transmissor do conhecimento é, muitas vezes, um educador social, mas é especialmente «(...) o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos» (Gohn, 2013, p.14) e é pautada por uma relação menos rígida.

O espaço é também bastante distinto nas três categorias e bastante referido na literatura (Marques & Freitas, 2017). Na educação formal, este está circunscrito ao espaço escolar, certificado e regulado numa instituição de ensino. A educação informal é marcada, ao nível espacial, por uma grande flexibilidade e fluidez, centrada nas atividades quotidianas e nos espaços mundanos, como a rua e o bairro onde moramos, o espaço religioso que frequentamos (Gohn, 2014). A educação não formal localiza-se em espaços informais, em territórios próximos das trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, mas, ainda assim institucionalizada (Marques & Freitas,

2017). Ocupa organizações e movimentos sociais, programas de formação e projetos sociais.

Os modos de educação, isto é, o método é bastante padrozinado e regulado na educação formal – existem regras, legislações, *rankings*, metodologias normatizadas e uma forte presença da avaliação. Ao nível informal os contextos são espontâneos e diversos, já que o conhecimento é adquirido nas vivências quotidianas. A educação não formal é transmitida em ambientes coletivos, de partilha, marcados pela opção de estar e participar, e é mais solidária e apoiante (Marques & Freitas, 2017). É caracterizada pela aproximação entre os cotêudos educativos e o contexto social e cultural e permite a «entrada em “jogo”» destes alunos que se sentem geralmente excluídos, ao mesmo tempo que legitima outros saberes e experiências, para além daqueles tradicionalmente difundidos (Roldão et al., 2011).

A escola, ou a educação formal, ensina, objetivando cumprir diretrizes e um programa sistematizado, no sentido de formar cidadãos ativos e com competências várias. A educação informal procura desenvolver uma identidade de grupo e um sentido de pertença. Por seu turno, a educação não formal visa munir o ensino de significância e de proximidade daquela que é a realidade dos indivíduos, tornando-os cidadãos do e para o mundo, como afirma Gohn (2013).

Cada uma das três categorias é, ainda, dotada de atributos específicos. A educação formal demanda um local próprio, um corpo docente especializado e a normatização do conhecimento, metodologias e atividades. A educação informal não é estruturada, não detem um conhecimento sistematizado, mas é um processo permanente. A educação não formal atua sobre as características subjetivas do grupo, desenvolve laços de pertencimento e um processo de construção de cidadania. Isto é conseguido pela mobilização da educação enquanto “(...) devolução organizada, sistematizada e acrescentada aos indivíduos daquilo a que eles aspiram saber mais” (Freire, 2018, p.89).

Ao nível dos resultados esperados, destaco que a educação formal prevê a aquisição de conhecimento efetivo e uma certificação que o comprove, enquanto que na educação informal não existem expectativas a este nível. A educação não formal, não obstante, visa, não só, formar ao nível do conhecimento cognitivo, mas também ao nível emocional, que se espelha na relação do indivíduo consigo mesmo, mas também com o(s) grupo(s) e a sociedade. A Tabela 1 resume estas diferenças entre os vários tipos de educação.

Tabela 1 - Características da educação formal, não formal e informal

	Ensino Formal	Ensino Não Formal	Ensino Informal
Transmissão de conhecimento	Professor	Educador/Professor	Familiares, amigos e colegas
Espaço	Escola	Espaços informais	Quotidiano
Modos de educação	Contexto padronizado e regulado	Ambiente coletivo e solidário	Contextos espontaneos
Finalidade	Cumprir programa e diretrizes	Educação com significância para a cidadania	Identidade de grupo e sentido de pertença
Atributos	Local específico, corpo docente especializado, regulamentado	Educação personalizada, relações estreitas	Processo permanente
Resultados esperados	Aquisição de conhecimento e certificação	Formação cognitiva e emocional	Sem expectativas a este nível

Fonte: Autora

Após o esclarecimento dos vários conceitos centrais, saliento que estas definições não se devem ter como meras contraposições entre si. Vários autores defendem antes a criação de pontes entre os três tipos de educação, especialmente a educação formal e não formal (Gohn, 2013). Por outro lado, é necessária também cautela no uso de termos como “educação não escolar” em sinónimo direto de educação não formal (Severo, 2015). Esta pode apontar, sim, para práticas educativas extra-escola, como, geralmente, é a educação não formal. Contudo, o conceito de “educação não escolar” circunscreve-se a uma categoria temática, que pretende delimitar um espaço educativo (*idem*). Ademais, impede o reconhecimento da possibilidade de ativar práticas educativas não formais no espaço escolar (Gohn, 2013). E na verdade, este é objetivo último – que a educação não formal penetre os muros da escola e seja englobada nas práticas escolares e que se estabeleçam “interfaces de colaboração, complementariedade, associação e suporte” (Severo, 2015, p.566).

A educação não formal é diversas vezes associada a outras que não se restringem à descrição do seu espaço. Surge como sinónimo de educação alternativa, educação de adultos, educação popular, educação social, entre outros (Gohn, 2013). Todas estas associações têm o seu fundamento e se enquadram, sim, naquilo que é a educação não formal. Porém, mobilizam esta categoria de educação como um mero instrumento que pode colmatar desigualdades estruturais.

No contexto deste relatório, retomo o termo educação alternativa. Este termo cunha o espaço alternativo para aqueles que são insubordinados e/ou não-desejados na escola e coloca a educação não formal como “um tampão, uma tábua de salvação” (Gohn, 2013, p.20). Aqui, urge ir mais fundo e perceber de onde surge a rebeldia, que é comumente atribuída aos estudantes: de dificuldades económicas, psicológicas e da falta de um lugar para chamar “seu” (Gohn, 2013). Nestes casos, situada na articulação entre a escola e este espaço não escolar de educação não formal, a solução deve ser coletiva e participativa, procurando a integração e formação destes jovens (*idem*). Caso contrário, estamos perante o “desperdício da educação”, que se traduz neste isolamento dos vários setores do sistema educacional (Dewey, 2002). Terminado

esta exposição, torna-se possível definir educação não formal como “(...) um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo com o outro em sociedade.” (Gohn, 2013, p.27).

A educação não formal é, pelos motivos supra mencionados, menos hierárquica e menos burocrática e enfatiza a necessidade de tempo, que respeite as subjetividades e as necessidades de cada um. É a educação para a cidadania, educando para a justiça social, direitos, liberdade, igualdade e diversidade, democracia, contra a discriminação e é educação para o exercício da cultura e de diferenças culturais (Gohn, 2013). O seu impacto nas desigualdades perante a escola, passa principalmente pelo seu enquadramento em instituições integradas em processos socio-históricos de questionamento do sistema escolar (Roldão, 2013).

Ainda que persistam as resistências ao reconhecimento da legitimidade da educação não formal, esta constrói-se como prática pedagógica sustentada pela ação de profissionais da pedagogia e educação, seguindo a “(...) práxis científica e social operada a partir das conceções pedagógicas e do reconhecimento crítico e contextualizado da realidade que condiciona as práticas educativas” (Severo, 2015, p.574). De facto, a educação não formal mobiliza princípios pedagógicos que guiam as atividades escolares – ou de educação formal – seguindo, de igual forma, uma aprendizagem explícita, dado os objetivos educativos que a regem (Marques & Freitas, 2017). Por fim, a primazia dada às emoções e o carácter voluntário desta forma de educação não só a destaca da educação formal, como constitui um conjunto de indicadores facilitadores de aprendizagem (*idem*).

1.3. Educação inclusiva e compensatória: o papel dos projetos de apoio à educação e formação

A minha investigação começou com uma primeira pesquisa exploratória sobre ensaios já existentes acerca de projetos sociais de apoio à educação e/ou formação de um modo geral. Rapidamente encontrei várias dissertações e relatórios de estágio, especialmente na área da educação, que procuraram desenhar e apresentar propostas de projetos sociais no âmbito da educação não formal (Cid, 2020; Pinheiro, 2017; Pereira, 2018; Fonseca, 2016). Um primeiro levantamento, ainda que exploratório, evidenciou a escassez de pesquisas que se focam na avaliação de impacto.

Ainda assim, várias referências surgem como relevantes. Os trabalhos de Lopes (2012), Abrantes et al. (2013) e Roldão et al. (2011) relativamente ao programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)², assente na educação compensatória desenvolvido em Portugal em 1996, constituem alguns dos contributos teóricos mais pertinentes para a minha pesquisa. Num primeiro momento, possibilitam o entendimento do conceito de “educação compensatória” e a sua relação com o projeto a ser estudado – o *Divertir com o Saber*, que será apresentado posteriormente. A educação compensatória visa colocar o foco no contexto familiar e social, retirando peso ao contexto educacional da escola, enquanto responsável pelos baixos aproveitamentos escolares. Esta tese permite recuperar a importância das estruturas familiares no apoio à formação e às crianças, sem deixar de estimular a reflexão sobre possíveis e necessárias reformulações nas instituições formais de educação (Lopes, 2012). Nesta linha, será importante desenvolver práticas socioeducativas, definidas por Carvalho e Azevedo (cit. por Zucchetti et al., 2010) como as ações paralelas à escola, que complementem o seu programa através da articulação

² O TEIP é criado com o objetivo de promover o acesso equitativo à educação, assentando na discriminação positiva e na territorialização da intervenção política como princípios estratégicos de ação (Roldão et al, 2011).

da educação com a proteção social, visando um desenvolvimento integral dos afetados.

«São, portanto, “ações que fazem da educação para o convívio em sociedade e para o exercício da cidadania uma estratégia de proteção à infância e à juventude”» (Carvalho e Azevedo cit. por Zucchetti et al., 2010, p.465).

Por outras palavras, estas práticas socioeducativas mobilizam a educação não formal, na tentativa de uma aprendizagem mais significativa, como vimos no subcapítulo anterior. Os projetos sociais têm como objetivo oferecer mecanismos para superar ou minimizar a vulnerabilidade social de crianças e adolescentes que habitam em bairros sociais, oferecendo uma educação mais próxima e adequada à sua realidade (Araújo et al., 2021). Neste quadro, a educação pensada neste âmbito deve procurar respeitar o princípio da equidade e não da igualdade, isto é, não é meta oferecer a todos o mesmo tipo de recursos (como acontece na educação formal escolar), mas sim adaptar e perceber quais os recursos que cada um necessita para desenvolver as suas capacidades (Rodrigues, 2022). Esta personalização é crucial para o sucesso dos projetos sociais voltados para a educação e formação, já que só percebendo as dificuldades e potencialidades de cada um é que se torna possível estimular a sua aprendizagem de forma efetiva.

Os projetos sociais tornam-se, então, um “ente inclusivo” – um local onde os jovens e crianças são incluídos (Zucchetti et al., 2010). Estes vivem em situação de exclusão social, em famílias vistas como destruídas e são invisíveis para a escola, pelo que subjaz a sua necessidade de serem integrados nestes projetos (*idem*). Assim, estas crianças e jovens desempenham um duplo papel aos olhos da sociedade, mas principalmente dos professores dos projetos: “Num primeiro momento, temos um sujeito perigoso e, em outro um sujeito de falta, que passa a ser visto como vítima da situação da qual faz parte” (Zucchetti et al., 2010, p.470). Por outras palavras, numa primeira instância estas crianças são percebidas enquanto parte integrante do seu contexto social, sendo associadas à criminalidade, à desobediência; num segundo momento, são vistas como padecentes de uma situação que as ultrapassa e as afeta. Mas uma crença é partilhada por todos: quer como indivíduo desviante, quer como

vítima da ordem social, a salvação está nos projetos sociais, pois, é aí que se encontra a “ordem” e a possibilidade de se redimir ou reparar (*idem*). É preciso notar que estes projetos sociais são geralmente acompanhados de uma visão superficial, que os vê com uma salvação, é certo, mas ignora a profundidade dos problemas sociais e a necessidade de novas políticas de ação (*idem*). Os projetos «(...) são referenciados pela sua concretude, pela ação prática, destituído de qualquer reflexão, desta forma “Os sujeitos devem ser incluídos pelo simples fato de [que] todos somos iguais perante a lei” (educador)» (Zucchetti et al., 2010, p.474). De facto, Zucchetti et al. (2010) nota que os educadores e impulsionadores destes projetos são, muitas vezes, dotados de uma incapacidade de olhar a complexidade da realidade, descontextualizando a dimensão política. A desigualdade social tem de ser problematizada e olhada sob a perspetiva do sistema social e económico e não naturalizada (*idem*). Por outras palavras, não basta acreditar que os projetos sociais educativos são o “ente inclusivo” (Zucchetti et al., 2010) capaz de salvar estes sujeitos da sua situação de exclusão, é preciso dar ferramentas para o empoderamento. Doutra forma, a situação que oprime permanece inalterada, enquanto se transforma a mentalidade dos oprimidos, moldando-os para encaixar (Freire, 2018).

No geral, a morada dos projetos sociais é no cerne dos problemas sociais, em locais de pobreza, exclusão social ou áreas de risco (Gohn, 2009), permitindo uma ação global e situada. A questão do lugar torna-se efetivamente significativa, não só porque é um dos indicadores responsáveis pela situação destes indivíduos, como já referi, mas também porque é uma questão central na identidade dos atores sociais e oferece espaço de ação. Logo, sendo aquilo que cunha os projetos como sociais (Rodrigues, 2022), alguns projetos colocam a tónica nesta questão. Procuram recuperar a memória local, a história do bairro, enquanto visam construir teias sociais e redes de solidariedade entre os habitantes dos bairros sociais (Gohn, 2009). Este trabalho surge, muitas vezes, sob a forma de arte, como no grafite, que permite a apropriação e resinificação do espaço (Gohn, 2009), combatendo a apatia e o distanciamento que estes moradores geralmente sentem em relação ao seu local de residência.

Num segundo momento, os estudos de Lopes (2012), Abrantes et al. (2013) e Roldão et al. (2011) permitem analisar e refletir sobre a aplicação e os resultados do projeto desenvolvido pelo Observatório Dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, que se assemelha aos nossos objetivos perante o *Divertir com o Saber*. Ainda, destacam-se as semelhanças dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)³ e do projeto da Gaiurb, EM: foco na compensação das desigualdades; na relação direta com o território envolvente e no combate ao abandono e insucesso escolar (Lopes. 2012). Assim, a inserção em projetos sociais, especialmente aqueles que mobilizam a educação não formal, permite integrar os jovens e crianças em grupos comunitários, valorizando-os, “(...) pois esse tipo de educação proporciona um aprendizado espontâneo, adota critérios de solidariedade e prima pela socialização dos sujeitos, numa maior interação entre professor/educador e crianças/adolescentes” (Araújo et al., 2021, p.6). Os projetos sociais assumem, assim, diversas modalidades, mas destacam-se quatro mais relevantes: educação de adultos; educação especializada; formação socio-laboral e animação sociocultural e educação no tempo livre (Ventosa cit. por Rodrigues, 2022).

Se por um lado, os TEIP foram iniciativa do governo, Rodrigues (2022) alerta para as competências educativas dos municípios que são, na verdade, facultativas. Incluem o desenvolvimento de projetos voltados para o enriquecimento curricular, pela educação para a cidadania, para a multiculturalidade, educação e ciência (Costa cit. por Rodrigues, 2022). Ainda que opcionais, muitos municípios têm assumido esta tarefa, revelando interesse no investimento na educação (*idem*). De facto, é essencial reconhecer que os municípios desempenham um papel primordial na democratização da sociedade e no seu desenvolvimento, dado que são dotados de condições materiais e imateriais que lhes permitem promover as capacidades participativas e transformadoras dos seus cidadãos e organizações (Pinhal, 2011).

³ Note-se, contudo, que os TEIP se desenvolvem nas instituições escolares, isto é, no âmbito da educação escolar, enquanto o *Divertir com o Saber*, projeto aqui em análise, surge no âmbito da educação não escolar e não formal, ocupando salas dos empreendimentos sociais afetos ao programa.

Noutro sentido, Lopes (2012) coloca em evidência o papel dos técnicos, especialmente quando estabelecida uma relação mais próxima com os alunos: criam pontes para a asserção da singularidade das crianças e jovens e viabilizam a mobilização para a escola através da sedimentação da confiança. Desta feita, é possível afirmar que “(...) a fabricação de relações simétricas com os alunos parece assim romper com a assimetria das relações pedagógicas (...)” (Lopes, 2012, p.92). Sublinho que estes profissionais são muitas vezes voluntários ou integram uma dupla carreira (Gohn, 2009).

O trabalho de Araújo et al. (2021) é também bastante relevante, dado que mostra o resultado do desenvolvimento de oficinas de matemática através de uma educação não formal compensatória. De facto, explicam, desde logo, que o desenho das sessões previu troca de informações e a navegação pelos conteúdos de forma dinâmica e participativa. Assim, sublinham:

“Nessa perspectiva, faz-se necessário desenvolver metodologias adequadas à construção de conhecimento, à comprovação e justificativa de resultados, à criatividade, à iniciativa pessoal, ao trabalho coletivo e à autonomia, advinda da confiança na própria capacidade para enfrentar desafios.” (Araújo et al., 2021, p.7).

Deste modo, Gohn (2009) conclui que os projetos sociais, quando desenvolvidos na fase da escolarização básica, potenciam a aprendizagem, graças à mobilização de outras dimensões que são excluídas dos currículos formais. Nesta perspectiva, é crucial que se adotem vários tipos de atividades, nomeadamente de formação, expressão artísticas, cuidado e recreação (Juodeikaite & Leliugiene, 2009), que permitam estimular as crianças e jovens ao nível cognitivo, mas também físico e afetivo. Esta forma de educação – compensatória – é capaz de ligar a cultura e a política, oferecendo elementos para uma nova cultura e política e assim, possivelmente, desenhando trajetórias alternativas de vida (*idem*). Tal acontece, dado que se prioriza uma educação coletiva e participativa, com vista à formação de cidadãos, com o enriquecimento de múltiplas competências em diversas áreas

(Rodrigues, 2022). Nesta linha, cabe aos municípios desenvolver uma intervenção mais aprofundada na área da educação, criando pontes entre as organizações locais e os cidadãos em geral (Pinhal, 2011).

2. Capítulo II – O estágio curricular na Gaiurb, EM

O presente capítulo apresenta-se em sequência da reflexão teórica até aqui apresentada sobre políticas de habitação e ordenamento de território, assim como a importância de projetos sociais educativos de carácter não formal em complementaridade com a educação formal escolar. Pretendo, nesta fase, expôr o contexto institucional e sociodemográfico do estágio curricular realizado. Objetivo, ainda, apresentar os objetivos do estágio e estabelecer uma breve reflexão sobre os papéis profissionais dos sociólogos, com especial foco na avaliação participativa de projetos sociais.

2.1. A Gaiurb, EM

A 4 de abril de 2002, a Gaiurb, EM é constituída por deliberação da Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia, objetivando o incremento do sistema de gestão e planeamento territorial do Município e a promoção do enquadramento estético da paisagem urbana (Gaiurb, EM, s.d.). Já em janeiro de 2011 procede-se à fusão e transferência dos patrimónios da “GaiaSocial”, entidade municipal responsável pela habitação e da “CidadedeGaia”, focada na reabilitação urbana, para a Gaiurb. Dois anos depois adquire o nome “GAIURB – Urbanismo e Habitação, EM” (*idem*). Atualmente, a entidade foca-se no urbanismo, na habitação social e na reabilitação urbana do município (*idem*).

Relativamente à habitação social, a Gaiurb, EM tem sob a sua gestão 3123 habitações sociais, totalizando 3025 agregados familiares que se traduzem em cerca de 7935 indivíduos. Segundo a empresa municipal (Gaiurb, EM s.d.), os empreendimentos sociais estão munidos com polidesportivos, salas para intervenção social, tais como ATLS, formações variadas, Programa Escolhas, Projeto *Divertir com o Saber* (a ser estudado neste relatório), entre outros projetos e espaços destinados a comércio.

Antes de iniciarmos a apresentação do projeto aqui em análise, importa destacar o trabalho de ação social desenvolvido pela Gaiurb, EM. De facto, a empresa assume como sua missão a este nível a melhoria das condições de vida das famílias residentes nos seus empreendimentos sociais, procurando promover a integração social (Gaiurb, EM, s.d.). Estes objetivos são trabalhados pelo acompanhamento técnico e social oferecido em cada empreendimento (*idem*).

2.1.1. Caracterização sociodemográfica do concelho de Vila Nova de Gaia

Os últimos censos apontam para um crescimento de 0,5% da população gaiense, traduzindo-se em 1556 novos habitantes no concelho de Gaia (Observatório Social de Gaia, 2022). Destaco, porém, que o aumento de população não se verificou de forma homogénea no município: enquanto São Félix da Marinha, Arcozelo, Canelas e a União de Freguesias de Valadares e Gulpilhares detêm o crescimento mais acentuado; a União de Freguesias de Sandim, Olival, Lever e Crestuma, a freguesia de Avintes e a União de Freguesias de Serzedo e Perosinho perderam população (*idem*).

Ao nível da habitação, verifica-se um crescimento no mercado habitacional, apontando para “(...) uma pressão crescente e acima da média” (Observatório Social de Gaia., 2022, p.80), que acompanha a tendência de subida do valor mediano de venda de m² dos alojamentos familiares, como verificado no resto do país. Vila Nova de Gaia ocupa o segundo lugar na lista de concelhos com mais bairros sociais da Área Metropolitana do Porto (*idem*). O parque habitacional municipal, em 2019 era constituído por 3.246 fogos distribuídos por todas as freguesias do município (Observatório Social de Gaia, 2022). Segundo dados disponibilizados ao Observatório Social de Gaia (*idem*) pela Câmara Municipal de V.N. de Gaia, as freguesias de Vilar de Andorinho e as Uniões de Freguesias de Serzedo e Perosinho e de Sandim, Olival, Lever e Crestuma reúnem o maior número de fogos municipais (22,8%, 10% e 9,8% respetivamente).

Como veremos posteriormente, existe uma clara relação simbiótica entre os empreendimentos sociais (ou bairros) e o projeto que aqui me proponho estudar e avaliar. Neste sentido, os dados facultados pelo Observatório Social de Gaia (2022) sobre a caracterização dos candidatos, apresentam clara relevância para compreendermos quem são, no geral, estes pais e estas famílias e em que contexto social é que o *Divertir com o Saber* se desenrola. Assim, as candidaturas têm predominância feminina – em 2018, cerca de 67% das pessoas que procurou o auxílio da habitação social eram do sexo feminino. Esta tendência agrava-se no grupo de candidatos entre os 31 e os 50 anos, uma vez que “(...) os elementos do sexo feminino são o triplo, em número, comparativamente aos elementos do sexo masculino” (Observatório Social de Gaia, 2022, p.83). Se, por um lado, os dados mostram que as candidaturas são comuns nas várias faixas etárias, o Observatório (2022) aponta para diferenças significativas entre 2017 e 2018. Em 2017, o número de candidatos aumentava paralelamente à subida nos intervalos etários, isto é, quando mais velho, mais candidatos à habitação social. Já em 2018, era entre os mais jovens que se encontrava o maior número de candidaturas ao apoio. As candidaturas são marcadamente feitas por pessoas com baixa escolaridade, sendo que 33,8% tinha o 1º ciclo completo, 16% detentores do 2º e 3º Ciclo e apenas 8,6% com o Ensino Secundário. Ao nível dos rendimentos, a vulnerabilidade deste grupo intensifica-se. 31,9% dos candidatos à habitação social beneficia de Rendimento Social de Inserção (RSI), 27,8% de pensões e 6,7% de subsídios. É no grupo dos ‘jovens até aos 30’, segundo o Observatório (2022), que estão os ativos no mercado formal de trabalho, mas os rendimentos são baixos ou muito baixos. Efetivamente, a grande maioria (78%) auferem um rendimento igual ou inferior a 700€, sendo que 31% dos candidatos afirma receber até 300€ de rendimento (*idem*). Isto reflete-se nas condições habitacionais dos candidatos. A maioria reside em apartamentos, casas de ilha e habitação unifamiliar (*idem*). Ora, destaca o Observatório Social de Gaia (2022) que os apartamentos são em muitos casos construídos nos anos 50/60 e necessitam de obras; as ilhas são dotadas de salubridade e más condições de habitabilidade. Destaco, ainda, o número de candidatos que reside em garagens/anexos e parte de casa/quarto, incapazes de

encontrar solução no mercado de arrendamento, seguidos pelas 40 pessoas a viver em carros, roulottes ou casas abandonadas (Azevedo, 2019).

Estudos realizados pelo Observatório Social de Gaia em 2020 sinalizam o aumento do número de pedidos de habitação social, justificados pelo aumento significativo dos valores dos arrendamentos, causados pela explosão turística e o crescimento da imigração (Observatório Social de Gaia, 2022). Estes fenómenos têm resultado num êxodo para as periferias, mas também na saída de habitantes do concelho gaiense, uma vez que os valores do metro² têm subido, como vimos anteriormente. Estas tendências são confirmadas pelos dados do Relatório “Candidatos Habitação Social” de 2019 da Câmara de Gaia (Observatório Social de Gaia, 2022). O grosso das candidaturas á habitação social verifica-se na U.F de Mafamude/Vilar do Paraíso e na U.F de Santa Marinha/Afurada, já que enfrentam más condições habitacionais no geral, mas são reconhecidas enquanto Centro Cívico e Centro Histórico, respetivamente (Azevedo, 2019). As freguesias periféricas a estas ocupam igualmente o destaque das candidaturas, tais como Canidelo, Oliveira do Douro, entre outras. Azevedo (2019) explica, ainda, que as freguesias com menos candidatos (S. Félix da Marinha, U.F de Grijó/Sermonde e Madalena), sendo periurbanas, são caracterizadas por um investimento relevante na casa própria, onde a pressão imobiliária não exerce tanta força como nas freguesias mais próximas do centro. Assim, Azevedo (2019) conclui que as dificuldades económicas ou as más condições de habitabilidade são os principais fatores que levam os candidatos a procurar apoio habitacional.

Pela impossibilidade de aceder ao perfil dos moradores dos empreendimentos sociais da Gaiurb, EM, nomeadamente aqueles que são palco do *Divertir com o Saber*, destaco o perfil-tipo desenhado pelo Observatório Social de Gaia como uma ilustração daquele que é o contexto de ação deste projeto social:

“É uma candidata, do sexo feminino, jovem ou jovem adulta, (...) detentora do 1º ciclo do Ensino Básico, com um trabalho remunerado ou a beneficiar do RSI,

e cujo agregado familiar auferir um rendimento mensal entre os 300€ (ou menos) e os 700€” (Observatório Social de Gaia, 2022)

2.1.2. Tendências do ensino formal em Vila Nova de Gaia

Melo e Lopes (2021) afirmam que é possível identificar números elevados no nível das retenções entre ciclos de ensino, ainda que sejam visíveis melhorias. Efetivamente, os dados do INE (2023) permitem perceber a prevalência de uma taxa de retenção e desistência na ordem dos 4% ao nível do 3º Ciclo do Ensino Básico e de aproximadamente 2% quer no 1º como no 2º Ciclo em Vila Nova de Gaia. Esta taxa, contudo, é inferior à verificada ao nível nacional, que se mantém próxima, mas superior. Noutra linha, os autores notam que estas tendências afetam mais os rapazes do que as raparigas (Melo; Lopes, 2021) e os dados apontam no mesmo sentido: ao nível da taxa de analfabetismo em Vila Nova de Gaia, verifica-se uma percentagem superior nos Homens em relação às Mulheres em 2021 (2,60% e 1,28%, respetivamente) (INE, 2022).

A origem social, não obstante, permanece um indicador relevante, como apontei no capítulo anterior. Melo e Lopes (2021, p.91) sublinham que entre os que nunca reprovaram, os filhos de famílias com ensino superior destacam-se, atingindo os 83,5%, seguidos daquelas com ensino secundário (68,2%); os descendentes de ‘profissionais técnicos e de enquadramento’ (79,4%) e de ‘empresários, dirigentes e profissionais liberais’ (68,5%).

Não obstante, os níveis de ensino têm vindo a aumentar em todo o país, incluindo em Vila Nova de Gaia. Os censos de 2021 apontam para a diminuição do número de população sem qualquer nível de ensino, registando-se um aumento de 51,4% no total de indivíduos com o ensino superior (Câmara Municipal de Gaia, 2022). A nível das freguesias, Canelas destaca-se pelo aumento significativo de indivíduos com o ensino superior concluído (+79,2%) e Oliveira do Douro pelo aumento de 63,5% no número de indivíduos com o ensino secundário e pós-secundário completo e de 70% no número de indivíduos com o ensino superior concluído (*idem*). Ainda, Avintes e a

União de Freguesias de Gulpilhares e Valadares ocupam o topo de freguesias onde se verificou a maior queda (na ordem dos 33%) no total de indivíduos sem nenhum nível de ensino formal (*idem*). Relembro que estas tendências não significam necessariamente um maior interesse na educação, mas antes ser o resultado das políticas públicas que tornaram a frequência da escola obrigatória até aos 18 anos (Queiroz & Gros, 2002; Roldão et al., 2011).

Ao nível específico da matemática, as médias nacionais revelam a prevalência de dificuldades na disciplina. No 3º ciclo, a média dos exames de matemática permanecia negativa em 2022 (44,5%) (FFMS, 2022). No secundário, quer em Matemática A, quer na Matemática Aplicada às Ciências Sociais, ainda que os resultados sejam positivos, permanecem baixos (59,7% e 52,4%, respetivamente), segundo dados do Pordata (FFMS, 2022). Nesta linha, percebe-se o investimento da Gaiurb, EM nesta área disciplinar em específico, através da ação pelo *Divertir com o Saber*.

2.1.3. O projeto *Divertir com o Saber*

A literatura, desde cedo, encontra relação entre as classes sociais e os baixos rendimentos escolares. Efetivamente, Fernandes et al (2017) e Melo e Lopes (2021) argumentam que a taxa de reprovação é superior nas crianças de contextos socioeconómicos mais desfavorecidos. O *Divertir com o Saber* nasce, assim, em 2011, quando um levantamento social é feito e se percebe que a generalidade das famílias tem dificuldades no acompanhamento escolar (Cavaleiro, 2021). De facto, Catarina Ciríaco, técnica responsável e coordenadora do projeto, acrescenta que a dificuldade económica das famílias residentes nos empreendimentos sociais as impossibilita de colocar os filhos em salas de estudo ou contratar explicadores privados (*idem*). O *Divertir com o Saber* procura, então, colmatar esta necessidade, através de uma perspetiva inclusiva, contextualizada e de educação para a cidadania (Fernandes et al., 2017).

Este é um projeto ao encargo da Gaiurb, EM, que se traduz no ensino da Matemática e do Xadrez a cerca de 100 crianças dos empreendimentos sociais da empresa municipal. A matemática é escolhida, segundo a Dr.^a Catarina e o Doutor André Correia, administrador executivo da empresa, pelos resultados baixos que se verificam nos exames de matemática. O xadrez, por seu turno, é destacado pela capacidade de desenvolvimento de concentração e raciocínio que beneficia as crianças e jovens em vários níveis cognitivos. Há também espaço para a literacia financeira, já que é reconhecida a importância de dotar os alunos com vários conhecimentos ajustados ao quotidiano. O projeto desenrola-se ao sábado e recebe crianças e jovens entre o pré-escolar e o 3º Ciclo, estando, atualmente, na sua 17ª edição. A sua missão subdivide-se em dois objetivos: 1) desenvolvimento de atitudes positivas para o conhecimento; 2) promoção da capacidade de adquirir e mobilizar conhecimentos matemáticos de forma significativa e contextualizada, num quadro de educação para e com cidadania (Fernandes et al., 2017, p.75). O administrador executivo André Correia sublinhou, assim, na entrevista feita por mim (Anexo 6), que a pertinência deste projeto não é direcionada para a empresa, mas para os pais e crianças dos empreendimentos sociais. Acrescenta, ainda, que o *Divertir* se liga com a política de habitação do município, dado que a Gaiurb, EM atua em várias áreas temáticas de intervenção, sendo a educação uma delas (Anexo 6).

Como referi, cada empreendimento é composto por uma turma de oito a dez crianças que são acompanhadas essencialmente ao nível da matemática, do xadrez e, mais recentemente da educação financeira (Fernandes et al., 2017), havendo apoio a outras matérias. De facto, não é raro os alunos trazerem questões e trabalhos de casa de outras disciplinas ou até mesmo contactarem os professores fora do horário das sessões através do *WhatsApp* ou demais redes sociais, pedindo este auxílio. Assim, segue a linha da educação não formal, abordando estes conteúdos curriculares de forma flexível sem o recurso a avaliação formal e mobilizando vários materiais didáticos, que facilitam a aprendizagem. Nesta linha, a empresa afirma que “este projeto educativo pretende criar igualdade de oportunidades a todas as crianças (...), permitindo que ultrapassem a dificuldade financeira com explicadores privados para

obter melhores resultados e possam suprir alguns estigmas e resistências à disciplina” (Gaiurb, EM, 2021).

Para que estes objetivos se cumpram, é necessário um corpo docente preparado e alinhado nos mesmos princípios e pressupostos educativos. Fernandes et al. (2017) destaca o princípio da equidade, seguindo a linha do *Nation Council of Teachers of Mathematics* (NCTM) e da UNESCO, como dos princípios essenciais para a aprendizagem da matemática. Neste sentido, o princípio da diversidade na aprendizagem necessita ser igualmente garantido, uma vez que este obriga ao respeito e valorização das múltiplas inteligências de cada criança e jovem (*idem*). Pressupõe um ensino baseado na resolução de problemas do quotidiano e de exercícios vários, através de estratégias e materiais diversificados, respeitando as individualidades dos alunos (*idem*). Por fim, as autoras (Fernandes et al., 2017) salientam a necessidade de oferecer uma aprendizagem significativa em contexto. Por outras palavras, o professor necessita servir-se de cenários próximos dos estudantes para alimentar o interesse dos seus estudantes e atribuir significado às aprendizagens e conhecimentos adquiridos.

O *Divertir com o Saber* estrutura-se tendo por base três componentes distintas. Em primeiro lugar, a sua componente nuclear prende-se com o estabelecimento de uma relação estreita com a Escola (Fernandes et al., 2017). Esta relação é fomentada pela partilha dos mesmos objetivos, metas educativas e conteúdos lecionados e pelo recíproco *feedback*. Todavia, em muitos casos o projeto não consegue comunicar com algumas das instituições de ensino que os seus alunos frequentam, dificultando a aferição do impacto do projeto. Em segundo lugar, a componente convergente lúdica e recreativa está relacionada com a dramatização e simulação de situações do quotidiano relacionadas com a matemática, aproximando os saberes aos contextos dos estudantes (*idem*). Por fim, a componente optativa do carácter pessoal surge numa lógica de apoio profissionalizante (*idem*), procurando colmatar as dificuldades cognitivas, mas também emocionais que as crianças e jovens do projeto demonstram.

O *Divertir* é, assim, simultaneamente educação não escolar e educação não formal, pois como expus, ainda que não sejam sinónimos, caminham lado a lado e intersejam-se. Mas aquilo que caracteriza o projeto ultrapassa o espaço físico. É a

capacidade de atribuir significado ao conhecimento, de atuar na especificidade de cada aluno e de valorizar o lado humano e emocional. Os estudantes denominam o projeto como “escola” ou “casinha da matemática”, no caso dos mais novos. Se por um lado reconhecem diferenças entre o *Divertir* e a instituição escolar, como veremos, por outro, parecem não identificar todas as dimensões desta distinção. Ou, talvez, esta não seja a sua prioridade. Não é o espaço físico que aqui ocupa papel primordial, mas as metodologias e a educação para a cidadania.

2.2. Objetivos do estágio

Tendo presente os conteúdos que apresentei até ao momento, e após um primeiro contacto com a empresa municipal, Gaiurb, EM, tornou-se clara a necessidade de uma avaliação do *Divertir com o Saber*. Efetivamente, ainda que o projeto tenha atualmente 17 anos, nunca foi realizada uma avaliação que permita perceber o impacto deste nas comunidades onde se realiza. A sua importância tem sido captada pelos relatos boca a boca dos alunos, dos pais, de ex-alunos e das raras escolas que conseguem contactar. São, também, frequentemente realizadas atividades de autoavaliação e heteroavaliação com as crianças e jovens.

Ao mesmo tempo, a avaliação é uma área recente, segundo Capucha et al. (1996), nomeadamente ao nível dos projetos sociais educativos. Este estágio ganha relevância, não só por este facto, mas pela necessidade de investimento na análise sociológica da educação não formal e não escolar (Palhares, 2008).

Neste quadro, o estágio curricular visou o desenvolvimento de um trabalho de avaliação de impacto do *Divertir com o Saber*, sendo todo o processo idealizado participativo – desde a formulação do plano de trabalho e criação dos indicadores de avaliação, à aplicação das mesmas, sendo, assim, um trabalho investigativo marcado pela constante partilha com os vários atores envolvidos. Nesta linha, desenhei um primeiro plano que previa apenas a aplicação de entrevistas aos técnicos e professores, de inquéritos por questionário aos alunos e pais, observação e grupos focais. Contudo,

assim que iniciei o processo de investigação pelos primeiros contactos com o terreno sob a forma de observação exploratória participativa, percebi a necessidade de o alterar e seleccionar técnicas mais adequadas às competências e conhecimentos dos alunos (ver Figura 1, Capítulo 3).

Pretendi, assim, como objetivo geral, criar um conjunto de indicadores de avaliação qualitativa e quantitativa, capazes de analisar o impacto do *Divertir com o Saber* nos atores sociais envolvidos, tendo como meta, ainda, que estes indicadores sejam aplicáveis a contextos semelhantes. Ao nível do *Divertir*, procurei perceber se se verificava a existência de novas disposições/competências sociais na relação com o saber, com a escola (sucesso escolar ou competência relacionais na sala de aula, por exemplo) e com os outros, isto é, ao nível das competências sociais. Por fim, defini como meta a construção de um relatório, que aqui se concretiza, que não só transmita todas estas informações, como também saliente as dimensões alteráveis pela apresentação de um conjunto de propostas de ação a implementar, no sentido da melhoria do projeto. Em termos de paradigma filosófico, o presente trabalho enquadra-se na abordagem transformativa de Creswell (2014), uma vez que objetivo orientar para a melhor atuação do projeto no sentido de impactar as vidas dos estudantes ao nível das suas necessidades educativas e socio-pessoais, empoderando os atores sociais marginalizados.

Ao nível dos objetivos específicos, temos:

- Desenhar indicadores qualitativos e quantitativos de avaliação adequados a projetos de capacitação social
- Avaliar o impacto do programa *Divertir com o Saber* nos atores sociais envolvidos e nas comunidades onde se insere.

No capítulo seguinte é explicado o porquê destes objetivos não terem sido concluídos na totalidade.

2.3. Papel da Sociologia na Avaliação de projetos sociais

Antes de nos debruçarmos naquele que será o papel da sociologia na avaliação de projetos sociais, é necessária uma breve imersão na sociologia da ação. Esta aparece, no século XIX, ligada a uma sociologia de campo, caracterizada pelas análises descritivas dos usos, tradições e rotinas de instituições e de grupos, formulando tipologias que lhe permitisse compreender os fenômenos sociais (Santos & Baltazar, 2017). Esta sociologia da ação traça uma relação entre intervenção e conhecimento, minimizando fragmentações entre a produção científica e a sua aplicação imediata (*idem*). Por outras palavras, este tipo de investigação visa a descoberta e a implementação pronta de melhorias na prática do que será a ação. Assim, tem como objetivo duplo: “(...) por um lado facilitar o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com quem se trabalha e, por outro potenciar os resultados obtidos naquilo que se faz” (Santos & Baltazar, 2017, p.18).

Que contributo terá, então, a sociologia para a avaliação de projetos sociais? E que relação tem a avaliação com a sociologia da ação? Ora, Rodrigues (2010) alerta para a importância de não cingir a sociologia apenas à mera descrição exaustiva dos fatos sociais, sendo, na verdade, necessária uma análise relacional e interpretativa. Esta deve ter a capacidade de captar as teias e conjuntos de redes invisíveis na sociedade e respetivas comunidades. E é aqui que, talvez, resida a maior contribuição da sociologia para a avaliação de projetos sociais e comunitários. De facto, Hougland (2015) defende que a sociologia, tendo uma base intelectual em análises sociopsicológicas e estruturais, mobilizando perspetivas críticas de forma frequente, é capaz de chamar a atenção para questões que ultrapassam apenas a busca generalizada pela verificação de eficiência e eficácia dos projetos sociais. Ou seja, é importante que a avaliação ultrapasse a mera busca pela verificação da eficiência e eficácia e mergulhe nas representações dos atores envolvidos. Assim, a avaliação dos projetos sociais necessita incorporar uma lógica de Investigação-Ação, pautando-se pelo estabelecimento de pontes entre a ação já desencadeada e as perspetivas de ações futuras (Monteiro, 1996), percebendo que dimensões são passíveis de

modificar. Este processo deve ser contínuo e coletivo, envolvendo as várias partes interessadas – comunidade onde se intervém e a organização/instituição promotora do projeto (Monteiro, 1996; Santos & Baltazar, 2017). Graças à capacidade de moderação da sociologia e ao seu reconhecimento da necessidade de estudar os contextos sociais em que os fenômenos se desenvolvem, o sociólogo é provido do conhecimento necessário para desenvolver avaliações totalizantes, que recolham dados quantitativos, mas especialmente qualitativos e que coloquem em evidência as fragilidades a serem trabalhadas.

Hougland (2015) reconhece que, muitas vezes, o desenho dos inquéritos e materiais de avaliação são feitos ou orientados por *stakeholders*, deixando, assim, pouca liberdade para a imaginação sociológica. Nesta linha, Sutphin (2015) afirma que a “Era Dourada da avaliação” abriu caminho para o reconhecimento da importância de recorrer ao método científico na avaliação de programas e projetos sociais. Sendo a formação em sociologia marcada pelo ensino de metodologias quantitativas e qualitativas, apetrecha os seus futuros profissionais com estratégias metodológicas flexíveis (Hougland, 2015). Nos vários ciclos de estudos é ensinado como desenhar e aplicar inquéritos, como analisar e interpretar dados, a importância da multidisciplinariedade e do trabalho em equipa e a identificar diferentes problemas éticos na investigação. É importante, por conseguinte, que se incluam avaliadores formados em sociologia nas equipas de avaliação, já que estes podem oferecer explicações quer para o sucesso, quer para o insucesso dos objetivos traçados, servindo-se da sua formação para interpretar estas dinâmicas (Hougland, 2015).

Ainda que este conhecimento seja cada vez mais valorizado por parte dos recrutadores de avaliadores, carece ser aprofundado na formação em sociologia (Nichols et al, 2015). De facto, são escassos os cursos sociológicos que instruem especificamente em avaliação de projetos. Assim, a) verifica-se uma lacuna na oferta formativa, não abrindo caminho para um maior leque de opções de carreira e b) torna-se difícil a expansão de redes de contactos dos sociólogos, pela possível representação em associações relacionadas com a avaliação (Nichols et al., 2015). Mais, este

envolvimento do sociólogo nos processos de avaliação, seguindo esta lógica de Investigação-Ação, permite também ir ao encontro da responsabilidade social da sociologia. Isto passa pela adoção de uma consciência reflexiva, olhando a realidade na sua totalidade. Os atores sociais devem ser envolvidos, ao mesmo tempo que se procura devolver-lhes os resultados e traçar um caminho para a mudança social.

Em suma, os projetos sociais eram anteriormente avaliados segundo práticas de controlo de qualidade, focando o cumprimento ou não de objetivos. Na atualidade, percebe-se a importância de uma avaliação marcadamente qualitativa, que respeita a relevância da análise quantitativa, colocando a tónica em simultâneo na aprendizagem e na participação democrática dos principais interessados e afetados pelos projetos. Este tipo de avaliação é desenhado como mecanismo de mudança “(...) permanente e essencialmente gerado do interior” (Monteiro, 1996, p.143).

3. Capítulo III – Orientações teórico-metodológicas

Este capítulo constitui-se como uma outra paragem neste diário da minha passagem pela Gaiurb, EM e pelo *Divertir com o Saber*. Aqui, tenho como objetivo explicar a metodologia e técnicas utilizadas e o porquê destas escolhas, culminando numa breve reflexão sobre esta primeira “aventura” investigativa no terreno. Termino, destacando as dificuldades e desafios.

3.1. Primeiros passos no terreno: a observação exploratória

A investigação começou em novembro de 2021 com uma ronda de visitas às salas do projeto, visando um primeiro contacto com o objeto de estudo. A entrada no terreno foi facilitada e mediada pela Gaiurb EM, sob a pessoa da Doutora Catarina Ciríaco, que ocupou, desde logo, o papel de informante privilegiado. Este acompanhamento foi essencial por motivos vários. Em primeiro lugar, permitiu-me aceder aos atores sociais de interesse de forma fácil (Costa, 1986) e agilizou alguns processos típicos e geralmente demorados da investigação (estabelecer contactos, recolher consentimentos informados, etc.). Em segundo lugar, desde logo, percebi que

o contexto, isto é, a população e as dinâmicas sociais de cada empreendimento social, afetavam o projeto. Infelizmente, quer pelo foco temático, quer pelo tempo limitado de investigação, não consegui estudar este fenómeno na sua complexidade total, conseguindo apenas apontá-lo como uma pista para futura pesquisa. Todavia, esta lacuna foi em parte combatida pela Dr.^a Catarina, que sempre procurou contextualizar-me e dar-me o máximo de informações possíveis. Foi partilhado que em empreendimentos mais fechados, isto é, em que os habitantes se mostram mais reticentes à intervenção social, a assiduidade dos alunos do *Divertir* é menor e muitas vezes não justificada, enquanto em outros empreendimentos existe uma maior cooperação com o projeto. Nesta fase, comecei a perceber a importância de “trabalhar as famílias”, como a própria Doutora Catarina me explicou numa das nossas conversas entre visitas ao terreno: é fundamental estabelecer relações de confiança e, sobretudo, de cooperação mútua. É necessário ouvir as famílias e as suas necessidades, auxiliando-as, para abrir caminho para a sua compreensão da importância do *Divertir com o Saber*.

Destarte, esta primeira fase no terreno mostrou-se importante. Permitiu-me obter informações da forma mais natural – sim, natural – possível: sem que eu fizesse muitas perguntas (Costa, 1986). Desde este momento que abandonei uma das preocupações que nos assombram no início da licenciatura em sociologia – a noção que a nossa presença pode e afeta os atores sociais e a ideia de que este facto prejudica a investigação. De facto, tal como Costa (1986, p.135) refere, a “interferência não é, pois, simplesmente, um obstáculo ao conhecimento sociológico, mas também um veículo desse conhecimento.”. Neste sentido, desde o princípio que partilhei as “regras do jogo” com todos os intervenientes, expliquei quem era e a que me propunha e partilhei todo este processo de avaliação que idealizei participativa. Sem o envolvimento dos atores principais esta avaliação não seria possível nem estaria completa.

Esta primeira fase respeitou a função de comando da teoria, já que “ela define o objecto de análise, confere à investigação, por referência a esse objecto, orientação e significado, constrói-lhe as potencialidades explicativas e define-lhes os limites”

(Almeida & Pinto, 1986, p.62), mas seguiu um método indutivo. Os dados, nesta fase exploratória, potenciados pela observação direta participante, foram-me apresentados (Costa, 1986) e trabalhados em constante reciprocidade com a teoria. Nesta fase, o diário de campo surgiu como uma ferramenta de trabalho importante, já que me permitiu organizar os acontecimentos do dia-a-dia, uma vez que “escrever notas de campo é disciplinar o acontecer simultâneo das várias memórias que se cruzam na rememoração dos factos” (Fernandes, 2002, p.27). Posto isto, foi possível desenhar um plano metodológico, tendo por base um conhecimento prévio do terreno e do projeto, visando criar indicadores mais adequados para a avaliação que me propus fazer. Esta é dotada de um carácter participativo, uma vez que foi planeada e aplicada sempre com o conhecimento e envolvimento possível dos vários atores sociais afetos ao *Divertir com o Saber*. Por outro lado, esta primeira entrada no terreno possibilitou o estabelecimento de laços de confiança com os alunos, o que facilitou o desenrolar das atividades de educação não formal que apliquei posteriormente.

3.2. A avaliação participativa

Terminada esta primeira exploração do terreno, comecei o desenho da avaliação. Embora as metodologias de avaliação sejam relativamente recentes em Portugal (Capucha et al., 1996), esta desempenha um papel fundamental, já que permite colocar em evidência os resultados da intervenção. Possibilita também a sistematização dos sucessos e insucessos, estimulando a participação e capacidade de negociação dos vários intervenientes (Capucha, 2008).

Apesar de existirem diferentes tipos de avaliação orientados para diferentes tipo de projetos e diversos objetivos, Capucha et al. (1996, p.11) destaca as principais propriedades:

- Incremento do autoconhecimento das instituições;
- possibilidade de correção e melhoria de condução e gestão de projetos;
- sistematização de dados e informações;

- melhoria no delineamento do plano de ação;
- melhoria nos processos de divulgação, promoção da participação e negociação;
- formação dos intervenientes a nível reflexivo, autoavaliativo e das capacidades técnicas, sociais e relacionais;
- apuramento de resultados e desempenho;
- reflexão e melhoria do plano teórico e metodológico.

Para além destas características destacadas por Capucha et al. (1996), esta avaliação é dotada de carácter participativo, traduzida numa investigação-para-a-ação. Efetivamente, tal como Monteiro (cit. por Guerra, 2000, p.53) explica:

«[...] na investigação-acção participativa (PAR), algumas pessoas das organizações ou comunidades sob estudo participam activamente com o investigador profissional através dos processos de investigação desde a definição inicial até à apresentação final dos resultados e discussão das suas implicações na acção”.

Logo, a avaliação participativa permite a captação de um conhecimento “local” dos problemas existentes, tornando possível, simultaneamente, o incremento da capacidade de previsão do impacto de novas ações sociais, ambientes e organizacionais locais (Guerra, 2000). Neste sentido, este tipo de avaliação é também caracterizado pela capacidade de mediar os vários intervenientes envolvidos nos projetos sociais, procurando reduzir os possíveis conflitos futuros (*idem*).

A avaliação, que foi idealizada qualitativa na íntegra, num primeiro momento, por necessidade da própria instituição, foi alterada. Pelo carácter participativo que sempre se pretendeu, a Gaiurb, EM explicou-nos a necessidade de obter alguns dados quantitativos que pudessem apresentar ao seus *stakeholders*, já que nunca foi realizada nenhuma avaliação ao projeto. O meu plano foi repensado e adotei uma metodologia de carácter misto, mobilizando técnicas qualitativas e quantitativas. Guerra (2000) afirma que uma boa avaliação é caracterizada pela adoção desta postura, sem se limitar à comum quantificação de problemas e ações ou ignorar a subjetividade humana. Nesta perspetiva, percebe-se que a investigação-ação e a

avaliação participativa não dizem respeito a uma técnica de recolha de informação, mas antes a uma nova forma de relação do investigador com o seu objeto, retirando-o desta posição distante para o lugar de sujeito envolvido e participante (*idem*). Por conseguinte, respeitando sempre a função comando da teoria e parti de uma lacuna, tal como descrito no subcapítulo anterior, assumindo o papel de “apoiente dos sujeitos implicados na ação” (Guerra, 2000 p.54). Assim, a participação dos intervenientes do projeto foi garantida pela transparência ao longo de todo o processo, comunicando quer aos professores, alunos e técnica responsável os meus passos seguintes, dando espaço para ajustes. Desta feita, ainda que as técnicas de recolha de dados não tenham sido construídas em conjunto, garanti a abertura para alterações.

O contacto continuado com o projeto e o começar a recolha de dados, fez-me, porém, perceber que não conseguiria apresentar uma avaliação tradicional do *Divertir com o Saber*. Na verdade, uma avaliação de um projeto, especialmente de impacto, envolve um trabalho contínuo. É necessária a aquisição de dados iniciais que possam ser comparados com os dados finais, chegando, então, à perceção dos resultados do que foi pensado e aplicado, pela caracterização dos seus “efeitos líquidos, desejados e não desejados, directos e indirectos” (Capucha et al., 1996). Ora, isto não me foi possível. Em primeiro lugar, de forma geral, todas as crianças já frequentam o projeto há vários anos, pelo que não seria possível perceber o seu ponto de partida, pré-projeto. Por outro lado, tratando-se de um projeto educacional de teor não formal, não existe a aplicação de avaliação formal, isto é, testes formativos e exames, que permita aceder a resultados objetivos e mensuráveis. Ainda, o contacto com as escolas destes alunos é parco, não possibilitando de igual forma o acesso a indicadores importantes, como o aproveitamento escolar e assiduidade, por exemplo. Não obstante, creio que foi possível construir um exercício metódico de avaliação, obtido pela perceção dos vários atores envolvidos que, ao longo destes anos, têm acompanhado o trajeto dos estudantes que pelo *Divertir* passam. A ação do *Divertir* pode ser medida e pretendo, aqui, apontar indicadores para que este impacto passe a ser captado. Note-se que existe uma dimensão imensurável patente pelas balizas

quantitativas, já que se situa ao nível do saber estar, saber ser e ao nível afetivo. Apresento, assim, uma avaliação de impacto percebido.

3.3. Apresentação e justificação das opções metodológicas

Como referi previamente, inicialmente foi pensada a criação de indicadores qualitativos capazes de apreender em profundidade as perceções e os múltiplos impactos (a nível de conhecimento formal, mas também das *skills* sociais e emocionais) que este projeto, o *Divertir com o Saber*, poderia ter junto das crianças e jovens participantes e das comunidades onde se enquadra. Contudo, os primeiros contactos com a entidade acolhedora do estágio e com os vários agentes envolvidos, levantaram a necessidade de uma metodologia mista, que oferecesse alguns dados quantitativos. Neste sentido, foram adotadas diversas técnicas metodológicas que me permitissem, efetivamente, avaliar os resultados, por um lado, e o impacto do *Divertir com o Saber*, por outro. A Figura 1 sintetiza o grande objetivo desta dissertação (a avaliação participativa do projeto), assim como as opções ao nível das técnicas de recolha de dados e a quem foi aplicado e em que momento, como explicarei de seguida.

Desde cedo as entrevistas surgiram como uma técnica fundamental para o estudo pensado: permitem aceder em profundidade aos “(...) sistemas de representações, de valores, de normas veiculados por um indivíduo” (Albarello et.al., 1997, p.89), algo que me ajudaria a atingir os objetivos da investigação (ver capítulo II). Neste sentido, optou-se por realizar duas entrevistas do tipo semiestruturado. Este tipo de entrevistas, tal como Albarello et al. (1997) explicita, são interessantes, uma vez que assumem um carácter parcialmente não diretivo ao permitir que o entrevistado partilhe as suas perceções e conceitos livremente e um carácter parcialmente diretivo, estabelecendo algumas linhas orientadoras que guiam sem restringir o entrevistado. Esta técnica foi aplicada à Doutora Catarina da Gaiurb, EM, responsável pelo projeto e que, portanto, contacta mais diretamente com os vários atores sociais envolvidos e ao Doutor André Sanches Correia, administrador executivo da empresa (Anexo 1 e 2, respetivamente).

Dado o elevado número de professores e procurando criar um ambiente de debate e partilha, optou-se pela aplicação de grupos focais (Figura 1). Segundo David e Sutton (2004), o grupo focal deve ser constituído por especialistas na temática selecionada ou por pessoas com características comuns, assim é objetivado “usar a interação entre um grupo de entrevistados para gerar discussão sobre um tópico” (David & Sutton, 2004, p. 12, tradução livre). Destarte, formei dois grupos de professores, independentemente da matéria que lecionam, distribuindo-os segundo os dois horários encontrados em conjunto e realizou-se a entrevista via zoom. Estas assumiram também um carácter semiestruturado, buscando uma partilha mais livre de significados e representações por parte dos entrevistados (Anexo 3).

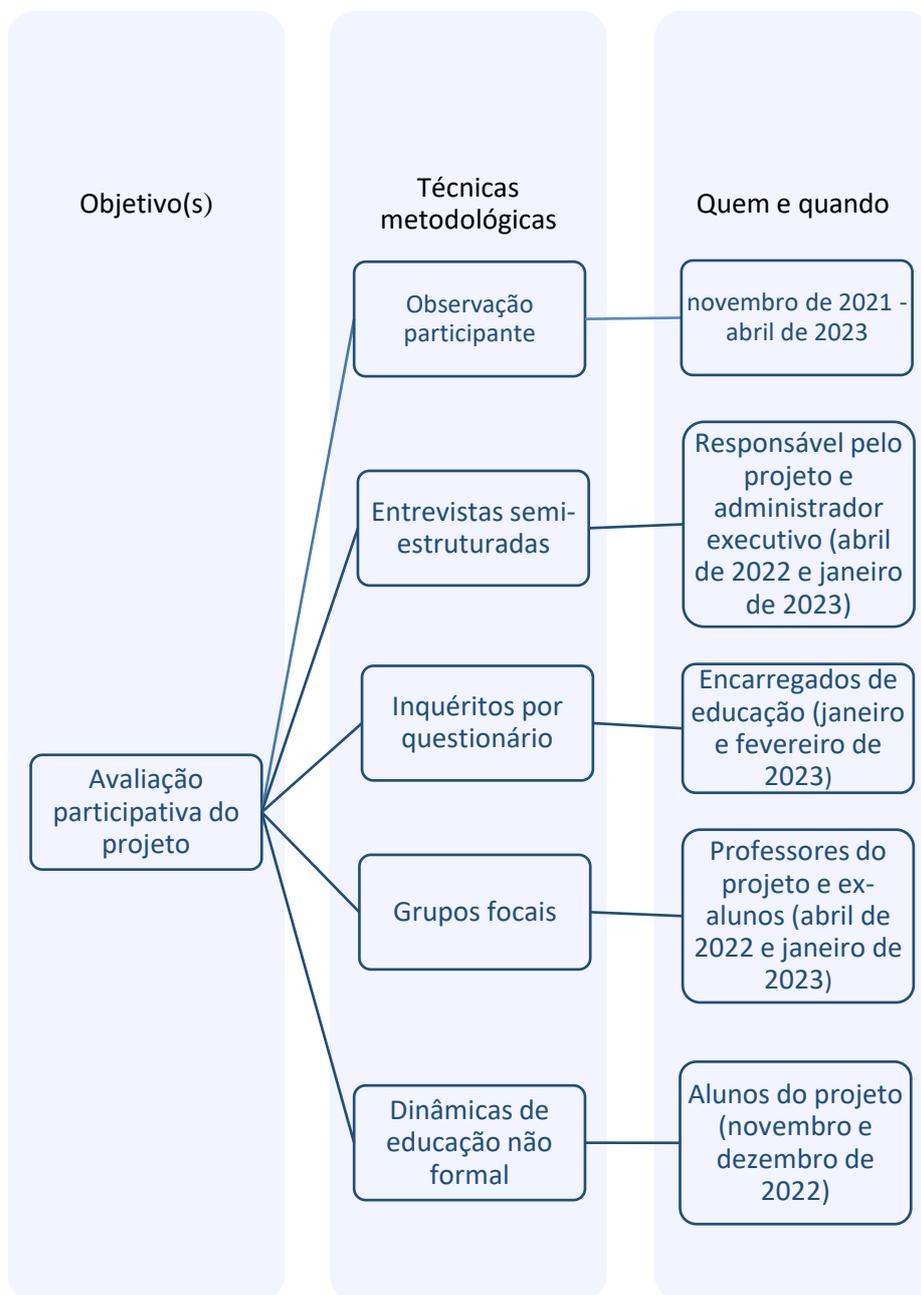
Os encarregados de educação são uma peça fundamental no projeto: responsáveis pela inscrição e participação dos seus educandos, são também, à priori, dos atores mais capazes de apontar o impacto deste nos seus educandos. Por limitações de tempo e pela necessidade de estandardizar e de quantificar o impacto percebido do projeto *Divertir com o Saber* nos alunos e comunidade envolvente, optou-se pela aplicação de inquéritos por questionário (Anexo 11). Esta técnica permite a comparação dos dados obtidos, graças à aplicação de perguntas estandardizadas (D’Ancona, 2001), mas é importante ter em atenção os vários desafios que esta técnica levanta. Constituída na sua maioria por respostas fechadas, as opções dadas são construídas pelo investigador e podem não corresponder à realidade dos inquiridos, que geralmente também não se servem da alternativa “outras” (Ferreira, 1986). Neste sentido, acredito que foi benéfico a construção do mesmo numa fase já avançada da investigação, depois de obtido um conhecimento substancial do terreno e dos seus intervenientes. O inquérito foi maioritariamente aplicado de forma presencial, executando 19 encarregados de educação que, por falta de disponibilidade, foram inquiridos via chamada telefónica. Obtive 52 respostas das 54 esperadas, já que 2 encarregados de educação não apareceram presencialmente nem responderam ao contacto telefónico.

As crianças e jovens assumem o papel central nesta investigação e no *Divertir com o Saber*. O projeto da Gaiurb, EM é desenhado a pensar nas principais

necessidades e ferramentas fundamentais para responder às suas carências. Assim sendo, foram pensadas duas dinâmicas de educação não formal (Figura 1), capazes de captar as representações dos alunos sobre o projeto e as escolas que frequentam. Esta abordagem foi escolhida pela necessidade de adaptar as técnicas às competências e características das crianças e jovens, já que as técnicas convencionais exigem capacidades geralmente subdesenvolvidas nestas faixas etárias (Duarte et al., 2005). Deste modo, fiz uma sessão com cada uma das atuais 13 turmas, começando sempre por uma dinâmica com *post-its* de 2 cores: na primeira cor é pedido que escrevam as coisas que não gostam ou melhorariam no *Divertir com o Saber* e na segunda tudo aquilo que gostam. Esta dinâmica é terminada com o destaque dos aspetos comuns apontados pelos alunos e com algumas questões: “Se o projeto acabasse, como se sentiam?”; “Costumam falar do projeto à vossa família/amigos? Se sim, o que dizem?” e outras que possam surgir com o diálogo. De igual modo, é nesta fase que aproveito para estabelecer alguma comparação entre o *Divertir com o Saber* e a escola que cada um frequenta, procurando captar as representações da educação formal escolar e da educação não formal, enquanto me permite aceder ao impacto percebido do projeto nos alunos. Desta dinâmica surgiram as nuvens de palavras apresentadas no capítulo seguinte (ver capítulo IV). Num segundo momento, apresentei uma folha de papel cenário com a imagem de uma lamparina colada, começando, então, a dinâmica da “lamparina dos desejos”. Pedi que cada aluno pensasse em 3 desejos para o *Divertir* e os escrevesse ou desenhasse na folha. No fim, conversámos um pouco sobre os desejos e tentámos perceber quais são as prioridades de cada criança e jovem de entre os desejos por si destacados.

Para concluir, a observação participante fez parte de todo este processo de recolha de dados (Figura 1), descolando-se do seu carácter exploratório da primeira fase da investigação (ver ponto 3.1), na procura de saturação dos dados empíricos.

Figura 1 - Síntese das técnicas de investigação utilizadas



Fonte: Autora

3.4. Dificuldades no terreno e limitações

A investigação científica carrega várias dificuldades e desafios que cabe a nós, investigadores, tentar superar. Esta investigação não foi exceção. Antes de mais trabalhei com um grupo vulnerável: crianças de empreendimentos sociais, isto é, como já vimos, muitas vezes em situações de carência económica e emocional/afetiva. Estudar este grupo levanta, desde logo, várias questões éticas e deontológicas. Em primeiro lugar, foi enfático pensar na proteção do principal público-alvo: as crianças e no meu responsabilidade, enquanto socióloga, de garantir o seu bem-estar e conforto. A confidencialidade foi outro aspeto que visei garantir, reconhecendo os alunos enquanto sujeitos e não meros objetos de pesquisa (Duarte et al., 2005). Uma vez que estes, por se situarem abaixo da idade legal, não podem dar o seu consentimento, a instituição sede desta investigação foi inquirida sob a necessidade de contactar os encarregados de educação e de recolher consentimentos informados. Todavia, foi garantido pela Gaiurb, EM que as autorizações reunidas em cada ano letivo enquadrariam as atividades desenvolvidas neste quadro e que os direitos das crianças (e familiares) estariam salvaguardados.

Por outro lado, procurei continuamente neste trabalho garantir a confidencialidade de todos os participantes, possibilitando que os resultados aqui obtidos sejam benéficos para os usuários do projeto *Divertir com o Saber*. Neste prisma, uma inquietação constante nas sessões que realizei com os alunos foi sempre a possibilidade de as crianças e jovens se sentirem de alguma forma desconfortáveis com a presença da responsável do projeto, Dr.^a Catarina e do professor. Porém, esta sensibilidade foi continuamente adotada por ambos que sempre se retiraram da sala, deixam-me com os educandos.

Tal como Augusto (2019) afirma, para além de considerar o impacto da investigação nos sujeitos investigados, é essencial pensar no impacto no investigador. Ao longo da nossa formação, somos alertados para a necessidade de adotar uma postura neutra, que confere cientificidade e rigor ao nosso trabalho e que nos protege enquanto seres humanos. Mas nunca nos é explicado como. Aliás, a própria literatura

não é, ainda, dotada de estratégias e de guias suficientes que nos preparem para o terreno (Vincett cit. por Augusto, 2019). Ser sociólogo, trabalhar no terreno é estar numa constante aprendizagem, é “caminhar em bicos de pés” na investigação e aprender, muitas vezes, errando. Deveras, sabemos – e aqui foi tomado também esse cuidado – que temos de desenhar o nosso projeto, pensando na sensibilidade do tema e nas vulnerabilidades dos participantes, mas é já no terreno, principalmente numa fase inicial da carreira, como é o meu caso, que realmente percebemos a exigência do nosso trabalho. Este foi o meu maior desafio. Ter várias crianças a abrir as portas da sua vida, de forma rápida e pouco ponderada, a partilhar comigo as suas histórias de vida fragilizadas: abandono por parte dos pais; criminalidade; sentimentos de insegurança na zona habitacional e percursos escolares marcados por baixa autoestima, desalento e esquecimento por parte das instituições. Nem sempre consegui distanciar-me ou muito menos ser neutra: conversei com os alunos e saí dos sapatos de socióloga, fui ouvinte. E se, por um lado, sinto que esta investigação enriqueceria com um maior e contínuo mergulho no terreno, por outro, acredito que foi importante olhar os dados pelo lado “de fora”. Como refere Augusto (2019): focar-me na literatura, nos relatos chegados pela responsável do projeto e pelos professores, em substituição e complementaridade de um maior número de horas de observação participante.

Noutra linha, é necessário notar que esta investigação foi desenvolvida, numa primeira fase, ainda em contextos de pandemia por COVID-19. Este contexto traduziu-se em várias idas ao terreno adiadas e na ausência de múltiplas crianças aquando de algumas visitas às salas do projeto. Na segunda fase da pesquisa, iniciada no ano letivo seguinte, novos desafios foram levantados: três turmas a menos, causado pela não inscrição das crianças e alunos novos que, para além de ainda não me conhecerem, e, portanto, poder ter havido algum desconforto na execução das atividades de recolha de dados que propus; também não conheciam bem o projeto, originando uma dificuldade na avaliação do mesmo. Todavia, ainda que todos os alunos sejam singulares e plurais (Duarte et al., 2005) e daí se tenha sempre tentado ouvir todos, acredito que esta saída e entrada de novos estudantes não afetou os possíveis

resultados alcançados, uma vez que os dados obtidos, no geral, apontam no mesmo sentido, como veremos no próximo capítulo.

4. Capítulo IV – Resultados do diagnóstico

Como sublinhei anteriormente, este esforço avaliativo seguiu uma vertente participativa, procurando captar a perspectiva de todos os envolvidos no *Divertir com o Saber*. Longe de ser possível apresentar uma avaliação clássica, isto é, que possa ser suportada empiricamente na totalidade, como já explicado, busquei o máximo de informação possível no tempo disponibilizado, tentado chegar à avaliação de impacto percebido. Aqui estão condensados os resultados dos inquéritos aos pais, das atividades não formais com os alunos, das minhas observações participantes, dos grupos focais com os professores e ex-alunos e ainda algumas informações retidas da entrevista à técnica responsável pelo *Divertir com o Saber*. Tudo reunido permitiu as reflexões que começaremos, agora, por grandes áreas temáticas.

→ O ensino formal e escolar e o ensino não formal

Pareceu-me pertinente, desde o início, procurar aceder às representações dos vários intervenientes sobre a educação formal e escolar e a educação não formal. Tinha principalmente dois objetivos com esta abordagem: 1) ter um primeiro ponto de partida que desse informações sobre uma das possíveis raízes das dificuldades dos alunos do *Divertir*, já que a literatura atribui à escola e ao sistema de ensino vigente uma certa responsabilidade no débil aproveitamento escolar; 2) entender as representações acerca deste projeto e os possíveis motivos para a sua estabilidade, dada a longevidade do mesmo. Estas questões foram trabalhadas diretamente com os ex-alunos e com os professores. Em alternativa, os pais e os atuais alunos foram inquiridos especificamente sobre o projeto, o *Divertir com o Saber* e sobre a escola, já que são as realidades mais próximas de si e sobre as quais são dotados de maior conhecimento.

Ao ensino formal, aqui representado pela escola, é associado um programa extenso e obrigatório, que se torna difícil cumprir e assimilar pelos estudantes.

“Ora bem, o ensino formal, eu acho que a maior dificuldade é nós acompanharmos o programa e conseguirmos, num curto espaço de tempo, abranger tudo o que o programa exige e conseguir ainda consolidar” (Professor 1, entrevista 2)

O extenso programa e o curto tempo, como referido no excerto, dificultam o processo de sedimentação de conhecimentos, que poderia ser colmatado por um acompanhamento mais individual. Porém, o elevado número de alunos por turma, que, muitas vezes, alcança as 30 crianças por sala, torna isto impossível. A disposição da sala de aula com mesas fixas, objetiva não só a imposição de um modelo de comportamento, mas tem como fim albergar o maior número de crianças, vistas “como um agregado de unidades” (Dewey, 2002, p.39). Isto surge como uma preocupação de muitos professores:

“(…) eu acho também que existe também muita criança, o grupo é muito numeroso e nós professores não conseguimos chegar a cada um deles (...) Eu acho que falta ali um apoio mais individual e a falta de professores, neste preciso momento...”. (Professor 3, entrevista 2)

Os grupos focais com os docentes e ex-alunos colocaram, ainda, em evidência a associação entre o ensino formal e escolar e a precarização do corpo docente traduzido na falta de professores (como no excerto acima) e no envelhecimento do mesmo (Anexo 5). Por fim, há várias referências aos conteúdos lecionados, que são vistos como densos e ultrapassados.

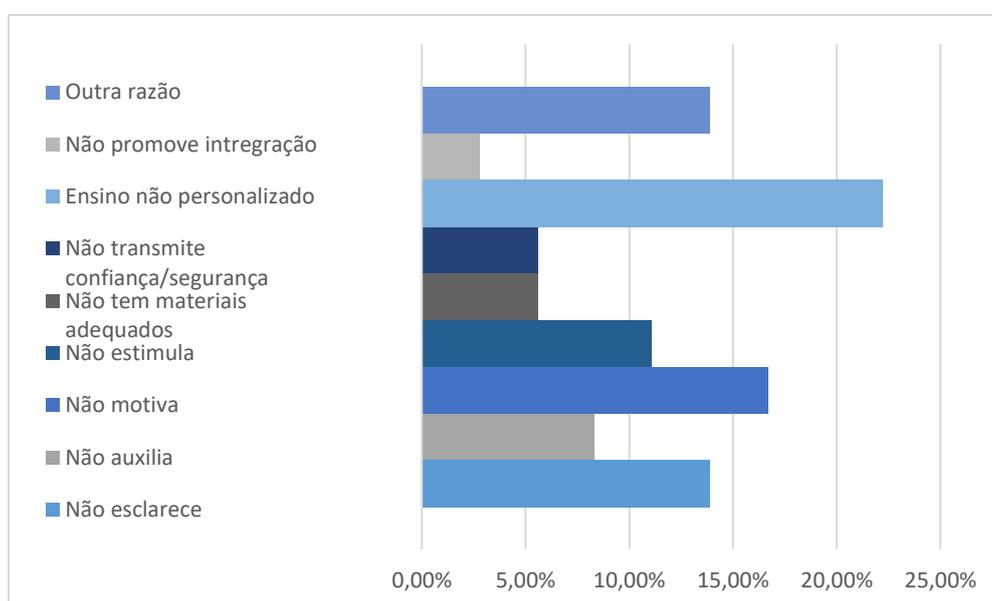
“Acho que a matéria está ultrapassada em questão da aprendizagem, para a nossa vida não levamos nada basicamente; não serve para nada. Saímos de lá temos de nos desenrascar sozinhos. Acaba por ser maçante, porque, por exemplo, falo da minha experiência, estou sempre à volta da mesma matéria e acabo por perder o interesse.” (Ex-aluno 1)

O ensino formal é, desta forma, correspondente a uma narração. Nas palavras de Freire (2018, p.63) “Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a

petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões empíricas da realidade”.

Contudo, quando focada a questão nos agrupamentos e escolas específicas que acolhem os estudantes do *Divertir* durante a semana, a satisfação é generalizada. 65% dos pais inquiridos dizem que os seus educandos têm o acompanhamento necessário e, excetuando casos muito isolados em que as crianças afirmam não gostar dos seus professores, todos dizem aprender e apreciar a sua instituição escolar.

Gráfico 1 – Motivos para a não satisfação dos Encarregados de Educação com a escola



Fonte: Autora

Não obstante, importa perceber quais são as principais causas que 35% dos encarregados de educação apontam para a não satisfação com a escola dos seus educandos. 22% afirma que o principal motivo para si é o facto de o ensino não ser suficientemente personalizado, seguido de 17% dos pais a afirmar que a escola não motiva os seus educandos (Gráfico 1). Nesta linha, 14% alega que a escola não esclarece os seus filhos, quando estes têm dúvidas e 12% conclui que a escola não estimula a aprendizagem (Gráfico 1). Nesta perspetiva, Rodrigues (2022) afirma que é necessário não focar as especificidades de cada criança, mas antes perceber quais recursos podem ser mobilizados para apoiar o desenvolvimento das crianças e jovens,

personalizando, simultaneamente, os recursos que atendam às características de cada um.

Por outro lado, o ensino não formal, praticado no *Divertir com o Saber* parece, à primeira vista, surgir numa linha oposta ao ensino formal e escolar, dando soluções para os problemas do primeiro. Porém, a realidade é outra. O *Divertir* mostra como a educação não formal e a educação formal não se encontram assim tão distantes e, na verdade, cruzam-se: o *Divertir* procura dar os mesmos conteúdos padronizados, definidos pelo governo, já que é criado com o intuito de combater o baixo aproveitamento escolar e auxiliar aqueles que não têm possibilidades económicas na aprendizagem da matemática. Os seus objetivos são delineados em relação à educação formal escolar, constituindo, portanto, um complemento (Marques; Freitas, 2017). É também orientado por professores do ensino formal, formados nas mesmas universidades que os restantes, mas opta por metodologias não formais, sendo mais flexível e adaptado às necessidades e características de cada um, permitindo que aprendam à sua medida e ritmo (Rodrigues, 2022).

“Mas eu acho que essencialmente a diferença é essa: não termos tempo significativo para conseguir consolidar com os miúdos; no *Divertir* acontece o contrário - é incutir o gosto pelas aprendizagens: não sabes fazer? Ok, vamos tentar de uma forma diferente.” (Professor 1, entrevista 1)

Efetivamente, isto foi passível de ser observado nas minhas idas ao terreno. Em todas as salas eram dadas fichas de matemática que se adaptassem ao nível de conhecimento de cada estudante, mesmo que isso, em alguns casos, não correspondesse ao ano curricular que o aluno frequenta na escola. Recordo ver um rapaz do 8º ano a fazer uma ficha de 5º ano com bastante dificuldade, como me apontou a professora. Mas o que me chamou mais à atenção foi esta capacidade de adaptação e de mobilização de materiais educativos diferentes: são usados ábacos, formas geométricas de papel recortadas, quadros brancos em miniatura, entre outros. Assim, a educação não formal não depende de meios e objetivos padronizados, sendo-lhe, na verdade, conferida maior flexibilidade. Tal torna possível o foco no aprender, mas principalmente no que aprender e como aprender (Marques & Freitas, 2017). E

pude ver que, de facto, a mobilização destes recursos educativos serve a educação de forma eficaz.

«Um dos alunos estava com bastante dificuldade em realizar os exercícios de matemática. A professora traz do armário um miniquadro branco e marcadores e entrega às crianças. Isto ajudou o rapaz. A professora ao notar a minha atenção, diz-me “Às vezes, só este mudar o sítio onde se faz as contas – do papel para o quadro – já os ajuda a visualizar as coisas de forma diferente e a desbloquear”.»
(Retirado do diário de campo, 27/11/2021)

A pintura está também constantemente aliada à matemática, como presenciei em algumas das observações e como se compreende pelos trabalhos colados nas paredes. A expressão artística é, então, usada para desenvolver capacidades de comunicação e autoexpressão, mas também pela sua potencialidade de promover o processo de aprendizagem e autoformação. (Juodeikaite & Leliugiene, 2009).

Este acompanhamento individual aparenta ser realmente valorizado pelos professores do *Divertir com o Saber*, que referem muitas vezes a liberdade que têm no projeto para praticar um ensino mais “personalizado” (ver Anexo 5) e próximo da experiência de cada um (Rodrigues, 2022). De facto, “liberdade” parece ser um ponto chave no ensino não formal, que se traduz na flexibilidade de mobilizar métodos de ensino múltiplos e de alterar planificações das aulas.

“Eu concordo com o Professor 6 nessa parte da liberdade que dá o ensino não formal aos professores, porque realmente uma pessoa pode pegar nos alunos, por exemplo, ir ao supermercado com eles para aprenderem coisas diferentes, pode dizer-lhes para eles irem passear para terem outros estímulos e correr para eles libertarem energias e ficarem mais calmos para eles estarem sentados.” (Professor 3, entrevista 1)

Na primeira ida ao terreno, já em 2021, assisti à primeira aula de xadrez. Quando cheguei com a Dr^a Catarina, estavam apenas presentes duas das cinco crianças que frequentavam aquela sala e já se encontravam a fazer um jogo, substituindo as

peças de xadrez por feijões⁴. O professor pediu que as duas meninas nos ensinassem como se joga e que treinassem connosco. Passado algum tempo, o professor montou uma pista de obstáculos dentro da sala e “(...) seguiu-se uma breve corrida de obstáculos à volta das mesas, subindo e descendo das cadeiras” (retirado do Diário de Campo, 6/11/2021). Segundo o docente, este método combate a falta de foco e estimula os estudantes que, especialmente em idades mais jovens, têm grande dificuldade em permanecer atentos durante a hora e meia de aula. Nesta linha, estas atividades recreativas permitem que os estudantes se tornem mais ativos, criativos e diligentes, abrindo caminho para a mudança de comportamentos e para a restauração do autorrespeito académico e pessoal (Juodeikaite & Leliugiene, 2009). Ainda, vai ao encontro daquela que é a natureza da criança, marcadamente ativa, e gere-a ao dar um rumo definido (Dewey, 2002). Esta possibilidade de os alunos concretizarem os seus instintos, de forma orientada, abre caminho para adquirir disciplina, mas também de assimilar informação e aprender a ultrapassar obstáculos (*idem*).

Noutra visita ao terreno, entre empreendimentos sociais, uma das professoras ligou para a Dr^a Catarina no sentido de a atualizar sobre a sessão de matemática que havia acabado de lecionar. Explicou que teve de reformular os conteúdos programados para essa aula para ver um documentário sobre a 2^a Guerra Mundial a pedido das suas alunas. As estudantes encontravam-se muito sensibilizadas com o início da invasão à Ucrânia e tinham várias questões. Esta liberdade para ajustar o que se faz em cada sessão permite, assim, dar conta das necessidades dos estudantes, formando-os nos vários níveis como cidadãos. Isto é possível através da relação com o contexto natural, social, histórico e cultural (Araújo, 2021). Note-se, que esta educação para a cidadania, focada não só na transmissão de conhecimentos académicos, mas numa formação totalizante, torna-se crucial nestes contextos. De facto, Habermas (cit. por Zucchetti et al., 2010) coloca a tónica na cidadania, quando debate as questões de inserção social enquanto inclusão – uma relação próxima com a nação, o estado de direito e

⁴ Na fase inicial de aprendizagem, as crianças começam a aprender xadrez pela utilização de feijões. Isto permite, num primeiro momento, assimilar os possíveis movimentos no tabuleiro, antes de serem introduzidas as peças propriamente ditas, como me explicou o professor à data.

democracia, permite a construção das bases para a cidadania (*idem*). É no conhecimento dos direitos e contextos socio-históricos que se encontram os caminhos para a inclusão.

O ensino não formal ultrapassa a educação meramente focada na transmissão de conhecimentos formais e abre portas à partilha de sentimentos e preocupações, como é reconhecido pelos vários atores envolvidos no *Divertir com o Saber*.

“Eles próprios, neste ensino não formal, sentem-se muito mais à vontade para mostrar as fragilidades, as dificuldades que eles têm, os problemas que eles têm, porque eles acabam por nos ver um bocadinho como ali um ombro em que podem chorar, que podem desabafar, em que podem tirar as dúvidas, em que podem referir alguns dos seus medos. É um espaço que é propício a isso e tudo isto acaba por os motivar para a aprendizagem, seja de matemática, seja de que disciplina for” (Professor 4, entrevista 1)

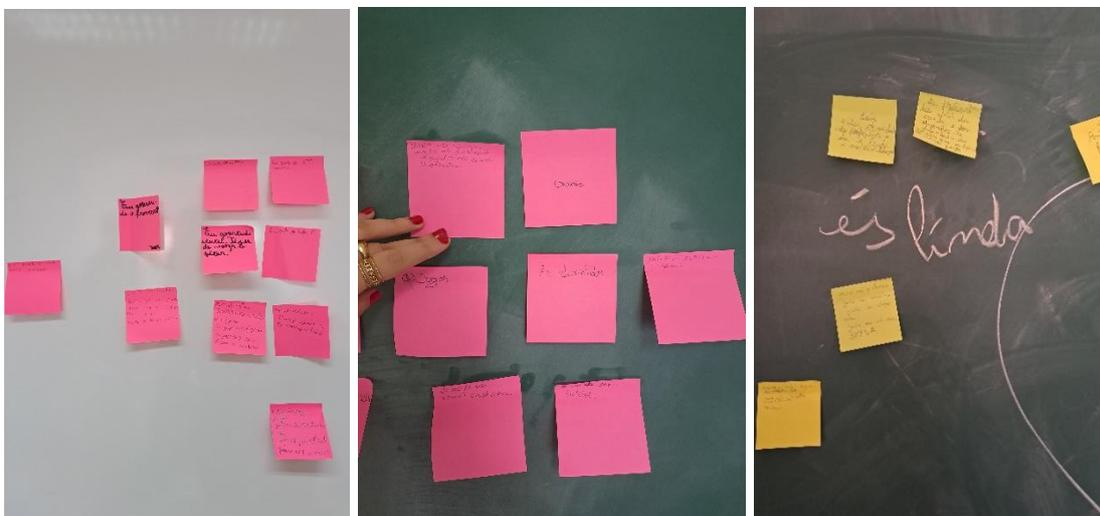
Apesar de existirem atividades pensadas para trabalhar o lado afetivo e emocional dos estudantes, nas minhas observações participantes não presenciei nenhuma sessão pensada para este propósito. Todavia, as provas estão penduradas nas paredes, já que em quase todas as salas dos múltiplos empreendimentos é possível ver cartolinas com o mote “Eu sou...”, cartolinas onde se escrevem palavras ligadas a sentimentos, etc. Assisti, contudo, a vários momentos em que os professores professam palavras de afirmação e de combate à baixa autoestima (“Hoje estou muito contente contigo!”; “Boa! Muito bem! Isso são boas notícias!”; “Este desenho está muito melhor!” – Anexo 7 e 8), assim como várias trocas de afeto entre docentes e discentes, sob a forma de abraços e até carícias no cabelo. Inclusive, assisti a uma sessão em que a professora se viu compelida a deixar os conteúdos curriculares de lado e teve de falar com as suas alunas pré-adolescentes (entre os 12 e os 14 anos) sobre as suas relações afetivas, já que surgiam imensas questões. No final, explicou-me que não era a primeira vez que acontecia e que naquele empreendimento em especial a componente afetiva urgia ser trabalhada. O sucesso da educação não formal, na sua vertente compensatória, reside nesta atenção dada às aprendizagens que trespassam o académico e se voltam para a sociabilidade, a solidariedade, a

afetividade e o sentimento de pertencimento social (Araújo, 2021). Aqui se sedimentam os benefícios da educação não formal e a sua importância: os conteúdos devem emergir das carências, desafios e necessidades dos estudantes e penetram-se nas representações que atribuem sentido e significado às ações humanas (Gohn, 2013).

Esta questão do cuidado é primordial na educação não formal. Efetivamente, é necessário atentar nas necessidades afetivas e emocionais das crianças e jovens, pois só num ambiente em que se sintam confortáveis e seguras é que podem desenvolver as suas capacidades de assimilação de conhecimentos (Juodeikaite & Leliugiene, 2009).

Não é fenómeno estranho, pois, que quando questionados sobre o que mais gostam no *Divertir com o Saber*, o termo “professor/a” surja praticamente em cada um dos post-its distribuídos e preenchidos pelos alunos (Figura 2), surgindo em grande destaque na nuvem de palavras (Figura 3).

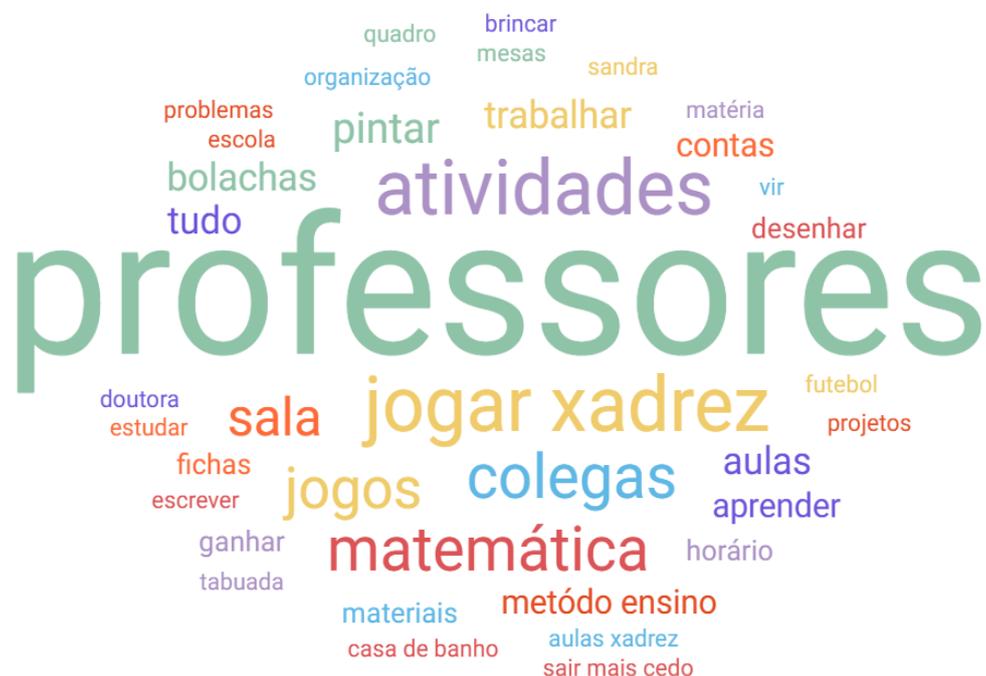
Figura 2– Exemplos de post-its com os aspetos positivos do *Divertir*



Fonte: Autora

O jogar xadrez, as atividades, a matemática e os colegas são as palavras seguintes mais referidas, revelando a satisfação e o envolvimento dos alunos do projeto, como vemos na imagem abaixo.

Figura 3– Nuvem de palavras: O que gosto mais no *DivertiR*?



Fonte: Autora

→ Os alunos: principais dificuldades e contexto familiar

Os estudantes são uma dimensão fulcral da minha pesquisa e do *Divertir com o Saber* – são o público-alvo do projeto e os que melhor o conhecem. São o ponto de partida e de chegada. Heterogéneos a nível etário, em muitos casos partilham uma mesma trajetória social desigual que os deixa em desvantagem a vários níveis, nomeadamente na educação.

As dificuldades ao nível cognitivo, isto é, de conhecimento curricular e de aprendizagem são generalizadas e acompanhadas por dificuldades de concentração, visíveis mesmo nas visitas a cada empreendimento.

“Eu nos empreendimentos onde tenho estado a trabalhar, tenho verificado que os miúdos têm sentido imensas dificuldades, imensas dificuldades no que diz respeito às aprendizagens, imensas dificuldades de concentração e atenção” (Professor 2, entrevista 2)

Acrescem, ainda, crianças e jovens com necessidades educativas especiais em algumas das turmas. Estes, note-se, por vezes, não têm o devido acompanhamento sinalizado nas escolas, como foi partilhado comigo por docentes ao longo das sessões de observação.

A este quadro junta-se a baixa autoestima e a falta de confiança que os estudantes do *Divertir* partilham frequentemente, sendo uma questão muito referida pelos professores (Anexo 5) e mesmo ex-alunos.

“Não é bem uma dificuldade, mas é uma espécie de barreira que eu tinha, não ser tão autónomo. Hesitava sempre, parecia que procurava aprovação no sentido de “estou a fazer correto ou não”. (Ex-aluno 2)

Ouvi alguns “Professora, não consigo! É muito difícil!”, “Não sei!”, que eram sempre rematados por vários “Consegues, pois!” e até “Essa palavra é proibida aqui [Não consigo]”. Desta forma, esta baixa autoestima é explicada pelo contexto socioeconómico destas crianças e jovens. De facto, é frequente que os dominados, neste caso pelo sistema de ensino, construam racionalizações defensivas, crendo que a culpa das suas dificuldades e falta de interesse reside em si mesmos (Queiroz & Gros, 2002). Em simultâneo, a autonomia é trabalhada frequentemente, estimulando os alunos a resolver as tarefas sozinhos e pedindo que expliquem conteúdos uns aos outros ou até mesmo aos visitantes, como observei (Anexos 7-10). Isto torna-se relevante, uma vez que a autonomia surge como um valor necessário para a construção de uma sociedade emancipada a nível sociopolítico e cultural, dado que só um indivíduo autónomo é capaz de pensar criticamente e tomar decisões (Gohn, 2013).

Não obstante, a carência emocional desempenha um papel primordial na dificuldade de aprendizagem. São várias os alunos que não têm pais com capacidade ou disponibilidade para esclarecer as suas dúvidas. Esta questão é percebida por Gohn (2013), que refere que a comunidade externa, isto é, os pais e encarregados de educação, muitas vezes não têm tempo nem percebem a relevância da sua participação e presença nos projetos.

“Porquê? Porque em casa não tem qualquer apoio, nem estímulo, nem... são pais que valorizam muito pouco a escola e não fazem o acompanhamento devido dos miúdos. Se chegassem da escola e ao fim de semana ou um bocadinho à tarde, se os pais dedicassem um bocadinho do seu tempo a estar ali com os meninos, se calar as coisas eram um bocadinho diferentes.” (Técnica responsável pelo projeto)

Por outro lado, são também frequentes os casos de famílias disfuncionais, acabando estas crianças e jovens por estar entregues a si mesmos.

“Pronto, eu concordo. Sem dúvida, o contexto familiar de algumas destas crianças é muito complicado e, se não as ajuda na escola, aqui também não é fácil. Eu falo por alguns alunos que eu tenho: um sábado vêm, um sábado já não vêm porque vão visitar o pai à cadeia. Não é 1, não são 2, são vários!” (Professor 4, entrevista 1)

Esta visão das famílias como destruídas e incapazes de cuidar económica e afetivamente das crianças e jovens é comum aos educadores e sujeitos que se vêm envolvidos em projetos sociais (Zucchetti et al., 2010). A esta perceção está ligada a ideia de que se trata de um grupo que se “contamina” reciprocamente, incluindo os jovens (*idem*). A educação não formal através de projetos com crianças e jovens, possibilita o resgate do sentimento de autovalorização, rejeição de preconceitos que lhes são dirigidos e permite o desenvolvimento de força para reivindicarem direitos iguais (Gohn, 2013).

Ao longo das visitas ao terreno, os alunos foram tecendo vários comentários sobre o seu quotidiano e as suas famílias, apanhando-me desprevenida com a sua abertura e honestidade. Ouvei crianças dizer que preferem estar no projeto do que em casa, que os pais não lhes dão atenção e relatos de discussões, abandono e negligência generalizada. Alguns atrasos eram justificados com “o meu pai não me acordou!” ou “vim sozinho/a”. Este fenómeno é uma das manifestações da forma como a relação débil entre pais e projeto afetam o último: em múltiplas visitas faltavam crianças desfalcando o número de alunos ou até mesmo deixando um docente sozinho sem ter a quem lecionar, como verifiquei em uma das minhas observações participantes.

Os pais são também um grupo que se aproxima em certos aspetos e se afasta em outros. Segundo os inquéritos que apliquei, cerca de 65% tem o ensino primário

ou básico, sendo que apenas 24% tem o nível secundário e 6% licenciatura. Aqui, é de notar que o *Divertir com o Saber* já não é exclusivo a crianças e jovens que habitam nos empreendimentos sociais, tendo alguns alunos que vêm de outros contextos sociais e que, portanto, enviesam ligeiramente os dados. Mas a verdade é que 42% dos pais estão desempregados e 18% são domésticas. Quando apliquei os inquéritos, muitos revelavam desconhecimento generalizado sobre o *Divertir com o Saber*, afirmando não conhecer os professores e nem ter a certeza que modalidades os seus educandos frequentavam. Aqui, claro, ressalvam-se exceções.

«Bela Vista: mães dizem que sentem mesmo a diferença, que “os miúdos gostam mesmo” e até acordam primeiro para ir ao projeto. Acrescentam, “mesmo quando está doente quer vir!” e que falam muito bem da professora. Dizem que não compreendem porque os outros pais não vêm e não trazem os filhos”» (Retirado do diário de campo, 7/02/2023)

→ **O *Divertir*: impacto nos estudantes, na comunidade e principais lacunas**

O impacto nos estudantes é, possivelmente o aspeto mais significativo do *Divertir com o Saber*, já que são o seu principal foco. Sem acesso a avaliações anteriores que monitorizem a evolução dos seus alunos e com acesso apenas a algumas pautas escolares e ao *feedback* dos encarregados de educação, torna-se difícil afirmar com segurança empírica que existe algum impacto do projeto na aquisição de conhecimentos dos alunos. Mas as perceções gerais apontam nesse sentido.

A nível cognitivo, isto é, do conhecimento curricular é percebido pelos professores, alunos e pais alguma evolução, já que os docentes percebem e adotam uma visão da aprendizagem como um processo de recriação, que parte de dentro para fora e se expressa como linguagem e comportamento (Gohn, 2014).

“O professor referiu que falou com o professor do aluno A [da escola] e que este disse que o aluno melhorou muito na leitura e na escrita desde que entrou para o projeto” (Retirado do diário de campo, 12/03/2022)

“em termos matemáticos, a evolução dela foi gigantesca mesmo. [sobre a irmã que ainda frequenta o projeto]” (Ex-aluno 2)

Note-se que 88% dos pais inquiridos afirmam que sentiram uma melhoria nas notas dos seus filhos, após estes terem começado a frequentar o *Divertir com o Saber*. Ainda que 9% afirme que percebe que o seu filho sabe mais, as melhorias sentidas pelos pais são sobretudo ao nível da personalidade e do bem-estar: 11% diz que o seu educando está mais confiante e 9,4% reconhece uma maior vontade de aprender. Ainda, percebem os seus filhos mais sociais (9,1%), mais motivados a ir para a escola (8,9%) e mais capazes de dar opiniões (8,9%).

Assim, o maior impacto parece estar ao nível emocional e do saber estar, como é tão focalizado por este tipo de projetos. Desde as minhas primeiras visitas ao terreno, como já referi, em conversa com os professores, sempre me confidenciaram que, muitas vezes, tinham de abandonar o plano de trabalho definido para ser porto de abrigo – «“Como posso dar matéria quando eles não estão bem e precisam de falar?”, disse-me uma professora.” (Retirado do diário de campo, 26/02/2022). Todos reconhecem esta necessidade de ser um “educador-educando” e não um “educador-bancário”, como define Freire (2018)⁵. Isto traduz-se na oportunidade de ajustar os conteúdos de cada sessão e na decisão do conteúdo do diálogo em conjunto com os estudantes (Freire, 2018), que, por vezes, no *Divertir* se situa na partilha de ânsias diárias.

“Eu enquanto professora também já estou habituada a ser confidente, mas ali noto, nos empreendimentos, que eles gostam de falar da família, dos problemas familiares, das relações familiares, das relações com os vizinhos... E é... Muitas vezes eles vêm para o projeto e antes de começarem a trabalhar, eles têm a necessidade de partilharem estas preocupações e percebem que nós, que também estamos ali” (Professor 2, entrevista 2)

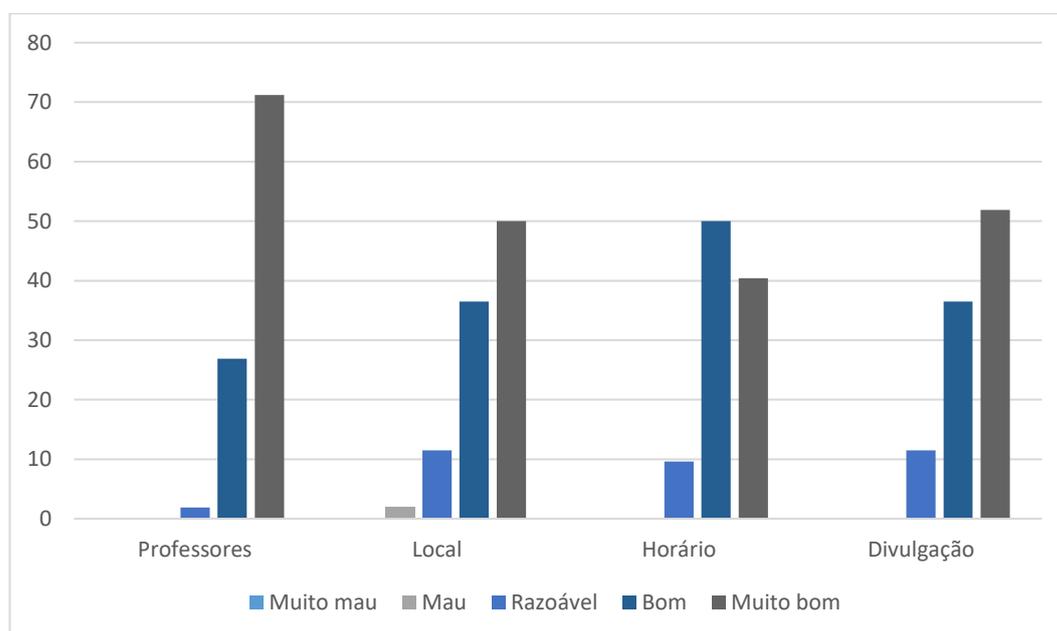
⁵ Paulo Freire (2018) explica que a ação educativa é frequentemente restrita à transmissão de conhecimentos e à tentativa de mudar mentalidades e comportamentos, assegurando o *status quo*. Isto constitui uma postura paternalista e materializa-se numa visão “bancária” da educação, que a vê como doação, preenchendo o “depósito” dos educandos.

Mas este efeito é sentido também ao nível da confiança que é, muitas vezes, baixa, como vimos.

“E também ajudou a conseguir participar mais nas aulas, ao nos ensinarem conseguem aumentar um bocadinho a autoestima e a confiança. Tu vais vendo o teu processo ao longo do... do tempo e tu vais vendo que realmente podes começar a participar na aula, que tu sabes as respostas, que tu consegues participar e está tudo bem.” (Ex-aluna 4)

Nesta linha, é possível compreender a satisfação generalizada que os encarregados de educação sentem relativamente ao projeto. Como observamos no Gráfico 2, todos os parâmetros (professores, local, horário e divulgação) são avaliados de forma bastante positiva, sendo os professores o indicador que mais reúne consenso com 71% dos pais a avaliá-los como muito bons.

Gráfico 2 – Avaliação geral dos encarregados de educação sobre vários aspetos do *Divertir com o Saber*



Fonte: Autora

As observações participantes e consequentes interações com a técnica responsável e com os professores já apontavam, desde o início, para uma débil relação entre o projeto e as comunidades, isto é, empreendimentos sociais onde se enquadra.

As entrevistas vieram solidificar esta informação: quando questionados sobre a existência ou não de um impacto do *Divertir* nas comunidades, a tendência geral foi para uma resposta ambígua que, muitas vezes, era redirecionada para as famílias abrangidas pelo projeto.

“Mas é assim, se há impacto no resto da comunidade, confesso que não sei, agora nos nossos meninos, nas nossas famílias, isso eu tenho a certeza que sim, porque a forma calorosa como somos recebidos, isso eu tenho a certeza que sim” (Professor 2, entrevista 2)

“Comunidade é mais com os pais dos miúdos e depende dos pais, depende de empreendimento para empreendimento.” (Professor 4, entrevista 1)

Não obstante, parece haver uma mudança em curso. No empreendimento General Ramalho Eanes um dos ex-alunos, que ainda marca presença assídua todos os sábados para auxiliar a professora, começou por vontade própria um projeto chamado “Bairro Criativo” que visa oferecer aulas de dança e jogos de futebol às crianças do bairro. Este, desde logo, pediu auxílio aos responsáveis pelo *Divertir com o Saber* que se disponibilizaram para o ajudar com material. Noutro empreendimento social, alguns moradores uniram-se e criaram um grupo de xadrez aberto à comunidade como partilhou um dos docentes:

“E para mim, o mais importante naquele período em que existiu esse grupo -que depois a pandemia veio fechar e espero retomá-lo para o ano - é ter tido um senhor, que pronto, não era pai, nem relativo de nenhum dos miúdos que andava lá, em que ele veio agradecer, passado um mês, porque pelo menos às terças e quintas, ele estava sóbrio para ir ao...para estar com os miúdos, porque ele sabia que, como é óbvio, não ia para lá bêbedo e isso para mim foi uma coisa...eu ainda me arrepio...” (Professor 4, entrevista 2).

Aqui se percebe que existe um terreno que pode ser cultivado e que faça o impacto do *Divertir com o Saber* ultrapassar as salas do projeto, difundindo-se pelos restantes moradores dos empreendimentos sociais. Esta criação de laços não é fácil (Juodeikaite & Leliugiene, 2009), porém, mas urge ser criada, objetivando diminuir os

obstáculos que a comunidade no geral tem no projeto. Nas palavras de um dos professores:

“Volto outra vez a reforçar, há uma parte que liga aquilo que nós estamos a fazer e a comunidade e essa parte tem de funcionar, porque se essa parte não funcionar, o impacto fica só naquela sala e o auge de haver impacto. Foi aquilo que eu disse: houve dinamismo do outro lado e a ponte, e criou-se e fez-se e andou para a frente e noutros sítios o impacto que nós temos morre quando eles saem da sala e pronto.” (Professor 4, entrevista 2).

A relação com a comunidade e com uma fração dos encarregados de educação é um dos pontos que merece atenção.

Tendo apenas excluído os encarregados de educação desta reflexão crítica sobre possíveis lacunas do *Divertir com o Saber*, já que o contacto com o terreno indicou a falta de conhecimento destes sobre os aspetos específicos do projeto, os restantes inqueridos alinham-se em alguns aspetos comuns. Mais referido é a necessidade de mais tempo, perspetiva partilhada pelos professores e pela técnica coordenadora do projeto. De um modo geral, 1 dia por semana traduzido em 1 hora e 30 minutos de matemática e 1h e 30 minutos de xadrez, torna-se insuficiente para colmatar de forma eficaz as dificuldades e necessidades que os alunos do *Divertir* apresentam.

“Depois, gostava de ter mais tempo de projeto. Portanto, se calhar não será assim tão possível porque os miúdos durante a semana têm uma carga horária bastante forte, os professores que trabalham no projeto também têm as suas turmas na escola, mas acho que 1h30 é muito pouco para aquilo que poderia ser possível fazer ainda.” (Técnica responsável pelo projeto)

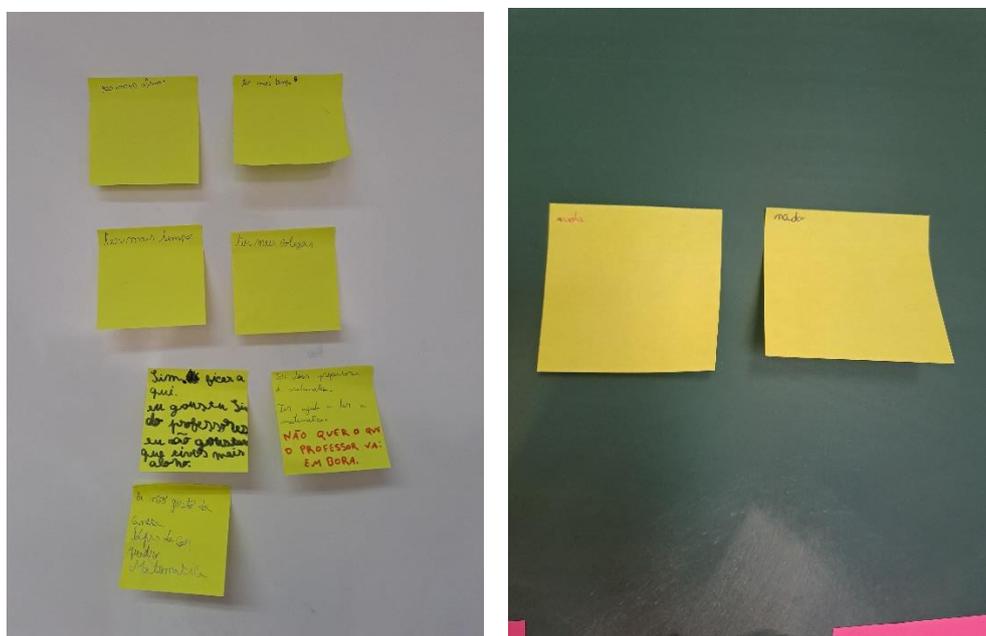
Em segundo lugar está a falta de tecnologia. O *Divertir com o Saber* permanece sem acesso à internet nas suas salas, sem computadores e projetores. Tanto alunos como professores e mesmo ex-alunos apontam para a necessidade de adotar a tecnologia no auxílio a um ensino mais didático e modernizado.

“acho que a tecnologia falta isso, falta isso nas nossas salas, falta a internet, porque isto é uma era da tecnologia, eles estão habituados a isso, eu acho que que falta ali

para os motivar um pouco mais e porque muitos também não têm acesso em casa...fazer algo diferentes com a tecnologia...e acho que o Divertir devia ir por aí também, nas salas..." (Professor 3, entrevista 2)

Talvez, a pergunta mais difícil que coloquei aos alunos do *Divertir* nas nossas sessões, quando inquiridos sobre o que não gostavam ou gostavam menos no projeto, todos adotavam um semblante pensativo. Muitos respondiam prontamente "Nada! Eu gosto de tudo!". Orientava-os por categorias (material, espaço, professores, atividades...), tentando não influenciar as suas respostas.

Figura 4– Exemplos de post-its com os aspetos a melhorar do *Divertir*



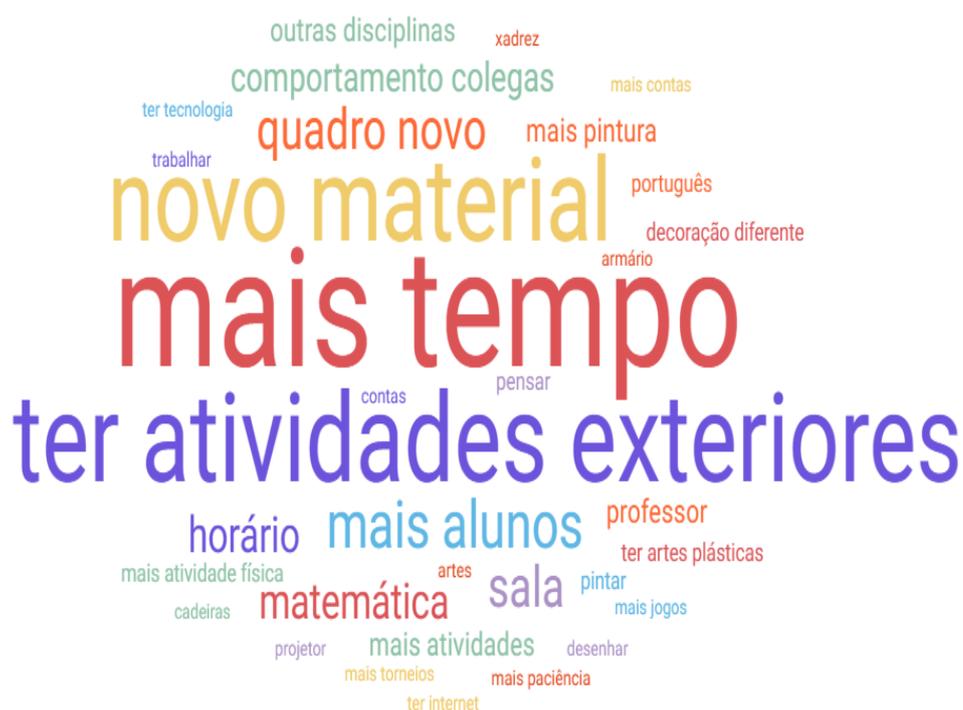
Fonte: Autora

O tempo era das primeiras coisas que reivindicavam (Figura 5), alinhando com o raciocínio dos professores já exposto. É preciso mais tempo para condensar conhecimentos, para combater as dificuldades que persistem e para brincar.

As atividades exteriores também são largamente requisitas (Figura 5), mas tomam duas vertentes: alguns referem-se a levar o momento de aula para o exterior, outros pedem o regresso das *Pausas Criativas*, momento situado nas férias de verão, no qual a Gaiurb, EM levava as suas crianças e jovens a viver momentos de lazer, por exemplo, até à Kidzania, como aconteceu no passado. Em menor grau, mas ainda a

merecer clara atenção, alguns alunos afirmam que é necessário novo material (geralmente ao nível dos materiais de pintura), mais alunos e um quadro novo, nas salas que ainda têm o quadro a giz.

Figura 5 – Nuvem de palavras: O que gosto menos no *Divertir?*



Fonte: Autora

A atividade da lamparina dos desejos (Figura 6) veio sublinhar estas reivindicações, mas trouxe novas. No meio de alguns pedidos mais pessoais, que nem sempre se alinhavam com o projeto e a educação, os desenhos e escritas mais comuns são: mais tempo, atividades exteriores, mais materiais. Não obstante, a necessidade de tecnologia e de internet ganha destaque, explicando que permitiria acesso a jogos educativos e plataformas que tornassem o ensino divertido e eficiente. Na mesma linha, surgem inúmeros desenhos de hambúrgueres, bolachas e pizzas e um grande grupo a afirmar que quer mais lanche. Esta prática já existe por parte de muitos professores, mas é valorizada pelas crianças.

De referir, ainda, que a sessão terminava sempre com um pedido de hierarquização dos desejos e, aqui, os pedidos mais ligados diretamente à educação

eram sempre priorizados, tendo as crianças e jovens apontado mais frequentemente para a tecnologia, os materiais e o tempo.

Figura 6 - Lamparina dos desejos



Fonte: Autora

5. Capítulo V – Propostas de atuação

O capítulo anterior fornece dados que aparentam confirmar resultados e impacto percebido positivos:

- existe reconhecimento de melhorias ao nível da aquisição de conhecimento, mas especialmente no saber estar e no nível emocional, traduzido no gosto pela escola e na relação com os outros;
- as atividades são referidas como ponto positivo e vão ao encontro dos objetivos definidos pelo projeto, já que são adaptadas às necessidades e códigos culturais e sociais de cada um;
- o projeto parece começar a ultrapassar as paredes das salas e abre portas para a transformação social dos empreendimentos materializando-se em projetos como o “Bairro Criativo” (ver capítulo IV) e grupos informais que unem as várias faixas etárias em torno dos tabuleiros de xadrez.

O trabalho feito até aqui é positivo e pode explicar os 17 anos de atuação e o carinho com que os alunos falem do *Divertir*.

Pareceu-me pertinente condensar os dados obtida em conjunto com os vários intervenientes, mas também a informação que as observações e o estágio me concederam sobre a Gaiurb, EM numa análise SWOT (Figura 7). Desta forma, é possível não só apontar as fraquezas e ameaças, mas também perceber que forças e oportunidades existem e que podem ser ativadas para diminuir o efeito das primeiras.

Sem embargo, o processo avaliativo participativo que desenvolvi levantou algumas questões que merecem atenção, objetivando a continuidade do *Divertir* e os interesses dos seus estudantes. Apontadas no capítulo anterior, traduzem-se em:

- Falta de dispositivos eletrónicos (computadores e projetores) e de internet;
- Necessidade de aumento do número de horas de ensino;
- Desejo de atividades extra período-letivo, com especial foco no regresso das *Pausas Criativas*, mas também atividades ao ar-livre;
- Mais lanche;

- Mais materiais.

Estes pontos constituem as fraquezas do *Divertir*, isto é, aspetos que precisam ser melhorados e partem do interior do projeto. Por outras palavras, são passíveis de controlar pela sua direção. Mas a estes acrescem a inexistência de avaliação e o débil envolvimento dos encarregados de educação (Figura 7). Este último aspeto, claro está, não dependerá só da vontade dos atores do *Divertir com o Saber* para ser realizado, haverá sempre margem para a recusa de participação de algumas entidades parentais. Acredito, todavia, que há medidas que podem ser tomadas neste sentido pela entidade promotora do projeto.

As forças (Figura 7) acabam, de igual forma, por condensar os resultados que apresentei na secção prévia. O método de ensino é fléxil e oferece liberdade para aprender com mais confiança, servindo-se de códigos mais próximos dos estudantes. As atividades são divertidas e formativas, segundo os estudantes. A relação entre alunos e professores é estreita, existindo, inclusive, docentes que fazem acompanhamento emocional e educativo via *WhatsApp*, como foi partilhado nas entrevistas (Anexo 5) e revelam esta mais-valia que é ter um corpo docente que se mostra dedicado e comprometido. Na minha perspetiva e seguindo a linha da bibliografia (Gohn, 2009), o facto de o projeto se situar nos bairros sociais onde habitam os educandos é uma força, porque permite a compreensão total do contexto das crianças e jovens e trilha caminho para uma intervenção mais completa, que não se esgota no ensino de matemática e xadrez. Este conhecimento sobre a população e sobre a trajetória de vida dos alunos, foi também referido por um dos professores (Anexo 5) e é uma clara força, já que permite – graças ao perfil transversal de ação social – a adaptação dos métodos de transmissão de conhecimento e o apoio a várias questões. Este apoio é praticado pela oferta de óculos graduados gratuitos e na ajuda de obtenção de apoio psicológico, da terapia da fala ou de outras necessidades que sejam detetadas e passíveis de ser solucionadas pela Gaiurb, EM. Por fim, os Jogos

Juvenis⁶, são outro aspeto positivo a ressaltar, dado que são momentos de lazer, mas também permitem a sedimentação da autoestima e valorização pessoal. Em conversas durante os momentos de observação participante ficou claro que os alunos gostam desta atividade, ainda que não o tenham referido nas sessões de avaliação.

As ameaças (Figura 7) situam-se no exterior do projeto, tornando difícil a ação do *Divertir* no sentido de as diminuir. A relação com a escola é, talvez, a principal, já que foi referida pela técnica, administrador executivo e alguns professores. Esta fraca relação torna difícil a monitorização dos resultados do *Divertir* no aproveitamento escolar dos seus alunos. Por seu turno, a volatilidade das presenças, também apontada nos grupos focais (Anexo 5), confere uma certa incerteza e instabilidade ao projeto, não possibilitando um planeamento muito fechado das sessões. Em certos casos, significa mesmo o fechar de uma sala de um ano letivo para o outro. Por fim, a necessidade de reanalisar o orçamento financeiro e os recursos humanos resulta das fraquezas, ou seja, das possíveis melhorias que devem ser tidas em conta. Aqui, falo do aumento do número de horas que se traduzirá na contratação de mais docentes, já que os atuais conjugam as aulas durante a semana no ensino formal, com as múltiplas salas dos empreendimentos sociais onde lecionam ao sábado. De igual forma, a aquisição de novos materiais, mas especialmente de computadores e projetores, assim como a resolução da falta de internet, implicarão um aumento dos recursos financeiros destacados para o projeto, o que poderá surgir como um obstáculo.

Porém, será possível encontrar nas oportunidades (Figura 7) soluções para estas questões. Os contactos da própria Gaiurb, EM como as terapeutas da fala e psicólogas, assim como a parceria com a ótica e a Câmara de Gaia têm-se revelado úteis. Esta última poderá ser vantajosa. Ademais, acredito que o *Divertir* deve mobilizar os encarregados de educação e os habitantes dos empreendimentos sociais, assim como os ex-alunos no sentido de divulgar o projeto, mas também de tentar colmatar o fraco envolvimento que outros atores revelam.

⁶ São organizados pela Câmara Municipal de Gaia e estimulam a competição entre jovens em várias modalidades, concluindo o xadrez, promovido pela Gaiurb. EM através do *Divertir com o Saber*.

Figura 7 – Análise SWOT do *Divertir com o Saber*



Fonte: Autora

Inspirada pela análise SWOT, pela diversa bibliografia que li e pelo meu percurso no estágio com a Gaiurb, EM, desenhei uma lista de atividades e ações que poderão ser feitas pelo *Divertir com o Saber*, visando o incremento de melhorias (Tabela 2). Nesta linha, pensando no projeto em si, é crucial a implementação de uma avaliação do projeto. Esta deve ser contínua, isto é, aplicada todos os anos, do início do ano letivo até ao final. Deve, ainda, ser participativa. Os projetos sociais educativos, objetivando a educação para a cidadania, necessitam primar pela democratização da sua avaliação. Uma vez que os atores sociais afetos são os que melhor conhecem os projetos e as suas necessidades individuais, pelo que devem estar envolvidos em todo o processo avaliativo. Ainda, é este envolvimento que permite a emancipação dos envolvidos, recusam uma postura paternalista e “bancária” da educação (Freire, 2018). Neste sentido, destaquei uma lista de propostas de indicadores que podem auxiliar neste processo, como veremos seguidamente (Tabela 2). Os objetivos são a monitorização dos resultados e impactos do projeto, percebendo, assim, se os objetivos estão a ser cumpridos de forma eficaz e eficiente e o envolvimento dos vários intervenientes num processo participativo.

Refletindo sobre melhorias para o *Divertir* que estejam relacionados diretamente com os alunos e as suas reivindicações, é preciso considerar o investimento em dispositivos eletrónicos e internet. Se os recursos financeiros não forem suficientes, talvez seria interessante apresentar o problema à Câmara de Gaia, sublinhando a importância e a versatilidade que estes meios oferecem hoje ao ensino. A criação de E-Portfólios, por exemplo, referidos por Roldão et al. (2011), materializa-se na criação de portfólios digitais que permitem trabalhar a autonomia, por um lado, mas também refletir sobre as suas aprendizagens e desenvolver competências de organização e reflexão, por outro. Assim, seria vantajoso para a avaliação do projeto, mas também para a formação dos estudantes. Outra aplicabilidade será a visualização de matérias audiovisuais, a realização de *quizzes* online, entre tantas outras. O *Divertir* é um projeto com 17 anos, constitui já um legado da atuação da Gaiurb, EM na área da educação e formação, pelo que me parece relevante investir no mesmo, possibilitando a sua continuidade. A extensão do horário das aulas ocupa lugar de

destaque nas ações a adotar, pois permitirá a assimilação dos conteúdos e um trabalho mais profundo a este nível.

O lanche é algo relevante para as crianças. Praticamente todas acabaram por desenhar ou escrever na lamparina dos desejos vários alimentos que desejavam saborear no projeto. Esta prática é já adota de livre e espontanea vontade por muitos professores, como cheguei a presenciar. Mas seria bom adotar como prática recorrente, não só no sentido de satisfazer as necessidades apontadas pelos estudantes, mas também porque os autores apontam esta prática como fator para a criação de um espaço seguro e cativante para a participação das crianças e jovens (Juodeikaite & Leliugiene, 2009).

As *Pausas Criativas* foram marcantes para os estudantes que frequentam o projeto há mais tempo, tendo referido logo o seu regresso como um desejo na nossa sessão de avaliação. Os alunos mais recentes sublinharam que querem tanto ter aulas/atividades ao ar-livre, como ter atividades nas férias. Roldão et al. (2011) afirma que as atividades extra-aula implementam o gosto pela escola, trabalhando ao mesmo tempo competências sociais e pessoais, oferecendo, ainda, uma formação mais diversificada. Desta forma, seria interessante retomar estas visitas e implementar estas atividades apropriando os espaços comuns dos empreendimentos sociais e possíveis áreas circundantes.

A monitorização do estado dos materiais já é feita, mas deve ser mais frequente e atenta, uma vez que constituiu uma reivindicação frequente por parte dos estudantes – falta de lápis de cor, marcadores gastos. Atender às necessidades dos alunos, fomentar momentos de cultura e lazer e estreitar os elos entre o projeto e os alunos, são objetivos que estas melhorias podem cumprir. E, claro está, potenciar a aprendizagem e investir na formação e educação contínua, no sentido de uma educação para a cidadania.

A ligação com a comunidade foi um dos meus principais focos ao longo de toda a análise. Esta, já vimos, não é sempre possível, existindo um certo distanciamento.

Neste sentido, defendo o apoio (que já se verifica) e o estímulo à criação de projetos paralelos, ou seja, de projetos sociais de várias vertentes que surjam da iniciativa quer de membros do *Divertir com o Saber*, quer de moradores nos empreendimentos sociais. Isto é importante, dado que potencia o impacto social e comunitário do projeto e permite, então, trilhar caminhos para a mudança social, que de outra forma não se proporciona.

Pensando no estabelecimento de laços mais fortes e próximos com as famílias e encarregados de educação, procurando o seu envolvimento mais próximo, acredito que a criação de atividades com os encarregados de educação e os alunos seria algo benéfico e poderia até contribuir para os sentimentos de bem-estar dos alunos. Isto pode passar pela apresentação de trabalhos aos encarregados de educação em sessões destacadas para o efeito; organização de jogos e atividades ao ar-livre entre famílias e ainda atividades artísticas como a pintura de um mural ou instalação de alguma peça artística no espaço comum do empreendimento social. Estas últimas tornam, ainda, possível a construção de uma melhor relação com o espaço habitacional, que nem sempre é pacífico (Gohn, 2009). Reconheço que não será fácil, mas penso que numa primeira fase é preciso assumir este facto. Nem todos vão participar, mas é imperativo trabalhar com os que assim pretendem. Talvez no futuro os encarregados de educação mais recetivos, acabem por atrair os mais ditantes. Talvez, o continuar a estar atento e a prestar auxílio nos vários problemas que surgem estas famílias acabe por potenciar esta aproximação, cumprindo o que aprendi ao longo deste processo: é preciso estabelecer relação de confiança e proximidade; é preciso ajudar as famílias para que estejam recetivas à nossa intervenção.

Tabela 2 – Propostas de Ação para o *Divertir com o Saber*

Domínio	Propostas de ação	Objetivos
O <i>Divertir</i>	Implementação de avaliação contínua do projeto	-Monitorização dos resultados e impactos do projeto -Envolver os vários intervenientes num processo participativo
	Investimento em dispositivos eletrónicos (computadores, projetores) e internet	- Potenciar a aprendizagem
O <i>Divertir</i> e os alunos	Extensão do horário das aulas	-Estreitar os elos entre o projeto e os alunos
	Implementação do lanche antes ou após as sessões	-Investimento na formação e educação contínua
	Retoma das <i>Pausas Criativas</i> e outras atividades nas férias e ao ar-livre	-Fomento de momentos de cultura e lazer -Atender às necessidades dos alunos
	Monitorização do estado dos materiais	
O <i>Divertir</i> e a comunidade	Apoio e estímulo à criação de projetos paralelos	-Potenciar o impacto social e comunitário do <i>Divertir com o Saber</i>
	Atividades com os encarregados de educação e alunos	-Estimular o envolvimento dos encarregados de educação
	Atenção e apoio às dificuldades das famílias	-Atenuar efeitos da fraca relação com os encarregados de educação

Fonte: Autora

5.1. Orientações para uma avaliação participativa

Sublinho, a avaliação é um momento importante para todos os projetos, incluindo os de carácter social e educativo, mas é necessário ultrapassar as balizas da eficiência e da eficácia e a verificação dos parâmetros financeiros. Um projeto que se proponha educativo e que coloque a tónica na cidadania, como é o caso do *Divertir com o Saber*, deve encarar estas crianças e jovens como sujeitos ativos e não como objetos da ação social. A avaliação deve ser prevista desde o momento em que se desenha um projeto e obriga a algumas decisões. Será uma avaliação externa ou interna? Isto é, será feita pelos membros do projeto ou por um profissional contratado? Será um misto das duas? Será feita antes, durante ou depois, numa tentativa de perceber o que correu bem e o que se precisa ser alterado? Pela informação que reuni ao longo do estágio curricular na Gaiurb, EM, em específico com o *Divertir com o Saber*, acredito que esta parte do processo avaliativo direcionado para a verificação dos resultados e dos impactos pode ser feita por aqueles que são corpo do projeto. Isto garantirá a vertente participativa e permitirá que seja um caminho mais informal e fluído, mas sem que afete o rigor, na minha perspetiva. Verifica-se um interesse comum no sucesso deste projeto. A nível da periodicidade, como explicarei agora, tem de ser um trabalho contínuo, traçado no primeiro dia do ano letivo e que o percorre até ao último. Tem de ser repetido em todos os anos letivos. Só assim se consegue verificar impactos e resultados: ao longo do tempo e pela comparação entre dados. Posto isto, a Tabela 3 condensa aqueles que considero ser os principais indicadores para o *Divertir com o Saber*, mas também para projetos sociais da mesma índole.

O número de inscrições é um indicador claro, fácil de obter. A comparação de ano para ano pode mostrar a força do projeto num dado momento ou levantar a necessidade de perceber onde poderá estar a falhar o projeto, se se verificar a queda deste número. É medido no início de cada ano. A assiduidade, por sua linha, pode apontar na mesma direção e é já medida em todas as sessões. Há que manter esta monitorização.

A participação nas sessões é indicador comum à educação formal escolar, mas no nosso caso vai permitir levantar reflexões sobre as atividades selecionadas, percebendo se são relevantes e cativantes para os alunos. Pode ser medida por escalas de atenção, de questões e intervenção, assumindo um número de 1 a 5, por exemplo, e deve também ser verificada em cada aula.

Os resultados emergem dos objetivos em relação com as ações traçadas para os cumprir. Os resultados em contexto formal escolar, melhor dizendo, o aproveitamento escolar é um dado crucial. Está presente nas notas obtidas nas disciplinas, mas também no abandono escolar, na assiduidade e no comportamento. Ainda que muitas escolas não mantenham este contacto com o *Divertir com o Saber* por inúmeras razões, é essencial o acesso a estes dados, quer seja através dos alunos ou dos pais. Não será possível recolhê-los em todos os casos, bem sei, mas o esforço na sua obtenção é significativo.

Recuperando a vertente participativa, a perceção de melhorias por parte dos encarregados de Educação e por parte dos professores, assim como a perceção dos próprios alunos necessita ocupar um lugar de destaque. Com os encarregados de educação, dada a relação distante, a recolha pode ser feita de forma sistematizada pelo menos uma vez por ano e, se se perceber abertura para tal, passar a duas vezes por ano – por exemplo no início e fim do ano letivo ou no final do primeiro semestre, apontando as principais dificuldades e posteriormente no final do ano letivo, para um balanço geral. Claro que todo o *feedback* que chega de forma informal deve ser partilhado entre professores e a técnica responsável e anotado. Neste sentido, pode-se aplicar, por exemplo, inquéritos na linha do que realizei (Anexo 11) ou mesmo reuniões pautadas por métodos não formais, como a árvore dos problemas. Com os professores sei que o trabalho é já contínuo e que há uma constante rede de partilha de informações, que já envolve a perceção dos professores e alunos, assim como existe um debate aberto entre a coordenação e os mesmos. Não obstante, não podia deixar de apontar a perceção dos docentes como um indicador primordial, que deve ser averiguado frequentemente e sistematizado. Se se sentir a necessidade, pode-se

criar momentos formais de reunião. Por sua vez, a percepção dos alunos é primordial. Aqui as metodologias, em linha com o próprio projeto, são fundamentais. “O pior e o melhor” materializado em post-its e a lâmpada dos desejos como fiz, a realização de assembleias presididas e sistematizadas pelos alunos, à semelhança do que fez Roldão et al. (2011) ou mesmo o recurso ao E-Portfólio (Roldão et al., 2011). Várias são as possibilidades que permitem um debate e uma partilha confortável e aberta.

O impacto está presente fora da sala, espelhando-se na comunidade e nos percursos que surgem pós-projeto. Neste sentido, o surgimento de projetos e grupos na comunidade é um forte indicador de que se verifica o início de um processo de transformação, por muito precoce que possa ser numa fase inicial. Vimos que este contexto social afeta o projeto e, principalmente, os educandos, pelo que seria interessante um investimento na fomentação de um ambiente de colaboração e entreajuda. Esta verificação é feita pela simples contabilização dos projetos e grupos que surgem sob influência do *Divertir com o Saber*. Por fim, e dado que consegui perceber que existe acesso a esta informação, o conhecimento sobre as trajetórias de vida dos ex-alunos é importante e aponta para o impacto a longo prazo do *Divertir*. Conseguindo estes dados de forma casual, isto é, pelo contacto informal com os ex-alunos ou mesmo criando momentos de reunião sob a forma de grupo focal, de roda de conversa ou outro formato que surja como pertinente, aqui reside um forte indicador do impacto do projeto.

Tabela 3 – Proposta de indicadores a mobilizar no *Divertir com o Saber*

Parâmetro	Indicador	Fontes	Periodicidade
Resultados	Nº de inscrições	Contabilização do nº de inscrições por ano letivo	Início de cada ano letivo
Resultados	Assiduidade	Medido pela verificação do nº de alunos em cada sessão	Todas as sessões
Resultados	Participação nas sessões	Adesão dos alunos às sessões, pode ser medido através de escalas de atenção, questionamento e intervenção	Todas as sessões
Resultados	Resultados em contexto formal escolar	Monitorização dos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações escolares, mas também ao nível do abandono escolar e comportamento	Sempre que possível, pelo menos 1 vez por semestre
Resultados	Perceção de melhoria por parte dos EE	Aplicação de inquérito aos pais	1 vez por ano letivo
Resultados	Perceção de melhoria por parte dos professores	Debate e partilha em reuniões pontuais sobre a evolução e conquistas dos estudantes	1 vez por semestre

Resultados	Percepção dos alunos	Atividades não formais com os alunos	1 vez por semestre
Impacto	Surgimento de projetos/grupos nas comunidades	Monitorização do nº de projetos e grupos informais que surjam nas comunidades	Sempre que possível
Impacto	Trajéorias pós-projeto	Monitorização das trajetórias de vida dos ex-alunos	Sempre que possível

Fonte: Autora

Considerações Finais

O *Divertir com o Saber* constitui um exemplo de projeto social educativo que procura intervir no local e no tempo. Geralmente dependentes de financiamentos externos com datas de início e fim limitadas, os projetos desta natureza não são, geralmente, pautados pela longa duração. O *Divertir*, por outro lado, beneficia do facto de se inscrever numa empresa municipal, que atua e tem conhecimento acerca dos locais onde atua. Nesta linha, evidencio o potencial interno e a existência de condições para a continuação da sua atuação. No futuro, deve primar pela procura de redes com instituições e associações locais, no sentido de expandir as suas possibilidades de ação.

Os recursos financeiros e humanos, podem constituir um obstáculo a ultrapassar que exigirá o acionamento de contactos e o recurso à criatividade por parte da Gaiurb, EM. A necessidade de adoção de recursos tecnológicos é destacada por professores e alunos, mas também a necessidade de mais horas de aula. O regresso das *Pausas Criativas*, a oferta de lanche e a monitorização do estado do material de trabalho são outras questões que se levantam e pedem atenção por parte da empresa municipal.

Crucial, ainda, é o foco no impacto do projeto que deve passar pelo envolvimento da comunidade e dos encarregados de educação. Aqui subjazem vários objetivos: estimular um efeito contínuo do *Divertir*, que não se deve esgotar nas salas do projeto; promover o bem-estar das crianças e jovens pela criação destes momentos de convívio entre famílias e alunos e fomentar um ambiente cooperativo nos empreendimentos sociais, estimulando em simultâneo uma boa relação com o espaço habitacional. Isto, claro está, constitui um desafio para a Gaiurb, EM, mas apresenta possibilidades de melhoria na sua atuação.

A realização da avaliação do *Divertir com o Saber* é o aspeto que urge ser implementado. Passível de ser realizada internamente, pelos intervenientes-chave do projeto, é importante que se dê início à monitorização dos efeitos e impactos do projeto e não apenas dos aspetos relativos aos recursos financeiros e materiais. Tal permite refletir e detetar melhorias a ser aplicadas. Sempre participativo, sugiro a

mobilização dos indicadores que destaquei e um trabalho contínuo com as crianças, conferindo-lhes lugar de destaque, como principais atores do *Divertir*.

Espero que as minhas propostas, quer ao nível de ações e atividades a implementar e de indicadores de avaliação, sirvam ao *Divertir com o Saber* e a todos os envolvidos.

Termino, estimulada por esta investigação, levantando algumas reflexões. Os projetos sociais, especialmente de carácter educativo, parecem constituir uma mais-valia na vida dos jovens, complementando e preenchendo as lacunas da educação escolar. Permitem o acesso ao apoio ao estudo por parte daqueles que se sentem invisíveis no ensino formal e que não são dotados de condições económicas para a aquisição de serviços de explicações. Quando munidos de metodologias não formais, são capazes de trabalhar outros saberes. Porém, estes projetos situam-se, muitas vezes, a um nível superficial da ação, numa lógica de “quadro paliativo”, que atenua a conflitualidade social, mas reforça a lógica da escola reprodutiva (Roldão et al., 2011). É necessário refletir sobre as raízes dos problemas sociais, encarando as trajetórias destas crianças e jovens pelo cruzamento de múltiplas variáveis e negando os essencialismos que responsabilizam os indivíduos pela sua exclusão. A intervenção deve objetivar intervir ao nível dos mecanismos geradores de desigualdades e não se restringir à mera resolução das suas consequências. As políticas públicas de educação compensatória são sintoma dos problemas sociais. Assim, a nível macro, urge rever o sistema de ensino formal de ensino. Para quem está desenhado? A quem serve? O isolamento da escola em relação à vida (Dewey, 2002), assenta na incapacidade de utilizar a experiência quotidiana dos múltiplos alunos e no desfasamento que, hoje, se sente entre os conteúdos lecionados e as necessidades do dia a dia. A adoção de estratégias de ensino não formais, como visto neste relatório, servem as necessidades diversas dos estudantes e devem penetrar os muros da escola, na tentativa de ultrapassar estas questões. Quando alinhada com as carências dos atores sociais, a educação é arma de empoderamento e mecanismo para a transformação social.

Referências Bibliográficas

Abrantes, P., Roldão, C., Amaral, P. & Mauritti, R. (2013). Born to fail? Some lessons from a national programme to improve education in poor districts. *International Studies in Sociology of Education*, n.23(1), pp.17-38.

<https://doi.org/10.1080/09620214.2013.770206>

Albarello, L., Diegneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, Christian, Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. GRAVIDA.

Almeida, J. & Pinto, J. (1986). Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais. In Silva; A. e Pinto, J. *Metodologia das Ciências Sociais*. Afrontamento.

Araújo, A., Nobre, Souza & Porto Nascimento, A. (2021). Oficinas de Matemática no Projeto Social Cata-Vento: uma prática em Educação Não Formal. *Revista Baiana de Educação Matemática*, v.2, n.1, pp.01-20.

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/baeducmatematica/article/view/12086>

Augusto, F. R. (2019). “Sem Régua e Esquadro”: Desafios e oportunidades da investigação sobre temas sensíveis e com grupos vulneráveis. *Sociologia on line*, n.20, pp.97-118.

https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/40533/1/ICs_FAugusto_Sem.pdf

Azevedo, A. (2019). *Habitação de Interesse Social: O Passado, Presente e Futuro – um caso de estudo em Vila Nova de Gaia*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto). Repositório aberto UP: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/121819/2/345547.pdf>

Câmara Municipal de Gaia (2022). *O que mudou em Gaia nos últimos dez anos?*

<https://www.cm-gaia.pt/pt/noticias/o-que-mudou-em-gaia-nos-ultimos-dez-anos/>

Capucha, L., Almeida, J. F., Pedroso, P. & Silva, J. (1996). Metodologias de avaliação: o estado da arte em Portugal. *Sociologia – Problemas e práticas*, nº22, pp.9-27.

Capucha, L. (2008). *Planeamento e Avaliação de Projectos. Guião prático*. Ministério da Educação.

Cavaleiro, A. (2021). «Divertir com Saber», um projeto educativo e de afetos. *Jornal Mundo Atual*. Consultado em fevereiro 14, 2022 em: <https://mundoatual.pt/divertir-com-saber-um-projeto-educativo-e-de-afetos/#:~:text=%C2%ABDivertir%20com%20Saber%C2%BB%20%C3%A9%20o%20nome%20do%20projeto%2C,crian%C3%A7as%20e%20jovens%20a%20quem%20ensina m%20%E2%80%9Ccom%20amor%E2%80%9D>.

Cid, J. V. (2020). *CRIAR-TE – Criatividade ao Longo da Vida: Um projeto de Educação Não formal*. (Dissertação de mestrado, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa). Repositório ISCTE: [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/20949/1/Master Joana Varela Cid.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/20949/1/Master%20Joana%20Varela%20Cid.pdf)

Costa, A. F. da (1986). A pesquisa de terreno em sociologia. In Pinto, J. M. & Silva, A. S. (orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. 2.ª ed. Afrontamento, pp. 129-148.

Costa, A. F. da (1999). *Sociedade de bairro: dinâmicas sociais de identidade*. Celta Editora. ISBN 972-774-025-1.

Creswell, J. W. (2014) – *Research Design: Qualitative, Quantitative & mixed methods approaches*. 4th ed. Sage Publications. ISBN 978-1-4522-7461-4.

D’Ancona, M. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Editorial Síntesis, S.A.

David, M. & Sutton, C. (2004). *Social Research: An introduction*. SAGE Publications.

Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Relógio D’Água Editores.

Duarte, I., Soares, L., Nogueira, J. M. & Roldão, C. (2005). Participação de Crianças e Jovens em Processos de Avaliação: Reflexões, Observações, Recursos. *Cidades, Comunidades e Territórios*, n.11, pp.137-143.

Enguita, M. (2009). Centros, Redes, Proyets. *Caderno de Pesquisa Pensamento Educacional*, v.4, n.7, pp.23-39.

Fernandes, D., Círiaco, C. & Mariz, M. B. (2017). “Divertir com o saber” – um projeto de educação matemática em contexto. In *VIII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática*. FESPM, Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas (Ed.), (pp. 73-81). Madrid, Espanha: FESPM.

Fernandes, L. (2002). Um diário de campo nos territórios psicotrópicos: as facetas da escrita etnográfica. In Telmo H. Caria (org.), *Experiências etnográficas em ciências sociais*. Afrontamento.

Ferreira, V. (1986). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In Silva, A. S & Pinto, J. M. *Metodologia das ciências sociais*. Afrontamento.

Freire, P. (2018). *Pedagogia do oprimido*. (3ªed). Afrontamento.

FFMS – Fundação Francisco Manuel dos Santos (2022). Média global dos resultados nas provas de exame do ensino básico e secundário. *PORDATA – Estatísticas, gráficos e indicadores de Municípios, Portugal e Europa*. Consultado em fevereiro 17, 2023 em:

<https://www.pordata.pt/Portugal/M%c3%a9dia+global+dos+resultados+nas+provas+de+exame+do+ensino+b%c3%a1sico+e+secund%c3%a1rio-2496>

Fonseca, DD. P. X. (2016). “Até ao Infinito e mais Além...”. *Um projeto de Educação e Intervenção Social com jovens da Freguesia do Bonfim*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Politécnico do Porto). Repositório IPP: https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10202/1/DM_DianaFonseca_2016.pdf

Gaiurb, EM (2021). «Divertir com o Saber» retoma as aulas. https://www.gaiurb.pt/pages/936?news_id=485

Gaiurb, EM (s.d.). *Gaiurb, EM – Urbanismo e Habitação*. <https://www.gaiurb.pt/>

Giddens, A. (2000). *Dualidade da estrutura: agência e estrutura*. Celta Editora.

Gohn, M. G. (2009). Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. *Meta: Avaliação*, v.1, n.1, pp.28-43.

Gohn, M. G. (2013). *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. 1ª ed. Cortez Editora. ISBN 978-85-249-2123-0.

Gohn, M. G. (2014). Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. *Investigar em Educação*, IIª Série, n.1.

Gonçalves, A. & Pinto, T. C. (2001). *Os Bairros Sociais Vistos por si mesmos: Actores, Imagens Públicas e Identidades*. *Cidades – Comunidades e Territórios*. Dez, nº3, pp.111-131.

Guerra, I. C. (2000). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção. O planeamento em ciências sociais* (1ª ed.). Principia, Publicações Universitárias e Científicas.

Houglund, J. G. (2015). Sociology as a Partial Influence on Evaluation Research. *The American Sociologist*, 46(4), pp.467–479. <http://www.istor.org/stable/43956753>

INE - Instituto Nacional de Estatística (2022). *Taxa de analfabetismo (%) por Local de residência à data dos Censos [2021] (NUTS-2013) e Sexo; Decenal*. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0011606&contexto=bd&selTab=tab2

INE - Instituto Nacional de Estatística (2023). *Taxa de retenção e desistência no ensino básico (%)*. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0009531&contexto=bd&selTab=tab2

Juodeikaite, A.& Leliugiene, I. (2009). Non-Formal Education and Learning from the point of view of social problems: Possibilities of Positive Social Educational Expression of a Child at Risk upon Implementation of Non-formal Education Programs. *Social Sciences*, n.2(64), pp.43-56.

Lopes, J. T. (org.) (2012). *Escolas singulares: Estudos locais comparativos*. Afrontamento. ISBN 978-972-36-1265-3.

Lopes, J. T., Louçã, F. & Ferro, L. (2017). *As classes populares: A produção e reprodução da desigualdade em Portugal*. Bertrand Editora. ISBN 978-972-25-3271-6. Mapa.

Marques, J. B. V. & Freitas, D. de (2017). Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, v.43, n.4, p.1087-1110. <https://www.scielo.br/j/ep/i/2017.v43n4/>

Melo, B. P. & Lopes, J. T. (2021). Metamorfoses de A Reprodução: Um olhar atualizado a partir da realidade portuguesa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.97, pp.87-105. <https://journals.openedition.org/spp/9659>

Monteiro, A. (1996). A avaliação nos projectos de intervenção social: reflexões a partir de uma prática. *Sociologia, problemas e práticas*, 22. pp. 137-154.

Nichols, A., Eckberg, D.A. & Thomas, B. (2015). Should Sociology Departments Train Students for Careers in Evaluation? An Analysis of Evaluation Methodology Courses. *The American Sociologist*, 46, pp.486–499. <https://doi.org/10.1007/s12108-015-9290-9>

Observatório Social de Gaia (2022). *Um Concelho sob Múltiplas Perspetivas*. Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia. ISBN 978-972-581-101-6.

Palhares, J. A. (2008). Os sítios da educação e socialização juvenis: experiências e representações num contexto não-escolar. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.27, pp. 109-130 https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC27/27_jose.pdf

Pereira, B. P. F. M. (2018). *Crescer a Brincar – Educação Não Formal: Construção da Casa das Brincadeiras*. (Dissertação de Mestrado, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa). Repositório ISCTE: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/18575/1/master_barbara_martins_pereira.pdf

Pinhal, J. (2011). A construção do sistema educativo local em Portugal: Uma história recente. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 6(12), pp.13-27. https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq12/2_a_construcao_cp12.pdf

Pinheiro, M. J. A. (2017). *Aprender a ser, fazer, conhecer e conviver: os quatro pilares da educação num projeto de educação não formal junto de crianças em contexto escolar*. (Dissertação de mestrado, UM – Universidade do Minho Instituto de Educação). Repositório UM:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/55055/1/Relat%c3%b3rio-de-Est%c3%a1gio-Maria-Jo%c3%a3o-Pinheiro.pdf>

Queiroz, M. & Gros, M. (2002). *Ser Jovem num bairro de habitação social: especificidades dos processos de transição para a vida adulta*. Campo das Letras. ISBN 972-610-510-2.

Rodrigues, E. V. (2010). *Escassos caminhos: os processos de imobilização social dos beneficiários do rendimento social de inserção*. Afrontamento. ISBN 978-972-36-1056-7.

Rodrigues, I. S. N. (2022). *Projetos Educativos na cidade de Lisboa: Contributos para a inclusão*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa).
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/57190/1/ulfpie057930_tm.pdf

Roldão, C.; Abrantes, P.; Mauritti, R. & Teixeira, A. (2011). Os jovens de classes desfavorecidas e a escola: o que mudou com o programa TEIP? In *Colóquio Olhares sobre os Jovens em Portugal: Saberes, Políticas, Ações*. Lisboa, ICS-UL. p. 114-341.

Roldão, C. (2013). Educação não formal no sucesso escolar das classes populares. In Palhares J. A., & Afonso, A. J. (Orgs.), *O não-formal e o informal em educação: Centralidades e periferias. Atas do I colóquio internacional de ciências sociais da educação / III encontro de sociologia da educação* (vol. 1, pp. 150-159). Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEEd).
<https://hdl.handle.net/1822/37711>

Santos, M. & Baltazar, M. S. (2017). O papel dos sociólogos em projetos de intervenção social. A experiência de docentes e investigadores da Universidade de Évora ao longo de vinte anos. *Sociologia Online*, n.14, pp.15-28.

Seabra, T. (2009) – Desigualdades escolares e desigualdades sociais *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 59 (2009), p. 75-106. <https://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/10120/10123.pdf>

Severo, J. (2015). Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. *Revista brasileira de Estudos pedagógico*, v.96, n.244, pp.561-576.

<http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/281>

Sutphin, S.T. (2015). The Impact of Sociology in My Role as an Evaluator. *The American Sociologist*, 46, pp.518–523. <https://doi.org/10.1007/s12108-015-9276-7>

Wacquant, L. (2017). A estigmatização territorial na idade da marginalidade avançada. *Sociologia: Revista Da Faculdade De Letras Da Universidade Do Porto*, v.16.

<https://ojs.letras.up.pt/ojs/index.php/Sociologia/article/view/2365>

Zucchetti, D., Moura, E. & Menezes, M. (2010). Projetos Socioeducativos. A naturalização da exclusão nos discursos de educadores. *Revista Sociedade e Estado*, V.25, n.3.

Anexos

Anexo 1 – Guião de entrevista à técnica responsável pelo *Divertir*

Guião da entrevista

Contacto-a no sentido de me facultar uma entrevista sobre o impacto do programa *Divertir com o Saber* nos atores sociais envolvidos e nas comunidades onde se insere. Esta concretiza-se no contexto de uma investigação a realizar-se no âmbito do Mestrado em Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Neste sentido, procuro perceber se houve disposições/competências sociais novas na relação com o saber, com a escola (sucesso escolar ou competências relacionais na sala de aula, por exemplo) e com os outros (competências sociais), desencadeadas pelo projeto da Gaiurb, EM. A entrevista é anónima e os dados serão utilizados para fins académicos. Os resultados serão, após a conclusão da investigação, partilhados consigo.

Entrevista:

I – Caracterização dos estudantes do *Divertir com o Saber*

- 1- Necessidades e dificuldades sentidas nas crianças e jovens do *Divertir com o Saber* a nível cognitivo
- 2- Necessidades dos estudantes no nível socio-pessoal
- 3- Impacto dos contextos familiares nestas questões
- 4- Relação dos alunos com o projeto

II – O *Divertir com o Saber*:

- 1- Papel do *Divertir com o Saber* face às dificuldades cognitivas e socio-pessoais
- 2- Relação com as escolas
- 3- Impacto do projeto nas famílias das crianças e jovens participantes
- 4- Aspetos a melhorar no projeto

Anexo 2 – Guião de entrevista ao Administrador Executivo da Gaiurb, EM

Guião da entrevista

Contacto-o no sentido de me facultar uma entrevista sobre o impacto do programa *Divertir com o Saber* nos atores sociais envolvidos e nas comunidades onde se insere. Esta concretiza-se no contexto de uma investigação a realizar-se no âmbito do Mestrado em Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Neste sentido, procuro perceber se houve disposições/competências sociais novas na relação com o saber, com a escola (sucesso escolar ou competências relacionais na sala de aula, por exemplo) e com os outros (competências sociais), desencadeadas pelo projeto da Gaiurb, EM. A entrevista é anónima e os dados serão utilizados para fins académicos. Os resultados serão, após a conclusão da investigação, partilhados consigo.

Entrevista:

- 1- Objetivo(s) do *Divertir com o Saber*.
- 2- Importância do *Divertir com o Saber*.
- 3- Aspetos positivos e aspetos a melhorar do projeto.
- 4- Possível impacto do projeto nos estudantes e comunidades onde se desenvolve.
- 5- Relação com a política de habitação do município.

Anexo 3 – Guião grupo focal com os professores

Guião de entrevista – Professores

Contacto-os(as) no sentido de me facultarem uma entrevista sobre o *Divertir com o Saber* – projeto da Gaiurb, EM. Esta concretiza-se no contexto do relatório de estágio no âmbito do Mestrado em Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Assim, estamos juntos para refletirmos sobre o impacto do projeto nas crianças envolvidas a nível cognitivo e psicossocial e nas comunidades onde se desenvolve. Este grupo focal garante a confidencialidade. Os resultados serão, após a conclusão da investigação, partilhados convosco. Pedia que se tentasse manter a ordem, para que todos/as tenham oportunidade de partilhar as suas visões. Antes de iniciarmos, por favor, digam “sim” se permitem que eu grave esta entrevista. Destarte, comecemos, então, com uma breve apresentação vossa, referindo a área de formação e escola onde lecionam.

Entrevista:

- ➔ Fragilidades do ensino formal
- ➔ Importância do ensino não formal
- ➔ Dificuldades dos alunos do *Divertir com o Saber*
- ➔ Se percebem melhoramentos e como o percebem
 - Comportamento na sala de aula: iniciativa em participar, questionar
 - Trabalho/relação com os outros: não entrar em conflito, ouvir as opiniões dos outros, ajudar os outros
 - Conhecimentos a nível cognitivo e formal
- ➔ Aspetos a melhorar do projeto
- ➔ Impacto do projeto nas comunidades onde se desenvolve.

Anexo 4 – Guião grupo focal com os ex-alunos

Guião de entrevista – Ex-alunos

Contacto-os(as) no sentido de me facultarem uma entrevista sobre o *Divertir com o Saber* – projeto da Gaiurb, EM. Esta concretiza-se no contexto do relatório de estágio no âmbito do Mestrado em Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Assim, estamos juntos para refletirmos sobre o impacto do projeto nas crianças envolvidas a nível cognitivo e psicossocial e nas comunidades onde se desenvolve. Este grupo focal garante a confidencialidade. Os resultados serão, após a conclusão da investigação, partilhados convosco. Pedia que se tentasse manter a ordem, para que todos/as tenham oportunidade de partilhar as suas visões. Antes de iniciarmos, por favor, digam “sim” se permitem que eu grave esta entrevista. Destarte, comecemos, então, com uma breve apresentação vossa, referindo a vossa profissão e idade.

Entrevista:

- ➔ Fragilidades do ensino formal (ensinado nas escolas)
 - Professores e relação pedagógica
 - Matérias
 - Organização escolar
- ➔ Importância do ensino não formal (*Divertir com o Saber*) para vocês
- ➔ Dificuldades que sentiam quando estudavam e melhorias que sentiram com o *Divertir*
- ➔ Aspectos a melhorar no projeto
- ➔ Impacto do projeto nas comunidades onde se desenvolve

Anexo 5 – Grelha das entrevistas e grupos focais

Dimensões	Categorias	Excertos
Alunos do <i>Divertir</i>	Dificuldades cognitivas e de aprendizagem	<p>“Bem... eu acho que as dificuldades deles são gigantes, gigantes...deve-se a dois anos de pandemia mais as dificuldades aliadas que eles já teriam, pronto...por toda a realidade deles” (prof 1, entrevista 2)</p> <p>“Eu nos empreendimentos onde tenho estado a trabalhar, tenho verificado que os miúdos têm sentido imensas dificuldades, imensas dificuldades no que diz respeito às aprendizagens, imensas dificuldades de concentração e atenção” (prof 2, entrevista 2)</p> <p>““Eu digo mesmo, exatamente o mesmo, exatamente o mesmo...muitas dificuldades...” (prof 3, entrevista 2)</p> <p>“debato-me muito com a questão da dificuldade do foco que eles têm, a dificuldades de concentração que eles têm” (prof 4, entrevista 2)</p> <p>“a questão de trabalhar em grupo, a dificuldades na aprendizagem vai muito do «eu não consigo» ou «eu não sei» e, portanto, colocaria a dificuldade no foco de concentração” (prof 4, entrevista 2)</p> <p>“Todos eles têm grandes dificuldades de aprendizagem na escola. Em termos de...cognitivos, não são a maioria, não são a maioria, mas tenho alguns meninos com necessidades educativas especiais” (técnica projeto)</p> <p>“Não é bem uma dificuldade, mas é uma espécie de barreira que eu tinha, não ser tão autónomo. Hesitava sempre, parecia que procurava aprovação no sentido de “estou a fazer correto ou não”. (ex-aluno 2)</p> <p>“Senti diferença porque mal sabia as coisas quando andava na escola normal. Quando entrei para o Divertir senti mais clareza em certos parâmetros porque o professor estava ali com mais tempo pra mim a esclarecer melhor as coisas” (ex-aluno 3)</p> <p>“Por exemplo, nós nas aulas normais tínhamos uma forma de fazer, da forma que o stor explicava e basicamente para alguns, por exemplo, para mim, isso acabava por ser uma dificuldade em algumas matérias e não tinha tanta facilidade como alguns tinham.” (ex-aluno 1)</p>

		<p>“Para mim tem mais a ver com o... Eu conseguia até pensar assim no que fazer, mas não... ao passar para o papel não saía tudo correto e o Divertir com o Saber ajudou-me a pôr as coisas no sítio” (ex-aluna 4)</p>
	Necessidades socio-pessoais	<p>“Além dos problemas emocionais...imensos problemas emocionais...” (prof 3, entrevista 2)</p> <p>“mas é a confiança dos miúdos e mesmo no projeto, a própria autoestima deles, a própria confiança deles e do público é muito específico e isso (...) mas pela parte do xadrez eles não confiarem neles, a questão da tomada de decisões que eu coloquei aqui” (prof 4, entrevista 2)</p> <p>“Outra coisa, para mim o principal é o contexto familiar, que é difícil, outras dificuldades é a falta de autoestima deles, que não é ideal e ter que conviver com crianças de faixas etárias muito diferente” (prof 6, entrevista 1)</p> <p>“Pronto, eu concordo. Sem dúvida, o contexto familiar de algumas destas crianças é muito complicado e, se não as ajuda na escola, aqui também não é fácil. Eu falo por alguns alunos que eu tenho: um sábado vêm, um sábado já não vêm porque vão visitar o pai à cadeia. Não é 1, não são 2, são vários!” (prof 4, entrevista 1)</p> <p>“Claro que uma das grandes dificuldades destes miúdos para este sucesso também tem a ver com a motivação deles” (prof 4, entrevista 1)</p> <p>“Eu concordo com a prof 4 e o prof 6 que, efetivamente, a parte familiar é complicada.” (prof 1, entrevista 1)</p> <p>“Eu acho que no Divertir nós acabamos por ter uma relação próxima com os pais.” (prof 2, entrevista 1)</p> <p>“São miúdos muito, muito, muito carentes a nível afetivo, a nível emocional e a nossa casa como eles lhe chamam, a “casa da matemática” é o refúgio, o porto de abrigo para a grande maioria deles.” (técnica projeto)</p>
O projeto “Divertir com o saber”	Melhoria no saber	<p>“é quando eles nos dizem «já sei fazer uma conta de dividir» ou «já sei fazer um problema», é cada dia...cada dia que passa, a cada sábado, eles têm uma coisita que eles... «olha, já sei fazer...»” (prof 1, entrevista 2)</p> <p>“Eles muitas vezes dizem que já conseguiram, que são capazes, que já demonstraram em sala de aula... e outra forma de ver é como tive agora, as mães virem dizer «ele melhorou as notas», «ela melhorou a nota a matemática». (prof 2, entrevista 2)</p>

	<p>“«já consigo fazer uma conta de dividir», «tirei bom ou suficiente a matemática», «melhorei as notas todas», ou «só tive uma negativa» ...e são realmente os pais.” (prof 3, entrevista 2)</p> <p>“Na minha parte mais especifica é o tempo quieto. É o tempo de concentração dos miúdos, com o... e uma coisa que digo sempre é o gosto pela modalidade, é quando eles começam a entender...” (prof 4, entrevista 2)</p> <p>“«ah, já subi a nota a matemática», com outras coisas que fazem fora e que dizem que foi o projeto no todo, no geral, que os ajudou, e os pais como estavam a dizer...” (prof 4, entrevista 2)</p> <p>“O aproveitarem a escola. Também há alunos que conseguimos verificar a melhoria nas notas no final do período. Estudamos com eles para aquele teste.” (prof 4, entrevista 1)</p> <p>“Em relação às melhorias noto a capacidade de comunicação, a forma de eles comunicarem acaba por melhorar no Divertir com o saber, porque se sentem mais à vontade.” (prof 2, entrevista 1)</p> <p>“Em relação às melhorias, quando é possível é melhorar um ou outro conteúdo, agora a nível geral não conseguimos trabalhar todos os domínios a um sábado com 1h30. Dentro das nossas capacidades e das nossas possibilidades, eles vão evoluindo, alguns deles, a nível académico, vão compreendendo alguns conteúdos” (prof 2, entrevista 1)</p> <p>“E em termos de notas, eu tive uma mãe que chegou de manhã para levar o filho e disse que estava muito contente, porque o filho que não era muito bom aluno a matemática, teve um “muito bom” e agradecer do projeto.” (prof 5, entrevista 1)</p> <p>“E pronto, dentro da Gaiurb temos aquela colega, a Doutora Manuela Allão, que nos vai dando algum apoio a nível da fala, da terapia da fala e que está sempre pronta para nos ajudar. Vamos conseguindo!” (técnica projeto)</p> <p>“O Divertir com o Saber conseguiu-me dizer o porquê de eu ter de fazer tais passos é que... sou uma pessoa que vai muito com os porquês e se não entender a... por não conseguir... não conseguir harmonizar, não conseguir saber o que é que vai acontecer.” (ex-aluna 4)</p> <p>“em termos matemáticos, a evolução dela foi gigantesca mesmo. [sobre a irmã]” (ex-aluno 2)</p>
--	--

<p>Impacto a nível emocional e saber estar</p>	<p>“só por terem esse...esse ombro amigo, esse desabafo, já vão melhores, como eles já têm uma opinião, o que devem fazer, e pronto, acho que sim, acho que melhoram também a esse nível...” (prof 1, entrevista 2)</p> <p>““Eu enquanto professora também já estou habituada a ser confidente, mas ali noto, nos empreendimentos, que eles gostam de falar da família, dos problemas familiares, das relações familiares, das relações com os vizinhos... E é... Muitas vezes eles vêm para o projeto e antes de começarem a trabalhar, eles têm a necessidade de partilharem estas preocupações e percebem que nós, que também estamos ali” (prof 2, entrevista 2)</p> <p>“e eles sente-se bem, sentem-se reconfortados também com este espírito de grupo e que podem partilhar afetos e preocupações com as pessoas que vão lá no trabalho do projeto” (prof 2, entrevista 2)</p> <p>“eu tenho alunos agora com 20 anos, que ainda me enviam mensagens com «obrigada, professora, por me ajudares” casos aqui um pouco complicados e às vezes eram duas da manhã e estava eu a mandar mensagens para os meus alunos a dar aquele ombro amigo, acho que faz toda a diferença mesmo, que podem contar connosco, eles confiam em nós e a partir daí...” (prof 3, entrevista 2)</p> <p>“A questão que eu digo do afeto quando nós damos um bocadinho de nós, vamos receber muito deles e às vezes isso é tão simples como tudo aquilo que já foi dito (prof 4, entrevista 2)</p> <p>“Mas realmente houve uma melhoria muito grande, não vou dizer em termos de conteúdos, mas no próprio saber estar, no cumprimento das regras. O facto de me dizerem “fui expulso 3 dias desta semana” e “deixei de ser expulso das aulas”, isso é muito bom!” (prof 4, entrevista 1)</p> <p>“A nível emocional é fundamental, porque damos muito suporte emocional aquela criança porque lá está os pais não são muito bem “acabados”, desculpem a expressão e eles precisam de alguém assim normal. Acho que aí essa questão, pô-los a refletir, parar para pensar e trabalhar esta questão da perceção que tem de si mesmos.” (prof 2, entrevista 1)</p> <p>“: Também o projeto serve como um ponto para a escola, porque às vezes fazendo atividades diferentes eles vão um pouco mais motivados, com outro espírito, porque ao fim de semana aprendem, mas relaxam a cabeça.” (prof 5, entrevista 1)</p> <p>“Uma coisa interessante que este projeto proporciona é puderem participar alunos de fora dos empreendimentos e esse convívio, normalmente os que vêm de fora são de famílias estruturadas e de um contexto bom e permite um</p>
--	---

		<p>convívio que têm mais fragilidades familiares. Acho que acaba por ter algum impacto nesse aspeto, porque há ali uma mistura de realidades” (prof 6, entrevista 1)</p> <p>“Eles sentem que aquela... aliás, a grande maioria das crianças não lhe chama o “projeto Divertir com o Saber”. Eles chamam-lhe a “casinha da matemática” ou a “casinha do xadrez”. É um espaço deles, é o espaço que está decorado por eles, à maneira deles. É onde se sentem como uma segunda casa!” (técnica projeto)</p> <p>“Acho que todos os sábados, todas as semanas trabalhamos emoções, porque são eles que ditam o rumo da aula. Porque quando chegam a primeira é pergunta é sobre como foi a semana e “Como é que se sentem?”, “O que é que vamos trabalhar hoje?” e “Quais são as dificuldades?” e é por aí.” (técnica projeto)</p> <p>“O divertir com o saber ajudou-me nesse sentido de não ter medo de falhar, arriscar e se tiver errado, o professor ou a professora estava lá e diria de uma formal informal e sempre muito cuidadosa, lembro-me perfeitamente disto, os passos que podiam ser dados e, muitas vezes, permitia que, ao dar uma dica, eu conseguisse desmontar todo o processo e chegar à resposta.” (ex-aluno 2)</p> <p>“E eu como tinha... tinha défice de atenção, não conseguia estar sossegado um bocado e ficava... Por exemplo eu era autónomo, mas 5 minutos eu estava a brincar, punha-me a olhar para o ar e... e eles acho que me ajudam muito em questão do meu foco, o Divertir com Saber.” (ex-aluno 1)</p> <p>“E também ajudou a conseguir participar mais nas aulas, ao nos ensinarem conseguem aumentar um bocadinho a autoestima e a confiança. Tu vais vendo o teu processo ao longo do... do tempo e tu vais vendo que realmente podes começar a participar na aula, que tu sabes as respostas, que tu consegues participar e está tudo bem.” (ex-aluna 4)</p> <p>“E noto que a minha irmã mais nova sempre foi muito autónoma, mas desde que entrou pro Divertir com Saber e faz parte do grupo, está cada vez mais rápida no processo de aprendizagem, no processo de desmontar alguma questão e....” (ex-aluno 2)</p> <p>“E agora falando um bocadinho de forma mais pessoal, teve um grande impacto na minha vida porque sou uma pessoa que não me intimido de participar nas aulas mesmo em ensino universitário que é um ambiente mais hostil e que... sabemos que se falharmos temos 80 pessoas a olhar para nós... isso não acontece comigo muito devido ao Divertir com Saber que me permitiu lidar bem com essa exposição e gostar dessa exposição até certo ponto.” (ex-aluno 2)</p>
--	--	---

	Impacto nas famílias e comunidades	<p>“eu acho que sim, que tem um grande impacto, acho que os pais reconhecem perfeitamente esse trabalho, estão muitas vezes com eles à porta para os entregar, confiam, sabem que eles ali vão ter espaço para aprender e que estão bem e sim, acho que tem um grande impacto na comunidade” (prof 1, entrevista 2)</p> <p>“Mas é assim, se há impacto no resto da comunidade, confesso que não sei, agora nos nossos meninos, nas nossas famílias, isso eu tenho a certeza que sim, porque a forma calorosa como somos recebidos, isso eu tenho a certeza que sim” (prof 2, entrevista 2)</p> <p>“Tem impacto na forma como somos recebidos, como os pais vêm falar connosco, nós chegamos lá com os miúdos todos a correr atrás do carro ou à frente, sim, eu penso que tem esse impacto na comunidade, nesse sentido” (prof 3, entrevista 2)</p> <p>“Impacto na comunidade tenho a certeza absoluta que tem, no sentido em que nós estamos a tentar, não é mudar, mas estamos a tentar ensinar e fazer crescer as crianças dos bairros onde estamos (...) há hábitos que por nossa causa, por causa desta equipa que está aqui por trás e outros com quem já tiveste oportunidade de falar, eles vão mudando hábitos e há coisas que eles vão sendo um pouco mais atentos e levam isso para casa” (prof 4, entrevista 2)</p> <p>“Diretamente no xadrez, antes da pandemia, o facto de aquilo que eu estava a falar de eles chegarem a casa e quererem por os pais a jogar e porem isto e porem aquilo, fez com que num dos empreendimentos houvesse uma...um grupo de xadrez aberto à comunidade e que tinha sempre gente (...), é ter tido um senhor, que pronto, não era pai, nem relativo de nenhum dos miúdos que andava lá, em que ele veio agradecer, passado um mês porque pelo menos às terças e quintas, ele estava sóbrio para ir ao...para estar com os miúdos” (prof 4, entrevista 2)</p> <p>“E no que diz respeito à família, é muito importante porque começam a ter outro apoio, ainda que muitos não assumam esse compromisso.” (prof 2, entrevista 1)</p> <p>“Comunidade é mais com os pais dos miúdos e depende dos pais, depende de empreendimento para empreendimento.” (prof 4, entrevista 1)</p>
--	------------------------------------	---

		<p>“Eu não acho, eu tenho a certeza que é um impacto muito positivo, porque os pais sentem que os filhos quando estão aqui ou quando saem daqui, saem bem; saem mais orientados; saem encaminhados; saem acarinhados.” (técnica projeto)</p> <p>“O próprio professor, às vezes, é psicólogo do pai, da mãe [sorriso]. Portanto, a relação é tão aberta... Às vezes, os professores sabem mais da vida das crianças que os próprios técnicos que estão no acompanhamento das famílias nos empreendimentos.” (técnica projeto)</p> <p>“No meu caso, que sou do empreendimento Armindo Lopes Coelho, permite a integração das etnias” (ex-aluno 2)</p> <p>“Aqui no meu, eu acho que é bom, porque nós temos aqui muitos miúdos pequenos, eu convivo com eles e eles falam muito do Divertir – “Eu gosto!”; “Eu gosto de estar com o professor!”; “é interessante!”; “Eu gosto de aprender!”.” (ex-aluno 3)</p>
	<p>Aspetos a melhorar</p>	<p>“para encontrar assim um ponto negativo é assim um bocadinho difícil, portanto aponto esse, aponto a heterogeneidade das turmas, a diferença de idades, a diferença de anos de escolaridade, e pronto, acho que é isso...” (prof 1, entrevista 2)</p> <p>“se calhar só apontava um que é o facto de nós estarmos numa altura em que estamos muito tecnológicos e as nossas salinhas ainda ficam um bocadinho aquém” (prof 2, entrevista 2)</p> <p>“acho que a tecnologia falta isso, falta isso nas nossas salas, falta a internet, porque, isto é uma era da tecnologia, eles estão habituados a isso, eu acho que que falta ali para os motivar um pouco mais e porque muitos também não têm acesso em casa...fazer algo diferentes com a tecnologia...e acho que o Divertir devia ir por aí também, nas salas...” (prof 3, entrevista 2)</p> <p>“eu por acaso coloquei aqui mais do que a tecnologia, a tecnologia também coloquei, acho que é muito importante termos quadros, ou projetores...” (prof 4, entrevista 2)</p>

		<p>“Coloquei aqui tempo, é obvio que o tempo é sempre uma coisa que é...eu acho que é um ponto negativo, mas é um pau de dois bicos, não é, porque nós também não temos 8 dias, uma semana, nós também só temos 24 horas, não somos os mesmos, mas pronto” (prof 4, entrevista 2)</p> <p>“por último, um ponto que eu acho mais negativo, é a volatilidade e a dependência que nós temos em relação ao contexto em que estamos inseridos como falando de pais, técnicos e alunos, ou seja, os pais obviamente que são uma coisa, às vezes não é uma questão de serem pais, é do encarregado de educação que pode ser o avô, avó, da tia, do tio, do primo, não interessa, a volatilidade de como os técnicos dos empreendimentos trabalharam isso é um ponto que para mim” (prof 4, entrevista 2)</p> <p>“Primeiro, no xadrez é uma hora por semana em cada empreendimento. É muito pouco, é muito difícil evoluir na aprendizagem.” (prof 6, entrevista 1)</p> <p>“Outra coisa, sei que é difícil, mas não posso fugir a esta questão - a heterogeneidade das turmas. A heterogeneidade em 2 aspetos: primeiro, faixa etária, é muito diferente e depois isso reflete-se no nível de conhecimento” (prof 6, entrevista 1)</p> <p>“A mim o que mais me preocupa aqui e isto refletiu-se mais este ano por diversos motivos, eu tive diversas desistências e teve tudo a ver com o contexto familiar.” (prof 4, entrevista 1)</p> <p>“Esta instabilidade da falta de compromisso, não valorizam o facto de ter lá semanalmente um professor de matemática e de xadrez lá com os filhos.” (prof 6, entrevista 1)</p> <p>“Gostava de alargar o projeto não só às crianças residentes, mas a toda a população residente na freguesia, se bem que já acontece em alguns territórios por... são os próprios pais que vão fazendo a publicidade do projeto nas escolas e vêm experimentar e ficam.” (técnica projeto)</p> <p>“Depois, gostava de ter mais tempo de projeto. Portanto, se calhar não será assim tão possível porque os miúdos durante a semana têm uma carga horária bastante forte, os professores que trabalham no projeto também têm as suas turmas na escola, mas acho que 1h30 é muito pouco para aquilo que poderia ser possível fazer ainda.” (técnica projeto)</p>
--	--	--

		<p>“acho que devem trazer mais trabalhos didáticos e jogos didáticos que permitam a aprendizagem” (ex-aluno 2)</p> <p>“eu acho que o Divertir com Saber já é bom por si mesmo mas se calhar aumentar um bocado o... por exemplo em vez de ser só aos sábados, pôr também durante a semana para ajudar melhor as pessoas nos estudos seria bom” (ex-aluno 3)</p> <p>“A minha experiência foi muito boa, porque os professores acabam por aceitar demasiado o que os outros alunos fazem, uma vez ou outra, o que acaba por distrair os outros.” (ex-aluna 4)</p> <p>“Eu acho que o que poderia melhorar é, os professores, às vezes, queriam fazer atividades connosco e não conseguiam por falta de material. [...] Por exemplo, nós queríamos fazer jogos, não para ficar só dentro da sala, jogos assim mais abertos, mas não conseguíamos porque ou não tínhamos as bolas, não tínhamos os cones, não tínhamos os arcos... não conseguíamos fazer nada.” (ex-aluno 1)</p> <p>“Eu queria só dizer que, de facto, devia haver um maior investimento, porque, muitas vezes, pelo menos da minha parte, acho que há investimentos que se fazem por parte da camara que, talvez, não fossem assim tão necessários ou pelo menos no momento não fosse tão importante e podiam disponibilizar para o Divertir com o Saber.” (ex-aluno 2)</p>
O ensino	Fragilidade do ensino formal	<p>“Ora bem, o ensino formal, eu acho que a maior dificuldade é nós acompanharmos o programa e conseguirmos, num curto espaço de tempo, abranger tudo o que o programa exige e conseguir ainda consolidar” (prof 1, entrevista 2)</p> <p>“Eu concordo com a prof 1, mas acrescento, no meu caso, o facto de ter turmas com dois níveis. A escola onde eu leciono, eu trabalho com dois níveis, este ano eu estou a trabalhar com o primeiro ano e com o quarto ano...e é muito complicado” (prof 2, entrevista 2)</p> <p>“(...) eu acho também que existe também muita criança, o grupo é muito numeroso e nós professores não conseguimos chegar a cada um deles (...) Eu acho que falta ali um apoio mais individual e a falta de professores, neste preciso momento...” (prof 3, entrevista 2)</p> <p>“(...) as fragilidades que eu acho no ensino formal é que o ensino formal...deixa-me pôr isto em termos simpáticos, não cuida dos professores...” (prof 4, entrevista 2)</p>

		<p>“Depois a componente que tinha colocado aqui é os muitos alunos por sala” (prof 4, entrevista 2)</p> <p>“Acho que se exige demasiado num sítio e de menos no outro sentido [comparando público e privado]. Pronto, acho que no fundo é essa a única fragilidade, pelo menos no contexto de aluno.” (prof 1, entrevista 1)</p> <p>“. Porém, o que eu noto é que a maioria, não quero generalizar, mas a maioria do corpo docente no publico está bastante envelhecido, o que faz com que as pessoas não têm tanta pré-disposição para criar interesse nos alunos pelas disciplinas, para valorizar a escola, pronto” (prof 2, entrevista 1)</p> <p>“Eu acho difícil e agora, voltando atras e às experiências que tive em estar em turmas de 30 alunos, nessas turmas grandes em que ainda há mais discrepância acho que é extremamente difícil um professor estar atento ou estar focado num só e atender às individualidades de cada aluno, com 30 alunos.” (prof 3, entrevista 1)</p> <p>“Ouvi o ‘prof 3’ a falar e era precisamente o que eu ia apontar primeiro – o número de alunos por turma. São turmas enormes (...) Além do número de alunos, temos a heterogeneidade dentro da turma.” (prof 4, entrevista 1)</p> <p>“temos um programa a cumprir, quer queiramos, quer não (...) Portanto, muitas vezes andamos muito rápido e não conseguimos chegar a estes alunos todos, que são muito diferentes e que estão numa turma enorme” (prof 4, entrevista 1)</p> <p>“Para não falar das sucessivas mudanças de programas e metas...e depois vai ser implementado no próximo ano e depois só daqui a dois anos. E temos de estar sempre a par disto!” (prof 2, entrevista 1)</p> <p>“A minha visão também é mais como aluno, mas também acho que é mais a velocidade do ano, têm um programa para cumprir. Então, o aluno se tem dificuldades têm que se adaptar ao ritmo. Mas eu acho que no privado há um maior acompanhamento do aluno, não digo individual, mas há um maior individual.” (prof 5, entrevista 1)</p> <p>“Para mim o maior problema é o envelhecimento dos professores. Os professores como querem ir para a reforma já não estão motivados para aprender as novas tecnologias. Outro problema muito grave, como já referirem, é as turmas heterógenas de mais” (prof 6, entrevista 1)</p>
--	--	---

		<p>“Outra fragilidade que eu identifico são os conteúdos: muitos conteúdos dados na escola, na minha opinião, já estão um bocadinho ultrapassados e há muitas coisas que se podia abordar nas escolas, que eu acho que fazem sentido e ninguém explica.” (prof 6, entrevista 1)</p> <p>“Eu considero que o problema não está nos professores, mas sim como o ensino está programado. São programas muito extensos e considero que muitas das matérias não têm aplicabilidade real na vida para além, da vida escolar e dos resultados nos testes e acho que é algo que precisa ser mudado.” (ex-aluno 2)</p> <p>“Eu acho que, às vezes, é o desinteresse dos alunos em... não haver muita interação, muito interesse. O interesse dos miúdos hoje em dia é o telemóvel, é as redes sociais, é a tecnologia. Os professores, a escola podia adaptar o ensino à tecnologia.” (ex-aluno 3)</p> <p>“Acho que a matéria está ultrapassada em questão da aprendizagem, para a nossa vida não levamos nada basicamente; não serve para nada. Saímos de lá temos de nos desenrascar sozinhos. Acaba por ser maçante, porque, por exemplo, falo da minha experiência, estou sempre à volta da mesma matéria e acabo por perder o interesse.” (ex-aluno 1)</p> <p>“Eu, pessoalmente, acho que tem mais a ver com a adaptação. O sistema que se está a usar agora para... não cativa os alunos. Estão a dar da mesma forma que davam há não sei quantos anos e os alunos não conseguem ficar quietinhos, parados 24h por dia ou sei lá 8/9 horas” (ex-aluno 4)</p>
	Potencialidades do ensino não formal	<p>“Eu acho que é importantíssimo, importantíssimo porque eles aí têm espaço para realmente esclarecerem aquilo que precisam, não totalmente, porque o tempo que temos também não é muito, mas conseguimos ir sempre ao encontro de...ao encontro de cada um e isso na escola é muito difícil” (prof 1, entrevista 2)</p> <p>“Porque são poucos meninos, nós temos aqui uma liberdade imensa de trabalhar com eles os conteúdos que nós achamos convenientes, não temos aqui um programa para cumprir, porque se houvesse um programa para cumprir, não podíamos fazer essa descoberta” (prof 2, entrevista 2)</p> <p>“Chegar a eles de uma forma individual, com outro tipo de materiais que não utilizamos no ensino formal” (prof 3, entrevista 2)</p>

		<p>“acho que nós conseguimos ali trabalhar alguns comportamentos, porque somos um bocadinho também psicólogos, ouvintes, e eles acabam por se comportarem melhor e reverem as suas atitudes menos boas e conseguem se comportar melhor depois na escola” (prof 3, entrevista 2)</p> <p>“O projeto é sinónimo de afetos, criar relações, criar pontes” (prof 4, entrevista 2)</p> <p>“(…) indo de encontro àquilo que são as dificuldades dos miúdos e aquilo que é o potencial que nós vemos neles, que muitas vezes não é visto por fora e que alimenta, lá está, o tal reforço de confiança que eles precisam para conseguirem dizer «Não, eu consigo».” (prof 4, entrevista 2)</p> <p>“Não existe aquela pressão, nós estamos lá para os ajudar a eles e a aprender com eles e pronto, é esta a diferença...” (prof 4, entrevista 2)</p> <p>“Por isso é que eu no meu “Divertir com o saber” procuro trabalhar a literacia financeira, tento ir com eles ao supermercado para eles comprarem os preços, fazer coisas diferentes. Porquê? Mais do que aquilo que está no programa, o que importa são as vivências, não é? Aquilo que passamos aos nossos alunos, os momentos que lhes conseguimos proporcionar e que lhe vão ficar na memória. Lá está, e eu sei que foi uma aprendizagem significativa, foi algo contextualizado.” (prof 2, entrevista 1)</p> <p>“acho que a educação não formal acaba por ser um complemento à formal e aqui nós “divertir com o saber” funcionamos muito como um apoio à escola, no sentido de começar a criar algum laço com a escola. Tentar que os miúdos comecem a gostar da escola, comecem a gostar de matemática, comecem a ter outra postura perante a sociedade, comecem a valorizar-se, comecem a sentir confiança nas capacidades” (prof 2, entrevista 1)</p> <p>“No “divertir” temos tempo em termos de ... para dar, não é tempo para estar sempre na mesma coisa, mas para conseguir compreender e aprender e aplicar o que estamos a fazer” (prof 1, entrevista 1)</p> <p>“Mas eu acho que essencialmente a diferença é essa: não termos tempo significativo para conseguir consolidar com os miúdos; no “Divertir” acontece o contrário - é incutir o gosto pelas aprendizagens: não sabes fazer? Ok, vamos tentar de uma forma diferente.” (prof 1, entrevista 1)</p>
--	--	---

		<p>“Eles próprios, neste ensino não formal, sentem-se muito mais à vontade para mostrar as fragilidades, as dificuldades que eles têm, os problemas que eles têm, porque eles acabam por nos ver um bocadinho como ali um ombro em que podem chorar, que podem desabafar, em que podem tirar as dúvidas, em que podem referir alguns dos seus medos. É um espaço que é propício a isso e tudo isto acaba por os motivar para a aprendizagem, seja de matemática, seja de que disciplina for” (prof 4, entrevista 1)</p> <p>“Quando nos dão o grupo [no “Divertir”] nós sabemos um bocadinho a história de cada um deles e no ensino formal isso não acontece. Eu acho que só isto já faz uma grande diferença. (prof 4, entrevista 1)</p> <p>“mas no “Divertir”, realmente, nós tentamos fazer tudo de forma muito mais prática! De forma que esse conceito fique e a que daqui a 2/3 dias, eles voltem a lembrar-se dele. Aí está, porque é no mexer, é no trabalhar com as mãos que as coisas acabam por ficar e não apenas no ouvir. É essa a grande diferença, sem dúvida.2 (prof 4, entrevista 1)</p> <p>“: Eu acredito muito que no ensino não formal, no nosso caso, que são grupos que é com poucos alunos, não é, é possível prestar mais atenção aos alunos, eles falarem connosco e expressarem os problemas que sentem e do que pensam” (prof 6, entrevista 1)</p> <p>“Portanto, é uma aprendizagem muito mais personalizada, é mais fácil de trabalhar, apesar de termos de lidar com vários tipos de necessidades na mesma aula, mas apesar disso é muito mais personalizado e também temos de mobilizar estratégias, exercícios... outro tipo de estratégias que permita motivar os alunos e que permita que eles tenham interesse em vir na semana seguinte” (prof 6, entrevista 1)</p> <p>“Portanto, o ensino não formal, acredito dá muita liberdade ao professor para aplicar as estratégias que acha melhor para motivar os alunos e para que eles se sintam interessados” (prof 6, entrevista 1)</p> <p>“Eu concordo com o Prof 6 nessa parte da liberdade que dá o ensino não formal aos professores, porque realmente uma pessoa pode pegar nos alunos, por exemplo, ir ao supermercado com eles para aprenderem coisas diferentes, pode dizer-lhes para eles irem passear para terem outros estímulos e correr para eles libertarem energias e ficarem mais calmos para eles estarem sentados.” (prof 3, entrevista 1)</p>
--	--	--

	<p>“O ensino não formal é importante porque permite-nos adquirir uma nova perspetiva e perceber que, talvez, se as matérias fossem dadas na escola da mesma forma que no Divertir com o Saber e que foram dadas ao longo dos anos que eu lá andei, seria muito mais interessante. E permite-nos, ainda, um contacto mais próximo com o professor ou a professora...” (ex-aluno 2)</p> <p>“O Divertir na parte do ensino é engraçado porquê? Porque nós temos jogos e os jogos ensinam-nos e torna-se mais interessante aprender a matéria com os jogos que os professores nos trazem.” (ex-aluno 3)</p> <p>“Eu acho que foi importante, nos anos em que andei lá, nós temos várias atividades relacionadas com a matemática: tínhamos o jogo do 24, também era um jogo. Jogava muito aquele jogo! E aprendi várias coisas por causa disso.” (ex-aluno 1)</p> <p>“Eu, pessoalmente, acho que tem muito a ver com: em vez de ser um professor a dar a aula 20 e tal alunos ou mais é um professor... é só um explicador que consegue dar a sua atenção para um único aluno, caso ele tenha dúvidas e consegue ajudar também de uma forma que não é como os outros professores.” (ex-aluno 4)</p>
--	--

Anexo 6 – Grelha de entrevista ao Dr. André Correia

Dimensões	Categorias	Excertos
O projeto “Divertir com o saber”	Objetivos	“A Gaianima tinha responsabilidades no âmbito da educação municipal, tinha lá, na altura, uma técnica que tinha mesmo esta especialidade das matemáticas e propôs-nos desenvolver um projeto que beneficiasse as crianças nesta disciplina. Nós sabemos que havia esta lacuna na nossa população mais jovem e, portanto, foi um projeto que acariciamos desde o início.”
	Importância do projeto	“A importância nem é para a própria empresa é, a partir da altura em que a empresa conseguiu assumir-se como uma ferramenta útil para os pais e para as crianças para as beneficiar nesta área, não só da matemática, mas acabamos depois de fornecer outras ferramentas às crianças que elas acabaram por beneficiar” “e esta que é mais focada para os jovens para lhes dar essas tais ferramentas na área da matemática, mais pedagógica, para nós é muito importante”
	Aspetos positivos	“Aspetos positivos já sabemos que estamos em intervir em benefício da educação das crianças. Essa é a mais importante. Não só a nível da disciplina da matemática, mas dando-lhes uma base social e educacional que às vezes não tem em casa. E, portanto, para nós essa é a principal vantagem.”

	Aspetos a melhorar	“Dificuldade, lá está, vamos bater na mesma questão, desde o início temos tido alguma dificuldade em fazer esta ligação às escolas, saber até que ponto o nosso projeto acaba por ter esta tal repercussão positiva a nível dos resultados e isso era uma monotorização que gostávamos de fazer. Essa tem sido a principal dificuldade.”
	Possível impacto	“Acaba por ser... se nós sabemos que a responsabilidade da educação é uma responsabilidade do Estado, mas se os municípios puderem de alguma forma complementar aquilo que as franjas onde o Estado não consegue intervir, porque...pela distância, pela dificuldade de conhecer o terreno, não consegue chegar a um ponto em que os municípios conseguem.”
	Relação com a política de habitação	“Lá está, como lhe estava a referir, a Gaiurb acaba por ter uma responsabilidade transversal ao nível das temáticas de intervenção, ao nível do emprego, junto da nossa população... ao nível da educação. Este projeto surge nesse âmbito.”

Anexo 7 – Grelha de observação 6/11/2021

Categoria	Dimensões	Indicadores	Registos de observação
Atores sociais	Perfil	Sexo	<p>- Bairro D. Armindo Lopes Coelho (Olival): 2 profs (1 sexo masculino e 1 sexo feminino) e 2 crianças sexo feminino</p> <p>- Bairro Francisco Pinto Balsemão (Sermonde): 1 prof sexo feminino, 6 crianças (2 sexo feminino e 4 sexo masculino)</p> <p>- Bairro Padre Américo (Canelas): 1 prof sexo masculino; 1 prof sexo feminino; 1 criança sexo masculino e 5 crianças de sexo feminino</p> <p>- Bairro Eusébio da Silva (Serzedo): 1 prof sexo feminino; 1 criança sexo feminino e 1 criança sexo masculino</p> <p>- Bairro Perosinho: 1 prof sexo feminino; 3 crianças sexo feminino e 6 crianças sexo masculino</p> <p>- Bairro Manuel Martins (Oliveira do Douro): 1 prof sexo masculino; 2 crianças de sexo feminino e 5 crianças do sexo masculino</p>
		Idade	<p>- Bairro D. Armindo Lopes Coelho (Olival): 2 profs (?) e 2 crianças 9 e 5 anos</p> <p>- Bairro Francisco Pinto Balsemão (Sermonde): 1 prof (?), 6 crianças com 4, 6 e 9 anos</p> <p>- Bairro Padre Américo (Canelas): 2 profs (?); 6 crianças com 4 anos; 10/11 anos; 12/13 anos</p> <p>- Bairro Eusébio da Silva (Serzedo): 1 prof (?); 2 crianças com 10 anos</p> <p>- Bairro Perosinho: 1 prof (?); 9 crianças entre os 6 anos e os 17</p> <p>- Bairro Manuel Martins: prof(?); crianças (?)</p>

		Papel social/Função	Em todas as salas dos empreendimentos observados encontrava-se 1 professor e os respetivos alunos, sendo que em alguns casos se assistiu à chegada do segundo professor (matemática ou xadrez)
Espaço	Sala de aula	Descrição física (objetos materiais, decoração, ...)	<p>- Bairro D. Armindo Lopes Coelho: paredes verdes com trabalhos das crianças; árvore de bonecos de neve; trabalhos com a temática “olá eu sou”; conjunto de regras afixadas na parede com ilustrações infantis; desenhos feitos pelas crianças; meses dispostas em forma de “u” com cadeiras à volta; cacifo com vários materiais dentro; quadro</p> <p>- Bairro Francisco Pinto Balsemão: paredes brancas com uma árvore laranja pintada numa delas (percebe-se os limites a lápis, indicando que foi pintado pelas crianças); cacifo com vários materiais dentro; quadro; desenhos afixados na parede, conjunto de regras com ilustrações infantis na parede; origamis pendurados no candeeiro</p> <p>- Bairro Padre Américo: sala mais pequena, três mesas em linha + 1 no fundo + mesa do prof e + duas junto ao quadro; cacifo com vários materiais; árvore de Natal de materiais reciclados; sem desenhos nas paredes</p> <p>- Bairro Eusébio da Silva: paredes muito decoradas: fotografias de alunos e antigos alunos, trabalhos de alunos; regras afixadas; 1 árvore de Natal (prof foi afixando + trabalhos dos alunos); letras a dizer “Divertir com saber” coladas em cima da janela; régua colada na parede a dizer “as nossas alturas”</p> <p>- Bairro Perosinho: sala verde; cacifo com vários materiais; várias palavras afixadas na parede (“diálogo”, “amor”, “carinho”, etc.); regras afixadas com ilustrações infantis; quadro</p>

			- Bairro Manuel Martins: sala ampla; decoração menos infantil; quadro de cortiça com desenho das formas geométricas; mesas divididas em duas colunas e em cada uma um tabuleiro de xadrez com caixa com peças de xadrez
		Atividades	<p>- Bairro D. Armindo Lopes Coelho: Primeiro assistimos à aula de xadrez – as 2 crianças estavam a jogar uma contra a outra, mas de seguida jogaram comigo e com a doutora da Gaiurb; seguiu-se uma breve corrida de obstáculos à volta das mesas, subindo e descendo das cadeiras. Depois chegou a professora de matemática, mas já não assistimos</p> <p>- Bairro Francisco Pinto Balsemão: aula de matemática – atividade do calendário (ajustada a cada nível de conhecimento) + fichas sobre o nº1 para as 2 crianças de 4 anos – uso de materiais didáticos como o ábaco</p> <p>- Bairro Padre Américo: às 12h assistimos à aula de xadrez – primeiro as 6 crianças estiveram a jogar umas contra as outras durante 15 minutos, de seguida o prof montou uma pista de obstáculos que incluía subir e descer de cadeiras, contornar cadeiras, fazer uma jogada no tabuleiro de xadrez e atirar uma bola a um tiro ao alvo; às 15h assistimos à aula de matemática – várias fichas foram realizadas ajustadas a cada nível de conhecimento, incluindo a ficha do calendário</p> <p>- Bairro Eusébio da Silva: aula de matemática – realização de fichas com exercícios matemáticos ajustados ao nível das crianças</p> <p>- Bairro Perosinho: aula de matemática – realização de fichas com exercícios matemáticos ajustados ao nível das crianças</p>

			- Bairro Manuel Martins: aula de xadrez – num 1º momento estão todos sentados à volta de uma mesa, incluindo o prof, que explica várias jogadas estratégicas; de seguida espalham-se 2 a 2 pelas mesas e jogam uns contra os outros; um estudante fica na mesma do prof e joga contra ele (o prof está a prepará-lo para assumir a posição de prof no futuro)
Interação	Entre alunos	Linguagem verbal	"Podes jogar, mas sem batota! Ouviste? [risos]" (aluna em Padre Américo) "Sabias que o meu gato foi atropelado ontem?" (aluno em Francisco Pinto Balsemão) "Tocou na peça, jogou! [risos]" (Manuel Martins)
		Linguagem não verbal	Visível muita entreajuda – os mais velhos percebem as dificuldades dos mais novos e debruçam-se sobre eles para os ajudar, quando sentados lado a lado (em Francisco Pinto Balsemão e Perosinho); risos quando um colega erra uma resposta (Padre Américo); 2 alunos começam juntos a bater com as mãos por debaixo da mesa (Padre Américo)
	Professor-alunos	Linguagem verbal	"Ó professora, já acabei" (em vários empreendimentos) "Professora, pode chegar aqui, por favor?" (em vários empreendimentos) "Este desenho está muito melhor!" (prof para uma aluna em Francisco Pinto Balsemão) "Este Joaquim é um máximo!" (prof sobre um aluno em Eusébio da Silva)
		Linguagem não verbal	Prof acaricia cabelo de aluna (Francisco Pinto Balsemão) Aluna abraça prof mal ela chega (D. Armindo Lopes Coelho)
Representante Gaiurb-alunos	Linguagem verbal	"Nesta sala não existe essa palavra [não consigo], é proibida" (Perosinho) "Uau tu és muito trabalhador!" (Francisco Pinto Balsemão) "Vais ter de me ensinar, ok?" (técnica para aluna D. Armindo Lopes Coelho)	

		Linguagem não verbal	<p>Aluno a mostrar a sua capa com todos os trabalhos que fez desde o início do ano letivo (Francisco Pinto Balsemão)</p> <p>Técnica espreita para o corredor para ver se aluno precisa de ajuda na ida ao quarto de banho (Eusébio da Silva)</p> <p>Olhar ternurento para aluna de 4 anos que afirma não precisar de ajuda para subir a cadeira (Padre Américo)</p>
Desenvolvimento das competências	Pessoais	Atividades	Não foi possível observar numa atividade em ação, mas eram visíveis alguns trabalhos nesta vertente afixados nas paredes (“Eu sou...”, palavras ligadas a sentimentos, etc.)
		Autonomia	Pedir às alunas para explicar as regras da peça de xadrez com que já aprenderam a jogar (D. Armindo Lopes Coelho);
	Cognitivas	Atividades	Em matemática são realizadas várias fichas adequadas ao nível de conhecimento de cada estudante com explicações das professoras, quando necessário. Nas aulas de Xadrez joga-se xadrez, sendo que os mais novos jogam com uma única peça e feijões e os federados já fazem o jogo completo.
		Métodos de ensino	Nas aulas de xadrez o professor divide as aulas de 1h30 em blocos de 15 minutos cronometrados com diferentes atividades (jogam xadrez, pintando, fazendo corrida de obstáculos); nas aulas de matem reconhece-se a pintura como atividade prazerosa e lúdica para os alunos e complementa-se com o recurso a materiais didáticos (ábaco, etc.)

Anexo 8 – Grelha de observação 27/11/2021

Categoria	Dimensões	Indicadores	Registos de observação
Atores sociais	Perfil	Sexo	<p>Canidelo, Empreendimento Dr. Barbosa de Melo – 2 meninas, 2 meninos e 1 prof sexo masculino</p> <p>Canidelo, Coronel Pinto Simões – 3 rapazes + 1 prof sexo masculino</p> <p>Madalena, Bela Vista – 1 menina, 2 meninos + 1 prof sexo feminino</p> <p>Vilar de Andorinho, Quinta do Monte Grande – 5 meninos + 1 prof sexo feminino</p> <p>Vilar de Andorinho, Bairro do Balteiro – 3 meninas + prof sexo feminino</p>
		Idade	<p>Canidelo, Empreendimento Dr. Barbosa de Melo – 4/5 anos – 15 anos</p> <p>Canidelo, Coronel Pinto Simões – 9, 10 e 11 anos</p> <p>Madalena, Bela Vista – não consegui averiguar</p> <p>Vilar de Andorinho, Quinta do Monte Grande – 5/6 anos – 15/16 anos</p> <p>Vilar de Andorinho, Bairro do Balteiro – cerca de 12/13 anos</p>
		Papel social/Função	Em todas as salas dos empreendimentos observados encontrava-se 1 professor e os respetivos alunos, sendo que em alguns casos se assistiu à chegada do segundo professor (matemática ou xadrez)
Espaço	Sala de aula	Objetos materiais	<p>Canidelo, Empreendimento Dr. Barbosa de Melo – armário diferente das restantes salas observadas até à data; 2 mesas à frente em “L”, 1 fila de 2 mesas atrás e 2 mesas juntas no fundo com cadeiras em cima; quadro de giz; regras à volta do quadro; os dias da semana; as estações do ano e os números e formas geométricas</p>

		<p>Canidelo, Coronel Pinto Simões – sala pequena com armário e mesas seguidas. No quadro estão escritas as regras/jogadas do xadrez pelos alunos. Única sala que não tem as regras afixadas</p> <p>Madalena, Bela Vista – prof. de matemática e xadrez construíram juntos 1 presépio com as peças de xadrez -> aproveitam para lembrar as figuras geométricas. Também não tem regras, tem quadro, peças de xadrez pintadas, fichas sobre S. Martinho e o armário fora da sala no corredor</p> <p>Vilar de Andorinho, Quinta do Monte Grande – sala grande com as mesas em “u”. Cartolina preta grande com os nºs de 2 a 9, figuras geométricas e unidades de medida e comprimento. Tem armário e quadro branco para marcador</p> <p>Vilar de Andorinho, Bairro do Balteiro – sala pequena, paredes brancas com vários trabalhos afixados, quadro verde de giz, cartolina azul do dia dos afetos</p>
	Atividades	<p>Canidelo, Empreendimento Dr. Barbosa de Melo – aula de matemática: fazem fichas sobre as formas geométricas e aluna mais velha está a pintar uma ficha</p> <p>Canidelo, Coronel Pinto Simões – estão a jogar xadrez e, entretanto, chega o professor de matemática</p> <p>Madalena, Bela Vista – aula de matemática – fazem várias atividades de matemática adaptadas a cada ano curricular que os alunos frequentam</p>

			<p>Vilar de Andorinho, Quinta do Monte Grande – aula de matemática: fazem exercícios de matemática adequados ao seu nível, assim como a batalha naval e quando terminam jogam uma partida de xadrez</p> <p>Vilar de Andorinho, Bairro do Balteiro – fazem exercícios de matemática adequados ao seu ano curricular</p>
Interação	Entre alunos	Linguagem verbal	<p>“Não vale copiar!” (Dr. Barbosa de Melo)</p> <p>“Ei! Sem batota! [risos]” (Bairro do Balteiro)</p> <p>“Queres trocar?” [de ficha – risos] (Bairro do Balteiro)</p>
		Linguagem não verbal	<p>- Aluno ajuda outro a fazer uma jogada de xadrez e abraçam-se (Coronel Pinto Simões)</p> <p>- 2 alunos sempre a estimular o riso um do outro (Bela Vista)</p> <p>- São visíveis brincadeiras, risos e entreajuda em praticamente todos os momentos observados</p>
	Professor-alunos	Linguagem verbal	<p>“Professorzinho do meu coração, hoje pode ser só contar múltiplos?” [risos] (Dr. Barbosa de Melo)</p> <p>“Hoje estou muito contente contigo!” (prof para aluno em Monte Grande)</p> <p>“Boa! Muito bem! Isso são boas notícias!” (prof para aluno em Monte Grande)</p> <p>“Professora, já não sei fazer contas!” – “Por isso é que estamos aqui” (diálogo entre prof e aluna em Bairro do Balteiro)</p>
		Linguagem não verbal	<p>Por vezes, os alunos abraçam os professores quando chegam ou antes de irem embora</p> <p>Aluna escreve numa ficha que adora o Prof João (Dr. Barbosa de Melo)</p>

	Representante Gaiurb – alunos	Linguagem verbal	<p>“Olá, meninos, eu sou a Dr^a, Catarina” – “É o nome da minha prima” (técnica e aluno em Bela Vista)</p> <p>“Tu queres muito isto das artes, não é? Tens muito jeito!” (técnica para aluna em Dr. Barbosa de Melo)</p> <p>"Se vier para a semana, vou-lhe mostrar como sei desenhar!" (aluno em Bela Vista)</p> <p>"Na escola estive a dar os múltiplos, mas não percebi nada. Agora já sei!" – “Onde aprendeste?” – “Aqui com a professora Mariana” (diálogo entre aluno e técnica no Monte Grande)</p>
		Linguagem não verbal	As crianças muitas vezes tomam a iniciativa de ir buscar as suas capas para mostrarem à Doutora, assim como esta se senta ao lado deles, muitas vezes, para ver o que fazem e se precisam de ajuda.
Desenvolvimento das competências	Pessoais	Atividades	Não foi possível observar numa atividade em ação, mas eram visíveis alguns trabalhos nesta vertente afixados nas paredes. Contudo, na última observação a professora esteve a falar sobre as relações amorosas das alunas com elas e explicou-nos, depois, que neste bairro a componente afetiva precisa, muitas vezes, de ser trabalhada.
		Autonomia	Em quase todas as salas é trabalhada a autonomia dos alunos: deixam que tentem fazer primeiro os exercícios; perguntam-lhes as regras do xadrez e/ou pedem que os alunos as digam, quando um colega tem dúvidas. Também é estimulado que os alunos guardem as suas fichas sozinhos nas capas

	Cognitivas	Atividades	Em matemática são realizadas várias fichas adequadas ao nível de conhecimento de cada estudante com explicações das professoras, quando necessário. Nas aulas de xadrez também há adaptação.
		Métodos de ensino	Recurso a materiais didáticos (quadros brancos minis; ábaco, formas geométricas recortadas, etc.), constante espaço para a pintura (é uma atividade lúdica e prazerosa ao mesmo tempo).

Anexo 9 – Grelha de observação 26/02/2022

Categoria	Dimensões	Indicadores	Registos de observação
Atores sociais	Perfil	Sexo	<p>General Ramalho Eanes (Valadares) – 4 crianças (1 sexo feminino e 3 masculino) + professora de matemática</p> <p>Bairro Manuel Martins (Oliveira do Douro) – 3 alunas do sexo feminino + professora de sexo feminino</p> <p>Bairro do Balteiro (Vilar de Andorinho) – 3 alunos (2 de sexo feminino e 1 sexo masculino) + professora de matemática</p> <p>Dr. Mota Amaral – alunos do sexo feminino e masculino + professor de matemática</p> <p>Ruy de Carvalho (Vilar do Paraíso) – não vieram estudantes</p>
		Idade	<p>General Ramalho Eanes (Valadares) – 7, 13 e 17</p> <p>Bairro Manuel Martins (Oliveira do Douro) – 10 anos</p> <p>Bairro do Balteiro (Vilar de Andorinho) – 8/9 anos</p> <p>Dr. Mota Amaral – dos 8 aos 14 anos</p> <p>Ruy de Carvalho (Vilar do Paraíso) –</p>
		Papel social/Função	Em todas as salas dos empreendimentos observados encontrava-se 1 professor e os respetivos alunos, sendo que em alguns casos se assistiu à chegada do segundo professor (matemática ou xadrez)
Espaço	Sala de aula	Objetos materiais	General Ramalho Eanes (Valadares) – sala pequena, cheia de livros, desenhos nas paredes; armário e quadro

			<p>Bairro Manuel Martins (Oliveira do Douro) – sala não decorada, mas grande; armário e quadro</p> <p>Bairro do Balteiro (Vilar de Andorinho) – desenhos nas paredes; quadro e armário</p> <p>Dr. Mota Amaral – trabalhos nas paredes, quadro e armário semelhante</p> <p>Ruy de Carvalho (Vilar do Paraíso) –</p>
		Atividades	<p>General Ramalho Eanes (Valadares) – Estão a fazer fichas de matemática</p> <p>Bairro Manuel Martins (Oliveira do Douro) – Fichas de matemática</p> <p>Bairro do Balteiro (Vilar de Andorinho) – Jogam jogos de cartas de matemática – trigonometria</p> <p>Dr. Mota Amaral – Fazem fichas de matemática</p> <p>Ruy de Carvalho (Vilar do Paraíso) –</p>
Interação	Entre alunos	Linguagem verbal	<p>“Ei, não me copies!” (Dr. Mota Amaral)</p> <p>“Queres ajuda?” (Bairro Manuel Martins)</p>
		Linguagem não verbal	Há trocas de risos e olhares, revelando a cumplicidade
	Professor-alunos	Linguagem verbal	<p>“Eu odeio estudar!” (General Ramalho Eanes)</p> <p>“Professora, quero ir embora!” (General Ramalho Eanes)</p> <p>“Vá, meninos! Vamos concentrar-nos!” (Bairro do Balteiro)</p> <p>Desabafo de problemas pessoais com os professores</p>

		Linguagem não verbal	Algumas trocas de carinhos, como passar a mão pelo cabelo dos estudantes, vátios sorrisos e olhares trocados e olhares de reprovação quando começam conversas paralelas.
	Técnicos da Gaiurb - alunos	Linguagem verbal	<p>“Pois, ele já foi pai!” [sobre aluno de 17 anos que casou] (General Ramalho Eanes)</p> <p>“Mas as vossas notas têm sido boas?” (Dr. Mota Amaral)</p> <p>“Mas se precisares de alguma coisa, já sabes que é só falares comigo” (General Ramalho Eanes)</p> <p>Houve também vários momentos de desabafo de problemas pessoais e familiares com a Doutora</p>
		Linguagem não verbal	Troca de olhares e sorrisos de cumplicidade, assim como é comum haver auxílio a realizar as atividades por parte da Drª Catarina.
Desenvolvimento das competências	Pessoais	Atividades	No Bairro Manuel Martins os alunos acabaram por acusar bastante ansiedade e apatia, pelo que se iniciou uma aula mais livre, baseada na conversa e no apoio por parte da professora de matemática e da Drª Catarina
		Autonomia	É estimulada a autonomia, perguntando aos alunos em que ponto estão em relação à aula anterior e pedindo para responder a questões dos colegas, sempre com supervisão e correção do docente, se necessário
	Cognitivas	Atividades	Em matemática são realizadas várias fichas adequadas ao nível de conhecimento de cada estudante com explicações das professoras, quando necessário. Nas aulas de xadrez também há adaptação.
		Métodos de ensino	Recurso a materiais didáticos (quadros brancos minis; ábaco, formas geométricas recortadas, etc.), constante espaço para a pintura (é uma atividade lúdica e prazerosa ao mesmo tempo).

Anexo 10 – Grelha de observação 12/03/2022

Categoria	Dimensões	Indicadores	Registos de observação
Atores sociais	Perfil	Sexo	São Félix – 5 crianças + professora de matemática Boa Nova (Valadares) – 2 crianças (1 menino e 1 menina) + professora de sexo feminino
		Idade	São Félix – não consegui averiguar Boa Nova (Valadares) – 11 e 13 anos
		Papel social/Função	Em todas as salas dos empreendimentos observados encontrava-se 1 professor e os respetivos alunos, sendo que em alguns casos se assistiu à chegada do segundo professor (matemática ou xadrez)
Espaço	Sala de aula	Objetos materiais	São Félix – vários trabalhos afixados pelas paredes; quadro e armário semelhante aos restantes Boa Nova (Valadares) – sala pequena, não é a típica sala de aula; não tem regras afixadas; armário e quadro semelhante aos restantes
		Atividades	São Félix – fazem atividade do Dia dos Pais, mas adaptado – cada criança pode fazer para a avó, para a mãe, etc. Boa Nova (Valadares) – tentam fazer uma torre com as peças de xadrez, usando o maior número de peças em altura
Interação	Entre alunos	Linguagem verbal	“Tens aí a borracha?” (São Félix) “Eu adoro salame! Como todos os dias!” “Todos os dias?!” (São Félix)
		Linguagem não verbal	As alunas ajudam-se mutuamente (Boa Nova) Dois alunos trocam olhares e riem-se (São Félix)
	Professor-alunos	Linguagem verbal	“Professor, não quero fazer isto!” (Boa Nova) “O meu pai tem barba não consigo desenhar a cara dele” (São Félix)
		Linguagem não verbal	Menino dá desenho à professora (São Félix)

	Técnicos da Gaiurb - alunos	Linguagem verbal	
		Linguagem não verbal	Menina chama técnica para ver o seu portfólio
Desenvolvimento das competências	Pessoais	Atividades	Não foi possível observar numa atividade em ação, mas eram visíveis alguns trabalhos nesta vertente afixados nas paredes. Contudo, na última observação a professora esteve a falar sobre as relações amorosas das alunas com elas e explicou-nos, depois, que neste bairro a componente afetiva precisa, muitas vezes, de ser trabalhada.
		Autonomia	Em quase todas as salas é trabalhada a autonomia dos alunos: deixam que tentem fazer primeiro os exercícios; perguntam-lhes as regras do xadrez e/ou pedem que os alunos as digam, quando um colega tem dúvidas. Também é estimulado que os alunos guardem as suas fichas sozinhos nas capas
	Cognitivas	Atividades	As torres com as peças de xadrez são um meio para trabalhar o foco e a persistência, assim como a noção das peças e onde encaixam (Boa Nova) Duas alunas trabalham a literacia financeira (Boa Nova)
		Métodos de ensino	Uso das peças de xadrez de forma não tradicional e ensino da literacia financeira

Anexo 11 – Inquérito aos encarregados de educação

Inquérito aos pais – *Divertir com o Saber*

O meu nome é Sandra Couto e estou a fazer um mestrado em Sociologia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Assim, no âmbito da minha dissertação de mestrado, estou a avaliar o projeto da Gaiurb, EM *Divertir com o Saber*, no qual o seu(s) educando(s) participa. O meu objetivo principal é perceber que impacto tem este projeto nas crianças e famílias envolvidas. Este inquérito é anónimo e confidencial. Obrigada pela sua colaboração.

Secção 1 – Avaliação do Projeto *Divertir com o Saber*

1- Por favor, assinale com um X aquela que corresponde melhor à sua opinião

	Muito mau	Mau	Razoável	Bom	Muito bom
Professores					
Local do projeto					
Horário					
Divulgação do Projeto					

Secção 2 – Impacto do *Divertir com o Saber*

2 - Considera que a escola do(s) seu educando(s) lhe dá apoio suficiente?

Sim Não

2.1 – Se respondeu **NÃO**, explique porquê. Selecione até **três** opções com um X.

- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | a) Não esclarecem quando o(s) meu educando(s) têm dúvidas |
| <input type="checkbox"/> | b) Não o ajudam a resolver os exercícios |
| <input type="checkbox"/> | c) A escola não motiva o(s) meu educando(s) |
| <input type="checkbox"/> | d) A escola não estimula a aprendizagem |
| <input type="checkbox"/> | e) A escola não tem materiais/equipamentos adequados à aprendizagem |

- f) A escola não transmite sentimento de confiança/segurança
- g) O ensino não é suficientemente personalizado
- h) A escola não promove a integração da criança/jovem
- i) Outra razão. Qual? _____

3 - Sente que as notas do(s) seu(s) educando(s) melhoraram desde que começou a frequentar o *Divertir com o Saber*?

Sim Não

4 – Que diferenças é capaz de apontar no seu(s) educando(s)? Selecione **todas as que se aplicam** com um X.

- a) Mais organizado
- b) Mais confiante
- c) Mais concentrado e atento
- d) Capaz de dar opiniões
- e) Mais social
- f) Mais motivado a ir para a escola
- g) Sabe mais
- h) Maior facilidade em comunicar
- i) Maior vontade de aprender
- j) Capaz de falar sobre as suas emoções
- k) Mais curioso
- l) Mais poupado
- m) Outra. Qual? _____

Secção 3 – Caracterização dos pais

5- Qual é a sua escolaridade?

- a) Sem Escolaridade

- b) Ensino Primário
- c) Ensino Básico
- d) Ensino Secundário
- e) Licenciatura
- f) Outra superior

6- Qual é a sua profissão?

7 – Qual é a sua situação na profissão? Marque apenas **uma** opção com um X.

- a) Está empregado/a
- b) Está desempregado/a
- c) Reformado/a
- d) Doméstico/a
- e) Estudante/ Estudante-Trabalhador
- f) Está incapacitado/a perante o trabalho

7.1 – Se assinalou “empregado/a” na questão anterior, por favor marque **uma** das seguintes opções com um X.

- a) Patrão
- b) Trabalhador por conta de outrem
- c) Trabalhador por conta própria sem trabalhadores