

DM

Centro de Apoio a Crianças e Jovens
Um ambiente de aprendizagem não formal
potenciador de práticas pedagógicas inovadoras?

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Alicia Ornelas Figueira

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2022

Centro de Apoio a Crianças e Jovens
Um ambiente de aprendizagem não formal
potenciador de práticas pedagógicas inovadoras?
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Alicia Ornelas Figueira
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO
Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira



Faculdade das Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação
Área da Inovação Pedagógica

**CENTRO DE APOIO A CRIANÇAS E JOVENS: UM AMBIENTE DE
APRENDIZAGEM NÃO FORMAL POTENCIADOR DE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INOVADORAS?**

Alícia Ornelas Figueira

Sob orientação de:

Professora Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira

Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau de Mestre
em Ciências da Educação- Inovação Pedagógica

Funchal, setembro de 2022

*“Mudão-se os tempos, mudão-se as vontades
Muda-se o ser, muda-se a confiança:
Todo o mundo he composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.*

*Continuamente vemos novidades,
Diferentes em tudo da esperança:
Do mal ficam as mágoas na lembrança,
E do bem (se algum houve) as saudades.*

*O tempo cobre o chão de verde manto
Que já coberto foi de neve fria,
E em mi converte em choro o doce canto.*

*E afora este mudar-se cada dia,
Outra mudança faz de mor espanto,
Que não se muda já como sohia.”*

AGRADECIMENTOS

Ao longo do percurso percorrido para a realização desta investigação pude contar com o apoio de muitas pessoas, que foram fundamentais para que fosse possível concretizar o meu objetivo. Portanto, reconhecer o valor de cada uma delas é muito significativo. Desta forma, agradeço:

À Professora Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira, minha orientadora de dissertação, pela dedicação e atenção durante o meu percurso, como também pela contribuição na orientação desta investigação.

Aos professores de mestrado, que com toda a sua competência contribuíram para o crescimento do meu conhecimento acadêmico, em especial atenção ao Professor Doutor Carlos Nogueira Fino, Diretor do mestrado em Inovação Pedagógica e à Professora Doutora Jesus Maria Sousa.

Ao Instituto de Segurança Social da Madeira, IP-RAM pela oportunidade de concretização da minha investigação no Centro de Apoio a Crianças e Jovens, em especial às técnicas e crianças que integram a instituição, por me permitirem entrar e conhecer as práticas pedagógicas da instituição, como também por me acolherem como “membro”, fazendo-me sentir acolhida por todos.

À minha querida amiga e parceira de mestrado, Tânia Serrão, por todo o apoio, companheirismo e incentivo neste longo percurso.

Aos meus colegas de trabalho por me incentivarem antes e ao longo deste percurso, como também pela compreensão da minha ausência em alguns momentos.

À minha família e ao meu namorado, pela compreensão, todas as palavras de encorajamento e por nunca me terem deixado desistir.

RESUMO

O presente estudo, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação- Inovação Pedagógica, tem como objetivo compreender qual a natureza das práticas pedagógicas em um ambiente não formal de aprendizagem, mais propriamente no Centro de Apoio a Crianças e Jovens de Câmara de Lobos (CACJ).

A Inovação Pedagógica pressupõe uma quebra de paradigma, privilegiando práticas pedagógicas que permitam a aprendizagem autónoma dos sujeitos. Considerando que a educação não formal é marcada pela descontinuidade, eventualidade e informalidade, que tem como principal característica a flexibilidade quanto ao tempo, ao espaço e aos conteúdos, os ambientes não formais de aprendizagem poderão tornar-se espaços potenciadores de Inovação Pedagógica.

A presente investigação é de abordagem qualitativa, de cariz etnográfico, desenvolvendo-se através da imersão da investigadora no ambiente natural dos sujeitos, com vista à compreensão e descrição detalhada do quotidiano do grupo, como também o acesso a formas de entendimento da realidade estudada através dos padrões culturais e significados experienciados no interior do grupo.

Desta forma, foram utilizadas diferentes técnicas de recolha de dados, com principal destaque para a observação participante, que constituiu os principais recursos da investigação empírica, que se complementou com registos de cariz etnográfico, como o diário de bordo, as notas de campo e as conversas informais recolhidos durante a estada no contexto de estudo.

As conclusões desta investigação apontam para o reconhecimento deste ambiente não formal de aprendizagem, como um espaço potenciador de práticas pedagógicas que permitem às crianças e jovens a construção autónoma das suas aprendizagens, através de dinâmicas diferenciadas que promovem a interação entre o grupo e por sua vez a inclusão social.

Palavras-chave: Centro de apoio a crianças e jovens, Inovação Pedagógica, Educação não formal, Etnografia, Aprendizagem, Inclusão Social.

ABSTRACT

The present study, within the scope of the Master in Educational Sciences - Pedagogical Innovation, aims to understand the nature of pedagogical practices in a non-formal learning environment, more specifically in the Children and Youth Support Center of Câmara de Lobos (CACJ).

Pedagogical Innovation presupposes a paradigm shift, privileging pedagogical practices that allow the autonomous learning of subjects. Considering that non-formal education is marked by discontinuity, eventuality and informality, whose main characteristic is flexibility in terms of time, space and content, non-formal learning environments can become spaces that enhance Pedagogical Innovation.

The present investigation has a qualitative approach, of an ethnographic nature, being developed through the immersion of the researcher in the natural environment of the subjects, with a view to understanding and detailed description of the daily life of the group, as well as access to ways of understanding the reality studied through of cultural patterns and meanings experienced within the group.

In this way, different data collection techniques were used, with emphasis on participant observation, which built the main resources of empirical research, which was complemented with ethnographic records, such as the logbook, field notes and informal conversations collected during the stay in the study context.

The conclusions of this investigation point to the recognition of this non-formal learning environment, as a space that enhances pedagogical practices that allow children and young people to independently construct their learning, through differentiated dynamics that promote interaction between the group and, in turn, social inclusion.

Keywords: Support center for children and youth, Pedagogical Innovation, Non-formal education, Ethnography, Learning, Social inclusion.

RÉSUMÉ

La présente étude, dans le cadre du Master Sciences de l'Education - Innovation Pédagogique, vise à comprendre la nature des pratiques pédagogiques en milieu d'apprentissage non formel, plus spécifiquement au Centre d'Accompagnement de l'Enfance et de la Jeunesse dans Câmara de Lobos (CACJ).

L'innovation pédagogique suppose un changement de paradigme, privilégiant les pratiques pédagogiques qui permettent l'apprentissage autonome des matières. Considérant que l'éducation non formelle est marquée par la discontinuité, l'éventualité et l'informalité, dont la principale caractéristique est la flexibilité en termes de temps, d'espace et de contenu, les environnements d'apprentissage non formel peuvent devenir des espaces qui renforcent l'innovation pédagogique.

La présente enquête a une approche qualitative, de nature ethnographique, se développant à travers l'immersion du chercheur dans l'environnement naturel des sujets, en vue d'une compréhension et d'une description détaillée de la vie quotidienne du groupe, ainsi que d'un accès à manières d'appréhender la réalité étudiée à travers des schémas culturels et des significations vécues au sein du groupe.

De cette manière, différentes techniques de collecte de données ont été utilisées, en mettant l'accent sur l'observation participante, qui a constitué les principales ressources de la recherche empirique, qui a été complétée par des enregistrements ethnographiques, tels que le journal de bord, des notes de terrain et des conversations informelles recueillies pendant le séjour dans l'étude. le contexte.

Les conclusions de cette enquête indiquent la reconnaissance de cet environnement d'apprentissage non formel, comme un espace qui valorise les pratiques pédagogiques qui permettent aux enfants et aux jeunes de construire de manière autonome leur apprentissage, à travers des dynamiques différenciées qui favorisent l'interaction entre le groupe et, à son tour, l'inclusion sociale.

Mots-clés: Centre de soutien pour les enfants et les jeunes, Innovation pédagogique, Éducation non conventionnelle, Ethnographie, Apprentissage, L'inclusion sociale.

RESUMEN

El presente estudio, en el ámbito de la Maestría en Ciencias de la Educación - Innovación Pedagógica, tiene como objetivo comprender la naturaleza de las prácticas pedagógicas en un ambiente de aprendizaje no formal, más específicamente en el Centro de Apoyo a Niños y Jóvenes de Câmara de Lobos (CACJ).

La Innovación Pedagógica presupone un cambio de paradigma, privilegiando prácticas pedagógicas que permitan el aprendizaje autónomo de los sujetos. Considerando que la educación no formal está marcada por la discontinuidad, la eventualidad y la informalidad, cuya principal característica es la flexibilidad en términos de tiempo, espacio y contenido, los ambientes de aprendizaje no formal pueden convertirse en espacios que potencien la Innovación Pedagógica.

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo, de carácter etnográfico, desarrollándose a través de la inmersión del investigador en el medio natural de los sujetos, con miras a la comprensión y descripción detallada del cotidiano del grupo, así como el acceso a formas de entender la realidad estudiada a través de patrones culturales y significados vividos en el seno del grupo.

De esta forma, se utilizaron diferentes técnicas de recolección de datos, con énfasis en la observación participante, que construyó los principales recursos de la investigación empírica, la cual se complementó con registros etnográficos, como la bitácora, notas de campo y conversaciones informales recolectadas durante la estancia en el estudio. contexto.

Las conclusiones de esta investigación apuntan al reconocimiento de este ambiente de aprendizaje no formal, como un espacio que potencia las prácticas pedagógicas que permiten a los niños y jóvenes construir de forma autónoma sus aprendizajes, a través de dinámicas diferenciadas que favorecen la interacción entre el grupo y, a su vez, inclusión social.

Palabras-clave: Centro de apoyo a niños y jóvenes, Innovación Pedagógica, Educación no formal, Etnografía, Aprendizaje, Inclusión social.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	II
RESUMO	III
ABSTRACT	IV
RÉSUMÉ.....	V
RESUMEN	VI
LISTA DE TABELAS	IX
ÍNDICE DE FIGURAS	X
LISTA DE SIGLAS	XII
INTRODUÇÃO.....	1
A motivação para este estudo	1
Os pressupostos da investigação.....	2
O objetivo da investigação.....	4
A organização do estudo.....	5
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
CAPÍTULO I-INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E OS AMBIENTES NÃO FORMAIS DE APRENDIZAGEM.....	8
1.1.Inovação pedagógica e mudança de paradigma: um novo desafio para a educação. .	8
1.2.Currículo e invariante cultural: condicionantes da inovação pedagógica?.....	18
1.3.Educação não formal: conceitos e áreas de atuação.	21
1.4.Educação não formal como espaço para a inovação pedagógica	27
CAPÍTULO II- INCLUSÃO	33
2.1.Educação não formal: uma ponte para a inclusão?	33
CAPÍTULO III- INTERAÇÃO SOCIAL E EMOÇÕES	42
3.1.Interação social e emoções: facilitadores do processo de aprendizagem?	42
PARTE II- O ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	51
CAPÍTULO IV- OPÇÕES METODOLÓGICAS	52
4.1.Investigação Qualitativa	52
4.2.Abordagem Etnográfica.....	54
4.3.Processos, técnicas e instrumentos de recolha de dados	57
4.3.1.O trabalho de campo: negociação e acesso ao terreno.....	57
4.3.2.Observação participante.....	59
4.3.3.Entrevistas etnográficas	60
4.3.4.Diário de bordo	62

4.3.5.Recolha documental.....	64
4.3.6.Fotografia.....	65
4.4.Técnicas de análise de dados	67
4.4.1.Análise de conteúdo.....	67
4.4.2.Triangulação	68
4.4.3.A ética	69
CAPÍTULO V- O CONTEXTO DO ESTUDO	71
5.1. Proposta de investigação	71
5.2. Caracterização do meio	72
5.3. O Centro de Apoio a Crianças e Jovens	75
5.4. Público-Alvo.....	77
CAPÍTULO VI- APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	79
6.1. Descrição e interpretação dos resultados.....	79
6.2.CATEGORIA 1- Inovação Pedagógica.....	80
6.2.1.Elementos físicos	80
6.2.2.Metodologias implementadas	83
6.3.CATEGORIA 2- Autonomia.....	90
6.3.1.Participação autónoma.....	90
6.4.CATEGORIA 3- Emoções	94
6.4.1.Interação Social.....	94
6.4.2.Relacionamentos interpessoais	97
6.4.3.Comportamentos disruptivos	99
CAPÍTULO VII- CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
REFERÊNCIAS NORMATIVAS.....	114
APÊNDICES	115
ANEXOS	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Categorias e subcategorias de análise.....	63
---	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Baía de Câmara de Lobos.....	65
Figura 2 – Localização do CACJ.....	65
Figura 3 - Espaço de realização das atividades.....	68
Figura 4 - Sala de Jogos	68
Figura 5 - Placar afixação dos trabalhos.....	69
Figura 6 - Espaço de Leitura.....	69
Figura 7 - Sala de jogos e informática.....	72
Figura 8 - Conto “A caixa”.....	73
Figura 9 - Leitura e interpretação do conto	73
Figura 10 - Identificação das emoções.....	75
Figura 11 - Momento da brincadeira.....	75
Figura 12 - Construção de um Castelo.....	70
Figura 13 - Puzzle por construir.....	71
Figura 14 - Puzzle construído.....	71
Figura 15 - Atividade da Gincana.....	77
Figura 16 – Lançar os dados.....	77
Figura 17 -Manual de matemática, realização de TPC.....	78
Figura 18 -Leitura do conto “Era uma vez um cão”.....	79
Figura 19 - Realização de desenhos alusivos ao conto no papel de cenário.....	79
Figura 20 - Realização de cálculos.....	80
Figura 21 – Decoração de máscara alusiva ao carnaval.....	80
Figura 22 - Leitura do conto.....	82

Figura 23 – Construção de palavra	83
Figura 24 - Atividade prática após leitura do conto “A que sabe a lua?”	83
Figura 25 – Sequência por completar.....	84
Figura 26 - Sequência completa.....	84
Figura 27 - Cálculos	84
Figura 28 - Composição da máscara de Carnaval.....	84
Figura 29 – Conto “A que sabe a Lua?”.....	86
Figura 30 – Atividade prática- Puzzle	86
Figura 31 – Identificação das emoções através dos “monstros das cores”.....	89
Figura 32 – Decoração do saco para a avaliação de comportamento.....	91
Figura 33 – Legos.....	92

LISTA DE SIGLAS

CACJ – Centro de Apoio a Crianças e Jovens

ISSM, IP-RAM – Instituto de Segurança Social da Madeira

OECD – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONG – Organização não Governamental

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

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

INTRODUÇÃO

A motivação para este estudo

O presente estudo surge a determinada altura do meu percurso académico, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação na área de Inovação Pedagógica.

A minha experiência pessoal e profissional suscitou a motivação inicial para este estudo, pois como licenciada na área das Ciências da Educação e profissionalmente estar afeta a um ambiente não formal de aprendizagem, despertou um interesse espontâneo pelo estudo de um ambiente não formal de aprendizagem, e das práticas pedagógicas desenvolvidas no mesmo.

Apesar de, profissionalmente interagir com um público adulto/ sénior, decidi realizar esta investigação junto de um público mais jovem. Desta forma, surge o interesse no Centro de Apoio a Crianças e Jovens (CACJ), localizado no concelho e freguesia de Câmara de Lobos, sendo este também o concelho da minha residência, e onde fiz o meu percurso escolar até o fim do ensino secundário.

A educação não formal, embora não reconhecida por muitos como elemento fundamental no processo de aprendizagem de um indivíduo, tem um impacto positivo no desenvolvimento de cada sujeito. Os ambientes não formais de aprendizagem por manterem uma flexibilização, no tempo, no espaço e na sua organização, podem ser ambientes facilitadores de práticas pedagógicas inovadoras.

Desta forma, a pertinência deste estudo insere-se no reconhecimento generalizado acerca destes contextos educativos, longe da estrutura organizacional da escola e do currículo, contribuindo para a aprendizagem autónoma dos sujeitos, independentemente de fatores, como idade, género, raça ou etnia, onde se permite uma maior responsabilização individual, a interação com o outro e a possibilidade de aprender ao ritmo de cada um de forma autónoma.

Os pressupostos da investigação

Ao longo da história da educação existiram algumas tentativas de mudança paradigmática. O movimento da Escola Nova, impulsionada por Adolphe Férriere, vem introduzir um novo modo de ver a educação, deixando de olhar para o aluno como uma simples matéria-prima e começando a dar importância à educação como ferramenta para o desenvolvimento da criança através da autonomia e liberdade. A aquisição de conhecimento há muito que deixou de se operar unicamente na escola, acontecendo muitas vezes em espaços não formais e informais de aprendizagem. Está cada vez mais presente a necessidade de uma adaptação do ensino formal ao pluralismo que a sociedade nos oferece.

Segundo Papert (2008),

Não faz muito tempo – e até mesmo hoje, em diversas partes do mundo -, os jovens aprendiam habilidades que poderiam utilizar pelo resto de suas vidas. Hoje nos países industrializados, a maioria das pessoas tem empregos que não existiam na época em que muitos nasceram. A habilidade mais determinante do padrão de vida de uma pessoa é a capacidade de aprender novas habilidades, assimilar novos conceitos, avaliar novas situações, lidar com o inesperado. Isso será cada vez mais verdadeiro no futuro: a habilidade para competir tornou-se a habilidade de aprender. (p.13)

Novas habilidades são necessárias para enfrentar a avalanche de mudanças sociais que acontecem a um ritmo avassalador. Segundo Pereira (2016), são necessárias,

(...) novas formas de aprender, novas estratégias de facilitação da aprendizagem autêntica e situada. Defendendo a conectividade nos ambientes de aprendizagem a partir de opções por culturas e não por indivíduos. Contudo, são muitos os exemplos de processos antimatéticos que subsistem nas nossas salas de aula, uns mais ou menos subtis, outros mais ou menos destrutivos e que enquadram uma imagem de conhecimento transmitido do professor para o aluno, em oposição à premissa de que é o aluno o construtor do seu próprio conhecimento. (p.54)

Neste sentido, impõe-se à escola uma resposta eficaz à diversidade social, tornando-se crescente a necessidade da escola de responder às mudanças que existem na sociedade, acompanhando o processo evolutivo da mesma, e valorizando as aprendizagens que existem além das fronteiras escolares. O conceito de inovação pedagógica gera muitas controvérsias. Este implica uma mudança nas práticas pedagógicas tradicionais, sendo que estas condicionam o pensamento crítico e autonomia da aprendizagem. Embora, a inovação pedagógica implique mudança, não podemos associar estes dois conceitos, pois nem toda a mudança implica inovação, como refere Fino.

A inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito face às práticas pedagógicas tradicionais. É certo que há factores que encorajam, fundamentam ou suportam mudanças, mas a inovação, ainda que se possa apoiar nesses factores, não é neles que reside, ainda que possa ser encontrada na maneira como são utilizados. (Fino, 2008b, p.1)

Dewey (2002) enaltece a importância das aprendizagens adquiridas ao longo da vida, afirmando que, “quando se diz que aprendemos com a experiência, e com os livros ou conselhos dos outros *somente* na medida em que estes se relacionam com a experiência, não se trata de meras frases feitas.”(p.26) Neste sentido, surge a oportunidade de a escola associar-se às experiências adquiridas no dia a dia dos alunos, transformando-se em uma “segunda morada da criança”, onde em vez de decorar lições ela aprende através da experiência.

Devido à desadequação da escola aos tempos de hoje, torna-se importante reconhecer importância de outros ambientes de aprendizagem, ambientes esses, que venham permitir aos aprendizes as condições para aprender novas habilidades.

A educação não formal, desenvolve-se através da troca de experiências entre os indivíduos, permitindo aos mesmos desenvolver os seus conhecimentos valorizando aqueles já adquiridos, sejam estes do meio social ou cultural onde se inserem. Apesar da abertura substancial da escola a novas práticas pedagógicas isto nem sempre ocorre na educação formal.

Com o desenvolvimento tecnológico, a sociedade atua em rede e novos processos de aprendizado têm sido criados, reciclados ou clamados como necessários. Cada vez mais os organismos internacionais do campo educativo preconizam que os indivíduos devem estar continuamente aprendendo, que a escola formal apenas não basta, que se deve aprender a aprender. Os conteúdos rígidos dos currículos são questionados, novos saberes são descoberto-identificados/identificados fora das instituições escolares, fundamentais para o crescimento/desenvolvimento dos indivíduos enquanto seres humanos, assim como para o desempenho destes indivíduos no processo de trabalho em face às novas exigências do mundo globalizado. (Gohn, 2014, p.38)

Assim, com este estudo, pretende-se perceber, se o ambiente não formal estudado privilegia e facilita os processos de aprendizagem, diferenciando-se dos métodos tradicionais de ensino. Desta forma, como tentativa de entender os processos pedagógicos existentes iniciei o meu percurso com o intuito de descrever a cultura existente no ambiente estudado.

O objetivo da investigação

Este estudo pretendeu contribuir para uma melhor compreensão e conhecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas num ambiente não formal de aprendizagem, nomeadamente no Centro de Apoio a Crianças e Jovens, num grupo que participa em um dos muitos projetos desenvolvidos pela instituição.

Assim iniciou-se a minha entrada no campo, onde através da minha estada procedeu-se à identificação dos membros da comunidade, à caracterização da cultura existente e à caracterização das práticas pedagógicas promovidas em termos de inovação ou contínuo de práticas tradicionais.

Desde a fase do projeto de investigação, no primeiro ano de mestrado foi levantada a questão central, que pretendi desenvolver e responder ao longo de toda a dissertação, sendo esta: **Qual a natureza das práticas pedagógicas no Centro de Apoio a Crianças e Jovens?**

Esta questão inicial desencadeou o surgimento de outras questões de investigação, que se constituíram elementos importantes e orientadores ao longo do estudo, designadamente:

- Serão os ambientes não formais de aprendizagem potenciadores de práticas pedagógicas inovadoras?
- Que importância têm as aprendizagens/experiências desenvolvidas nos ambientes não formais de aprendizagem no percurso destas crianças/jovens?

De forma a dar resposta a estas questões optei por realizar uma investigação qualitativa de abordagem etnográfica, tendo assim a oportunidade de aprofundamento e estudo deste ambiente educativo não formal

A recolha de dados iniciou-se com a incursão no campo e observação participante ao grupo escolhido. Ao longo da minha estada junto do grupo, deu-se a oportunidade de fazer registos no diário de bordo, como também de registar através de instrumentos como a máquina fotográfica algumas práticas e artefactos desenvolvidos.

A organização do estudo

Este estudo que ocorreu logo após a parte curricular do mestrado em Ciências da Educação na área de Inovação Pedagógica e que ao longo do tempo foram contribuindo para a realização do quadro teórico desta investigação.

Esta dissertação compõe-se de duas partes que indicam diferentes fases da investigação. A parte I está organizada em três capítulos, sendo estes I, II, III, que apresentam o enquadramento teórico do estudo. A parte II contém os capítulos, IV, V, VI E VII, que apresenta a descrição de todo o estudo.

A primeira parte remete-nos para o enquadramento teórico da temática do estudo. O primeiro capítulo é dedicado à Inovação Pedagógica e aos Ambientes não Formais de Aprendizagem, iniciando-se com uma reflexão sobre as mudanças e transformações que a educação e a escola têm sofrido ao longo de vários séculos, seguindo-se a apresentação e esplanamento de algumas noções sobre Inovação Pedagógica, como também aborda a temática dos ambientes não formais de aprendizagem, apresentando alguns conceitos e áreas de atuação, como também referenciamos a importância dos espaços de educação não formal como ambientes potenciadores de inovação pedagógica.

Já o segundo capítulo incide sobre a reflexão da inclusão, abordando-a nas suas diferentes formas, como também refletindo sobre o papel da educação não formal para a inclusão social.

O terceiro capítulo aborda a importância da interação social e das emoções no processo de aprendizagem, apresentando-se uma visão sobre como estes fatores podem influenciar todo o processo de aprendizagem e contribuir para que este realmente aconteça.

A II parte da investigação descreve o estudo empírico que foi realizado através de um estudo qualitativo de abordagem etnográfica. Deste modo o quarto capítulo inicia-se com a referência à metodologia da investigação adotada, para depois apresentar as técnicas e os instrumentos utilizados na recolha dos dados: a observação participante, a entrevista etnográfica, o diário de bordo, a recolha documental e a fotografia.

O quinto capítulo apresenta uma análise do contexto do estudo, onde é apresentada uma caracterização do meio, do locus de estudo e do público-alvo. O sexto capítulo, inclui a apresentação dos resultados, ou seja, a resposta às questões da investigação. O sétimo capítulo apresenta as considerações finais, seguidas por algumas recomendações.

Por fim, apresentam-se os apêndices e anexos em CD-ROM, organizados pela sequência temporal da sua ocorrência e construção.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I-INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E OS AMBIENTES NÃO FORMAIS DE APRENDIZAGEM

1.1.Inovação pedagógica e mudança de paradigma: um novo desafio para a educação.

A educação tem sofrido, ao longo dos tempos, diversas transformações, tanto a nível social, como cultural ou político, que vêm não só consolidar o seu entendimento em espaços institucionalizados (escolas e universidades) como também em espaços sociais e comunitários. É cada vez mais, uma ferramenta essencial na vida do Homem, tornando-se um elemento permanente na sociedade.

No auge da Revolução Industrial, quando surgiu a escola pública, esta tinha como principal objetivo dar resposta a necessidades relacionadas com profundas mudanças nas relações de produção emergentes nesse tempo. O acesso à educação apresentava diversas vantagens, sendo que a realidade da Revolução Industrial necessitava de um novo tipo de homem, com outras aptidões que já nem as famílias e as igrejas eram capazes de facultar, homens estes, que fossem aptos a trabalhar nas fábricas, deixando de lado os ritmos que outrora o campo permitia. (Fino, 2001)

Uma vez vencidas as vozes dos que desconfiavam que a educação das classes inferiores era um facto perturbador da ordem social estabelecida, capaz, entre outras coisas, de fomentar a subversão, a instituição da escolaridade primária para todos, e a abertura da possibilidade dos adultos poderem vir a frequentar a escola, foi-se generalizando à medida em que se ia tornando evidente que os custos financeiros da medida tinham um retorno imediato em produtividade e em participação social, e em que se constatava que a “subversão” não mergulhava as suas raízes na instrução, mas, para e simplesmente, na reacção contra um sistema produtivo fundado sobre uma exploração feroz do trabalho assalariado. (Fino, 2001a, p.1)

Atualmente, ainda muitas características do paradigma fabril permanecem nas instituições escolares. As salas de aula configuradas para o ensino, a figura do professor como autoridade maior, os alunos como simples recetores de informação, o soar das

campanhas assinalando a separação das disciplinas, os currículos sistematizados e normatizados, entre outras, são um constante reviver da escola da revolução industrial.

Toffler (1998), indica que o processo de mudança e a capacidade de adaptação são uma realidade difícil de alcançar por muitos, pois, da mesma forma que uns anseiam pelas mudanças outros fogem das mesmas. (pp. 14-15)

(...) fui ficando gradualmente estarecido de ver quão pouco se sabe na verdade sobre a capacidade de adaptação, tanto pelos que provocam e criam grandes mudanças em nossa sociedade, quanto pelos que supostamente nos preparam para lidar com essas mudanças. Os intelectuais mais competentes falam, com muita coragem, de “educar para mudar”, ou “preparar para o futuro”. Mas não sabemos virtualmente nada sobre como fazê-lo. No meio ambiente em mais rápida mutação a que o homem já se viu exposto, continuamos em lamentável estado de ignorância sobre como o bicho-homem lida com seus problemas. (Toffler, 1998, p. 14)

Deste modo, apesar da globalização e do avanço tecnológico, é perceptível que a educação necessita de uma mudança de paradigma, em que os alunos sejam os principais agentes da construção da sua aprendizagem. Toffler (1998) enfatiza a aceleração da mudança no desenvolvimento social humano, indicando que,

Para sobreviver, para evitar o que chamamos de choque do futuro, o individuo precisa se tornar infinitamente mais adaptável e capacitado do que antes. Ele deve buscar modos totalmente novos de se firmar, pois todas as velhas raízes - religião, nação, comunidade, família ou profissão – estão sendo sacudidas pelo impulso da aceleração, com o impacto de um ciclone. Antes que possa fazê-lo, no entanto, ele precisa compreender em maiores detalhes como os efeitos da aceleração penetram sua vida pessoal, se enraízam em seu comportamento e alteram a qualidade da existência. Ele precisa, em outras palavras, compreender a transitoriedade. (p.41)

O autor alertava para o facto de as escolas continuarem a preparar o Homem através de uma visão antiquada, imbuída por um sistema que já não era o atual, e que tinha morrido mesmo antes desses Homens nascerem, em vez de prepararem para a

nova sociedade emergente, afirmando que “para ajudar a evitar o choque do futuro, precisamos criar um sistema educacional superindustrializado. E para fazê-lo devemos buscar nossos objetivos e métodos no futuro, não no passado.” (Toffler, 1998, p. 321)

Thomas Kuhn, físico, historiador e filósofo norte-americano, introduz uma nova ideia do conceito de paradigma adaptado às Ciências Sociais e Humanas, apresentada no seu livro *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Kuhn (1996), define paradigma como “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência.” (p.13), e ainda indica que “um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma.” (p. 219)

Segundo Kuhn (1996), o termo paradigma é utilizado em dois sentidos diferentes, em que o primeiro indica,

(...) toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc..., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal. (p. 218)

O autor reforça que, são as crises que desencadeiam as mudanças de paradigma, sendo que, “quando mudam os paradigmas, muda com eles o próprio mundo. Guiados por um novo paradigma, os cientistas adotam novos instrumentos e orientam seu olhar em novas direções.” (Kuhn, 1996, p. 145)

Ainda, autores como Bogdan e Biklen (1994), indicam que “um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação.” (p. 52)

Fino (2017), afirma que,

Dentro da escola fabril, podem mudar utensílios, os gadgets, as tecnologias. Até pode acontecer, e isso já é possível e já se pratica, a desmaterialização da escola e a sua substituição por equivalentes eletrônicos (o ensino à distância é isso) e há quem chame a essas

mudanças inovação educativa e, mesmo, inovação “pedagógica”. O problema é que essa tal de inovação não muda nada de fundamental no currículo, nem tem nada a ver com pedagogia, que é uma entidade de uma natureza diferente da natureza do currículo e que não é, portanto, uma das suas componentes, como o conteúdo e o método, como vimos. (p. 8)

Com a introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação na educação o que se verificou é que o computador era utilizado como um mero instrumento de instrução. Em 1924, S. Pressey tinha inventado uma máquina para a correção de testes de escolha múltipla, já em 1950, B.F. Skinner apresentou uma máquina de ensinar que se baseava no conceito de instrução programada, tendo esta ideia sido popular no final dos anos 50, mas a dificuldade de produção e a falta de padronização do material tornaram estas máquinas de ensinar de difícil acesso. Já no início dos anos 60, foi popularizada a expressão de “ensino assistido por computador”.

Seymour Papert, mais ou menos pela mesma altura e assumindo-se como um céptico quanto ao método utilizado pelo “ensino assistido por computador”, desenvolve a linguagem Logo, propondo uma mudança de paradigma educacional, do paradigma instrucionista para um novo paradigma construcionista, onde se potenciasses as possibilidades de aprendizagem para além do currículo.

O construcionismo, minha reconstrução pessoal do construtivismo, apresenta como principal característica o fato de examinar mais de perto do que outros *ismos* educacionais a ideia da construção mental. Ele atribui especial importância ao papel das construções no mundo como um apoio para o que ocorre na cabeça, tornando-se assim uma concepção menos mentalista. Também atribui mais importância à ideia de construir na cabeça, reconhecendo mais de um tipo de construção (algumas delas bastante longe de construções simples, como cultivar um jardim) e formulando perguntas a respeito dos métodos e materiais usados. (Papert, 2008, p.137)

O autor defende que os aprendizes aprendem descobrindo por si mesmos o conhecimento que precisam, sendo que a verdadeira transformação acontecerá quando a educação produzir maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino, indicando que “o

tipo de conhecimento que as crianças mais precisam é o que as ajudará a obter mais conhecimento. E é por isso que precisamos desenvolver a matemática” (Papert, 2008, p.135)

É certo que a educação há muito que está em crise, não acompanhando a evolução e necessidade da sociedade. “Ela tem vindo a manifestar-se fundamentalmente, no processo de erosão que, a partir da fragilização do vínculo entre a escola e o desenvolvimento económico social, desembocou em massificação, falta de qualidade, desinvestimento, desmotivação e proletarização dos professores.” (Sousa & Fino, 2008, p. 8)

Uma mudança de paradigma é desejada há muitos anos e torna-se cada vez mais emergente na nossa educação. Para que esta aconteça é necessário existir uma mudança e uma disrupção nas práticas pedagógicas. A utilização das novas tecnologias não é suficiente para que exista inovação pedagógica nas instituições de ensino. Fino (2008a) indica que “a inovação pode começar na ideia, mas envolve obrigatoriamente as práticas.” (p.3)

Ainda segundo Fino (2011a),

A diferença e mudança são componentes importantes da inovação pedagógica, mas existem diferenças e mudanças, nomeadamente de natureza quantitativa – mais tecnologia, maior rapidez, mais eficiência – que não são propriamente inovação, cujo sentido é bastante mais comprometido com critérios de natureza qualitativa e, mesmo, de natureza cultural, uma vez que a inovação pedagógica implica mudanças nas culturas escolares. (p.56)

O primeiro passo a ser dado é uma mudança na comunicação e interação entre professor e aluno, tornando-os agentes ativos, independentes e autónomos, ao invés do que o simples reafirmar do que já se faz, quando se utiliza suportes tradicionais como o livro, o quadro e todas as técnicas que são herança do paradigma fabril. É de igual modo importante, que os aprendizes iniciem uma procura pelos seus processos de aprendizagem e a escolher os métodos mais adequados para que conheçam a forma como podem alcançar o seu conhecimento.

O decreto lei nº 55/2018 de 6 de julho, que adota como prioridade a execução de uma política educativa centralizada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública promovendo o sucesso educativo e por essa via, a igualdade de oportunidades indica que,

A realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia. (pp. 2928-1929)

Segundo Sousa e Fino (2008), as escolas já não são os únicos, nem sequer os mais importantes centros de distribuição do conhecimento e há muito que a escola deixou de “preparar para a vida”. Os autores questionam, “Então para que serve? Para preparar para a universidade? Para atenuar a pressão dos jovens no mercado de emprego, esse bem cada vez mais difícil de obter? Para servir de estação de trânsito antes de começar a verdadeira vida?” (p.8-9)

Perguntas estas a que podemos responder com a verificação das necessidades que se vem sentindo ao longo das décadas na sociedade, sendo que a verdadeira pedagogia deveria centrar-se mais na aprendizagem do que no ensino, e proporcionar aos indivíduos estratégias flexíveis para aprender, insistindo na autonomia das crianças, jovens e adultos, para que sejam capazes de “aprender a aprender”.

Segundo Pereira (2016),

A centralidade na Didática induz ao desenvolvimento de uma prática focada apenas na instrução, na transmissão de saberes de forma sistemática, técnica e organizada. Contudo, quando no quotidiano escolar, além da Didática, se foca a aprendizagem, os alunos são instigados a procurar respostas criativas e autónomas para os problemas que lhes são apresentados, sem se preocupar com o erro. Deslocaliza-se a atenção para os processos de aprendizagem e secundariza-se a ação do

professor que “perde” o comando, estatuto perpetuado e perigosamente legitimado pela escola. (p.50)

Desta forma, torna-se fundamental uma mudança de pensamento, em que o foco deverá ser o aprendiz, responsabilizando-o na procura pelas respostas aos seus problemas de forma autónoma, afastando uma educação instrutiva e valorizando o aluno como o centro da aprendizagem.

A aprendizagem, é muito mais do que o ensino, onde os aprendizes deixam de ser uma tábua rasa, e os professores abandonam o palco da sala de aula para darem espaço aos verdadeiros protagonistas. Papert (2008) afirma que “a arte de aprender é uma órfã académica” (p.87) e a didática, arte de ensinar, vem prevalecendo ao longo de toda a história da educação onde o professor mantém-se como sujeito ativo e o aprendiz aquele que obedece às instruções. O autor afirma que “a moral simples é que a aprendizagem explode quando você permanece com ela”. (p. 104)

Papert (2008) ao introduzir a palavra *matética*, definindo-a como a arte de aprender, sugere alguns princípios essenciais, afirmando que “*dar-se tempo a si mesmo*” é fundamental para que a aprendizagem ocorra, onde os aprendizes são capazes de gerir o seu próprio tempo de acordo com as suas necessidades e individualidades. O autor afirma que outro “princípio central da *matética* é que a boa discussão promove aprendizagem”, (p.93) sendo desta forma o diálogo a mais poderosa arma libertadora, desmistificando preconceitos e quebrando tabus. Outro princípio *matético* enunciado pelo autor é a importância de procurar conexões, pois “parte deliberada do ato de aprender consiste em estabelecer conexões entre entidades mentais já existentes; novas entidades mentais parecem entrar em existência de formas mais sutis, que escapam do controle consciente.” (p.105)

Fino (2016b), afirma que,

A inovação passa exclusivamente pela *matética*, o que implica a autonomia e o protagonismo do aprendiz e a redefinição do papel do professor, com todas as consequências dessa migração do aprendiz, da periferia para o centro dos processos de ação e de construção. (p. 258)

Nesta linha de pensamento, Gouveia (2016), responsabiliza o aprendente pelo ato de aprender, não desvalorizando o papel do professor “que apenas “controla”

parcialmente a situação construída com o objetivo de propiciar a realização de aprendizagem.” (p.23)

Pereira (2018), indica que,

A perspectiva tradicional, no ensino formal, considerava uma profunda separação entre aluno, sujeito que aprende, e o professor, sujeito que ensina. Essa Visão baseada em modelos de ensino, orientados por uma concepção objetivista da aprendizagem, desvaloriza os aspetos ligados à autonomia e responsabilização do aluno no processo de aprendizagem e, ainda, o papel dos meios e instrumentos que suportam a sua construção das representações do conhecimento e fundamentalmente, o ambiente de aprendizagem. (pp. 12-13)

Sendo a educação palco de modificações e transformações por que passa a sociedade ao longo dos tempos, em que as tecnologias e a globalização conduzem a um cenário inevitável em que esta necessita de ser discutida e reavaliada, não se deve continuar a reproduzir o mesmo sistema educacional de várias décadas.

Contudo podemos observar que o conceito de pedagogia ainda contém diversas características do modelo de escola fabril, mas a pedagogia não é só o ato de ensinar, e sim o ato de transformar. Autores como Paulo Freire propõem uma pedagogia libertadora, que vai ao encontro de uma pedagogia emancipatória, onde os alunos através da reflexão e ação constroem a sua autonomia, contribuindo assim para a libertação e transformação.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertária, tem dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão se comprometendo na praxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (Freire, 1975,p.57)

Para Freire (1967) a educação permite aos aprendizes alcançar a verdadeira liberdade, possibilitando-os de adquirir ferramentas para um sentido crítico e para a consciencialização, entendendo que “todo aprendiz deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando.” (p.5)

Por outro lado, Giroux, crítico cultural influenciado por Freire, introduz dois novos conceitos de pedagogia, sendo estes a pedagogia crítica e por consequência, a pedagogia de possibilidades, onde o professor é visto como um intelectual transformador, os alunos como elementos participativos na construção do seu conhecimento e a educação tem a missão de tornar a sociedade mais democrática. Segundo os autores “a pedagogia é um esforço deliberado para influenciar os tipos e os processos de produção de conhecimento e identidades em meio determinados conjuntos de relações sociais e entre elas” (Giroux & Simon, 2002, p.97)

É certo que para que exista uma desmistificação do conceito de inovação pedagógica é necessário reavaliar o conceito de pedagogia. A inovação pedagógica é vista como um conceito dinâmico, que implica uma mudança nas práticas pedagógicas tradicionais, sendo que estas condicionam o pensamento crítico e autonomia da aprendizagem. Embora, a inovação pedagógica implique mudança, não podemos associar estes dois conceitos, pois nem toda a mudança implica inovação. Esta, tem de estar explícita, nas rotinas, nos hábitos e comportamentos institucionalizados, que segundo Cardoso (1992) “é objeto de controvérsia e ocasiona sempre, em maior ou menor grau, reações quer favoráveis quer desfavoráveis.” (p. 91) Assim para que exista inovação, é de extrema importância reconhecer a necessidade de os educadores estarem receptivos à mudança.

Fino (2011c), indica que a inovação pedagógica “passa pela criação de novos contextos de aprendizagem, desenhadas à luz do desenvolvimento dessas ciências e implicando alterações qualitativas na tal componente técnica que regula a prática partilhada pelos aprendizes e pelo professor.” (p.56)

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2016), questiona qual a importância da inovação em educação e como a primeira poderá acrescentar valor na educação, ao qual responde,

First of all, educational innovations can improve learning outcomes and the quality of education provision. For example, changes in the educational system or in teaching methods can help customise the educational process. New trends in personalised learning rely heavily on new ways of organising schools and the use of ICT. Second, education is perceived in most countries as a means of enhancing equity and equality.

Innovations could help enhance equity in the access to and use of education, as well as equality in learning outcomes. (p.13)

Neste sentido, a inovação pedagógica, poderá permitir uma transformação social, melhorando a qualidade da educação e possibilitando que os educandos desenvolvam novas habilidades no seu processo de aprendizagem, através da fomentação e aquisição de diferentes competências, podendo de igual forma reforçar a coesão social através da igualdade de oportunidades e equidade.

Ainda segundo a OECD (2016), “Effective innovation strategies in education must include an appropriate governance model: identifying key agents of change and champions, defining the roles of stakeholders, tackling pockets of resistance, and conceiving effective approaches for scaling and disseminating innovations.” (p. 32)

Para que se introduzam estratégias eficazes que conduzam à inovação pedagógica, a identificação dos principais agentes de mudança, a definição dos papéis de todos os intervenientes educativos e o combate à resistência e à mudança serão essenciais neste processo de rutura paradigmática. Neste sentido, uma reestruturação da organização, de modelos e métodos educacionais é necessária.

Almada e Sousa (2017), afirmam que,

Uma proposta inovadora aliada a contextos específicos possibilita um caminhar na educação perante objetivos que valorizem a criação e o fazer independente dos educandos, colaborando com a formação de seres autónomos e seguros. A inovação pedagógica busca a ruptura com o modelo cujas concepções tradicionais de ensino-aprendizagem encontram-se ultrapassadas, não alcançando as demandas culturais, o que impõe a necessidade de quebra de paradigma. (p. 1723)

Segundo Fino (2008b), “A inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais.” (p.1) O autor acrescenta ainda que para que exista realmente inovação pedagógica, não podemos somente ficar pela teoria, mas envolve sempre a prática, que deve surgir de dentro, implicando “reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico.” (p.2)

Considerando que, a inovação pedagógica implica uma rutura nas práticas pedagógicas tradicionais e que exige uma mudança, que deve partir de todos os agentes ativos da educação e conseqüentemente nas metodologias implementadas, a mesma exige de nós a adoção de uma nova postura no presente e em relação ao futuro. Assim, preconiza-se a construção de uma educação que priorize o desenvolvimento do indivíduo em sua plenitude, tornando-o um agente ativo no processo de aprendizagem, e incentivando a autonomia na construção do seu conhecimento.

1.2. Currículo e invariante cultural: condicionantes da inovação pedagógica?

Embora a rutura de paradigma na educação seja imensamente desejada, e apesar das mais diversas tentativas, a educação tendenciosamente teima em manter as mais variadas características tradicionais enraizadas na nossa cultura. O movimento da Escola Nova, que criticou duramente o sistema escolar fabril, apesar da tentativa de instaurar uma revolução na educação, onde as crianças teriam o papel principal em detrimento da simples transmissão de saberes, não obteve sucesso, pois segundo Fino (2020) “nem o movimento da Escola Nova, nem nenhuma outra perspectiva contemporânea ou posterior, lograram, até ao presente, fazer substituir a escola modelada no paradigma fabril por outro modelo qualquer.” (p.3)

Fino (2020), elenca alguns fatores, que condicionam a inovação pedagógica, indicando que,

O principal desses fatores é, sem sombra de dúvida, o currículo, entendido no seu sentido mais amplo, o qual determina o que se ensina, quando se ensina e como se ensina. O *quê* e o *quando* são determinados pela organização das sucessivas grades curriculares e respetivos programas(ementas), das disciplinas, e dependem das políticas educativas supranacionais, nacionais e regionais (incluindo nesta designação os estados federados). (p.4)

O desenho do currículo atual encontra no modelo industrial a sua semelhança, mas a sua origem é muito anterior a essa época. Segundo Sousa e Fino (2014), o seu nascimento é situado “no despontar da modernidade (Doll, 2002, Hamilton,2003), num movimento de rutura com a escolástica medieval, ao focar a sua atenção na organização do conhecimento para facilitar o acesso ao mesmo, através da instrução.” (p.1267)

Segundo Gouveia et al. (2020) durante vários séculos “o currículo consistiu numa coleção organizada de conteúdos, objetivos e métodos de avaliação impregnados de uma racionalidade técnica em consonância com o mundo do trabalho no contexto da revolução industrial.” (p.93) Ainda hoje, o currículo não acompanha as grandes mudanças na sociedade e as necessidades que dela advém.

Giroux(1997) adverte que,

A racionalidade que domina a visão tradicional do ensino e currículo escolar está enraizada na atenção estreita à eficácia, aos comportamentos objetivos e aos princípios de aprendizagem que tratam o conhecimento como algo a ser consumido e as escolas como locais meramente instrucionais, destinados a passar para os estudantes uma “cultura” e conjunto de habilidades comuns que os capacite a operarem com eficiência na sociedade mais ampla. Imersa na lógica da racionalidade, a problemática da teoria curricular e escolarização tradicionais concentra-se em questões referentes à maneira mais completa ou eficiente de se aprender tipos específicos de conhecimento, criar um consenso moral e oferecer modos de escolarização que reproduzem a sociedade existente. (p.37)

Sendo que cada ser humano tem as suas próprias individualidades, e ninguém é igual a ninguém, constituirá o currículo escolar uma barreira à verdadeira aprendizagem? Será o currículo um impedimento para que a inovação aconteça? Fino (2016a) esclarece que,

Pedagogia não carece de nenhum vínculo a nenhum currículo de ensino, que especifica o que se deve aprender e quando e como se deve aprender. Uma pedagogia não imporá a muitos independentemente das suas diferenças o mesmo programa de ensino, especificando a priori, visando metas idênticas de aprendizagem ainda que sem esperar, e provavelmente sem desejar, que essas metas sejam atingidas no mesmo grau por todos os implicados. (pp. 16-17)

Entende-se que enquanto o currículo for igual para todos, considerando cada um do mesmo ponto de partida e pretendendo que todos alcancem o mesmo ponto de chegada, enquanto não olharmos para os aprendizes como únicos nas suas

características, personalidade e interesses, o currículo continuará desatualizado, face às exigências de uma sociedade em constante mudança, e conseqüentemente é oposto à inovação pedagógica, tal com indica Fino (2016a) afirmando que o currículo “é avesso à mudança qualitativa, que é a verdadeira mudança, ao ponto de se poder afirmar que, na educação formal, todas as tentativas verdadeiramente inovadoras esbarram, invariavelmente, contra uma pulsão inexorável e unificadora.” (p.17)

Outro fator que constitui um grande obstáculo à inovação pedagógica é designado por Fino de invariante cultural. Quando falamos em escola, inevitavelmente a representação que temos dela, é de uma estrutura, que contém diversas salas de aula, onde alunos são agrupados por diversos níveis de ensino consoante as suas idades, onde entre as mais variadas disciplinas soam o toque de saída e o toque de entrada marcando desta forma a divisão entre as diversas ciências a serem estudadas e anunciando as mudanças de tempo, onde o professor é o elemento chave que se desloca para perto do quadro e os alunos sentam-se nas cadeiras organizadas em filas aguardando pelas indicações do professor. Esta representação é comum até naqueles que nunca experienciaram a frequência no ensino formal, e até hoje prevalece nas nossas escolas.

Segundo Fino (2009),

(...) a um qualquer invariante cultural, consubstanciado numa representação comum de escola, profundamente enraizada dentro e fora dela, socialmente partilhada de modo a incluir a generalidade dos estratos da sociedade, e as várias gerações presentes, e com força suficiente para contrariar propósitos, deliberados ou não, de mudança. Um invariante cuja presença se manifestará um pouco por todo o lado, existindo mesmo na mente dos que não foram submetidos a nenhum processo de escolaridade formal, e que sugere formas sub-reptícias de organização do espaço lectivo e dos papéis que devem ser desempenhados pelos professores e pelos alunos, chegando a interferir na definição do que será, eventualmente, uma boa arquitectura ao serviço educação. Um invariante que, até certo ponto, se poderá confundir com o currículo oculto, mas que o extravasa. Que se alimenta dele, em boa medida, mas que continua a actuar fora do lugar onde se desenrola directamente o currículo (a escola), ocupando todo o espaço restante, que é onde se movimentam os

seus portadores (a generalidade das pessoas) com carácter de permanência. (pp. 259-260)

Esta representação é herança da Revolução Francesa num processo crescente de industrialização, que exigia um novo tipo de homem, onde a família e a igreja não poderiam fornecer as habilidades necessárias para as mudanças que se adivinhavam. Segundo Toffler (1998),

A educação de massa foi a engenhosa máquina construída pela industrialização para produzir o tipo de adulto de que necessitava. O problema era desordenadamente complexo: como pré adaptar as crianças para o mundo novo – um mundo de repetitiva labuta dentro de quatro paredes, fumaça, barulho, máquinas, condições de vida compactas, disciplina colectiva, um mundo em que o tempo devia ser regulado não pelo ciclo do Sol e da Lua, mas pelo relógio de ponto. (p. 322)

Apesar de todos os esforços, hoje é esta a escola que insiste em permanecer, com traços maioritariamente tradicionais partilhados por uma matriz cultural comum, torando-se um obstáculo à diferenciação pedagógica, que segundo Fino (2020),

nesses espaços colonizados pelo currículo, os intuitos de inovação pedagógica esbarram, invariavelmente, contra ele. Além disso, os entusiastas pela diferença são frequentemente alvo de comentários depreciativos da parte os seus colegas conformados com a ortodoxia, o que não deixa de ter um efeito penalizador ou, mesmo, dissuasor. Se, a tudo isto, acrescentarmos a pressão do senso comum, cuja imagem de escola corresponde à da escola tradicional, compreendemos por que razão inovar pedagogicamente, ou seja, avançar com pedagogias “de autor” é tão difícil e tão pouco popular. É que, além da necessidade de exorcizarmos o invariante na nossa própria cabeça, para podermos imaginar modelos menos rígidos de organização dos contextos de aprendizagem para os nossos alunos, às vezes parece que termos de fazer isso contra tudo e contra todos. (pp.5-6)

1.3.Educação não formal: conceitos e áreas de atuação.

A educação é um requisito essencial para que todo o ser humano tenha acesso a um conjunto de bens e serviços disponíveis na nossa sociedade, sendo por isso, um

direito fundamental de todos os indivíduos. Por vezes, esse direito tem-se restringido à educação formal, devendo, no entanto, estender-se ao longo da vida. A educação não formal muitas vezes surge como oposição à educação formal, considerando que, muitas vezes as aprendizagens que as crianças adquirem no seu ambiente familiar e social no quotidiano, não têm espaço no sistema formal de ensino, mas esta deveria ser um complemento e não uma oposição, pois dentro dos espaços formais de aprendizagem também surgem oportunidades para a educação não formal e informal. Como é o exemplo das bibliotecas, dos clubes de diversas temáticas, e até mesmo nos convívios entre alunos no espaço destinado ao recreio.

Durkheim defendia que “Toda a educação consiste num esforço contínuo para impor, à criança [adulto e idoso], modos de ver, de pensar e de agir, aos quais não teria[m] chegado espontaneamente e que lhe[s] são exigidos pela sociedade no seu conjunto e pelo meio social a que é [são] particularmente destinada[os]”. (Citado por Silvestre, 2003, p.26)

No entanto, ainda hoje a educação é vista como uma mercadoria, em que o interesse político sobrepõe-se à verdadeira essência da mesma, assim urge a necessidade de garantir que esta chegue a todos na sua forma mais plena. Gadotti (2005), afirmava que “o direito à educação é sobretudo o direito de aprender. Não basta estar matriculado numa escola. É preciso conseguir aprender na escola” (p. 1)

Segundo Santos (2000), já há várias décadas que o debate teórico nas ciências humanas e especialmente nas ciências sociais aplicadas, tem dado ênfase à crise do paradigma dominante da modernidade, às transformações societárias decorrentes da globalização, e às inovações que tem levado ao reconhecimento de uma transição paradigmática. Assim, tudo isto tem originado a reavaliação e discussão dos paradigmas, e a crítica à produção científica do último século, fundada na racionalidade da razão e na crença do progresso e crescimento económico a partir do consumo.

O que se observa é que o debate sobre a “crise da modernidade”, trouxe à tona a questão da racionalidade, o questionamento da racionalidade científica como a única legítima, mas trouxe à tona também novos campos de produção de conhecimento e áreas do saber que estavam invisíveis ou não tratadas como conhecimento ou saber educativo – recobertas de práticas pedagógicas e processos educativos. (Gohn, 2009, p.30)

No entanto, como vimos no capítulo anterior, sabemos que atualmente a escola ainda contém características do paradigma fabril, onde os professores processam a matéria e os alunos são simples recetores de informação deixando de parte a oportunidade de uma criança aprender naturalmente. As instituições regulares de ensino são palco de práticas pedagógicas tradicionais, onde muitas vezes não se dá espaço para a criação, mas sim para a transmissão de informação a partir do professor para o aluno e raramente uma troca mútua de conhecimentos.

Fino (2008b) afirma que,

Nos nossos dias, há muito que sabemos que a escola já deixou de ser o *locus* da informação (a que alguns chamam ingenuamente, *conhecimento*, desconhecendo que o conhecimento é uma construção do aprendiz não uma substância independente e descontextualizada, que se pode transaccionar). (p. 3)

Por sua vez, a educação não formal vem oferecer a todos os indivíduos outras oportunidades, sendo esta, menos hierárquica e burocrática, ultrapassando os limites do ensino escolar formal, englobando as experiências de vida, a cultura e práticas pedagógicas que desenvolvem a autonomia da criança.

Segundo Rogers (2004), o conceito de educação não formal surge no final da década de 1960 persistindo durante a década de 1970 durante um período de dois grandes conjuntos de mudanças. O primeiro estava ocorrendo no campo do desenvolvimento, uma mudança de uma abordagem elitista de modernização e crescimento para o desenvolvimento rural integrado em massa e na mudança social e de paradigma de desenvolvimento deficitário, baseado em necessidades, para um paradigma baseado na desvantagem, uma compreensão de que o desenvolvimento consistia tanto em mudar as estruturas da sociedade quanto em fornecer *inputs*. O segundo conjunto de mudanças, intimamente relacionado a essas mudanças nas abordagens de desenvolvimento, estava ocorrendo em relação a novas análises da educação nos países em desenvolvimento, com apelos e programas de reforma para permitir que a educação alcançasse objetivos de desenvolvimento de forma mais eficaz.

Ainda segundo o autor, “the formal systems of schooling then were often accused of not bringing about the required social change. In fact, they were alleged to be creating the wrong kind of social change, increasing inequalities.” (2004, p. 48), tais

críticas foram feitas porque se acreditava que o sistema poderia ser reformado. De facto, tinha que ser, porque era visto como parte fundamental de qualquer sociedade moderna, necessária tanto para a socialização quanto para provocar as mudanças de desenvolvimento que a época exigia. E se a educação pudesse ser reformada, a educação forneceria a rica colheita que as pessoas em todos os lugares desejavam, se não para esta geração, pelo menos para a próxima.

Deste modo, a origem da educação não formal prende-se com a insatisfação das abordagens educacionais existentes nas sociedades em desenvolvimento que eram vistas como inadequadas, parciais e ineficazes, espoletando a necessidade de procura de novas abordagens educacionais. A educação não formal surgiu como resposta aos problemas urgentes do desenvolvimento e educação, sendo vista como a forma de atingir as novas metas educativas.

Até então, o termo educação não formal era novo, e diferentes definições surgiram. Segundo Rogers (2004), a definição mais significativa na época foi a de Coombs e Ahmed, que descreviam a educação não formal como “qualquer atividade educacional organizada, sistemática e realizada fora da estrutura do sistema formal para fornecer tipos selecionados de aprendizagens a subgrupos específicos da população, adultos e crianças.” (p.79). Rogers (2004) indica que outros autores simplificaram a definição, tal como Simmons, que definiu a educação não formal como “aprendizagem organizada fora das escolas tradicionais e do currículo universal” ou Harbison que descreve a educação não formal como “a geração de habilidades e conhecimento ocorrendo fora do sistema escolar formal” e até mesmo Adiseshiah que definiu a educação não formal como toda a “provisão organizada de oportunidades de aprendizagem fora do sistema educacional formal cobrindo toda a vida de uma pessoa e programada para atender a uma necessidade específica de reparação, vocacional, saúde, bem-estar, cívica, política ou de auto-realização.” (p.79)¹

Gohn (2016) esclarece as disparidades que podemos encontrar entre a educação formal e a educação não formal, indicando que,

A educação não formal não tem o carácter formal dos processos escolares, normatizados por instituições superiores oficiais e certificadoras de titularidades. Difere da educação formal porque esta última possui uma

¹ Minha tradução.

legislação nacional que normatiza critérios e procedimentos específicos. A educação não formal lida com outra lógica nas categorias espaço e tempo, pelo fato de não ter um *curriculum* definido *a priori*, quanto a conteúdos, temas ou habilidades a serem trabalhadas. (p. 60)

Quando falamos em educação não formal a comparação com a educação formal é quase que inevitável, sendo muitas vezes também confundida com a educação informal, sendo assim importante distinguir estas três dimensões. A educação formal é aquela que acontece dentro das escolas, com conteúdos previamente demarcados, sistematizados e normatizados por leis; já a educação informal é aquela que os indivíduos aprendem durante o seu processo de sociabilização, no seio familiar, com os amigos, nos bairros, etc., aprendizagens carregadas de valores e culturas próprias. Já a educação não formal é aquela que capacita os indivíduos a se tornarem “cidadãos do mundo, no mundo”, tendo como finalidade abrir janelas de conhecimento sobre o que os circunda e as suas relações sociais, contruindo os seus objetivos no processo interativo, gerando um processo educativo, tendo em conta os interesses e necessidades de cada um. (Gohn, 2014, p. 40)

Segundo Gohn (2006), a educação não formal é “aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas”, (p.28) espaços esses variados que vão desde a cidade, na própria escola, nas igrejas, nas organizações não governamentais, entre outras, tratando-se de um conceito amplo associado à cultura e interação social, criando ambientes não formais de aprendizagem.

Assim, a educação não formal é uma atividade educacional, organizada e sistemática realizada fora do sistema formal marcada pela descontinuidade, pela eventualidade e informalidade, que tem como principais características a flexibilidade quanto ao tempo, ao espaço e aos conteúdos. Ao contrário da educação formal, em que os professores são os agentes do processo de construção do saber, nos ambientes não formais de aprendizagem o grande educador é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos.

Gohn (2014), define a educação não formal como,

Um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para

interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. (p. 40)

O artigo 26º da Lei 49/2005 de 30 de agosto, afirma que a educação extraescolar tem como principal objetivo “permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência.” (Leis de Bases do Sistema educativo, 2005)

2

Esta define ainda como objetivos fundamentais da educação extraescolar, eliminar o analfabetismo, contribuir para a igualdade de oportunidades educativas e profissionais daqueles que não frequentaram o sistema regular de ensino ou o abandonaram precocemente através da alfabetização de adultos, promover atitudes de solidariedade social e participação ativa na comunidade e ainda assegurar a ocupação criativa dos tempos livres de crianças, jovens e adultos com atividades de natureza cultural. (Lei de Bases do Sistema Educativo, 2005)

Existe um conjunto de dimensões onde a educação não formal atua, como : (1) a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; (2) a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; (3) a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coléticos quotidianos; (4) a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista da compreensão do que se passa ao seu redor. (Gohn, 2006, p. 28)

A educação não formal ocorre em ambientes e situações interativas construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos, usualmente a participação dos

² A LBSE foi alterada quatro vezes: em 1997, pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, que incide na formação inicial de educadores e professores; em 2005, pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, que incorpora o Processo de Bolonha no Ensino Superior e vem alterar a Lei de Bases do financiamento do Ensino Superior; em 2009, pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que estabelece o regime da escolaridade obrigatória para crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da Educação Pré-Escolar a partir dos 5 anos de idade; e, por último, em 2015, pela Lei n.º 65/2015, de 27 de agosto, que estabelece a universalidade da Educação Pré-Escolar a partir dos 4 anos de idade (Pacheco & Sousa, 2018).

indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um. Há na educação não formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. (Gohn, 2006, p.29)

Desta forma, a educação não formal não é organizada por níveis escolares, por idades ou conteúdos, atuando sobre os aspectos subjetivos do grupo, desenvolvendo laços de pertencimento e ajudando na construção e desenvolvimento da autoestima e fundamentando-se na solidariedade e identificação de interesses comuns, sendo parte da construção da cidadania coletiva de um grupo.

1.4. Educação não formal como espaço para a inovação pedagógica

O conceito de Inovação pedagógica é ainda desconhecido por muitos, contudo, podemos afirmar que implica uma transformação nas práticas pedagógicas, que devem estar estritamente afastadas das práticas pedagógicas tradicionais.

Fino (2011a) assume que aquele ciclo de racionalidade, sincronização e relativa estabilidade que a burocracia industrial nos apresentava, foi-se esgotando, sendo agora necessário um “Kit de sobrevivência” que requer obrigatoriamente outras habilidades que até então, embora já desejadas por longos anos, ainda não acontecem regularmente. Kit esse, que inclui habilidades como criatividade, autonomia, pensamento crítico, capacidade de absorver mudança, lidar com o inesperado e aprender de forma constante, ao longo da vida. Segundo o autor,

Os ambientes de aprendizagem, escolares ou não, devem proporcionar a aquisição dessas novas habilidades, nomeadamente permitindo e encorajando o exercício delas. Ou seja, os contextos de aprendizagem que o presente requer são completamente diferentes dos que eram adequados e se mantiveram adequados durante muitas décadas. Romper com os contextos de que o futuro necessita, o que implica uma redefinição do papel dos aprendizes, é, no essencial, a função da inovação pedagógica, constituída por práticas qualitativamente novas, que bem poderiam ser facilitadas ou estimuladas por mudanças curriculares e organizacionais deliberadas (...). (p 57).

Freire (1967) engajava uma pedagogia que,

(...) levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechas e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”. A da vitalidade ao invés daquela que insite na transmissão do que whitehead chama inert ideas – “Ideias inertes, quer dizer, ideias que a mente se limita a receber sem que as utilize, verifique ou as transforme em novas combinações.” (p. 93)

As instituições onde praticam uma educação não formal, podem ser mais propícias à inovação pedagógica, pelo motivo de não estarem subjacentes a uma estrutura rígida e sistematizada de ensino como em instituições de educação formal e de serem um espaço de relações sociais, onde se dá importância aos valores culturais e sociais de cada indivíduo, ao invés de valorizarem somente o que é estabelecido pelo currículo formal das escolas.

Fino (2020) indica que,

Se é certo que os processos fabris foram calculados para conduzirem à aquisição de atitudes e de aptidões típicas da industrialização, a inovação pedagógica, tal como a entendo, implica práticas pedagógicas que contrariem esses processos, ao mesmo tempo que estimulem toda uma nova série de novas aptidões, que só por milagre poderiam ser adquiridas no interior do paradigma fabril e dos seus procedimentos didático-pedagógicos. Dizendo de outra maneira, só uma rutura paradigmática permitirá à escola desenvolver nos seus alunos as novas aptidões já reclamadas e a reclamar pela nova economia. E é por tudo isto que não creio que se possa falar de inovação pedagógica, dentro da escola fabril, a menos que seja em termos de disrupção das suas práticas pedagógicas fabris. (pp.3-4)

Os espaços formais de educação, por seguirem um currículo expressamente desenhado e sequenciado é um ambiente improvável de inovação pedagógica sendo que este preconiza procedimentos didáticos, em vez de priorizar a matemática. Fino (2017), afirma que foram muitas as vezes que sentiu a inamovibilidade do currículo como principal obstáculo à verdadeira pedagogia e, por maioria da razão, à inovação

pedagógica. Segundo o autor, ao longo do tempo tem encontrado explicações para isso, sendo que “uma delas é a conjectura sobre a existência de invariantes culturais que impedem a simples imaginação de ambientes de aprendizagem diferentes dos que são comuns na escola tradicional (Fino, 2009). Outra é que o currículo promove ortodoxia, uma vez que, além da função de reprodutor da ordem social, também especifica o que se ensina e como se ensina.” (p. 5)

Valadares e Moreira (2009) na obra *a Teoria da aprendizagem significativa*, falam-nos da importância dos ambientes de aprendizagem facilitadores da aprendizagem, dando principal enfoque aos ambientes construtivistas de aprendizagem. Os autores destacam três aspectos essenciais destes ambientes: 1) o papel do professor; 2) o papel do aluno e 3) as relações educativas que se deverão desencadear.

Neste sentido, os para os autores o professor deverá,

- Procurar conhecer e ter em linha de conta, permanentemente, os pontos de vista dos alunos;
- Proporcionar actividades susceptíveis de desafiar as suposições dos alunos;
- Colocar problemas cuja relevância seja reconhecida pelos alunos;
- Conceber as suas estratégias com base em conceitos iniciais amplos e abrangentes;
- Avaliar a aprendizagem no contexto de ensino do dia-a-dia e numa perspectiva o mais possível formadora; (p.90)

Já o aluno deverá gerir a sua aprendizagem, sendo que, é o mesmo que aprende, mas tendo em conta que, máxima liberdade significa máxima responsabilidade, pois o aluno é o maior responsável pela sua aprendizagem, e que mesmo que o professor tenha o papel de motivar e influenciar se o aluno “não se esforçar minimamente para aprender de forma significativa, não aprende mesmo”. (Valadares & Moreira, 2009,p.95) O aprendiz deverá estar consciente do seu papel, sendo um aluno ativo que vai à procura de novas descobertas explorando os mais diversos materiais que tem ao seu dispor.

É de igual forma importante que o aluno seja intencional, sendo que “a *intencionalidade* do aluno é tão fundamental quanto é certo que o *processo de ensino-aprendizagem* em que está envolvido e *intencional*”. (Valadares & Moreira, 2009, p.96) Estes ambientes construtivistas exigem de igual forma que o aprendiz seja um “dialogante”, tanto com colegas como com professores, pois, tal como Freire (1975) indica, é através do diálogo que pode acontecer uma mudança, uma transformação.

No que diz respeito às relações educativas estabelecidas nos ambientes de aprendizagem, é necessário ter em consideração a importância das relações interpessoais, pois, segundo os autores “*os aspetos intelectual, sensitivo, volitivo e activo no aluno são inseparáveis*” e torna-se fundamental o estabelecimento de um ambiente relacional “*baseado na confiança e respeito mútuo, uma mentalidade de « todos por um e um por todos» para o bem de todos*, para que sejam criadas condições em que professor e alunos se sintam bem, com estes a desejarem aprender mais e melhor num clima de *autonomia pautada pela responsabilidade*.” (Valadares & Moreira, 2009, pp.97-98)

Para a criação de ambientes de aprendizagem construtivistas o papel do professor como mediador é fundamental e indispensável. Pois segundo Valadares e Moreira (2009),

Um bom ambiente construtivista de aprendizagem exige pois que professor e alunos estejam conscientes dos papéis que têm de desempenhar. As boas relações pedagógicas são importantes e elas assentam muito no domínio pelos alunos de habilidades sociais que devem ser ensinados desde fases precoces. (p.112)

Fino (2008b) afirma ainda que “O campo da inovação pode ser considerado o espaço imenso da interacção social, incluindo ambientes formais, tal como os informais.” (p.3). Entendemos assim, que as relações sociais abrem espaço para que aconteça inovação pedagógica, tanto em contextos formais como não formais.

Segundo Gohn (2014) a educação não formal “volta-se para a formação de cidadãos(as) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como deveres para com o(s) outro(s).” (p.35)

Falar sobre aprendizagens e conhecimento fora das escolas do sistema regular de ensino de um país, implica em participar do amplo debate epistemológico sobre a população de conhecimento no mundo contemporâneo. Este debate, no campo dos estudos sobre os processos participativos civis, a exemplo dos movimentos sociais, traduz-se frequentemente no reconhecimento dessas ações coletivas como produtoras de conhecimento (ou seja, o reconhecimento de que os movimentos sociais e outros atores sociais como ONGs, entidades do terceiro setor, são produtores e agenciados de saberes). (Gohn, 2014, p.35)

Atualmente, verificamos que os organismos internacionais do campo educativo preconizam que os indivíduos devem estar continuamente aprendendo, que a educação formal apenas não basta e que se deve aprender a aprender. Os conteúdos rígidos do currículo são questionados e novos saberes são descobertos e identificados fora das instituições de ensino formais, tornando-se fundamentais para o desenvolvimento dos indivíduos enquanto seres humanos, assim como para o desempenho destes enquanto seres humanos face às novas exigências da globalização.

A educação deve ser repensada na sua totalidade, exigindo da sociedade um olhar sobre a aprendizagem como um processo verdadeiramente contínuo, nos mais diversos espaços e modalidades e nas diferentes faixas etárias. A aprendizagem ao longo da vida não pode ser desvalorizada, e tem de ser encarada como uma necessidade absoluta, um direito do cidadão, acessível a todos, constituindo-se um mecanismo imprescindível para que exista mudanças sociais e econômicas, sendo um forte aliado à inclusão e coesão social.

Introduzir a pedagogia para a aprendizagem transformadora implica algumas mudanças, tanto no contexto individual quanto no comunitário ou institucional. As mudanças podem ser um processo de reorientação de ações habituais no âmbito individual e/ou um processo de mudança no âmbito da comunidade, como o sistema. Dessa forma, a pedagogia transformadora leva a inovações educativas e sociais que causam mudanças para melhor. (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, 2015, p.21)

Neste sentido, a aprendizagem é preconizada como um dos fenômenos centrais na vida do ser humano. Contudo, não no sentido de aprender mecanicamente como se fez ao longo de várias décadas através da pedagogia tradicional, que se centrava

principalmente na didática, em que a aprendizagem era vista como um resultado e não como um processo, processo este que deve ter em consideração que para que exista aprendizagem o indivíduo deve ser o principal agente da sua aprendizagem de forma participativa e autônoma.

Gohn (2014) adotava a perspectiva da “aprendizagem como sendo um processo de formação humana, criativo e de aquisição de saberes e certas habilidades que não se limitam ao adestramento de procedimentos contidos em normas instrucionais, como em algumas abordagens simplificadoras na atualidade.” (p.39)

Neste sentido os espaços educativos devem contemplar as experiências e aprendizagens adquiridas pelo indivíduo, tendo em conta a diversidade e individualidade de cada um, permitindo que exista uma busca autônoma do conhecimento através de um processo contínuo, onde é possível a quebra de barreiras que limitam a aprendizagem, apostando em estratégias que assegurem que cada um desenvolva as suas potencialidades.

A verdadeira aprendizagem só acontece quando o objetivo primordial for a participação do aprendiz na procura do seu conhecimento, conjugando as experiências e significados adquiridos o longo da vida, exigindo desta forma uma transformação, em que uma educação que incentiva à passividade dá espaço a uma educação que estimula o espírito crítico de cada indivíduo.

A equação perfeita seria a articulação entre a educação formal, a educação não formal e a educação informal, onde ideias se cruzam para formar indivíduos integralmente, através da partilha de saberes adquiridos, permitindo a estimulação da capacidade de reflexão autônoma e interligando conhecimentos herdados e novos conhecimentos em que os diferentes tipos de educação se potencializam mutuamente.

CAPÍTULO II- INCLUSÃO

2.1.Educação não formal: uma ponte para a inclusão?

O termo inclusão é desde há muito tempo discutido, sendo inquestionável a importância da sua operacionalização na sociedade, embora ainda exista um longo caminho a percorrer. “Incluir é criar, criação no sentido das intersecções de afetos, áreas, valores, conceitos, saberes e pessoas.” (Almeida, 2005, p.19)

A inclusão é um princípio amplo, que está presente em diferentes formas, mas tem seguramente um objetivo em comum em todas as suas formas, o da igualdade entre todos os indivíduos, independentemente das suas origens, da sua raça, etnia, sexo, religião, estatuto social, opinião política ou de outra natureza, estando assim intimamente interligado às questões dos Direitos Humanos. Em 1948 foi adotada e proclamada pela assembleia geral das Nações Unidas, sobre a forma de Declaração Universal dos Direitos Humanos, que tinha como principal objetivo criar um ideal comum para todos os povos e todas as nações, tendo como principais fundamentos a liberdade, a justiça e a paz no mundo.

Em Portugal, a legislação tem vindo a acompanhar as necessidades dos indivíduos, lutando por uma sociedade mais inclusiva. A Constituição da República Portuguesa³ (1976), define no artigo 13º o princípio da igualdade indicando que, “Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções, políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.” (pp. 4-5) Já em 2007, a lei nº 4/2007⁴ de 16 de janeiro, que aprova as bases gerais do sistema de Segurança Social, vem estabelecer alguns princípios gerais, sendo estes o da universalidade, o da igualdade, da solidariedade, da equidade social, da diferenciação positiva, da subsidiariedade, da inserção social, da coesão intergeracional, do primado da responsabilidade pública, da complementaridade, da unidade, da descentralização, da participação, da eficácia, da

³ O decreto de aprovação da Constituição da República Portuguesa foi alterado sete vezes, em 1982 pela lei nº 1/82 de 30 de setembro; em 1989 pela lei nº 1/89 de 8 de julho; em 1992 pela lei nº 1/92 de 25 de novembro; em 1997 pela lei nº 1/97 de 12 de dezembro; em 2001, pela lei nº 1/2001 de 12 de dezembro; em 2004 pela lei nº 1/2004 de 24 de julho e em 2005 pela lei nº 1/2005 de 12 de agosto.

⁴ A Lei nº 4/2007 de 16 de janeiro sofreu a primeira alteração, em 2013 pela lei nº 83-A/2013 de 30 de dezembro.

tutela dos direitos adquiridos e dos direitos em formação, da garantia judiciária e da informação.

O Decreto lei nº 54/2018 de 6 de julho, vem estabelecer como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva, onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social, definindo inclusão, enquanto um processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

O currículo e as aprendizagens dos alunos estão assentes no centro da atividade educativa, assim, o decreto lei nº 54/2018 define como eixo central de orientação a necessidade de cada comunidade educativa reconhecer a importância da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada um, mobilizando os meios de que dispõem para que todos aprendam participem na vida da comunidade educativa.

Este decreto-lei, apresenta algumas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão tendo como objetivo a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno com vista à promoção da equidade e igualdade de oportunidades. Estas medidas estão organizadas em três níveis, universais, seletivas e adicionais.

As medidas universais correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para promover a participação e a melhoria das aprendizagens, sendo as seguintes: a) diferenciação pedagógica; b) as acomodações curriculares; c) o enriquecimento curricular; d) a promoção do comportamento pró-social; e) a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos. As medidas selectivas tem como principal objetivo colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação das anteriores: a) os percursos curriculares diferenciados; b) as adaptações curriculares não significativas; c) o apoio psicopedagógico; d) a antecipação e o reforço das aprendizagens; e) o apoio tutorial. Já as medidas adicionais visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagens que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão: a) frequência do ano de escolaridade por

disciplinas;b) as adaptações curriculares significativas; c) o plano individual e transição; d) o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado; e) o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

O artigo 3º do decreto-lei supramencionado, define um conjunto de princípios orientadores de uma educação inclusiva, pautadas pelos seguintes critérios: a) Educabilidade universal, onde todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo; b) Equidade, que garante que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento; c) Inclusão, onde todas as crianças e alunos têm direito ao acesso e participação de forma efetiva e plena aos mesmos contextos educativos; d) Personalização, onde através de uma abordagem multinível o planeamento é centrado no aluno, de modo que as medidas sejam definidas de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências; e) Flexibilidade na gestão do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de forma a que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um; f) Autodeterminação, através do respeito pela autonomia pessoal, tendo em consideração as necessidades do aluno, como também, os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito da participação na tomada de decisões; g) Envolvimento parental, considerando o direito dos pais os encarregados de educação à participação e informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando; h) Interferência mínima, onde a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar.

Nesta instância, a abordagem educativa deixa de estar centrada na escola, valorizando não só os aspetos académicos, como também os aspetos comportamentais, sociais, emocionais e ambientais do aluno. No processo de aprendizagem é reforçado o envolvimento dos docentes, dos técnicos, dos encarregados de educação como também do próprio aluno.

Valadares e Moreira (2009), reforçam a importância da cooperação entre todos os intervenientes educativos, sendo que,

O sucesso dos métodos de aprendizagem será tanto maior quanto mais o funcionamento da escola se basear na colaboração, empenhamento e responsabilização de todos, incluindo os encarregados de educação. Toda a *cultura educativa* deverá apontar no sentido da quebra do tradicional e comprovadamente nefasto isolamento entre professor e alunos, entre professores e encarregados de educação e dos alunos entre si. (p.102)

Segundo Freire (2008), “a inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros.” (p.5)

Desta forma a inclusão, pode ser definida como um conjunto de ações que combatem a exclusão e que devem garantir igualdade de oportunidades a todos os indivíduos independentemente da classe social, religião, género, idade, raça ou etnia. Ao definirmos o termo inclusão, suscita sempre, implícita ou explicitamente, uma ideia do que significa o oposto, designado por exclusão.

Robert Castel, define exclusão social como a fase extrema do processo de «marginalização», entendido este como um percurso «descendente», percurso este que se vai verificando o acontecimento de diversas ruturas na relação do indivíduo com a sociedade, que divergem entre vários fatores como a perda do trabalho, que conseqüentemente pode levar ao desemprego prolongado, como também ruturas familiares, afetivas e de amizade. (Citado por Costa, 2004, pp. 9-10)

Contudo, a noção de exclusão está desde logo associada à questão «excluído de quê?», existindo assim a necessidade da definição de um contexto de referência do qual o indivíduo está excluído. Sendo que a qualificação de «social» está relacionada implicitamente à sociedade, a exclusão tem a ver com o impedimento de exercício pleno da cidadania. Segundo Costa (2004), “pode considerar-se que o exercício pleno da cidadania implica e traduz-se no acesso a um conjunto de sistemas sociais básicos, acesso que deve entender-se como uma forma de relação.” (p.14)

Considerando que vivemos em uma sociedade cada vez mais abundante, em que mudanças notáveis acontecem a cada dia em diversas áreas, como a científica, tecnológica, económica e política, onde os conceitos de direitos humanos, de liberdade e democracia tornam-se hoje parte de um discurso dominante, onde a esperança média de

vida é muito mais longa, comparativamente a alguns séculos atrás, e em que as pessoas intercomunicam com grande facilidade mesmo estando a quilómetros de distância, ainda vivemos em um mundo de notáveis privações, indigência e opressão.

Há, juntamente com os velhos, muitos problemas novos, incluindo a persistência da pobreza e das necessidades elementares insatisfeitas, a ocorrência de fomes e de uma subnutrição extensamente disseminada, a violação tanto das liberdades políticas elementares como das liberdades básicas, o desprezo alargado pelos interesses e actividade das mulheres e as ameaças agravadas ao ambiente e à sustentabilidade da nossa vida económica e social. Muitas dessas privações podem, numa ou noutra forma, observar-se quer nos países ricos quer nos pobres. (Sen, 2003, p. 13)

Costa (2004), indica que de forma geral “«as exclusões» são reconhecidas como problemas sociais, realidades que reclamam acções e políticas de integração (ou inclusão) social, mas é raro serem analisadas na perspectiva dos direitos humanos fundamentais”. (p.1)

O autor refere-se ao tema «exclusões sociais», por acreditar que na prática a exclusão apresenta-se como um fenómeno complexo e heterogéneo, identificando causas imediatas e múltiplas, sendo estas do tipo económico, que se caracteriza pela pobreza, entendida como uma situação de privação múltipla, por falta de recursos; do tipo social que se situa nos laços sociais, caracterizando-se por uma situação de privação de tipo relacional, caracterizada pelo isolamento, por vezes associada à falta de auto-suficiência e autonomia pessoal; de tipo cultural que se caracterizam por fenómenos como o racismo, a xenofobia ou certas formas de nacionalismo que podem dar origem à exclusão social de minorias étnico-culturais; de origem patológica que dizem respeito a fatores patológicos, designadamente de natureza psicológica ou mental; e por comportamentos auto-destrutivos, onde algumas pessoas encontram-se em situação de exclusão social ou auto-exclusão por comportamentos relacionados com a toxicoddependência, o alcoolismo, entre outros, sendo que muitas vezes uma forma de exclusão pode levar a outra ou outras formas de exclusão. (Costa, 2004, pp.21-25)

Resendes e Soares (2002), indicam que pessoas de meios socioeconómicos desfavorecidos e de grupos culturais diferentes registam um maior índice de insucesso

escolar, sendo que “não trazem para a escola os hábitos, as experiências e os conhecimentos valorizados pela cultura escolar.” (p.21)

Costa (2004) indica que os principais fatores explicativos da pobreza e da exclusão surgem na sociedade, no modo como esta se encontra organizada e funciona, no estilo de vida e na cultura dominante, na estrutura do poder, seja este político, económico, social ou cultural, fatores estes, que se traduzem em mecanismos sociais que geram e perpetuam formas de exclusões sociais. Assim a solução do problema requer a eliminação desses mecanismos, o que não acontece se não existirem mudanças sociais.

Segundo o autor, “a montante dos sistemas referidos, encontra-se o sistema educativo e de formação profissional, onde, em certa medida, começa e termina o círculo vicioso da pobreza.” (Costa, 2004, pp.44-48), indicando que uma das características das pessoas pobres está no seu baixo nível de instrução, em que de certa forma depende o nível de qualificação profissional, condicionando assim um certo número de fatores de sucesso/insucesso profissional.

De que forma a educação, mais concretamente a educação não formal, contribui para a menorização das exclusões sociais, garantindo assim a inclusão das minorias? Gohn (2004) indica que,

A educação não formal é uma ferramenta importante no processo de formação e construção da cidadania das pessoas, em qualquer nível social ou de escolaridade, destacando, entretanto, sua relevância no campo da juventude. Pelo fato de ser menos estruturada e mais flexível, consegue atingir a atenção e o imaginário dos jovens. Quando é acionada em processos sociais desenvolvidos em comunidades carentes socioeconomicamente, ela possibilita processos de inclusão social via o resgate da riqueza cultural daquelas pessoas, expressa na diversidade de práticas, valores e experiências anteriores. Quando presente na fase de escolarização básica de crianças, jovens/adolescentes ou adultos, como pode ser observado em vários movimentos e projetos sociais citados, ela potencializa o processo de aprendizagem, complementando-o com outras dimensões que não têm espaço nas estruturas curriculares. (p.42)

A autora reconhece que normalmente as práticas da educação não formal se desenvolvem extramuros escolares, através de organizações sociais, movimentos ou programas, esmiuçando temas sobre os direitos humanos, a cidadania, práticas identitárias, lutas contra as desigualdades e exclusões sociais, estando no centro das Organizações Não Governamentais (ONGs), nos programas de inclusão social, especialmente no campo das artes, da educação e da cultura. (Gohn, 2016, p.61)

Os ambientes não formais de aprendizagem facilitam o processo de integração da diversidade cultural, respeitando as capacidades e diferenças de cada um, devido à flexibilidade no tempo e no espaço, fugindo à formalidade da educação tradicional e valorizando as experiências e conhecimentos de cada indivíduo.

Se as instituições sociais, escolares, familiares, etc., quiserem constituir-se como espaços que acolham as diferenças, a meta não deve ser necessariamente enquadrar, com *receitinhas* prontas, métodos sofisticados, importar conhecimentos, ... pode ser bom momentaneamente, porém não é eficaz porque não produzimos nada, apenas repetimos o que alguém mandou e o fez sem sentido para seu cotidiano. Porém se o objetivo é contribuir para o que é “diferente”, precisaremos aprender a pensar, encontrar um lugar no social, na escola, dentro da sua realidade, dos recursos que temos no seu ambiente. Aí estaremos a fazer algo verdadeiramente útil, mesmo que pareça muito pouco, com sérios limites ou aparentemente insignificante. (Almeida, 2005, p.18)

Segundo Gonzalez e Pedroza (2013), a década de 90 ficou marcada pelas mudanças políticas relativas à minimização da atuação do estado na área social, e é a partir desse período que a educação não formal atende às necessidades de uma grande parcela da população excluída por um sistema que não cumpriu as exigências no âmbito das políticas sociais. (p.246)

Gohn (2005), indica que a dimensão política na educação não formal ocorre em função do facto de serem espaços que promovem a inclusão social e a veiculação dos direitos da cidadania.

Assim, para uma sociedade mais igualitária e por sua vez mais inclusiva, a escola deverá criar condições para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas

diferenciadas, que promovam a aprendizagem, tendo em conta que as motivações e as capacidades de aprendizagem das crianças e jovens são distintas.

No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características. (Freire, 2008, p.5)

De acordo com os capítulos anteriores, a educação na sua aceção mais ampla ultrapassa os muros escolares abraçando uma panóplia de esferas educativas, sejam estas de âmbito formal, informal ou não formal, que permitem adquirir experiências, valores, condutas e representações que são igualmente valorativas no percurso social e individual de qualquer sujeito.

Lopes (2009) pressupõe que,

A educação, em seu sentido mais amplo, passa a ser uma condição para que pessoas possam operar com a lógica da inclusão em todas as suas ações. Além disso, entender a inclusão como conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como referência fronteiras que delimitam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído, do empregado e do desempregado, etc., também é uma condição de entendimento das práticas educacionais diluídas na população. (p. 154)

Abordar o conceito de educação na esfera das aprendizagens não formais, suscita inevitavelmente a questão da inclusão social. Em uma sociedade globalizada a questão da exclusão social tende a estar bem presente. Segundo Antunes e Faria (2009), “ser-se diferente, atualmente, significa estar à margem dos padrões socialmente aceites, excluído de oportunidades e do exercício pleno de cidadania.” (p. 2381)

Baptista (1999), afirma que a educação inclusiva,

é o caminho, a estratégia mais poderosa para combater o que me parece ser o calcanhar de aquiles da pedagogia actual: a normalização, ou seja, o mesmo professor, o mesmo programa, o mesmo manual, o mesmo

tempo, o mesmo ritmo, mesmo espaço, todos a fazer a mesma coisa no mesmo momento, numa espécie de clonização mental em que cada aluno é a cópia fiel do outro. (p. 126)

Assim, entende-se que para que realmente a educação seja inclusiva, tem de acontecer uma mudança nas práticas pedagógicas, tendo sempre em consideração as características próprias de cada criança, sendo que cada indivíduo contém interesses, necessidades e tempos de aprendizagem diferentes. As práticas pedagógicas tradicionais são muitas vezes causa de exclusão, por não respeitarem as necessidades individuais de cada criança e jovem, não permitindo estes traçarem de forma autónoma o percurso para alcançarem a verdadeira aprendizagem.

Segundo o Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI (1998),

O respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de facto, um princípio fundamental, que deve levar à proscricção de qualquer forma de ensino estandardizado. Os sistemas educativos formais são, muitas vezes, acusados e com razão, de limitar a realização pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais. Tendem cada vez mais, por exemplo, a privilegiar o desenvolvimento do conhecimento abstrato em detrimento de outras qualidades humanas como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela animação do trabalho em equipe, o sentido do belo, a dimensão espiritual ou a habilidade manual. De acordo com as suas aptidões e os seus gostos pessoais, que são diversos desde o nascimento, nem todas as crianças retiram as mesmas vantagens dos recursos comuns. (pp. 54-55)

Percebemos então, que a educação não formal assume elevada importância no processo de inclusão social das minorias sociais, não só por complementarem e fortalecerem a ação educativa desenvolvida pela educação formal (escolas), como também por assumirem um papel de carácter preventivo que valorizam a cultura de cada indivíduo potenciando os processos de aprendizagem, visando uma sociedade inclusiva e igualitária.

CAPÍTULO III- INTERAÇÃO SOCIAL E EMOÇÕES

3.1. Interação social e emoções: facilitadores do processo de aprendizagem?

O ser humano é caracterizado como um ser social e afetivo, que tem a necessidade de se relacionar entre pares. Segundo Leal (2001), “O humano está imerso em contextos interpessoais que se constituem para ele como andaimes da organização dos significados do «si» e do «outro» e do mundo, em que os humanos se movem.” (p. 7)

Autores como Vigotsky (1979), indicam que a aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual as crianças crescem na vida intelectual daqueles ao seu redor. (p. 88) Pioneiro na ideia de que a construção do conhecimento é um processo social complexo, mediado pelo contexto sociocultural e histórico da criança, Vigotsky, considerava que os processos mentais superiores, tais como a memória lógica, a atenção voluntária e o pensamento não se desenvolvem em indivíduos isolados, mas sim, em pares ou grupos.

O autor diferencia aprendizagem de desenvolvimento, sendo que a aprendizagem é vista como um

processo complexo, culturalmente organizado, especificamente humano, universal e necessário ao processo de desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento precede a aprendizagem, convertendo-se naturalmente um processo no outro; a aprendizagem deixa de ser individualista, para ser social e facilitadora da aprendizagem dos outros. A aprendizagem desperta um conjunto de processos internos que operam apenas quando os alunos estão em interação com os colegas ou com o professor. Estes processos, uma vez interiorizados, passam a fazer parte das conquistas evolutivas dos alunos. (Fontes & Freixo, 2004, p.15)

Vigotsky, contrariamente à teoria dos estádios de desenvolvimento de Piaget, enfatizava a importância da interação do indivíduo com o contexto onde este se insere, sendo que esta interação promove a aprendizagem que por sua vez conduz ao desenvolvimento, defendendo que o desenvolvimento é a conjugação das aprendizagens já amadurecidas com as que estão em processo de amadurecimento. (Fontes & Freixo, 2004, p.17)

Baseado na perspectiva de desenvolvimento Vygotsky introduz o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*, que assenta na distância entre o nível real de desenvolvimento de uma criança (capacidade de resolução de problemas autonomamente) e o nível de desenvolvimento potencial na resolução de problemas através da mediação de um par mais capaz. Na referência original Vygotsky adverte, “is the distance between the actual developmental level as determined by independent problema solving and the level of potential development as determined through problema solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.” (1979, p.86)

Fino (2001b) indica que, após a publicação de *Mind in Society* em 1978, a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal foi o enfoque essencial sobre os pontos de vista de Vygotsky, nomeadamente no que diz respeito às suas implicações com a educação. A primeira implicação pressupõe a existência de uma “Janela de Aprendizagem”, que deverá estar presente em cada momento do desenvolvimento cognitivo do aprendiz, individualmente considerado, sendo que, deste modo em um grupo de aprendizes deverá existir tantas “janelas de aprendizagem”, quanto aprendizes e todos tão individualizados quanto eles. A segunda implicação refere-se ao tutor como agente metacognitivo, em que todo o processo envolve a tomada de consciência do aprendiz sobre o próprio conhecimento podendo ser guiado pelo educador que confronta o aprendiz com as tarefas de reconhecimento apropriadas. A terceira implicação refere-se à importância dos pares como mediadores da aprendizagem, em que segundo Vygotsky a aprendizagem de conhecimentos e habilidades ocorre num contexto social no qual um adulto ou uma criança mais apta guiam a atividade de um indivíduo menos apto. (pp 6-9)

Segundo Fontes e Freixo (2004) a ZDP refere-se ao que os indivíduos podem realizar ultrapassando o limite das suas capacidades, promovendo assim, um avanço na aprendizagem relativamente ao desenvolvimento real. (p.19)

Por conseguinte, o aluno deixa de ser um recetor de informação, e a aprendizagem é realizada mutuamente entre o aluno e o par mais capaz, em que através da interação estes envolvem-se na resolução de problemas através da partilha de conhecimentos.

As emoções, por sua vez, fazem parte da evolução da espécie humana, sendo um fator de extrema importância no desenvolvimento da criança e do adolescente, integrando parte fundamental da aprendizagem humana. (Fonseca, 2016, p. 366) Ainda segundo o autor, as emoções facilitam a construção de comportamentos adaptados, sejam estes presentes e futuros, como também são facilitadoras do desenvolvimento do processo de aquisição de novos conhecimentos. (p.371)

Segundo Goleman (1997),

Todas as emoções são essencialmente impulsos para agir, planos de instância para enfrentar a vida que a evolução instilou em nós. A própria raiz da palavra *emoção* é *motere*, o verbo latino «mover», mais o prefixo «e-» para dar «mover para», sugerindo que a tendência para agir está implícita em todas as emoções. O facto de que as emoções conduzem à acção torna-se perfeitamente óbvio quando observamos animais ou crianças: é só entre adultos «civilizados» que tantas vezes encontramos essa grande anomalia no reino animal: emoções – impulsos básicos para agir – divorciados da óbvia reacção. (p.28)

O autor indica que a emoção se refere a um sentimento e aos raciocínios daí derivados, estados psicológicos e biológicos e o leque de propensões para a acção, assinalando como emoções básicas a ira, a tristeza, o medo, o prazer, o amor, a surpresa, a aversão e a vergonha, sendo que, cada emoção prepara o corpo para um tipo de resposta muito diferente. (Goleman, 1997, p.310)

Fonseca (2016) indica que as emoções são adaptativas, pois preparam, predis põem e orientam comportamentos para experiências positivas ou negativas, e comportamentos de sobrevivência e de reprodução. As emoções fornecem informações sobre a importância dos estímulos exteriores e interiores do organismo como também sobre as situações-problema onde os sujeitos se encontram envolvidos num determinado contexto. (p. 366)

Autores como Kleinginna e Kleinginna, pressupõem que as emoções descrevem um conjunto de interações entre variáveis subjetivas e objetivas que são mediadas por sistemas neurais e hormonais que podem : a) dar origem a experiências afetivas emocionais, como o prazer e o desprazer, e também excitação emocional, variando entre alto e baixo ou calmante e excitante; b) podem gerar processos

cognitivos; c) ativar mudanças psicológicas e fisiológicas generalizadas para as condições de despertar; d) motivar o comportamento que é maioritariamente, mas nem sempre expressivo. (Tyng et al., 2017, p.2)

Em função das necessidades, interesses e motivações das pessoas, as emoções fornecem dados fundamentais para imaginar e engendrar ações e para satisfazer os seus objetivos. No ser humano, ao longo da sua evolução e na criança, ao longo da sua trajetória desenvolvimental, todas as ações e pensamentos (como sinônimo de cognição), são coloridas pela emoção. (Fonseca, 2016, p.366)

Alguns estudos relatam que as emoções positivas facilitam a aprendizagem e contribuem para o bom desempenho acadêmico, sendo mediadas por níveis de auto motivação e satisfação com os materiais de aprendizagem. (Tyng et al., 2017, p.3)

Consideramos, então, que as emoções são fundamentais no processo de aprendizagem, na medida em que os sujeitos, sejam estes, crianças, adolescentes, adultos ou idosos, procuram atividades e ocupações que promovam o seu bem-estar, e tendem, pelo contrário, a evitar atividades ou situações em que se sintam mal. Para que ocorra aprendizagem é estritamente necessário que o aprendiz sinta que os conteúdos despertem emoções ou significados, pois quanto maior for o interesse e motivação, maior será a aprendizagem.

As emoções, hoje universalmente reconhecidas, assumem um papel fundamental nas interações sociais, que contextualizam qualquer tipo de aprendizagem. Porque não nascemos ensinados, temos que aprender num contexto social e emocional, numa dimensão de dois sujeitos em interação, que compartilham cultura, um experiente que ensina, e outro inexperiente que aprende. (Fonseca, 2016, p. 370)

As emoções facilitam a construção de comportamentos adaptados, sejam estes presentes e futuros, como também são facilitadoras do desenvolvimento do processo de aquisição de novos conhecimentos. Muitos alunos em sala de aula não aprendem por não sentirem uma conexão íntima entre a emoção e a cognição, sendo que, por mais que estudem e memorizem, os conteúdos escolares ou acadêmicos deixam de ser emocionalmente significativos para eles. as emoções facilitam a construção de comportamentos adaptados, sejam estes presentes e futuros, como também são

facilitadoras do desenvolvimento do processo de aquisição de novos conhecimentos (Ibidem).

Regurgitar conhecimento não basta, lamentavelmente é apenas isto que se reforça em muitas escolas pelo mundo fora, é preciso que a cognição ou o conhecimento a ser processado e analisado desencadeie reações emocionais positivas e influencie decisões e condutas de estudo, que por empatia neurofuncional produzam funções executivas como a : iniciativa, perseverança, esforço, focagem sustentada, determinação, persistência intencional, inibição, flexibilidade, organização, planificação, priorização, metacognição, antecipação, controle, regulação, realização, gestão temporal, monitorização, verificação, etc. (Fonseca, 2016, p. 375)

Ao falarmos sobre aprendizagens significativas, remete-nos para a origem desta teoria, que surge no ano de 1963, através de David Ausubel, neurologista e psicólogo educacional. Para o autor, a aprendizagem significativa acontece quando se ampliam e reconfiguram-se ideias que já permanecem na estrutura mental e relacionam-se e criam-se novos conteúdos. Darroz (2018) indica que a aprendizagem significativa contrasta com a aprendizagem mecânica, onde podemos observar que, “na primeira, a nova informação interage com algum subsunçor existente na estrutura cognitiva, já, na segunda, a nova informação não interage com informações existentes na estrutura cognitiva; assim, pouco ou nada contribui para a sua elaboração e a sua diferenciação.” (p. 578)

A teoria da aprendizagem significativa, teoria construtivista, designada por Joseph Novak de construtivismo humano, defende que pensamentos, sentimentos e ações se conjugam para a modificação do significado das experiências de vida, considerando desta forma que o ser humano é transdimensional. Nos acontecimentos educativos professores e alunos compartilham não só significados como também sentimentos para alcançar uma mudança efetiva no significado da experiência. Assim, a teoria da aprendizagem significativa, na perspectiva humanista, enfatiza a centralidade da experiência do aluno na construção do conhecimento, sendo que essa experiência envolve sempre pensamentos, sentimentos e ações. (Valadares & Moreira, 2009)

A visão cognitivo-humanista de Novak vai ao encontro das perspectivas de diversos pensadores, tais como, Espinosa, Freire, Goleman e Gardner, em que o aluno

não é visto “como uma máquina de pensar, mas antes como alguém cuja *intelectualidade tem a ver com as suas componentes afectiva e sensitiva*” (Ibidem, p.45).

Valadares e Moreira (2009) indicam três princípios inerentes ao construtivismo humano associados à teoria da aprendizagem significativa: 1) O conhecimento não é um facto absoluto e imutável, é um processo em construção envolvendo visões, conceitos, modelos, teorias e metodologias com que o sujeito encara o mundo, mas onde nem o sujeito, nem o objeto de conhecimento têm uma hegemonia epistemológica; 2) A estrutura cognitiva complexa de cada ser humano tem uma importância decisiva na construção do seu próprio conhecimento; 3) A educação deverá ter como objetivo a construção de significados compartilhados pelos educandos.

A teoria da aprendizagem significativa pressupõe algumas ideias fundamentais, sendo as mesmas: 1) Aquilo que já se sabe e como se sabe é importante para as novas aprendizagens; 2) No processo de compreensão dos fenómenos levantam-se obstáculos epistemológicos, autênticas barreiras do pensamento ao pensamento; 3) A boa aprendizagem depende muito da motivação psicológica; 4) O único bom ensino é aquele que se adianta um pouco ao desenvolvimento cognitivo atual do aluno; 5) Não existe uma relação linear causal entre ensino e aprendizagem; 6) Cada estudante aprende de acordo com o que é, o que sabe e o que pensa; 7) É fundamental o debate de ideias entre os estudantes num ambiente construtivista onde todos aprendam com todos; 8) Aprendizagem é um processo pessoal profundamente influenciada por fatores sociais;

Para que exista aprendizagem significativa é necessária uma predisposição do aprendiz para aprender, mas de igual importância, é necessário que os conteúdos a aprender tenham verdadeiramente significado. Assim, o processo de ensino-aprendizagem deverá suscitar uma mudança que facilite uma aprendizagem crítica, em que o aluno será ativo e crítico na construção do seu próprio conhecimento.

Para que tal aconteça o aluno deverá estar

disposto a *analisar e a trabalhar* com os materiais de aprendizagem com que é confrontado *em diferentes perspetivas, a negociar ideias* com colegas e professores, *a duvidar das suas convicções, a tirar partido do erro, a «desaprender» para melhor aprender, a organizar o seu*

conhecimento, a identificar semelhanças e diferenças entre ideias (...).
(Valadares & Moreira, 2009, p.73)

Tendo em conta os princípios Ausebelianos em que assenta a aprendizagem significativa, sendo os mesmos o da diferenciação progressiva, o da reconciliação integradora, o da organização sequencial e o da consolidação, são definidos nove princípios, entendendo que assim a aprendizagem significativa se torna mais crítica:

- 1) *Princípio da interação social e do questionamento:* a interação social proporciona o questionamento, o levantamento de problemas e o debate de ideias, podendo ocorrer na sala de aula e fora dela;
- 2) *Princípio da não centralidade do livro de texto:* o livro de texto não deverá ser o instrumento central, sendo que o processo de aprendizagem deverá recorrer a mais do que um livro como a artigos, materiais educativos diferenciados e a outros documentos;
- 3) *Princípio do aprendiz como perceptor/representador:* o aprendiz aprende significativamente, através da perceção do mundo tendo em conta as representações anteriores e as novas informações recolhidas acerca dele;
- 4) *Princípio do conhecimento como linguagem:* Uma ciência vai além de instrumentos, procedimentos, teorias e princípios sendo também uma linguagem com o seu próprio léxico. Deste modo, aprender significativamente uma ciência implica também aprender a sua linguagem;
- 5) *Princípio da consciência semântica:* o aluno deve ter uma consciência semântica que o faça entender que o significado das palavras está na representação que as pessoas têm, não nas coisas a que se referem, sendo que as palavras traduzem significados evolutivos acerca das coisas;
- 6) *Princípio da aprendizagem:* os erros deverão ser vistos como elementos potenciadores de boas aprendizagens;
- 7) *Princípio da desaprendizagem:* aprender a desaprender é necessário, no sentido em que é importante saber distinguir o que é ou não relevante no conhecimento prévio para se conseguir uma aprendizagem significativa e crítica;
- 8) *Princípio da incerteza do conhecimento:* todo o conhecimento que se aprende tem inerente uma incerteza, sendo que o conhecimento de cada um é influenciado pela sua visão do mundo, pela sua cultura e as suas próprias vivências;

- 9) *Princípio da participação ativa do aluno e da diversidade das estratégias de ensino*: Um pluralismo metodológico é necessário, onde o ensino é ativo e são utilizadas as mais diferentes estratégias; (Valadares & Moreira, 2009, pp. 74-77)

Os autores alertam para algumas ideias incorretas sobre a teoria da aprendizagem significativa, que por vezes podem induzir a perspectivas erradas sobre esta teoria, sendo que “*aprender significativamente significa construir um significado próprio (pessoal) acerca de um determinado conteúdo* por assimilação das ideias deste a subsunções existentes na estrutura cognitiva” (Valadares & Moreira, 2009, p.77) , mas nem sempre essas aprendizagens já adquiridas anteriormente são corretas cientificamente, sendo que o aprendiz vai amadurecendo as suas aprendizagens através de experiências significativas até as mesmas obterem um significado cientificamente aceitável.

Valadares e Moreira (2009), indicam que é necessário ter em conta que “*não é possível aprender significativamente sem esforço*”, sendo que tem de existir uma predisposição psicológica por parte do aprendiz, vontade de aprender significativamente, sendo necessário tempo e esforço para aprender. Por outro lado, é importante não confundir “o processo de aprendizagem com o material a aprender” sendo que a mesma “*não é apenas um modo específico de comunicação entre aluno e professor e exige que o currículo não seja abordado de um modo linear e simplista.*” (p.78)

Para os autores,

Uma consequência da própria essência da *teoria da aprendizagem significativa* é que este tipo de aprendizagem é um processo lento e progressivo com carácter evolutivo ao longo do desenvolvimento de cada individuo. Ao aplicar esta teoria, pretende-se averiguar e levar em consideração a estrutura cognitiva do aluno, não só para melhor conhecer, mas também para integrar nela elementos que permitam dotar de significado o conteúdo que vai assimilar. (Valadares & Moreira, 2009, p. 79)

Nesta instância, o processo educativo, as dimensões emocionais e cognitivas não se devem desprender, sendo que a aprendizagem pressupõe uma troca de sentimentos e significados entre pares. É de extrema importância considerar a

experiência de cada aprendiz, tendo em consideração que os conhecimentos prévios são essenciais no processo de aprendizagem. Para que a aprendizagem significativa aconteça temos de soltar as amarras do método tradicional de ensino, permitindo, deste modo, que o aluno questione e procure as respostas de forma autónoma.

A aquisição de conhecimento é facilitada quando fatores como a motivação, a emoção, o significado das aprendizagens, e a interação social são considerados no processo de aprendizagem de cada indivíduo. Um novo olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem deverá deixar de parte o ensino dogmático e promover uma aprendizagem crítica, em que o aluno é o principal agente na construção do seu conhecimento.

PARTE II- O ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

CAPÍTULO IV- OPÇÕES METODOLÓGICAS

4.1. Investigação Qualitativa

A investigação qualitativa em educação assume diferentes formas em variados contextos. Os dados recolhidos são ricos em pormenores, devido à proximidade do investigador ao local e às pessoas do contexto de estudo, mantendo naturalmente contacto com as pessoas, sendo por esse motivo que a investigação qualitativa é normalmente designada por *naturalista*, onde se “privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16)

A investigação qualitativa nem sempre foi a metodologia de referência para as investigações em educação. Só no final do século XIX, início do século XX, devido à necessidade de compreender alguns problemas sociais, nomeadamente a pobreza, Charles Booth e Beatrice Webb, publicaram a primeira obra de referência da sua metodologia que abordava a primeira discussão prática de abordagem qualitativa.

Segundo Bento (2015),

A investigação qualitativa foca um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos; o objetivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observação em vez de através de números. A investigação qualitativa normalmente ocorre em situações naturais em contraste com a investigação quantitativa que exige controlo e manipulação de comportamentos e lugares. (pp. 11-12)

Bogdan e Biklen (1994) definem investigação qualitativa como uma “metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.” (p.11) Assim, a investigação qualitativa diferencia-se da quantitativa, sendo que esta abordagem não é feita com o objetivo de responder a questões prévias, mas sim investigar os fenómenos em contexto natural.

Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são

consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16)

Na investigação qualitativa, as técnicas mais utilizados na recolha de dados são a observação participante, onde o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar e tenta conhecê-las e ganhar a sua confiança, elaborando um registo daquilo que observa e que ouve e as entrevistas não estruturadas, onde não existe um guião e o investigador pretende recolher informação sobre os factos, opiniões e representações sobre o entrevistado e o contexto estudado.

Bogdan e Biklen (1994), indicam cinco características que definem a investigação qualitativa, sendo que a primeira constitui o investigador como instrumento principal e onde a fonte direta de dados é o ambiente natural que está a ser estudado através do contacto direto entre o investigador e o ambiente. A segunda característica, define a investigação qualitativa como descritiva. A terceira característica descrita pelos autores refere-se a que os investigadores qualitativos dão mais ênfase aos processos do que simplesmente aos resultados, sendo que através do processo consegue-se analisar minuciosamente a problemática em estudo. A quarta característica de uma investigação qualitativa é a possibilidade de análise indutiva dos dados, onde a direção do estudo só se inicia após a intervenção do investigador no campo, após o início da recolha de dados e de passar tempos com os sujeitos de investigação. Por fim, a quinta e última característica, refere-se à importância do significado na abordagem qualitativa, em que os investigadores se preocupam com o modo que diferentes pessoas dão às suas vidas. (p. 47-51)

Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens, não números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48)

Uma vez que esta dissertação tem como principal objetivo compreender quais as práticas pedagógicas realizadas no ambiente não formal de aprendizagem que nos propusemos a estudar, utilizando a observação participante e a entrevista etnográfica como principais técnicas de investigação, e onde através da permanência nesta instituição se tentaram analisar todos os dados recolhidos na sua plenitude, a investigação qualitativa revelou-se o método mais adequado para a realização desta investigação, sendo que, contém todas as características necessárias e adequadas para uma melhor compreensão do meio em estudo..

4.2. Abordagem Etnográfica

Como já foi referido anteriormente, considerando que esta dissertação tem como principal objetivo compreender a natureza das práticas pedagógicas de um determinado grupo cultural, a abordagem etnográfica é a que mais se adequa a esta investigação.

Lapassade (1991), indica que a expressão *etnografia* começou a ser utilizada pelos antropólogos para designarem o trabalho de campo (*fieldwork*), onde são recolhidas informações e materiais que servirão de objeto de uma elaboração teórica posterior, mas atualmente é utilizada pelos sociólogos não apenas para designarem o trabalho de campo, mas de uma forma mais ampla, a uma conceção de sociologia que se opõe a uma visão positivista e quantitativa. (Fino, 2003, p.3)

Já Spradley (1979), define a etnografia como o trabalho de descrever uma cultura, sendo objetivo do investigador compreender o ponto de vista dos sujeitos que estão inseridos naquela cultura.

Ethnography is a culture-studying culture. It consists of a body of knowledge that includes research techniques, ethnographic theory, and hundreds of cultural descriptions. It seeks to build a systematic understanding of all human cultures from the perspective of those who have learned them. (p. 9)

Assim, a etnografia consiste numa descrição profunda de um grupo social no seu ambiente natural, onde o investigador, através da observação, participação e interação com o mesmo tenta compreendê-lo. “A tentativa de descrição da cultura ou de determinados aspectos dela designa-se por *etnografia*” (Bogdan & Bicklen, 1994, p. 57)

A etnografia propõe que cada cultura, independentemente da sua localização geográfica apresenta determinados costumes e, por conseguinte, determinada história que é necessário descobrir. Sousa (2011) indica que,

Para isso é importante que essa história venha a ser reconstruída com recurso aos termos usados por essa cultura. Deste modo, para sistematizar o conhecimento sobre ela, torna-se necessário apreendê-la na sua totalidade, a partir de estadas prolongadas no terreno, com recurso à etnografia. (p.33)

Na obra “Reading Ethnographic Research: A critical Guide”, Hammersley (1998), afirma que a etnografia, em termos metodológicos apresenta algumas características, tais como:

- 1) o comportamento das pessoas é estudado em contextos naturais, do seu quotidiano e não em condições criadas pelo investigador;
- 2) a recolha de dados é realizada através de diversas fontes, onde a observação e as conversas informais (entrevistas não estruturadas) são as principais fontes;
- 3) a recolha de dados não é estruturada, não necessitando de um plano pormenorizado e anterior ao seu início, nem são estabelecidas as categorias que são utilizadas para a interpretação do comportamento dos sujeitos a serem estudados;
- 4) O foco da investigação é geralmente um pequeno número de casos, às vezes um único cenário ou um grupo de pessoas, de escala relativamente pequena. Por vezes, na pesquisa de história de vida, o foco pode até ser um único indivíduo.
- 5) A análise dos dados envolve a interpretação dos significados e funções das ações humanas e adota particularmente a forma de descrições e explicações verbais;

Ainda, segundo Bogdan e Biklen (1994), “É o recurso ao conceito de cultura, independentemente da sua definição específica, como principal instrumento organizativo e conceptual de interpretação de dados que caracteriza a etnografia.” (p.59)

Assim, a etnografia é uma descrição pormenorizada de uma certa cultura, em que o investigador se insere, observando comportamentos, registando histórias e

acontecimentos e tentando compreender como os sujeitos constroem, explicam e descrevem as suas vidas quotidianas.

Pereira (2012), refere a relevância da etnografia na investigação em educação, sendo que os trabalhos de natureza etnográfica “proporcionam uma grande riqueza descritiva e pormenorizada na voz dos atores”, permitindo assim que os indivíduos se tornem nos principais sujeitos da investigação deixando de ser “meras quantidades estatísticas”. O investigador é o principal instrumento de investigação que observa, escuta e questiona deixando-se envolver no contexto a ser estudado adquirindo assim uma melhor compreensão do contexto educativo que investiga. (p.177-178)

Segundo Garfinkel (1967), citado por Sousa (2007), a etnografia por conferir uma perspetiva microsociológica e fragmentária à educação valoriza as “pequenas coisas”, os “pequenos mundos”, as conversas banais, o raciocínio “profano” dos atores. E são essas “pequenas coisas” que se transformam no objeto principal da investigação, onde o investigador deixa de ser alguém que vem de fora, mas alguém que já está envolvido no meio e que tem um olhar etnográfico. (p. 5)

Sendo que esta investigação tem como principal enfoque compreender qual a natureza das práticas pedagógicas que acontecem neste ambiente não formal de aprendizagem, esta será mais bem compreendida a partir da envolvimento do investigador no locus de investigação. Desta forma, Fino (2008a) afirma que,

De facto, a etnografia da educação, sobretudo por recusar qualquer possibilidade de arranjo de natureza experimental, e por, ao invés, estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais, pode constituir uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos diálogos inter-subjectivos que são as práticas pedagógicas. Um diálogo inter-subjetivo, o que decorre entre os actores que povoam um contexto escolar, e narrado “de dentro”, como se fosse por alguém que se torna também actor para falar como um deles. (p. 4)

Observando todas as características assentes na etnografia, esta nos pareceu a opção mais adequada, permitindo a imersão no quotidiano desta instituição de educação não formal, mais precisamente no projeto “O caminho também é o lugar”, a partir de dentro, possibilitando interação entre o investigador, o meio e as pessoas que o constroem, criando desta forma a possibilidade de ver, ouvir e descrever com

profundidade as ações, sentimentos e significados do grupo cultural que o integram. Assim, quando o objetivo de uma investigação é a descrição de uma determinada cultura a adoção de uma metodologia etnográfica é a mais adequada.

4.3. Processos, técnicas e instrumentos de recolha de dados

4.3.1. O trabalho de campo: negociação e acesso ao terreno.

O início do trabalho de campo é uma etapa de grande importância para o investigador, mas também um momento caracterizado por um misto de sentimentos. Pereira (2012) afirma que, “A entrada no campo é um momento crucial em que o investigador põe à prova as suas capacidades de empatia e de negociação determinantes para a sua aceitação pelo grupo” (p.185), sendo este um momento sempre marcado por alguma ansiedade e por expectativas acerca do local e principalmente dos indivíduos que dele fazem parte.

É com a inserção no contexto social a ser estudado que o investigador constitui uma relação de proximidade com os indivíduos e grupos sociais que constituem o seu universo de investigação. Segundo Rocha e Eckert (2008),

A presença se prolonga e o(a) antropólogo(a) participa da vida social que pesquisa, interagindo com as pessoas no espaço cotidiano, compartilhando a experiência do tempo que flui. Esta comunicação se densifica com a aprendizagem da língua dos “nativos” para a compreensão de suas falas quando necessário, com o reconhecimento dos sotaques ou das gírias, com a aprendizagem dos significados, dos gestos, das performances e das etiquetas próprias ao grupo que revelam suas orientações simbólicas e traduzem seus sistemas de valores para pensar o mundo. (p.6)

Por tratar-se de uma instituição não formal de aprendizagem tutelada pelo Instituto de Segurança Social da Madeira (ISSM, IP-RAM), o primeiro contacto surgiu quando ainda estava na preparação do projeto de dissertação. Apesar de ter entrado em contacto, de forma informal, com a responsável pela instituição esta encaminhou-me para a coordenação do Centros Comunitários, onde me foi solicitado a formalização de um pedido endereçado à Presidente do ISSM, IP-RAM, processo este, algo moroso. Concedida a autorização e finalizada a primeira etapa, referente à apresentação do projeto de dissertação, foi estabelecido contacto para a apresentação do mesmo à equipe

técnica do local da investigação e negociado com a coordenadora do Centro de Apoio a Crianças e Jovens (CACJ) a data de início da minha entrada e estada no local.

O primeiro contacto com as técnicas e com as crianças que integravam o projeto do CACJ foi pautado por algum nervosismo e ansiedade da minha parte, todavia considero-o positivo, pela recetividade que tive e pelo acolhimento que me foi dirigido. Estes procedimentos iniciais foram de máxima importância, tratando-se de um processo de negociação cuidadoso, que foi realizado ao longo do tempo. Já após a iniciação da observação foi estabelecido contacto com os encarregados de educação, no sentido de solicitar autorização para a recolha de dados, sendo que todos os encarregados de educação deram permissão para que a recolha de dados fosse possível.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), trabalho de campo é o locus da investigação, que se inicia quando é feita a negociação (autorização) para podermos nos incluir num determinado grupo para iniciar a investigação a que nos propomos realizar. São locais onde as pessoas se entregam às suas tarefas diárias, sendo estes ambientes naturais por excelência, o objeto de estudo preferencial do investigador qualitativo.

O trabalho de campo é a alavanca para iniciar a investigação que se pretende, em que o investigador entra no mundo dos sujeitos, passando algum tempo junto destes, para recolher os seus dados, e ao longo do tempo o investigador vai aumentando o nível de confiança com os sujeitos. Em uma fase inicial, a minha presença no terreno provocou nas crianças uma grande curiosidade e empatia, desencadeando algumas interações com os atores no terreno. De forma gradual a interação foi-se tornando maior, quer com as crianças como com as técnicas, onde rapidamente me senti envolvida na vida daquele grupo, tendo adquirido uma forte ligação com todos os elementos.

Segundo Bogdan e Bicklen (1994), “nos primeiros dias de trabalho de campo começa-se a estabelecer a relação, aprendem-se “os cantos à casa”, passa-se a ficar mais à vontade e a trabalhar no sentido de os sujeitos ficarem mais à vontade connosco.” (p. 123). Deste modo, foram desenvolvidas competências interpessoais que facilitaram a estada no local de investigação, através de um processo a partir de dentro, com um olhar mais atento que, com o desenvolvimento de confiança e a criação de laços com o grupo permitiu com que as pessoas agissem naturalmente, e a minha presença fosse sentida como um elemento igualmente natural daquele contexto.

4.3.2. Observação participante

Segundo Bogdan e Taylor, citados por Fino (2008a), a observação participante é uma técnica de investigação “que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no meio destes, durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática.” (p. 4)

Assim, entende-se que a observação participante permite ao observador um maior entendimento sobre o local de estudo e sobre o público-alvo, onde através da convivência com as pessoas e do envolvimento com as mesmas existe uma maior compreensão sobre o que está a ser estudado. O investigador entra no mundo dos sujeitos, e regista de forma não intrusiva o que vai acontecendo, recolhendo um conjunto de dados descritivos. Spradley (1980), afirma que, “Doing participant observation has many things in common with what everyone does in newly encountered social situations.” (p. 53)

Ainda, segundo o autor, “The participant observer comes to a social situation with two purposes: (1) to engage in activities appropriate to the situation and (2) to observe the activities, people, and physical aspects of the situation.” (Spradley, 1980, p. 54). Assim, a observação participante pressupõe que o investigador através da sua permanência no meio a ser estudado, observe e participe da realidade social do mesmo captando o modo como os atores o constroem e atuam na sua realidade.

De acordo com Adler e Adler, citados por Fino (2008a), existem três tipos de observação participante. O primeiro designa-se por *observação participante periférica*, onde o investigador mantém uma participação suficiente para ser admitido pelo grupo, limitando-se a observar. O segundo designa-se por *observação participante ativa*, onde o observador mantém uma certa distanciação, mas participa em todas as atividades, integrando-se no grupo a ser estudado como um membro deste. O terceiro designa-se por *observação participante completa* que pode ser por oportunidade, isto é, quando o investigador já é membro daquele grupo, ou “por conversão, como forma de cumprir uma recomendação etnometodológica, segundo a qual o investigador deve tornar-se o fenómeno que estuda”. (p. 5)

No entanto, seja qual for o tipo de observação participante, é necessário que o observador regule a sua participação nas atividades, para que não se disperse do seu objetivo, que é o estudo que se propôs realizar.

A sua participação exacta varia ao longo do estudo. Nos primeiros dias de observação participante, por exemplo, o investigador fica regra geral um pouco de fora, esperando que o observem e aceitem. À medida que as relações se desenvolvem, vai participando mais. (Bogdan & Bicklen, 1994, p. 125)

Os investigadores, quando iniciam o trabalho de campo e incorporam o papel de observador, desejam integrar-se no contexto, tentando aos poucos tornar-se um elemento “natural” daquele ambiente. Ainda, segundo os autores, “há uma série de facilitadores desta integração”, como o aspeto físico, pois aquilo que se veste deve estar adequado ao contexto onde estamos inseridos. A discrição é outro facilitador de integração, pois nunca um investigador deve revelar a um sujeito o que já sabe. (p. 128)

Considerando todas as características, optámos assim pela observação participante, que nos permitiu a inserção no quotidiano daquele projeto e observar os acontecimentos do meio estudado e das pessoas que dele faziam parte, e assim captando a realidade tal como ela é.

O envolvimento e participação com o grupo decorreu de forma gradual, em que numa primeira fase, deu-se a escolha do terreno e posteriormente entrada no campo, onde desde os detalhes físicos do meio até às práticas pedagógicas que nele aconteciam mereceram especial atenção. No papel de investigador foi registado as observações, anotando as situações, acontecimentos e comportamentos que decorriam dia a dia por parte dos técnicos e das crianças, naquele projeto em específico, procurando responder às questões da investigação.

A observação participante foi então utilizada como uma das técnicas de recolha de dados, sendo que esta ocorreu uma vez por semana, durante cinco meses em que estivemos no terreno. Foram realizadas um total de treze observações no CACJ, entre outubro de 2019 e março de 2020.

4.3.3. Entrevistas etnográficas

A entrevista etnográfica representa uma das técnicas de recolha de dados de elevada importância utilizada na investigação qualitativa. Spradley (1979) define a entrevista etnográfica não estruturada como “a series of friendly conversations into

which the researcher slowly introduces new elements to assist informants to respond as informants.” (p.58)

Estas conversas ocasionais, por sua vez, permitem aos sujeitos revelarem os seus pontos de vista, permitindo uma melhor compreensão daquilo que é observado e podendo resultar em documentos não oficiais, como diários, autobiografias ou cartas. Segundo Bogdan e Bicklen(1994), na investigação qualitativa as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas podendo estas constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou serem utilizadas em conjunto com outra técnica de recolha de dados, como a observação participante, a análise de conteúdo e outras.

Quando o investigador utiliza como técnica de recolha de dados a observação participante, geralmente já conhece os sujeitos, sendo que a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos, e assim permitindo uma maior proximidade entre o entrevistado e o entrevistador, favorecendo o fornecimento de informações.

Na investigação etnográfica, a entrevista, faz parte integrante do trabalho de campo. O investigador, através da entrevista tenta obter informação de forma a completar os dados recolhidos na observação participante de modo a obter, na forma de registo a opinião dos sujeitos a informação relevante para o estudo.

Segundo Pereira (2012), a entrevista “não é apenas uma técnica, é também um instrumento para recolher informação. Um momento único na construção compartilhada do conhecimento através do diálogo e do contraste, estimulado pela interação entre as ideias dos participantes e o investigador.” (p.200)

Considerando as entrevistas como um elemento fundamental para a investigação qualitativa, esta técnica foi adotada na recolha de dados. Assim pela necessidade de aprofundar alguns tópicos imprescindíveis que nos possibilitasse a reconstituição da cultura da instituição e do grupo constituinte do projeto “O Caminho também é o lugar”, a partir do ponto de vista dos sujeitos que o constituem, foram efetuadas entrevistas não estruturadas orientadas para a recolha de determinados aspetos de acordo com as questões e objetivos da investigação.

Bogdan e Bicklen (1994), afirmam que “as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos.” (p.136)

4.3.4. Diário de bordo

O Diário de Bordo foi um instrumento de recolha de dados utilizado na investigação, através da observação participante, como registo sistemático das observações efetuadas. Após cada observação no local de investigação, todas as notas retiradas, foram explanadas no diário de bordo, de forma mais descritiva e ampla.

Assim, durante todo o trabalho de campo, surgiram momentos e oportunidades para que o investigador retirasse notas de campo. Segundo Bogdan e Bikler (1994) “o resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas.” (p. 150)

Hammersley (1998) afirma que,

Descriptions are one of the most importante sorts of argument to be found in ethnographic (and other kinds of) research reports, since explanations depend on them, and so do theories and evaluations. We cannot explain, generalise, theorise about, or evaluate something without describing it, or at least assuming some description of it. (p.47)

Ainda, Bogdan e Biklen (1994) evidenciam que “depois de voltar de cada observação, entrevista ou qualquer outra sessão de investigação, é típico que o investigador escreva, de preferência num processador de texto ou computador, o que aconteceu” (p.150)

Como os autores referenciados anteriormente salientam, durante o trabalho de campo, a cada observação, foram registadas todas as interações ocorridas no contexto de estudo que corporificavam todo o ambiente de aprendizagem emergente no espaço de investigação deste estudo, como das atividades desenvolvidas e do espaço físico e ainda as reflexões e comportamentos da investigadora, por ordem cronológica, para permitir e facilitar a análise dos dados.

As notas de campo dividem-se em dois tipos de materiais, sendo estes, descritivo “em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas. O outro é reflexivo- a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 152)

Assim, entende-se que a parte descritiva das notas de campo são os detalhes que o investigador tenta registrar do campo, através da observação, tendo a consciência de que o meio observado nunca será completamente capturado, tentando então transmitir o máximo possível para o papel, nunca se esquecendo dos objetivos da investigação. O investigador tem de ser o mais descritivo e específico possível, detalhando o que observa em vez de resumir ou avaliar.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), os aspetos descritivos das notas de campo, englobam diversas áreas, sendo estas:

1. *Retratos dos sujeitos*: que inclui a aparência física, forma de vestir, de falar e agir. O investigador deve procurar aspetos particulares de cada indivíduo que os distingam de outras pessoas;
2. *Reconstruções do diálogo*: Todas as conversas que decorrem entre os indivíduos, como aquilo que estes dizem em particular ao investigador devem ser registadas. O investigador deve citar o indivíduo, e os gestos, pronúncias e expressões faciais devem ser igualmente anotadas;
3. *Descrição do espaço físico*: O investigador deve descrever o espaço físico, como por exemplo a disposição das mesas, dos quadros da mobília, e ainda tentar descrever a sensação que o espaço exerce sobre o próprio investigador ao se aproximar dele.;
4. *Relatos de acontecimentos particulares*: O investigador deverá sempre anotar os acontecimentos particulares, quem esteve envolvido no acontecimento e qual a natureza dessas ações;
5. *Descrição das atividades*: Nesta categoria o investigador deve incluir descrições detalhadas do comportamento dos indivíduos envolvidos;
6. *O Comportamento do observador*: Na investigação qualitativa o investigador deve não só dar atenção aos indivíduos que são objeto do seu estudo como também o seu próprio comportamento. Sendo o investigador o instrumento de recolha de dados é muito importante que este fique atento aos seus comportamentos e a tudo o que possa afetar os dados recolhidos e analisados. O investigador ao manter um registo do seu comportamento pode ajudar a avaliar as “influências indirectas”.

Às notas de campo que incluem todas estas orientações dos aspetos descritivos, normalmente dão-se o nome de “Dados Férteis”, sendo que estes estão “recheados de

provas, com as pistas que você começa a pôr junto para fazer um juízo analítico daquilo que está a estudar.” (Bogdan & Biklen, 1994, pp.163-165)

Já a parte *Reflexiva das Notas de Campo*, referem-se ao relato mais pessoal do investigador, onde este deve dar ênfase à especulação, aos sentimentos e emoções, ideias, problemas, palpites, impressões e preconceitos.

Espera-se que você deixe sair tudo: confesse os seus erros, as suas inadequações, os seus preconceitos, os seus gostos e aversões. Especule acerca daquilo que pensa que está a aprender, aquilo que vai fazer a seguir, e qual será o resultado do estudo que esta a empreender. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 165)

Segundo os autores, após um momento de observação, onde surgem um conjunto de notas de campo, o investigador deverá tirar o tempo necessário para descrever a experiência daquele momento, e de tempos a tempos o investigador deverá também escrever “fragmentos de pensamentos” sobre o avanço da investigação. “Estes fragmentos mais longos, adicionados ou colocados no final de um conjunto de notas, são chamados memorandos”. (Bogdan & Bicklen, 1994, p.165)

Assim as notas de campo, incluindo os comentários do observador e os memorandos deverão conter, reflexões sobre a análise, sobre o método, sobre conflitos e dilemas, o ponto de vista do observador e ainda pontos de clarificação, onde o investigador pode adicionar frases ou corrigir erros que foram registados em outros momentos.

O diário de bordo, tornou-se num importante instrumento de recolha de dados nesta investigação, sendo merecedor de um cuidado especial, pois segundo Bogdan & Biklen (1994), este “ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados.” (p. 151)

4.3.5. Recolha documental

Bogdan e Bicklen (1994) elucidam, segundo Plummer, que na investigação qualitativa a denominação *documentos pessoais* refere-se à forma para se referir a qualquer narrativa realizada na primeira pessoa que descreva as ações, experiências e crenças do sujeito. Os autores fazem ainda referência a Allport, que indica que o

critério de chamar ao material escrito *documentos pessoais*, é de que é auto-revelador da visão que a pessoa tem das suas experiências. (Bogdan & Bicklen, 1994, p.177)

Normalmente, os dados produzidos pelos sujeitos são utilizados como parte dos estudos em que as técnicas principais na recolha de dados são a observação participante e a entrevista. Além dos documentos pessoais, também existem *documentos oficiais* que as instituições produzem e que podem ser valiosos para uma investigação.

Guba e Lincoln, citados por Pereira (2012), reforçam a importância da análise documental, “afirmando que uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos” (p.205), podendo estes complementarem as informações já obtidas por outras técnicas.

Neste sentido, para o investigador etnográfico é importante a recolha de documentos, tanto pessoais como oficiais, que possam complementar a informação. Assim, nesta investigação a recolha documental recaiu sobre a documentação importante à vida da instituição, nomeadamente, do projeto estudado bem como as planificações das atividades desenvolvidas, dada a importância que estes documentos assumem na estruturação de todas as atividades pedagógicas desenvolvidas.

4.3.6. Fotografia

A fotografia é um instrumento de recolha de dados que está intimamente ligada à investigação qualitativa, visto que estas revelam-nos fortes dados descritivos, que são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo.

Segundo Bogdan e Bicklen (1994), a fotografia quase desde o seu surgimento foi utilizada em conjunção com a investigação nas ciências sociais, mas embora estas estejam interligadas desde há longo tempo, só recentemente capturaram a atenção de um número significativo de investigadores.

As fotografias produzidas pelo investigador, podem simplificar o recolher da informação factual, como a utilização das mesmas para uma melhor compreensão do espaço e da distribuição dos sujeitos. Ainda segundo os autores, a utilização mais comum da câmara fotográfica surge como um complemento à observação participante. “Nesta qualidade é a maior parte das vezes utilizada como um meio de

lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descorados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir.” (Bogdan & Bicklen, 1994, p. 189)

Neste sentido, a utilização da fotografia como instrumento de recolha de dados dá-nos a oportunidade para uma melhor compreensão da cultura a ser estudada, permitindo-nos uma reflexão e inspeção intensa posterior, que nos fornece dicas e pistas sobre as atividades e relações que foram desenvolvidas no contexto da investigação.

No entanto, a câmara fotográfica poderá ter um efeito controverso nos sujeitos, principalmente no início de uma investigação, dando a ideia que o investigador é alguém que vem de fora, um intruso, podendo até dificultar a interação entre o investigador e o sujeito, substituindo as conversas pela fotografia. Bogdan e Bicklen (1994) aconselham que o investigador que se está a estrear no terreno “fotografe primeiro aquilo em que as pessoas têm mais orgulho.” (p.189)

Os autores indicam que Collier destaca a câmara como um excelente meio para estabelecer relação, referindo-se às mesmas como um “abre-latas” ou “chave dourada” dos antropólogos, aconselhando a sua utilização desde o primeiro dia. (Bogdan & Bicklen, 1994, p.189)

No caso de estudo que aqui reportamos, a câmara fotográfica foi um instrumento utilizado desde o primeiro dia, para capturar imagens desde o espaço, como as atividades desenvolvidas até os artefactos construídos tanto pelas crianças como pelas técnicas. Inicialmente suscitou alguma curiosidade, mas dada à abertura das crianças com o investigador desde o início, rapidamente se tornou num elemento natural daquele meio, sendo que por fim já eram as crianças que solicitavam que se tirasse fotografias aos seus trabalhos.

Posto isto, a fotografia teve grande significado nesta investigação, onde foi um importante complemento à observação participante, dando a oportunidade de registar vários momentos que aconteciam no contexto da investigação, e onde conseguimos retirar características do local, da sua cultura e de quem a integra.

Na procura dos investigadores educacionais pela compreensão, as fotografias não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas. A invenção das máquinas fotográficas e o seu uso alargado, mudaram a

maneira como vemos e experienciamos o mundo. A fotografia pode ser uma ferramenta do investigador educacional, mas deve ser entendida como um produto cultural e como uma produtora de cultura. (Bogdan & Bicklen, 1994, p. 191)

4.4. Técnicas de análise de dados

4.4.1. Análise de conteúdo

Na investigação qualitativa, o processo de análise de dados e interpretação dos mesmos é uma fase essencial para a descoberta de respostas às questões de investigação. É nesta fase que são expostas todas as conclusões obtidas através da análise de todos os dados recolhidos durante a frequência do local de investigação. Assim, como métodos de análise de dados utilizei a análise de conteúdo e a triangulação de dados.

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdos é definida como,

... um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 42)

Bardin (1977), indica que para realizar a análise de conteúdo, deveremos seguir algumas etapas essenciais, sendo estas a pré-análise, onde é feita uma exploração inicial de todos os dados recolhidos, quase de forma intuitiva. Em segundo lugar a codificação, onde os dados brutos transformam-se e agregam-se em unidades permitindo uma descrição exata das características pertinentes dos conteúdos. Em terceiro lugar a categorização, onde todos os elementos de análise devem ser diferenciados e reagrupados segundo a analogia. E como última etapa iniciar-se o tratamento dos dados, inferência e interpretação, onde os resultados brutos “deverão ser tratados de maneira a serem significativos(<falantes>) e válidos” (pp. 95-101) que nos permitam sintetizar e descrever as informações obtidas.

Após terminada a minha estada no local de investigação e conseqüentemente realizada a recolha de dados foi necessário o tratamento da informação recolhida, que permitiu chegar às categorias de análise que são explanadas na *Tabela 1* da presente investigação.

4.4.2. Triangulação

Para confirmar que os dados recolhidos são válidos, uma das técnicas de análise de dados utilizadas na investigação foi a triangulação de dados, sendo um processo essencial, que segundo Cohen e Manion (1990) “puede definirse la triangulación como el uso de dos o más métodos de recogida de dato sen el estudio de algún aspecto del comportamiento humano.” (p.331)

Ainda, segundo Miles e Huberman (1994), a triangulação, tem como um dos seus princípios básicos, apoiar uma conclusão, mostrando que as medidas independentes da triangulação estão de acordo com ela ou, pelo menos, não a contradizem. (p. 266)

Entende-se, assim, que a triangulação de dados, utilizada em estudos sociais tenta explicar de forma mais completa a complexidade do comportamento humano, através de diferentes pontos de vista, comprovando que diferentes técnicas de recolha de dados produzem os mesmos resultados.

Segundo Pereira (2012), Denzin foi quem ampliou a visão de triangulação definindo diferentes tipos de triangulação, sendo estas (1) Triangulação das fontes de dados, utilizando diferentes fontes para a recolha de dados, nomeadamente no que diz respeito ao tempo e ao espaço, com diferentes sujeitos; (2) Triangulações de investigadores, onde este recolhem os dados através de um determinado fenómeno e comparam os resultados; (3) Triangulação teórica, onde são utilizadas diferentes teorias para interpretar os dados de um estudo; (4) Triangulação metodológica, onde utilizam-se diferentes métodos para estudar o mesmo objeto de estudo e/ou o mesmo método em diferentes ocasiões. (p. 214)

A questão da validade e fiabilidade dos dados é colocada em qualquer investigação. Fino (2008a) afirma que “a validade e a riqueza de significado dos resultados obtidos dependem directamente e em grande medida da habilidade, disciplina e perspectiva do observador, e é essa simultaneamente, a sua riqueza e a sua fraqueza” (p.4)

Já Gouveia (2012) indica que quando as conclusões construídas acontecem através de uma realidade autêntica, sendo possível recorrer à triangulação como forma de garantir a sua credibilidade e diminuir as falsas representações e interpretações a validade interna das conclusões apresentadas não poderá ser questionada.

Assim, para que a problemática da investigação fosse melhor compreendida, a triangulação veio assegurar a validade das interpretações, procedendo ao cruzamento dos dados obtidos, através das técnicas de recolha de dados escolhidas para esta investigação, adotando uma abordagem multidimensional na recolha e análise dos dados, em que através de diversas fontes, como a observação participante, entrevistas etnográficas e análise documental e de fotografias, foi nos permitido aprofundar o conhecimento das práticas e da cultura do grupo.

4.4.3. A ética

A palavra ética, por si só, tem um grande peso emocional e é uma palavra cheia de significados ocultos. Ética, tende a descrever ações e princípios corretos ou errados, bons ou maus, de um sujeito ou um conjunto de sujeitos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), em investigação “a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo.” (p.75)

Segundo Pereira (2012), “as questões éticas colocam-se nas diversas fases de uma investigação, desde a escolha do tema à seleção dos participantes, ao modo de acesso ao terreno, às opções na recolha de dados”. (p.207)

Assim, entende-se que um investigador desde o momento em que escolhe o tema e do local de investigação deverá manter um conjunto de deveres e regras de natureza ética, de forma a proteger todos os sujeitos envolvidos na sua investigação, não perdendo a sua credibilidade enquanto investigador, já que “conduzir investigação qualitativa assemelha-se mais ao estabelecimento de uma amizade do que um contrato” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 76)

Bogdan e Biklen (1994), definem alguns princípios básicos que orientam uma investigação qualitativa relativamente aos princípios éticos a serem utilizados, sendo estes:

1. As identidades de todos os sujeitos participantes da investigação deverão se manter no anonimato, para que a informação recolhida não possa vir a lhes causar transtorno ou algum tipo de prejuízo, nunca devendo ser divulgada a terceiros;
2. O respeito pelos sujeitos é fundamental para assim se obter a sua cooperação na investigação, nunca mentindo ou até registar conversas ou imagens sem o consentimento dos mesmos;

3. O Investigador deve ser claro no processo de negociação, e deve respeitar qualquer acordo realizado com os intervenientes, daí a importância de sermos realistas nas negociações;
4. No momento de escrever os resultados o investigador deve ser autêntico, mesmo que as conclusões não sejam as esperadas. O investigador deve manter fidelidade aos dados que obtém.

Em uma investigação urge que o investigador siga determinados princípios éticos, honrando os seus compromissos, sendo fiel e respeitando todos os sujeitos envolvidos na investigação, que depositaram confiança plena no trabalho a ser realizado, permitindo que este faça parte do seu mundo mais íntimo, através da partilha de sentimentos, da sua cultura, e da sua forma de agir e pensar.

Não discuta com ninguém nada que um sujeito lhe tenha revelado. Quer ser considerado como uma pessoa com discrição. Mesmo se encontrar pessoas cujas crenças e opiniões não estão totalmente corretas ou que até são ridículas à luz daquilo que sabe, não as tente corrigir dando-lhes a informação que dispõe. (Bogdan & Bicklen, 1994, p. 129).

No decorrer desta investigação foram então adotados todos os procedimentos de natureza ética, de forma a assegurar a integridade, o anonimato e privacidade de todos os sujeitos envolvidos na mesma.

Considerando os procedimentos éticos a seguir, foram ajustados alguns procedimentos, de forma a garantir a confidencialidade de informação e a privacidade dos sujeitos. Assim, de forma codificada foi apresentada a identidade dos sujeitos. Deste modo, ao longo da dissertação serão apresentados nomes fictícios para todos os intervenientes, indicando-os desde já. A equipa técnica é composta pela Melina, a Tânia e a Carolina, e o pequeno grupo de crianças é composto pela Eduarda, Camila, Francisca, Lisa e a Eva.

Sendo que durante toda a observação participante foram tiradas fotografias, tanto dos artefactos produzidos pelas crianças como das atividades que se desenvolviam ao longo do tempo, foi ocultado tanto os nomes como qualquer característica que as identificassem, mesmo tendo sido concedido autorização pelos encarregados de educação para a realização das mesmas.

CAPÍTULO V- O CONTEXTO DO ESTUDO

5.1. Proposta de investigação

O trabalho de campo, decorreu no Centro de Apoio a Crianças e Jovens (CACJ), mais especificamente junto de um projeto desenvolvido por esta instituição, designado de: “O caminho também é o lugar”, situado no concelho de Câmara de Lobos. O objetivo deste capítulo, é então, apresentar e descrever a investigação empírica realizada, tratando-se de uma fase importante em qualquer processo de investigação, onde são apresentados momentos de reflexão, análise e descrição de opções, metodologias utilizadas, procedimentos efetuados e decisões assumidas. Assim, este capítulo apresenta a clarificação de todas as opções tomadas, nomeadamente o tipo de estudo adotado, a caracterização do contexto estudado, os participantes do estudo e os métodos, técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados, os procedimentos adotados na sua análise, a apresentação dos resultados e as conclusões.

Desde o início da investigação, em convergência com a análise teórica e conceptual realizada sobre o CACJ, surgiu a seguinte questão: **Qual a natureza das práticas pedagógicas no Centro de Apoio a Crianças e Jovens?**

Assim, foi definido como objetivo geral desta investigação conhecer a natureza das práticas pedagógicas nesta instituição, mais especificamente no projeto selecionado, motivando-nos para a verificação da existência de inovação pedagógica ou de práticas pedagógicas tradicionais neste ambiente não formal de aprendizagem.

Os ambientes não formais de aprendizagem surgem para colmatar as lacunas, que muitas vezes existem no ensino formal, criando a possibilidade de espaços educativos que promovem a interação com o outro, o pensamento crítico, a capacidade de agir e a autonomia. Neste sentido, é importante valorizar estes ambientes, sendo estes possíveis espaços de inovação pedagógica, onde as crianças são agentes ativos na construção da sua aprendizagem. Assim, foi realizada a escolha de realizar este estudo que configura uma abordagem metodológica qualitativa de natureza etnográfica.

5.2. Caracterização do meio

Segundo Bogdan e Biklen (1994),

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. (p. 48)

Nesta instância, a descrição do contexto de estudo, nomeadamente do meio e da Instituição em que decorreu a investigação, surge da convicção de que essa descrição é um elemento fundamental para a compreensão de toda a investigação.

A instituição escolhida para a realização da investigação foi o Centro de Apoio a Crianças e Jovens (CACJ), que se situa no concelho e freguesia de Câmara de Lobos, mais precisamente, no Complexo Habitacional da Torre (Coolobos).

Os censos de 2011, indicam que o concelho de Câmara de Lobos é o segundo concelho mais populoso da Região Autónoma da Madeira (RAM), com cerca de 684 habitantes por km² (684,0 hab/km²). Este concelho é constituído por cinco freguesias sendo as mesmas freguesia de Câmara de Lobos, Estreito de Câmara de Lobos, Cural das Freiras, Quinta Grande e Jardim da Serra, sendo que, por sua vez a freguesia de Câmara de Lobos, destacou-se como a freguesia mais populosa do concelho, com cerca de 17.986 habitantes.

O Concelho de Câmara de Lobos é membro da Rede Territorial Portuguesa de Cidades Educadoras e um dos primeiros municípios portugueses a integrar a UNESCO Global Network of Learning Cities. A Educação é uma das grandes preocupações do concelho, sendo desenvolvidas diferentes iniciativas nesse âmbito, nomeadamente o Seminário de Educação, realizado anualmente, e a constituição de um Conselho Municipal de Educação.

Na freguesia de Câmara de Lobos, onde se situa a instituição onde decorreu a investigação, a população residente é heterogénea dos pontos de vista socioeconómico e cultural. As principais atividades económicas são a Agricultura e a Pesca, sendo que hoje os serviços, designadamente o turismo desempenham um papel fundamental para o crescimento económico do concelho e freguesia.

Câmara de Lobos acolhe diversos empreendimentos de habitação social edificados, que respondem às necessidades de inúmeros agregados familiares com baixos recursos económicos e baixa escolaridade, envolvendo assim a necessidade de um acompanhamento contínuo por parte de uma rede de organizações e serviços de solidariedade e de apoio, sendo estes oficiais e particulares, com incidência nas diversas faixas etárias: crianças, jovens, adultos e idosos. O CACJ acompanha maioritariamente crianças e jovens da localidade, nomeadamente do complexo habitacional da torre (coolobos), como também de dois bairros sociais próximos, designadamente o Bairro da Palmeira e o Bairro do Espírito Santo.

O Bairro da Palmeira, também conhecido por Bairro da Malvinas foi inaugurado a 25 de julho de 1982, destinado a famílias de baixos recursos económicos, na sua maioria ligados à atividade piscatória que em tempos habitavam em zonas degradadas, nomeadamente no Bairro do Ilhéu. Este, aquando da sua inauguração, ocupava uma área de 23,341 m². Neste momento existem 281 fogos sobre a gestão do IHM, IP-RAM de tipologias T1, T2, T3 e T4 onde residem aproximadamente 1329 pessoas. Já o Bairro do Espírito Santo, conhecido por Bairro da Argentina foi inaugurado a 25 de outubro de 1982, que à semelhança do Bairro da Palmeira foi ocupado por famílias ligadas à atividade piscatória, na sua maioria provenientes do Ilhéu. Neste momento existem 57 fogos sob gestão do IHM, IP-RAM, de tipologias T3 e T4 onde residem aproximadamente 291 pessoas.

Na freguesia de Câmara de Lobos existem diversas creches, jardins de infância e escolas do setor público e privado, sendo que algumas detém o estatuto de IPSS e como já referido anteriormente é ainda servida por diversas respostas sociais que promovem a integração e inclusão social de crianças, jovens, adultos e idosos, como os Centros Comunitários, ATL, Centros de Dia, Universidade Sénior e uma Estrutura Residencial para Idosos (ERPI). Existem também inúmeras Associações e Coletividades, nomeadamente a Casa do Povo de Câmara de Lobos que desenvolve um papel fundamental no que diz respeito à preservação da cultura regional e local. É ainda no Concelho de Câmara de Lobos, mais precisamente na Biblioteca Municipal de Câmara de Lobos, que fica sediado o Centro de Aprendizagem da Madeira da Universidade Aberta

É também no Concelho de Câmara de Lobos que fica situada a sede da Associação de Amigos das Artes- Teatro Metaphora, fundada em 2009, que tem vindo

ao longo dos anos a desempenhar um importante papel nas áreas da inclusão pela arte e cultura, desenvolvendo atividades culturais e educativas cujo objetivo é promover a reflexão sobre problemáticas atuais, sendo uma associação reconhecida a nível regional e internacional.

A freguesia possui um vasto programa cultural, como também um património histórico de relevância. Destacando alguns espaços culturais, encontra-se sediado no centro desta freguesia o Museu da Imprensa da Madeira, a Casa da Cultura de Câmara de Lobos e a Biblioteca Municipal de Câmara de Lobos. Ao longo de todo o Concelho e freguesia de Câmara de lobos existe uma valorização das tradições do seu povo, através de festividades comemorativas, como também de locais de interesse histórico e cultural. No domínio do desporto, a freguesia de Câmara de Lobos conta com o Campo Municipal de Câmara de Lobos, como também com algumas coletividades de cariz desportivo e social.

Sendo a população desta freguesia caracterizada pela sua fé e devoção, existem diversas igrejas e capelas de elevado valor patrimonial, destacando a Capela de Nossa Senhora da Conceição, a Igreja de São Sebastião e o Convento de São Bernardino de Sena.



Figura 1: Baía de Câmara de Lobos



Figura 2: Localização do CACJ

5.3. O Centro de Apoio a Crianças e Jovens

O Centro de Apoio a Crianças e Jovens de Câmara de Lobos (CACJ) surgiu em 2007 e integra a Equipa de Centros Comunitários do Instituto de Segurança Social da Madeira, (ISSM, IP-RAM), da qual também fazem parte, o Centro Comunitário do Lugar da Serra, o Centro Comunitário da Nogueira e o Centro Comunitário de São Martinho.

Estas equipas procuram organizar respostas integradas, face às necessidades globais das populações, assumindo um papel de carácter preventivo de minimização dos efeitos da exclusão social, coordenando espaços potenciadores do desenvolvimento de competências pessoais, sociais, empreendedoras, escolares e profissionais, numa ótica de diminuição dos fatores de risco, e decorrente integração do grupo acompanhado, tendo em conta a igualdade de oportunidades e o reforço de coesão social.

O CACJ tem como missão contribuir para a criação de condições que possibilitem aos indivíduos o exercício pleno do seu direito de cidadania e apoiar as famílias no desempenho das suas funções e responsabilidades, reforçando a sua capacidade de integração e participação social e, designadamente, dinamizar e envolver todos os parceiros locais, bem como fomentar a criação de novos recursos. Este pretende promover a inclusão social de pessoas, grupos e comunidades, garantindo a prevenção, promoção e proteção, no âmbito das políticas sociais.

A Ação do CACJ de Câmara de Lobos prende-se a valores e princípios basilares tais como: princípio da subsidiariedade, princípio da ação integrada, princípio da participação, princípio da articulação, princípio da inovação, princípio da inserção social, princípio da equidade e princípio da universalidade.

A solidariedade, espírito de equipa e entreajuda está assente na cultura do CACJ. O conceito de cultura, deixou há muito de ser considerado como embrionário, para ser extremamente reconhecido através de uma solidez conceptual notável. Schein (1985), definiu cultura como um padrão funcional e aprendido de pressupostos básicos, inventados, descobertos ou desenvolvidos por um grupo, enquanto o mesmo aprende a gerir os seus problemas de adaptação e integração, relacionando-se assim, de forma estreita com a aprendizagem. (citado por Ferreira et al 2006, p.70) A investigação etnográfica, através da observação participante permitiu que de “intrusa” me tornasse elemento da cultura organizacional do CACJ.

A minha entrada no campo e conseqüentemente na cultura da instituição, foi muito acolhedora, tanto por parte das técnicas como pelas crianças, fui recebida pela Melina e pela Tânia, que desde início me deixaram muito à vontade. Logo começamos uma conversa informal, onde as mesmas falaram sobre o projeto e sobre as crianças que o integram. Logo de seguida chegaram as crianças, vinham eufóricas por voltarem ao CACJ, à entrada a primeira questão que fizeram foi “*É uma professora nova?*”, referindo-se a mim como se já fizesse parte do ambiente.

Antes de iniciar a atividade a Melina apresentou-me às crianças, e pediu que estas se apresentassem para que eu as ficasse a conhecer melhor. Mostraram-se muito recetivas e acolhedoras. (Observação do dia 16 de outubro de 2019)

É prática regular da instituição servir um pequeno lanche às crianças, por norma antes do decorrer das atividades, mas por vezes acontecem exceções...

Quando acabaram de colorir já estava quase a terminar a sessão, então serviram um pequeno lanche às crianças. Questionei se essa era uma prática normal da instituição, ao qual a Tânia respondeu-me afirmativamente, indicando que as famílias destas crianças tinham algumas dificuldades económicas, e por vezes vinham da escola sem passar por casa. (Observação do dia 16 de outubro de 2019).

Por vezes esta instituição recebe doações, sejam estas de roupa, alimentação ou até mesmo materiais escolares, que normalmente são distribuídos pelas crianças, jovens ou adultos que participam nas atividades desenvolvidas...

Hoje, 4 de março de 2020, cheguei ao CACJ às 18h45, as crianças chegaram poucos minutos depois, e ao entrarem deparam-se com as mesas da entrada com alguns materiais escolares, materiais esses que foram doados à instituição e serão distribuídos por todas as crianças que fazem parte da instituição. As crianças logo demonstraram entusiasmo e quiseram escolher os seus materiais, mas as técnicas pediram que não tocassem porque iriam dividir por todos de igual forma. (Observação do dia 04 de março de 2020).



Figura 3: Espaço de realização das atividades



Figura 4: Sala de Jogos

5.4. Público-Alvo

Esta investigação realizou-se, como referido anteriormente no CACJ de Câmara de Lobos, que até o momento em que terminou a minha estada como observadora, dinamizavam diferentes projetos destinados a crianças e jovens, desde os 6 anos aos 18 anos. Como já referido anteriormente o projeto alvo deste estudo empírico designa-se por “O caminho também é um lugar”, mas a instituição desenvolve outros projetos que visam a integração plena das crianças, jovens e adultos que o frequentam.

O projeto “O caminho também é um lugar”, que se alicerça na confluência de conhecimentos na área da psicologia, neurociências e educação (neura educação), e que enfatiza diferentes estratégias facilitadoras do processo de aprendizagem. Esta iniciativa do CACJ envolve atualmente um grupo de crianças que frequentam o CACJ e paralelamente está a ser desenvolvido com um conjunto de crianças que integram uma turma de 2º ano, da escola EB1/PE Fonte da Rocha.

Considerando que o meu objetivo de investigação foi estudar as práticas pedagógicas em ambientes não formais de aprendizagem, restringi a minha investigação ao grupo de crianças que integram o projeto que se desenrola na sede da instituição.

Este grupo, é composto por cinco crianças, todas elas do género feminino, que têm entre os seis anos e os nove anos de idade. Estas crianças frequentam o mesmo estabelecimento de ensino, EB1/PE de Câmara de Lobos, embora em anos de escolaridade distintos nomeadamente, duas frequentam o primeiro ano de escolaridade, uma criança o segundo ano e duas o terceiro ano. Estas crianças têm laços familiares entre si, e habitam em dois bairros sociais diferentes, sendo estes, o Bairro da Palmeira e o Bairro do Espírito Santo.



Figura 5: Placar de afixação de trabalhos



Figura 6: Espaço da leitura

Ao longo do meu percurso no CACJ fui constatando que o projeto “o Caminho também é um lugar” representava na vida destas crianças um local onde se podiam expressar, brincar e fazer novas descobertas. Chegavam sempre com entusiasmo e eram recebidas de forma calorosa. As motivações eram comuns entre o grupo, poder ter oportunidades que de outra forma seria mais difícil alcançar, poder fazer parte de algo, onde sentissem que poderiam agir conforme a sua identidade. Os interesses eram diferenciados, enquanto umas tinham mais aptidões para os trabalhos manuais, outras encontravam nas atividades físicas, recreativas e lúdicas maior motivação. A leitura, explorada através da interpretação dos contos, era um interesse comum entre as crianças, dando a oportunidade de que as mesmas refletissem sobre diferentes temáticas.

CAPÍTULO VI- APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6.1. Descrição e interpretação dos resultados

Nesta etapa do estudo, pretende-se detalhar o tratamento, descrição e interpretação dos dados levantados no decorrer desta investigação etnográfica, para posteriormente, apresentar os resultados alcançados. Esses dados, foram retirados do seu ambiente natural, através da entrada do investigador no locus de pesquisa, através da observação participante e interpretação dos mesmos.

Segundo Bardin (1977),

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (p.117)

Deste modo, indo ao encontro de uma representação simplificada dos dados em seu estado bruto, sendo segundo Bardin (1977), um dos principais objetivos da categorização, surgiram através das diferentes técnicas de recolha de dados quatro categorias de análise, que foram desmembradas em sete subcategorias, que serão apresentadas na tabela abaixo. Estas categorias resultam da análise cuidada aos dados recolhidos emergentes numa fase posterior à observação participante.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
CATEGORIA 1- Inovação Pedagógica	1.1.Elementos Físicos 1.2.Metodologias implementadas
CATEGORIA 2- Autonomia	2.1. Participação autónoma
CATEGORIA 3- Emoções	3.1. Interação Social 3.2. Relacionamentos interpessoais 3.3.Comportamentos disruptivos

Tabela 1- Categorias e subcategorias de análise

6.2. CATEGORIA 1- Inovação Pedagógica

6.2.1. Elementos físicos

Quando se reporta ao termo inovação pedagógica, transformação e mudança são palavras de ordem, que segundo Fino (2011d), passa essencialmente por uma mudança na atitude do professor, que deve prestar muito maior atenção “à criação dos contextos da aprendizagem para os seus alunos do que aquela que é tradicionalmente comum, centrando neles, e na atividade deles, o essencial dos processos” (p.5)

Dewey (2002) propõe que imaginemos as salas de aula tipificadas onde as mesas estão dispostas em filas inestéticas, encostadas umas às outras reduzindo desta forma ao máximo o espaço disponível, em que em cima das mesmas cabem pouco mais que os livros, os lápis e os cadernos, as cadeiras dispostas da mesma forma, as paredes nuas e o quadro preto. Reconstruímos na nossa mente o género de atividade educativa que acontece, a tradicional, onde “tudo foi concebido para pôr as crianças «a ouvir» (p.38)

De acordo com o debatido no capítulo de inovação pedagógica, o essencial é que exista uma quebra de paradigma, e isso implica muito mais do que a aquisição de equipamentos, a introdução das TIC, e até mesmo a estruturação de um espaço educativo, quando estes elementos são meramente reprodutores do paradigma fabril.

Mas ainda assim, os elementos físicos, podem ser, se utilizados de forma correta, um indicador de inovação pedagógica, como também um elemento facilitador para que aconteça aprendizagem.

No CACJ encontramos, um espaço acolhedor, que em nada se parece com uma sala de aula que normalmente encontramos em um espaço formal de ensino.

“Ao meu redor observei o espaço. Constatei que era um espaço amplo, dividido em duas partes, à entrada existe um conjunto de mesas unidas, onde ao seu redor existem cadeiras decoradas, com diferentes cores e padrões, logo em frente observei um balcão, que mais tarde vim a saber que eram onde se preparavam os lanches para as crianças. Do lado direito tinham outros dois conjuntos de mesas, que são utilizados pelas técnicas no seu dia a dia. Nesse mesmo espaço existiam dois quadros,

que serviam para a afixação de trabalhos realizados pelas crianças e jovens, como também um frigorífico decorado de forma inusitada, que, por já não ter utilidade, servia como um pequeno arquivo. Alguns degraus abaixo encontra-se o segundo espaço, composto por alguns computadores, uma mesa de jogar ténis, uma mesa de matraquilhos, uma estante recheada de livros e jogos, como também algumas paletes reutilizadas que serviam como bancos.” (Observação do dia 16 de outubro de 2019)

Com a minha imersão no ambiente e conseqüentemente na cultura da instituição, ao longo das observações, foi-se notando que nem sempre eram utilizados os mesmos espaços para a dinamização das atividades, as técnicas aproveitavam cada recanto do espaço, deixando-se muitas vezes de utilizar as mesas e cadeiras para a concretização das mesmas e desta forma desmistificando a ideia de espaço favorável à aprendizagem.

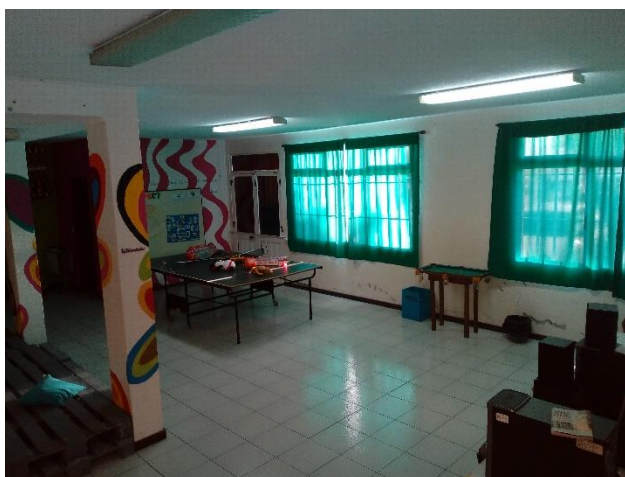


Figura 7: Sala de Jogos e informática

“Após este momento inicial as técnicas convidam as crianças a sentarem no chão em círculo, e iniciam a atividade recorrendo ao questionamento do que representava o objeto que passou de mão em mão. O objeto era uma caixa. As crianças identificaram isso de início, mas a Melina incentivou a criatividade das crianças, questionando o que poderia ter dentro da caixa e que formas poderia a mesma ganhar. As crianças deram “asas à imaginação.” Após terem surgido as respostas mais inusitadas, a Tânia apresentou qual o conto que seria trabalhado,

que se intitulava “A Caixa”.” (Observação do dia 23 de outubro de 2019)

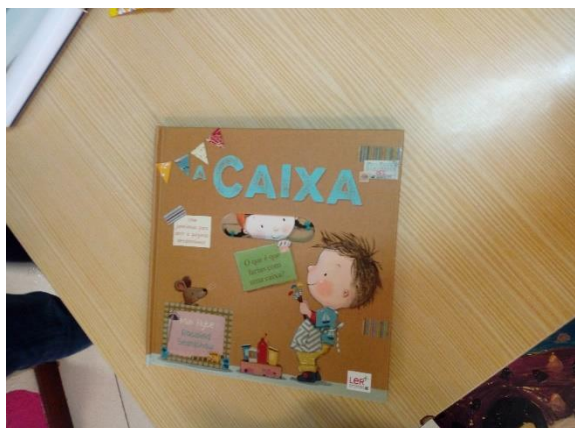


Figura 8: Conto: A Caixa



Figura 9: Leitura e interpretação do conto

Na educação não formal, o local, o espaço ou território onde se educa, assume-se como uma das questões fundamentais entre a distinção da educação formal, não formal e informal, sendo que, a educação não formal acompanha as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos fora das escolas, seja em locais informais, seja em locais onde existem processos interativos intencionais. Segundo Bruno (2014), na educação não formal importa destacar a intencionalidade da ação educativa, da participação, de aprender, de transmitir ou trocar saberes, sendo que nesta modalidade a finalidade “consiste em abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos, bem como das relações sociais que se estabelece.” (pp. 13-14), capacitando-os deste modo para se tornarem cidadãos do mundo, no mundo.

6.2.2. Metodologias implementadas

Dewey (2002), indica que as modificações educativas são em igual medida um produto das mudanças na situação social, como também um esforço para satisfazer as necessidades da nova sociedade que está em constante atualização. Nesta instância, cada vez mais devemos priorizar a implementação de metodologias ativas de aprendizagem, em que, a educação deve ser um processo de busca ativa de conhecimento por parte do indivíduo, potenciando deste modo competências como a criatividade, autonomia e liberdade em todo o processo de aprendizagem.

Segundo Gohn (2016), a educação não formal define a sua metodologia através da vivência, da reprodução do conhecido e da reprodução da experiência, sendo as mesmas compostas por um conjunto alargado de modalidades, temas e problemas, indicando que na educação não formal,

(...) as metodologias operadas no processo de aprendizagem partem da cultura dos indivíduos e dos grupos. O método nasce a partir da problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados à priori. São construídos no processo. O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas. (p.64)

No CACJ, as práticas pedagógicas pouco se assemelham às da escola tradicional, sendo deixada de parte a cultura de obediência e submissão. Assim é-lhes atribuído um voto de confiança para dar “asas à imaginação”, e raramente falta-lhes tempo para brincar.

“Entretanto as crianças, por volta das 18h40 chegam ao espaço, ouvem-se as risadas de longe, vêm eufóricas. Assim que entram cumprimentam com um “Boa tarde”, e cada uma põe a sua mochila em uma das cadeiras, já têm lugares definidos por elas próprias. Chegam-se até os “Monstros das cores” e cada uma coloca o seu nome na cor a que se adequa ao que sentem naquele momento, logo depois vão a correr para a sala de jogos. A Tânia diz “têm cinco minutos para brincar!”, enquanto a mesma prepara o lanche.” (Observação do dia 30 de outubro 2019)



Figura 10: Identificação das emoções



Figura 11: Momento para brincar

Por vezes, também surgem algumas inquietações e preocupações...

“Após a leitura do conto, as crianças iniciam a atividade prática. A “Professora” Melina, como tão carinhosamente é tratada pelas crianças, diz-lhes que podem “construir” o que quiserem com uma caixa já previamente preparada. Aí começam a surgir algumas dúvidas e inquietações. A “Professora” Tânia diz-lhes “pensem no que querem fazer”. A Lisa responde “isto é chato” e a Eduarda afirma “eu tenho dificuldade”. As técnicas incentivam mais uma vez à imaginação, e após alguma hesitação, engendram o que fazer com a sua caixa.” (Observação do dia 23 de outubro 2019)



Figura 12: Construção de um Castelo

Ao longo das sessões notou-se uma preocupação com as individualidades e necessidades de cada criança por parte das técnicas responsáveis pelo projeto em análise.

“Desta vez prepararam uma atividade diferente para a Lisa, em que o objetivo é que a mesma consiga completar um puzzle através de contas de subtrair e sinónimos de palavras e nomes coletivos. Para as outras meninas, o puzzle é igual, mas adequam a tarefa ao desenvolvimento das mesmas, diferindo também na estratégia, colocando pontinhos para que possam contar e acertar no número ou imagens de objetos para que consigam associar aos nomes.” (Observação do dia 20 de novembro de 2019)

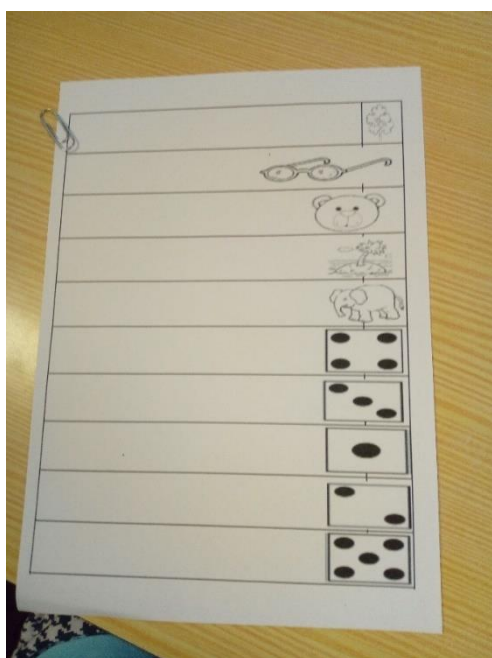


Figura 13: Puzzle por construir



Figura 14: Puzzle construído

A imaginação é estimulada ao longo das atividades desenvolvidas, a exemplo disso, foi a realização de uma gincana, que deu oportunidade de se divertirem conjugando com a oportunidade de criarem.

Foi realizada uma fila, e uma de cada vez percorria a gincana. Essa gincana tinha diferentes desafios. O primeiro seria passar por baixo de duas cadeiras e ao fim do trajeto encontraram uma imagem com o desafio (tocar com as duas mãos na cabeça por dez vezes), o segundo era passar por cima de uma cadeira e saltar com o pé cochinho 5 vezes, o terceiro bater palmas 6 vezes, o quarto

consistia na observação de uma imagem que estava em cima da mesa e representar a mesma através de plasticina, o quinto desafio consistia em lançar uns dados previamente preparados que tinham diferentes elementos/imagens e através dessas representações tinham de dar asas à imaginação e criar uma história que contivessem todas aquelas imagens. As crianças participaram com muito entusiasmo, todas elas cumpriram os desafios, mas aquele que mais se destacou foi o de contar histórias através do lançamento dos dados. (Observação do dia 22 de janeiro de 2020)



Figura 15: Atividade da Gincana



Figura 16: Lançar os dados

As crianças, vêm por vezes nas técnicas, um apoio, pelo que com alguma regularidade solicitavam aos adultos orientação na realização dos TPC, o que era prontamente satisfeito. As dificuldades detetadas eram prontamente orientadas no sentido de otimizar toda a ação das utentes, rumo ao sucesso escolar.

A Eva tira o livro de matemática para fazer trabalhos de casa, e a Melina utiliza o seu lápis para ajudar a Eva a fazê-los corretamente, enquanto as restantes crianças brincam. (Observação do dia 04 de dezembro de 2019)



Figura 17: Manual de matemática, realização dos TPC

Questões sociais também ganham espaço no projeto “O caminho também é o lugar”, onde as experiências vividas na escola são abordadas e muitas vezes esmiuçadas.

“Vinhavam vestidas a rigor. Sendo hoje o Dia Internacional do Pijama, na escola pediram que todas as crianças fossem vestidas com o seu pijama e como estas vêm direitas da escola para o CACJ, chegaram animadas com o seu Pijama. A Melina perguntou: - “Hoje vêm de pijama?” e a Camila respondeu – “Hoje é o Dia do Pijama”. Logo depois a Tânia questionou se as crianças sabiam porque comemoravam o dia do pijama, e as crianças não sabiam explicar, então a Melina explicou que era uma campanha de sensibilização pelas crianças que não têm casa e família, e que o dinheiro acumulado reverte para essa causa.” (Observação do dia 20 de novembro de 2019)

A leitura era uma ferramenta utilizada no CACJ, muitas vezes o ponto de partida intencional de desenvolver nas crianças, uma participação e escuta ativa no processo de aprendizagem. Os livros eram escolhidos pelo conteúdo e mensagem que queriam passar. Destes momentos de leitura conjunta criava-se um mundo de fantasia e imaginação, onde posteriormente era representado através das atividades práticas desenvolvidas.



Figura 18: Leitura do Conto "Era uma vez um cão"



Figura 19: Realização de desenhos alusivos ao conto no papel de cenário

As épocas festivas eram também vividas intensamente na instituição, e das mesmas surgiam momentos para aprender. Esta comunidade caracteriza-se pelas vivências culturais e religiosas que fazem parte das práticas de desenvolvimento comunitário instituídas.

“A atividade foi alusiva à época festiva, mas contemplava diferentes desafios. Às crianças foi dado a oportunidade de escolherem inicialmente uma máscara para realizarem a sua decoração. Esta decoração iria ser feita pelas crianças com diferentes materiais à disposição das mesmas, mas os espaços estavam preenchidos com numeração, e cada numeração correspondia a um desafio. A numeração era de 1 a 6:

Número 1- Contas de somar e subtrair- usar lãs para decorar o espaço;

Número 2- Construção de puzzle- usar cartolinas para decorar os espaços;

Número 3- Contagem de botões e diferenciação das cores- utilizar cores de pau;

Número 4- Construção com Legos –decorar com recortes;

Número 5- Jogos magnéticos- decorar com recortes;

Número 6- SCABBLE (Construção de palavras, neste caso o nome de cada uma) - colorir com cores de feltro;

A Melina começa por associar um número a cada criança, para depois trocarem entre elas: Lisa- número 1; Eva- número 2; Eduarda-número 3; Camila- número 4; Francisca- número 5.” (Observação do dia 19 de fevereiro de 2020)”



Figura 20: Realização de Cálculos



Figura 21: Decoração da Máscara alusiva ao Carnaval

Para além das atividades que estavam previamente planeadas, por vezes era necessário pensar em outras dinâmicas, para aqueles momentos de distração ou simplesmente brincadeira das crianças. As técnicas encontravam algumas estratégias para que a concentração nos trabalhos a desenvolver não dispersasse. A exemplo disso seguem-se alguns momentos observados,

As crianças desde que chegaram estavam um pouco distraídas, então a Melina decide fazer o “jogo das estátuas” para que estas se acalmassem, após estarem concentradas iniciam a atividade planeada. (Observação do dia 19 de fevereiro de 2020)

Logo de seguida, propõem mais um jogo. Um jogo para treinar a concentração. As técnicas, Melina e Carolina pediram às crianças que fizessem pares, e que ficassem viradas umas para as outras de frente com algum espaçamento entre as mesmas, ao meio foi colocado uma cor de feltro, e a Carolina explica que ao longo do tempo irá dizer várias partes do corpo e que as crianças iriam ter que tocar nessas partes, quando dissesse “cor” a primeira que agarrasse na cor ganhava um ponto. (Observação do dia 4 de março de 2020)

6.3. CATEGORIA 2- Autonomia

6.3.1. Participação autônoma

Dewey (2002), indica que a educação deverá passar por uma transformação completa, introduzindo nos processos letivos atividades que cativam a todos a que o interesse maior seja “fazer e executar”, tendo influência no dia a dia de cada indivíduo. Segundo o autor,

Quando a escola for capaz de iniciar e exercitar cada um dos novos membros da sociedade na participação numa comunidade tão reduzida, impregnando-os dum espírito de altruísmo e fornecendo-lhes os instrumentos duma autonomia efectiva, teremos a melhor garantia de que a sociedade no seu todo é digna, admirável e harmoniosa. (Dewey, 2002, p. 35)

Emerge a necessidade de uma nova educação, onde devemos capacitar os indivíduos para uma aprendizagem autônoma, superando o paradigma de educação em que enfatiza a aquisição e transmissão de conhecimento, assumindo deste modo um paradigma que se torna gerador de novas formas de pensamento e habilidades adequadas às características no mundo atual.

As atividades que são desenvolvidas no CACJ, vão ao encontro das necessidades das crianças, que são avaliadas pelas técnicas, tendo sempre em conta as características do contexto onde estão inseridos e também as características das crianças que participam no projeto. É incutido nas crianças a importância da leitura no processo de criatividade e aprendizagem, utilizando a leitura como instrumento para alcançar a aprendizagem.

“Após a apresentação, a “Professora” Melina iniciou a leitura do conto, mas à medida que se desenvolvia a história as crianças aproximavam-se e liam em conjunto com a mesma. A Eduarda tinha algumas dificuldades em soletrar algumas palavras, segundo as técnicas, a criança apresenta dificuldades de aprendizagem, mas muitas vezes surpreende-as com outras habilidades. A Lisa no desenrolar da história mostrou-se muito atenta e participativa, e quando foi questionado o que representava a história a Lisa responde “- cada cor é uma emoção”. (Observação do dia 16 de outubro de 2019)



Figura 22: Leitura do Conto;

Rosário, et al. (2007), através do projeto “Sarilhos do Amarelo”, trazem-nos o conceito da autorregulação da aprendizagem, sendo este embebido da teoria construtivista, onde é a criança a tomar rédeas do seu processo de aprendizagem. A autorregulação da aprendizagem vem sugerir que para além de trabalhar com as crianças conteúdos concretos relacionados às diferentes áreas e disciplinas os educadores deverão promover competências e estratégias para que as mesmas desenvolvam um papel autónomo e ativo na aprendizagem, tornando-se “capitãs do seu aprender”. Os autores sugerem que “Aprender implica a capacidade de governar a própria aprendizagem, mobilizando o querer na direção do dever” e ainda que, “Aprender é, em definitivo, auto-regular o querer e o fazer.” (p.11)

A perspetiva tradicional de ensino, ainda muito presente na educação, faz uma clara distinção entre o aluno e o professor, incutindo ao primeiro, que este é o sujeito que aprende, enquanto o professor o sujeito que ensina, limitando desta forma que aconteça uma aprendizagem autêntica, sendo que o envolvimento do aluno na construção do seu conhecimento estimula a autonomia, a criatividade, o espírito crítico e participativo.

Pereira (2018) afirma que este modelo de ensino baseado numa conceção tradicional da aprendizagem desvaloriza os aspetos ligados à autonomia e responsabilização do aluno no processo de aprendizagem como também o papel dos meios e instrumentos que suportam a construção das representações do conhecimento e fundamentalmente, o ambiente de aprendizagem. (p.12)

Neste ambiente não formal de aprendizagem, as técnicas tinham especial atenção às especificidades de cada criança, conhecendo as suas dificuldades, anseios e limitações, só assim poderiam potenciar o seu desenvolvimento. Por vezes, a

preocupação das crianças em realizar corretamente o que lhes era pedido resultava em momentos de mais ansiedade, momentos esses, mediados pelas técnicas de acordo com a individualidade de cada criança.

“A Francisca começou a chorar, disse que não sabia fazer, a “Professora” Melina deu-lhe o desenho de um foguetão para servir de exemplo, e então começou por contornar o mesmo. As restantes crianças pediram o mesmo, já a Lisa pediu à “Professora” Tânia ajuda, para fazer a atividade, mas a “Professora” Melina respondeu logo negativamente, afirmando: - “A Lisa sabe fazer sozinha!”, acabando pelo mesmo se concretizar.” (Observação do dia 06 de novembro de 2019)



Figura 23: Construção de Palavra



Figura 24: Atividade prática após leitura do conto “A que sabe a lua”

Era frequente ouvir das crianças expressões, como “não sei”, “é difícil”, “ não quero fazer”...; enquanto pacientemente as técnicas tentavam contornar a situação, tentando sempre que as crianças pudessem atingir os objetivos delineados para cada sessão, ouvindo-se por vezes *“Aqui não quero ouvir a palavra não sei, é proibido dizer!” afirma a Melina.” (Observação do dia 04/12/2019)*, mas não era imperativo que esses objetivos fossem cumpridos em uma só sessão, permitindo que a resolução de problemas fosse realizada ao ritmo das mesmas.

“Vou dar um papelinho a cada uma de vocês, têm números, vão colocar a mola no número que acham correto, têm 3 opções.” (Observação do dia 04 de dezembro de 2019)

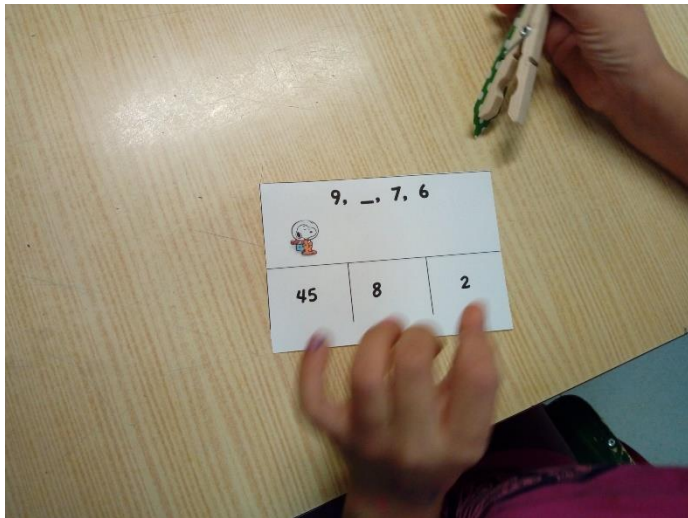


Figura 25: Sequência por completar

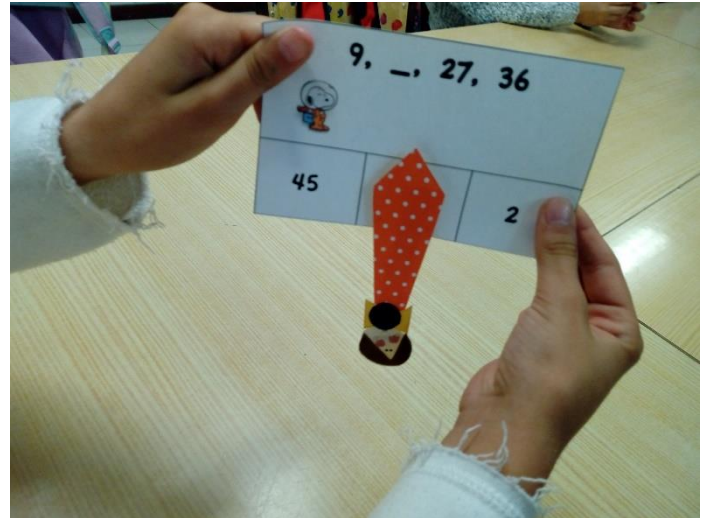


Figura 26: Sequência completa;

As técnicas, através de recursos materiais mais apelativos, trabalhavam com as crianças as áreas mais deficitárias.

Segundo Rosário et al. (2007),

O trabalho dos educadores, se orientado no sentido de restabelecer a esperança das crianças apresentando alternativas escolares exequíveis e perspectivando caminhos, constitui-se como um suporte ao seu envolvimento nas actividades de aprendizagem. O nosso objetivo como educadores deveria estar orientado para ajudar as crianças a assumirem o controlo das suas aprendizagens, monitorizando os seus avanços e ligando as experiências vividas na escola, ou noutros contextos educativos, ao que podem vir a realizar no futuro (...). (p. 18)



Figura 27: Cálculos



Figura 28: Composição da Máscara de Carnaval

6.4. CATEGORIA 3- Emoções

6.4.1. Interação Social

As dinâmicas estabelecidas desencadeavam momentos de interação social, entre as crianças que integravam o grupo, como também entre as crianças e as técnicas, entre partilhas e brincadeiras surgiam por vezes também dúvidas e inquietações. A minha presença, não passou despercebida pelas crianças, que desde a minha primeira observação no local de estudo, fui recebida de forma carinhosa pelas pessoas que o integravam, as crianças demonstraram um grande sentido de acolhimento, não colocando obstáculos na relação a ser construída durante a minha breve passagem pelo CACJ. Por vezes era presenteada com um “boa tarde” acompanhado de um largo sorriso, outras vezes ganhava alguns abraços e por outras vezes os seus desenhos eram apelidados de forma carinhosa com o meu nome.

O que não passou despercebido, foi também o meu pequeno bloco de notas e a caneta que me acompanhava nas minhas sucintas anotações, despertando naquelas crianças um interesse espontâneo, sendo muitas vezes “investigada” de forma quase discreta pelos olhares curiosos das crianças, e outras, de forma mais clara, chegando mesmo a ser questionada- “O que estás a fazer, estás a escrever?”.

A relação entre técnicas e utentes era visivelmente próxima, já eram alguns anos a acompanhar aquele grupo, que além de integrarem este projeto, participavam ativamente em outras atividades da instituição, tais como os campos de férias organizados nas pausas letivas, criando-se desta forma laços de afeto e confiança mútua.

É através destes processos interativos que o ser humano se torna num ser social. Segundo Freire (1967), “É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar com o mundo resulta da sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.” (p. 39) Entende-se que é através da relação com o mundo e com o outro, que o homem se torna crítico e consciente do que o rodeia, promovendo a aprendizagem que por sua vez conduz ao desenvolvimento.

Estas crianças passavam a maior parte do seu dia na escola, e apesar de virem de um dia exaustivo, a energia não lhes faltava, aproveitando aquele momento mais descontraído para interagirem umas com as outras,

Entretanto as crianças chegam, eufóricas como de costume, de longe já se ouviam as todinhas da mochila da Eva a percorrer a estrada e os risos entre elas. Quando chegam à porta entram uma a uma e cumprimentam as técnicas que denominam como “professoras” e a mim também. A primeira coisa que fazem é dirigirem-se à porta do frigorífico e colocarem o seu nome no “Monstro das Emoções” que se adequa ao que sentem naquele dia. (Observação do dia 13 de novembro de 2019)

As atividades desenvolvidas com as crianças procuravam incutir a importância de valores tais como a união, a cooperação, a ajuda, a inclusão, a solidariedade, o trabalho em equipa, entre outros. A exemplo disso foi a interpretação do conto “A que sabe a Lua?” da autoria de Michael Grejniec, que é uma história que transmite a mensagem de que os objetivos são mais fáceis atingir quando realizados em conjunto com o outro.

Ao longo da leitura, as crianças demonstram que estão atentas à história. A história tem como objetivo mostrar a importância de trabalhar em grupo. Trata-se de conjunto de animais que se ajudam mutuamente até conseguirem chegar à Lua, começando por uma girafa e acabando com um “ratinho” que vai trepando todos os animais até conseguir chegar à Lua, e quando lá chega consegue provar e passar um bocadinho da Lua para que todos a prove. (Observação do dia 30 de outubro de 2019)



Figura 29: Conto “A que sabe a Lua”



Figura 30: Atividade Prática- Puzzle;

Ao longo de todo o trabalho de campo, era notório a cumplicidade que existia entre os pares, na realização das atividades as crianças ajudavam-se mutuamente e muitas das vezes seguiam o exemplo da Lisa. O facto de imitarem a criança mais velha para elas era um processo natural, pelo contrário, quem orientava as atividades sentiam isto como um problema.

Já finalizando a sessão, ainda sobrou tempo para um último pedido- “vão desenhar num papel a que sabe a lua para vocês”, afirma Tânia. A Lisa é a primeira a responder, e as restantes crianças seguem o exemplo da colega. A Tânia acaba por lhes dizer “Eu já vi que vão todas atrás umas das outras, mas vocês têm cabeça para pensar” (Observação do dia 30 de outubro 2019)

A Melina faz um desabafo, explicando que estão um pedacinho perdidas, e que na semana anterior mandaram mensagem a desmarcar a observação por esse motivo. Queriam pensar e definir melhor estratégias para que as crianças conseguissem todas alcançar os objetivos e que desde o início do projeto neste ano letivo repararam que todas as crianças imitam a Lisa, talvez por esta ser a mais velha e as crianças terem tendência a imitarem aqueles que lhe parecem um “modelo” a seguir. (Observação do dia 13 de novembro de 2019)

Nas sessões seguintes, a dinâmica foi ligeiramente alterada na tentativa que as crianças não se imitassem umas às outras, voltando a se repetir em algumas atividades desenvolvidas nas sessões.

Após a conclusão da primeira atividade, as técnicas separam as crianças e as colocam em lugares diferentes para que assim cada uma faça a atividade por si, dando a cada criança plasticina, com o objetivo de estas usarem a imaginação para construir um “Foguetão” com a plasticina. Todas elas reclamaram por ficarem longe umas das outras, a Eduarda recusou-se a fazer a atividade, e mesmo após várias tentativas da Melina esta não a realizou. (observação do dia 13 de novembro de 2019).

Considerando o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vigotsky, a imitação só ocorre dentro do nível de desenvolvimento atual de um

indivíduo. Segundo Fino(2001b) “As crianças imitam uma variedade de acções que vão para além dos limites das suas capacidades. Imitando, as crianças são capazes de fazer muito mais, em actividade colectiva, e sob orientação de adultos.” (p.7) A função que a imitação ocupa no desenvolvimento e na aprendizagem torna-se relevante na medida da complexidade das relações sociais, sendo que o ser humano é constituído nas relações sociais e culturais, deste modo, a cooperação entre pares é de extrema importância para o desenvolvimento de novas aprendizagens.

Fernandes (2005) indica que “a imitação é inerente ao processo de aprendizagem, sofrendo determinações históricas e culturais, não de forma mítica ou mecânica, mas como um determinante para a aquisição do conhecimento e por consequência, para o desenvolvimento do aluno.” (p.1) Deste modo, da eminente preocupação com a imitação entre o grupo, no desenvolvimento de atividades pontuais limitaram-se momentos de interação entre as crianças.

6.4.2. Relacionamentos interpessoais

Ao longo dos séculos a emoção e a razão eram analisadas como se pouco ou nada se cruzassem sendo as mesmas investigadas independentes uma da outra. Mas com o passar do tempo, os estudos de neurociências têm procurado apurar como é que a emoção integra os processos e raciocínio e de tomada de decisão. Segundo Santos (2007), as emoções e sentimentos constituem aspetos centrais na regulação biológica e estabelecem uma ponte entre os processos racionais e não racionais. (p. 181)

O famoso livro “O Monstro das Cores”, foi a escolha para o arranque do projeto no ano letivo de 2019/2020. Neste livro as emoções são explicadas através das cores. O “monstro” que muda de cor constantemente e por vezes até fica com as cores todas misturadas sendo um exemplificador das emoções. Para ouvirem a história, as crianças sentaram-se no chão ao redor da Melina, e à medida que a história se desenrolava as crianças se aproximavam e liam em conjunto. A certa altura a Lisa diz com entusiasmo “*cada cor é uma emoção!*”, estando todas muito atentas até ao final da leitura. Após a leitura do conto as crianças puseram mãos à obra e realizaram a atividade prática proposta pelas técnicas.

Santos (2007), indica que segundo António Damásio as emoções têm na função social um papel decisivo no processo de interação, sendo as mesmas adaptações

singulares que integram o mecanismo com o qual os organismos regulam sua sobrevivência orgânica e social.

“Após algum tempo, passaram então à realização da atividade manual, que consistia na coloração de um desenho, o “Monstro das Cores”, onde cada cor correspondia a uma emoção, tal como na história contada. O objetivo é que esse desenho fique afixado, e que em todas as sessões as crianças ao chegar identifiquem qual a emoção sentida no momento e ao sair também.” (Observação do dia 16 de outubro de 2019)



Figura 31: Identificação das emoções através do Monstro das Cores;

Curiosamente, a primeira abordagem, após a minha entrada no CACJ, centrou-se nas emoções, mais propriamente, na importância de as regular. À medida que o tempo ia passando, através das minhas observações, apercebi-me que esta primeira abordagem era intencional, sendo que já existia uma relação longa entre as técnicas e as crianças que permitia identificar quais as maiores necessidades.

Apesar de todas as crianças serem extremamente “companheiras” entre si, por vezes criavam-se alguns momentos de tensão:

“Às 18h40, as crianças chegam, corriam até chegar ao local, entraram sorridentes e com entusiasmo, exceto a Francisca, escorriam-lhe as

lágrimas pela cara. A Melina, muito atenta, perguntou o que se tinha passado, a Francisca respondeu: - “A Lisa bateu-me!”. Logo de seguida a Melina pediu à Lisa para pedir desculpa à Francisca, ao início recusou fazê-lo, mas pouco tempo depois acabou por ceder.”
(Observação do dia 23 de outubro de 2019)

Santos (2007), indica que,

a produção de conhecimento é um processo de intercâmbio e negociação de significados; é uma construção humana que coloca em jogo pensamentos, ações e sentimentos e, nesse sentido, é uma construção que se produz em dadas condições e em um determinado contexto. (p.174)

Apesar do tumulto de emoções que existiam dentro daquele espaço em determinados momentos, havia sempre uma extrema preocupação com o reforço positivo, e o incentivo à participação.

“A Francisca que se mantém tristonha desde que chegou também começa a participar e as técnicas elogiam a sua participação.”
(Observação do dia 23 de outubro de 2019)

6.4.3. Comportamentos disruptivos

Os comportamentos disruptivos aconteceram com alguma frequência nas sessões no CACJ. Estes comportamentos eram derivados de diversos fatores, acontecendo em diferentes contextos. Por vezes, esses comportamentos limitavam o desenrolar das atividades a desenvolver, causando algum desconforto para quem as dinamizava, mas também para as crianças que vinham participar nas mesmas.

“Rapidamente contou-me o que se tinha passado no último dia após a minha saída. A Eduarda, que já tinha ao longo da sessão tido um comportamento abusivo com as colegas e com a Melina, recusou-se a sair do espaço, sendo necessário muito esforço para que a mesma saísse. Devido os estes acontecimentos a Melina pensou em uma estratégia de avaliação que funcionasse como um reforço positivo perante as crianças, sendo que no final de cada sessão iria avaliar o comportamento das crianças, consistindo na colocação de umas imagens, que correspondessem ao comportamento e à realização das atividades dentro

de um saco de papel, sendo que quem juntasse cinco imagens teria direito a uma surpresa.” (Observação do dia 22 de janeiro de 2020)

Até ao momento o fator avaliação do comportamento, ainda não tinha sido mencionado como uma preocupação no CACJ, surgindo como ferramenta para tentar melhorar alguns comportamentos que se iam repetindo.



Figura 32: Decoração do saco para a avaliação do comportamento

Rosário, Rosário et al. (2007), indicam que muitas vezes as lacunas existentes nos conteúdos dificultam o processo de ensino-aprendizagem, tomando com exemplo os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, onde habitualmente não se sentem bem na sala de aula e “frequentemente, drenam esse desconforto perturbando, e por vezes comprometendo, o normal desenvolvimento das atividades escolares”. (p, 16)

Ao longo de toda a observação, era notório o descontentamento das técnicas face ao comportamento de algumas crianças, sendo que o mesmo condicionava por vezes as sessões. Por vezes a motivação para o que as movia, acabava por desvanecer.

“Hoje dia 12 de fevereiro de 2020, cheguei ao CACJ mais cedo do que o habitual, às 18h20. A Melina continua sozinha, e explica que devido à saída de um colega, ainda estão a reestruturar a equipa e estão à espera da nova colega. Desabafa que espera que o novo elemento venha a melhorar a situação nas sessões deste projeto, visto que o comportamento das crianças tem vindo a piorar e torna-se complicado alcançar os objetivos de cada sessão. Esta confessa que questionou,

depois da última sessão, continuar ou não com o projeto, mas que não quer perder o contacto com estas crianças, podendo dar deste modo o apoio que as crianças necessitam.” (Observação do dia 12 de fevereiro de 2020)

Ocasionalmente, as próprias crianças tinham uma tomada de consciência quanto aos seus comportamentos:

“Entretanto as crianças chegam, e ao entrar a Francisca volta atrás e sussurra ao ouvido da Eduarda. Assim que a Eduarda entra na sala diz “hoje vou me comportar bem”. A Camila, a Eva e a Lisa vão entrando logo de seguida e desejam boa tarde.” (Observação do dia 12 de fevereiro de 2020)

Na concretização das dinâmicas sugeridas nas sessões, aconteciam momentos em que a insegurança falava mais alto, dando lugar, a um comportamento menos positivo:

“A Camila tem um comportamento defensivo e recusa executar o desafio a que lhe foi proposto destruindo a construção de Legos que servia de exemplo, dizendo: “Eu não sei fazer”. A Carolina intervém, senta-se pacientemente ao lado da Camila e ajuda-a a reconstruir o exemplo, dizendo “Agora vou explicar, estás a ouvir com atenção? Agora tens que fazer com as outras peças o mesmo que eu fiz”. A camila acaba por realizar corretamente a construção.” (Observação do dia 19 de fevereiro de 2020)

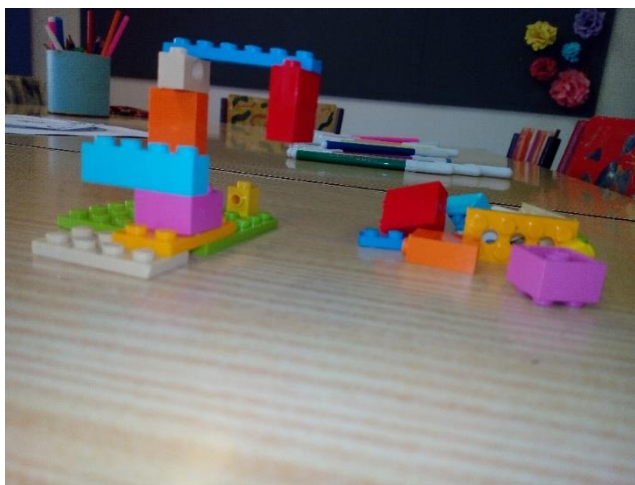


Figura 33: Legos

Naquele espaço, tentavam-se estratégias para regular as emoções, deixando de parte algumas das atividades previamente planejadas, trocando-as por outras, que segundo as técnicas auxiliavam na concentração, sendo que as crianças muitas das vezes já traziam consigo aquelas inquietações.

“As crianças chegam. À medida que entram vão se dispersando pela sala, exceto a Francisca. A Lisa e a Eduarda vão para a mesa de ténis e começam a jogar. A Camila volta atrás e vai buscar a Francisca, esta recusa-se. A Melina pede que entre, mas a Francisca continua a recusar, então a Melina toma outra posição, e afirma que se não entrar vai ter que ligar à mãe. A Francisca acaba por entrar.” (Observação do dia 12 de março de 2020)

Apesar de todo o envolvimento e incentivo no desenrolar das sessões, estes comportamentos disruptivos recorrentes determinaram o fim do projeto anteriormente à data prevista, e consequentemente a minha estada naquele ambiente não formal de aprendizagem.

CAPÍTULO VII- CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta longa caminhada, algumas palavras de uma das Professoras de uma Unidade Curricular do Mestrado em Inovação Pedagógica, ecoavam no meu subconsciente. - “Esta é uma caminhada solitária!”, disse-nos ela como vivedora da experiência. Foram muitos os momentos, que eu, enquanto inexperiente na área da investigação, fui constatando, que realmente a caminhada era longa, dura e solitária.

A escolha do local de investigação, um ambiente não formal de aprendizagem, muito teve a ver com a minha experiência como estudante, e agora como profissional, envolvida em um local não formal de aprendizagem. Este estudo foi elaborado com o propósito de compreender, descrever e interpretar a natureza das práticas pedagógicas encontradas nos ambientes não formais de aprendizagem, especificamente no CACJ de Câmara de Lobos.

Conhecendo bem a realidade das organizações sociais, e habituada a pôr “mãos à obra”, quando entro, em um primeiro momento no CACJ, para simplesmente observar o que acontece naquele ambiente específico, vem à tona um grande sentimento de estranheza, inquietação e muitas incertezas. Mas de uma coisa estava certa, queria eu encontrar naquele ambiente específico, algo diferenciador, que potenciase naquelas crianças a liberdade de aprender e ser.

Este estudo foi elaborado partindo de uma questão inicial, *“Qual a natureza das práticas pedagógicas no Centro de Apoio a Crianças e Jovens?”*, espoletando posteriormente outras questões que seriam pertinentes para a compreensão da cultura do local estudado, sendo as mesmas: *“Serão os ambientes não formais de aprendizagem potenciadores de práticas pedagógicas inovadoras?”*, e ainda, *“Que importância têm as aprendizagens/experiências desenvolvidas nos ambientes não formais de aprendizagem no percurso destas crianças/jovens?”*

A Inovação Pedagógica, pressupõe mudança na forma de agir e pensar. Um olhar mais abrangente, criando espaço para a diversidade. Pressupõe uma descontinuidade, uma rutura paradigmática, onde cada individuo constrói, passo a passo o seu percurso até à autêntica aprendizagem.

O que se tem verificado ao longo dos séculos, é que apesar da crescente evolução e transformação que se sente na sociedade, a educação tem ainda diversas

características do ensino tradicional, dificultando desta forma que os aprendizes adquiram as habilidades necessárias para o mundo de hoje. Não restam dúvidas que a aprendizagem não deverá ser meramente instrutiva, mas por outro lado construída pelos próprios aprendizes.

É importante que os aprendizes reconheçam o seu papel, e tomem rédeas na construção do seu conhecimento, através de uma postura ativa e crítica, e de igual forma imprescindível, é o professor/educador reconhecer e proporcionar o protagonismo aos aprendizes, sendo mediadores no processo de aprendizagem. A valorização das experiências de cada um torna-se indispensável neste processo complexo e as relações interpessoais entre os diversos intervenientes é essencial.

Deve-se refletir sobre o papel da educação e sobre a importância da mesma na formação de uma sociedade mais coesa e inclusiva. A educação ultrapassa as fronteiras escolares e a simples transmissão de conteúdos previamente programados. Todo o tipo de educação tem um papel fundamental na formação de um indivíduo e a mesma acontece através das interações sociais estabelecidas.

Uma das características da sociedade de conhecimento marcada pela multiplicidade de ferramentas de acesso à informação, é a criação de diferentes oportunidades de aprendizagem. No mundo globalizado, a escola deixou de ser o único palco de aprendizagem, sendo possível aprender em outros espaços, tais como espaços sociais, o seio familiar, o local de trabalho, os meios de comunicação e na pluralidade dos meios digitais.

Os espaços de educação não formal, permitem aos indivíduos explorar áreas do conhecimento, e vivenciar experiências enriquecedoras, que ajudam, por vezes, a trilhar caminhos, que outrora, poderiam parecer inalcançáveis. Competências sociais, comunicacionais e relacionais são priorizadas nestes ambientes, permitindo a cada um desenvolver a capacidade de participação e escuta ativa, aliando-se muitas vezes a conhecimentos adquiridos em outros ambientes, sejam estes formais ou informais.

O ambiente estudado apresenta um espaço físico que permite a interação entre todos os intervenientes, é um espaço acolhedor, com muita cor, não segue uma estrutura rígida e favorece a comunicação entre pares. Embora as mesas estejam dispostas de forma a permitir o trabalho em grupo, nem sempre são utilizadas, sendo permitido explorarem os diferentes espaços existentes para o desenvolvimento das atividades.

Além de um espaço para a realização de atividades, ainda existe uma sala de jogos que é igualmente utilizada para as dinâmicas estabelecidas entre as crianças e as técnicas. Apesar de existirem alguns computadores, as tecnologias não foram um recurso utilizado no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

No Centro de Apoio a Crianças e Jovens, as crianças têm oportunidade para criar, experienciar e interagir, normalmente sob orientação de um “par mais capaz”, que desempenha o papel de mediador. Embora intencionalizadas, as atividades abrem espaço para a imaginação, e contemplam um mundo de descoberta. A preocupação com a igualdade de oportunidades é iminente, promovendo, ainda que, dentro das suas limitações, a possibilidade destas crianças viverem experiências enriquecedoras e significativas.

Algumas das práticas pedagógicas realizadas no CACJ diferenciam-se das práticas pedagógicas de um ambiente formal de educação. Os conteúdos abordados vão ao encontro das vivências e experiências das crianças que integram o espaço. Verificamos ao longo de todo o trabalho de campo que é permitida a exploração de diferentes materiais didáticos, e que a leitura é utilizada como uma ferramenta de partilha de conhecimentos e promoção de aprendizagem. Em dias mais turbulentos tentavam-se estratégias de concentração, através de dinâmicas interativas.

Ainda que, exista uma preocupação com o cumprimento dos objetivos delineados, elementos como a rigidez de um currículo, o soar das campanhas que marcam os tempos e as estruturas tipificadas de uma sala de aula, são inexistentes no CACJ. A avaliação dos comportamentos, surge numa tentativa de melhorar os comportamentos menos positivos que iam se desenrolando ao longo das sessões, verificando-se posteriormente que o resultado não foi o esperado.

Nesta realidade, existe espaço para que as experiências de cada um sejam valorizadas e as individualidades potenciadas e reconhecidas. As dinâmicas são desenvolvidas, com o intuito de dar voz às crianças, preparando-as para a realidade de uma sociedade globalizada, privilegiando a interação e o trabalho em grupo.

No CACJ acontecem com frequência dinâmicas que os ambientes inovadores de aprendizagem devem promover. Há tempo para brincar, a exploração e a descoberta são estimuladas e a partilha incentivada. Este ambiente e aqueles que o compõem muitas vezes são também mediadores de conflitos, sejam estes individuais ou não.

Apesar dos fatores já mencionados, verificou-se que neste ambiente não formal de aprendizagem as crianças não eram incluídas no processo de decisão das atividades a implementar, sendo que as dinâmicas desenvolvidas eram preparadas e planeadas pela equipa técnica não havendo o envolvimento direto dos utentes neste processo de planeamento.

Em alguns momentos, existiu a preocupação com o facto das crianças usarem a imitação, no desenvolvimento das atividades propostas, como consequência, limitaram-se alguns momentos de interação entre o grupo, tendo por vezes despertado nas crianças algum descontentamento e insegurança.

Fazendo uma retrospectiva, que advém de todos as etapas desta investigação, os ambientes não formais de Aprendizagem, podem ser espaços potenciadores de práticas pedagógicas diferenciadas, focadas na ação e fomentando a autonomia dos indivíduos através de uma visão holística de cada indivíduo.

No Centro de Apoio a Crianças e Jovens, existem indícios de inovação pedagógica, como anteriormente descritos, mas ainda existe um caminho a percorrer, para que a mesma aconteça. Estes ambientes, que têm uma grande proximidade com a população envolvente deverão estimular a participação ativa dos seus utentes e comunidade no processo de decisão e desenvolvimento das atividades a que se propõem realizar, podendo desta forma torná-las mais estimulantes e promover aprendizagens significativas. No entanto verificamos que os ambientes não formais de aprendizagem são mais propícios à inovação pedagógica.

A investigação a que me propus a realizar, e que agora chega ao fim, significa para mim, além de uma grande aprendizagem, uma prova de resiliência, que entre medos, anseios, dúvidas e inquietações e por vezes até desmotivação foi-me permitido ter um olhar mais abrangente e crítico, constituindo-se fundamental no meu percurso académico, pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almada, C., & Sousa, J. (2017). Revoluções, paradigmas e inovação pedagógica: provocações para um debate contemporâneo. In *anuais do encontro internacional trabalho e perspectiva de formação dos trabalhadores*, vol. 01 n°2
- Almeida, J. (1993). *Integração social e exclusão social: algumas questões*. Imprensa de ciências sociais. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/6775>
- Almeida, M. (2005). *Caminhos para a inclusão humana. Valorizar a pessoa, construir o sucesso educativo*. Edições Asa
- Antunes, M., & Faria, M. (2009). Diferença social e inclusão social: contributos da educação não formal. In *actas do X congresso internacional galego-português de psicopedagogia*. Universidade do Minho
- Baptista, J. (1999). O sucesso de todos na Escola Inclusiva. In *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. (s/l). Conselho Nacional de Educação
- Bardin, L. (1977). *A análise de conteúdo*. Edições 70
- Bento, A. (2015). *15 tópicos (e dicas) fundamentais sobre investigação*. (s/l) Coleção ideias em prática.
- Berg, S., & Chyung, S. (2008). *Factors that influence informal learning in the workplace*. Department of organizational performance and workplace learning
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora
- Bruno, A. (2014). Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. *Mediações-Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, Vol.2, n° 2.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla, S. A.
- Cardoso, A. (1992). As atitudes dos professores e a inovação pedagógica. *Revista Portuguesa de pedagogia*, Ano XXV, n°1, 85-99
- Cardoso, A. (1997). Educação e inovação. *Revista Millenium-Problemáticas das Ciências da Educação*, Ano 2. (6).
- Costa, A. (2004). *Exclusões Sociais*. (4ª ed.). Gradiva

- Darroz, L. (2018). Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. In *espaço pedagógico*, v. 25, nº2, passo fundo, p. 577-580, maio/ago. 2018
- Delors, J. (1998). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre a Educação para o século XXI*. Cortez Editora.https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?id=p::usmarcdef_0000109590_por&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_cc7f4856-12e7-450d-98e8-b3caa6c4251d%3F%3D109590por.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000109590_por/PDF/109590por.pdf#page=30&zoom=auto,-70,723.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y processo educativo*. Ediciones Paidós
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Relógio D'água editores.
- Feio,B., & Monteiro, G. (1928). *Luiz de Camões- Sonetos*. Library of Fernando Palha.
- Fernandes, V. (2005). Uma leitura sócio histórica da imitação no processo de ensino e aprendizagem. In *GE: Educação e arte/n. 01*
- Ferreira, L., Rebelo,T., Lourenço,P., & Dimas, I. (2016). Efeitos da cultura de aprendizagem na satisfação no trabalho, no bem-estar e no comprometimento Organizacional. *Revista E-Psi*, 6(2), 67-95
- Fino, C. (2001a). Um novo paradigma (para a escola): precisa-se. In *FORUMa- Jornal do grupo de estudos clássicos da Universidade da Madeira*, 1, 2, 2001
- Fino, C. (2001b). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, nº2, pp.273-291
- Fino, C. (2003). FAQ,s, etnografia e observação participante. In *SEE-Revista europeia de etnografia da educação*,3, 95-105
- Fino, C. (2008a). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. DCE-Universidade da Madeira

- Fino, C. (2008b). Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação). In Alice Mendonça & António V. Bento (org). *Educação em tempo de mudança* (pp. 277-287). Grafimadeira
- Fino, C. (2009). Inovação e invariante (cultural). In Liliana Rodrigues & Paulo Brazão (org.). *Políticas educativas: discursos e práticas* (pp. 259-278). Grafimadeira
- Fino, C. (2011a). *Etnografia da educação*. CIE-UMa
- Fino, C. (2011b). Demolir os muros da fábrica de ensinar. *In Humanae*, v.1, n.4, pp 45-54, Ago. 2011
- Fino, C. (2011c). Inovação pedagógica, etnografia, distanciamento. In C. Fino (org.). *Etnografia da educação* (pp.52-63). CIE-UMa
- Fino, C. (2011d). Investigação e inovação (em educação). In C. Fino & J. M. Sousa (2011). *Pesquisar para mudar (a educação)* (pp. 29-48). CIE-UMa
- Fino, C. (2016a). Inovação pedagógica e ortodoxia curricular. *Revista tempos e espaços em educação*.v.9, n.18, p.13-22, jan/abr. 2016
- Fino, C. (2016b). Matética e inovação pedagógica: o centro e a periferia. In Fernanda Gouveia & Maria Gorete Pereira (org.). *Didática e Matética* (pp. 253-259). CIE-UMa
- Fino, C. (2017). Currículo e inovação pedagógica: a mistura improvável. *Revista de estudos curriculares*. V.8, n.2, pp. 03-13. ISSN: 2183-8755
- Fino, C. (2020). Invariante cultural, senso comum e inovação pedagógica. In *Revista internacional de formação de professores*, v.5, e020014, p. 1-12, 2020
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa: uma forma de aprender melhor*. Horizonte
- Fonseca, V. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. In *Revista psicopedagógica*, 33 (102): 365-84
- Freire, P (1967). *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra LTDA.
- Freire, P. (1975) *Pedagogia do Oprimido*. Afrontamento (2ª ed.)
- Freire, P., & Faundez, A. (1998). *Por uma pedagogia da pergunta*. Editora Paz e Terra. (3ª ed.)

- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra. (25ª ed.)
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. In *Revista da educação*, vol. XVI, nº1, pp.5-20. Instituto Superior D. Afonso III.
- Gadotti, M. (2005). *A questão da educação não formal*. Institut international des droits de l'enfant (IDE) *Droit à l' éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?*
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Artes Médicas
- Giroux, H., & Simon, R. (2002). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In *Antônio Flávio Moreira & Tomás Tadeu da Silva (orgs.). Currículo, cultura e sociedade*. (pp 93-124). Cortez
- Gohn, M. (2006). Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. In *Ensaio. Aval. Pol. Públ. Educ, jan./mar. 2006*
- Gohn, M. (2009). Educação não formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. In *Avaliação, v.1, n.1, p.28-43, jan./ abr. 2009*
- Gohn, M. (2012). *Educação não formal e o educador social. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. Cortez
- Gohn, M. (2014). Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. In *Investigar em Educação-IIª série, número 1, 2014*
- Gohn, M. (2016) Educação não formal nas instituições sociais. In *Revista pedagógica, v.18, n.39, p.59-75, set/dez 2016*
- Gonzalez, W. & Pedrosa, S. (2013). Limites e possibilidades da atuação do pedagogo em espaços não formais de ensino: algumas questões para debate. In *Revista educação e cultura contemporânea. v.11, nº26*
- Goleman, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Soc. Industrial gráfica, Lda.
- Gouveia, F. (2012). *Gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica. Contributos para a promoção de aprendizagens significativas. Um estudo numa escola*

do 1º ciclo do ensino básico da RAM. [Tese de doutoramento]. Universidade da Madeira, 2012

Gouveia, F. (2016). Da didática à matemática: o papel do professor como mediador qualificado. In Fernanda Gouveia & Maria Gorete Pereira (org.). *Didática e Matemática* (pp. 23-46). CIE-Uma

Gouveia, F., Pereira, G., Gouveia, I., & Fraga, N (2020). *Curriculo, pensamento critico e criatividade*. CIE-UMa

Hammersley, M. (1998). *Reading Ethnography Research: A Critical Guide*. Logman.

Hoppers, W. (2006). *Non formal education: and basic education reform: a conceptual review*. Internacional Institute for Education Planning

Kuhn, T. S. (1996). *A estrutura das revoluções científicas*. (4ªed.) Editora Prospectiva.

Leal, M. (2001) *O fenómeno humano da relação dialógica*. In Encontro científico-profissional de Psicólogos Clínicos. Fev. 2001.

Lopes, M. (2009). Políticas de inclusão e governamentalidade. In *Educação & Realidade*, vol. 34, nº2, pp.153-199. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: Na Expanded Sourcebook*. (2ª ed.). Sage Production

Morais, P. (2012). *Educação não formal: um olhar sobre uma experiência em campinas*- SP [Dissertação de mestrado]. Universidade Nove de Julho. Retirado de

https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/471/1/B_Paula%20Renata%20Bassam.pdf.

OECD (2016). *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*. OECD Publishing

OECD/Eurostat (2018), *Oslo Manual 2018: Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation, 4th Edition, The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities*, OECD Publishing, Paris/Eurostat, Luxembourg.
<https://doi.org/10.1787/9789264304604-en>

- Pacheco, J., & Sousa, J. (2018). *Políticas curriculares no período pós- LBSE (1986-2017): ciclos de mudança na educação pré-escolar e nos ensino básico e secundário*. Porto editora
- Papert, S. (1996). *A família em rede. Ultrapassando a barreira digital entre gerações*. A sociedade digital
- Papert, S (2008). *A máquina das crianças. Repensando a escola na era da informática*. Artmed.
- Pereira, G. (2012). *O percurso curricular alternativo, um desafio à inovação pedagógica? Uma abordagem etnográfica aos cenários de aprendizagem de uma turma de 5º ano com proposta de PCA*. [Tese de doutoramento]. Universidade da Madeira, 2012.
- Pereira, G. (2015). Da escola que temos à escola que queremos. In N. Fraga & A. Kot-Kotecki (Orgs.). *A Escola Restante* (pp. 100-113). CIE-UMa. (ISBN 978-989-95857-6-8). <http://hdl.handle.net/10400.13/1829>
- Pereira, G. (2016). *Os espaços da matemática na formação de professores. Um olhar para os ambientes emergentes no âmbito da unidade curricular de prática pedagógica I*. In Fernanda Gouveia & Maria Gorete Pereira (org.) *Didática e Matemática* (pp. 47-69). CIE-UMa.
- Pereira, G. (2018). A aprendizagem colaborativa, porquê? *Revista Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco*. Campo Grande, MS – Brasil [S.l.], v. 23, n. 47, 5-25, jan./abr. 2018. (ISSN 2318-1982). Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/issue/view/55/showToc> <http://hdl.handle.net/10400.13/1957>
- Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.
- Rocha, A., & Eckert, C. (2008). Etnografia: saberes e práticas. In Célia Pinto e César Guazzelli (org.) *Ciências humanas: pesquisa e método*. (pp.1-23). Universidade de Porto Alegre.
- Rogers, A. (2004). *Non-formal education: Flexible schooling or participatory education?*. Comparative Education Research Centre.

- Rosário, P., Núñez, J., & González-Pienda, J. (2007). *Projeto Sarilhos do Amarelo. Auto-regulação em crianças sub-10*. Porto Editora;
- Santos, B. (2000). *A Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Afrontamento.
- Santos, F. (2007). As emoções nas interações e a aprendizagem significativa. *Revista Ensaio*, v.09, n.02, 173-187, jul-dez. Belo Horizonte.
- Sen, A. (2003). *O desenvolvimento como liberdade*. (1º ed.). Gradiva.
- Silvestre, C. (2003). *Educação/formação de adultos. Como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Instituto Piaget
- Sousa, J. (2000). O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. *PSI (Revista de Psicologia Social e Intitucional)*, 2 (1), 107-120.
- Sousa, J. (2007). A etnografia ao serviço do currículo. In Actas do VII colóquio sobre questões curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares) “Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares”. Universidade do Minho.
- Sousa, J. (2011). Currículo e etnografia da educação: um diálogo necessário. In Carlos Fino (org): *Etnografia da educação*. (pp. 27-39). CIE-UMa
- Sousa, J.M., & Fino, C. (2008). As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In *Revista educação & cultura contemporânea*, 5(10), 11-26, 1º semestre 2008. Universidade Estácio de Sá
- Sousa, J.M., & Fino, C. (2014). O pecado original do currículo. In *atas do XII congresso da SPCE* (pp. 1267-1275). UTAD
- Spradley, J. (1979). *The ethnographing interview*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Toffler, A. (1998). *O choque do futuro*. (6ª ed.): Record
- Tyng, C., Amin, H., Saad, M., & Malik, A. (2017). The influences of emotion on learning and memory. In *front.psychol.* 8:1454. 1-22
- UNESCO (1998). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Cortez editora.

UNESCO (2015). *Educação para a cidadania global: preparando os alunos para os desafios do século XXI*.

Valadares, J., & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa-sua fundamentação e implementação*. Edições Almedina,S.A.

Vygotsky, L. (1979). *Mind in Society*. Harvard University Press.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

Decreto de aprovação da constituição nº 86/1976 de 10 de abril- [Aprova a Constituição da República Portuguesa]

Lei nº 49/ 2005 de 30 de agosto – [Aprova a segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo].

Lei nº 4/2007 de 16 de janeiro – [Aprova as bases gerais da Segurança Social]

Lei nº 83- A/2013 de 30 de dezembro – [primeira alteração à lei nº 4/2007 de 16 de janeiro, que aprova as bases gerais da Segurança Social]

Decreto lei nº 54/2018 de 6 de julho – [Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva]

Decreto lei nº 55/2018 de 6 de julho – [Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens]

APÊNDICES

Os apêndices constituem os instrumentos de trabalho elaborados pela investigadora, incluindo os dados de observação recolhidos no trabalho de campo e constam do CD-ROM, na pasta intitulada “Apêndices”, organizados da seguinte forma:

- **Apêndice 1-** Comunicação estabelecida entre a investigadora e o ISSM, IP-RAM, para autorização do trabalho de campo;
- **Apêndice 2-** Diário de Bordo;
- **Apêndice 3-** Descrição detalhada das observações;
- **Apêndice 4-** Fotografias;
- **Apêndice 5-** Autorização dos encarregados de educação;

ANEXOS

Os anexos constituem os elementos recolhidos de carácter contextual, tais como os elementos cedidos e produzidos no CACJ pelos seus recursos humanos e constam do CD-ROM, na pasta intitulada “Anexos”, organizados da seguinte forma:

- **Anexo 1-** Planificações das atividades do CACJ;