

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO, COMUNIDADES E MUDANÇA SOCIAL: EDUCAÇÃO E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL
PARA O DESENVOLVIMENTO

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável com Crianças e Jovens: Uma Experiência de Estágio.

Carolina Correia Teixeira Azevedo Lopes

M

2024



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**A Educação para o Desenvolvimento Sustentável
com Crianças e Jovens: Uma experiência de Estágio.**

Carolina Correia Teixeira Azevedo Lopes

**Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre sob
orientação da Professora Doutora Alexandra Sá Costa**

Resumo

O presente relatório de estágio, realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio Educação, Comunidades e Mudança Social: Educação e Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, tenciona descrever, analisar e refletir o percurso de um estágio curricular, com a duração de quatro meses e meio, num Centro de Atividades de Tempos Livres na Região Autónoma dos Açores. O Centro de Atividades de Tempos Livres onde decorreu o estágio é uma valência de uma instituição com o estatuto de Organização Não-Governamental para o Ambiente, o que sustentou a proposta de trabalho desenvolvida, em articulação com o domínio de aprofundamento do mestrado.

A reflexão do percurso de estágio no contexto mencionado terá ênfase na elaboração e execução do projeto de estágio realizado com crianças e jovens de dois espaços do Centro de Atividades de Tempos Livres sobre a Sustentabilidade Ambiental através da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. O intuito é perceber quais as aprendizagens feitas pelas crianças e pelos/as jovens e se houve aumento da consciencialização e interesse sobre o tema mencionado.

Palavras-chave: Estágio; Centro de Atividades de Tempos Livres; Crianças; Jovens; Projeto; Educação para o Desenvolvimento Sustentável; Sustentabilidade Ambiental; Aprendizagem; Interesse.

Abstract

This internship report, carried out as part of the Master's Degree in Educational Sciences, in the field of Education, Communities and Social Change: Education and International Cooperation for Development, aims to describe, analyse and reflect on the course of a four and a half month curricular internship at a in a Leisure Activities Centre in the Autonomous Region of the Azores. The Leisure Activities Centre where the internship took place is part of an institution with the status of Non-Governmental Organisation for the Environment, which underpinned the work proposal developed, in conjunction with the field of study for the master's degree.

The reflection on the internship programme in the above-mentioned context will focus on the development and implementation of the internship project carried out with children and young people from two Leisure Activities Centre spaces on Environmental Sustainability through Education for Sustainable Development. The aim is to understand what the children and young people have learnt and whether there has been an increase in awareness and interest in the subject.

Keywords: Internship; Leisure centre; Children; Young people; Project; Education for Sustainable Development; Environmental Sustainability; Learning; Interest.

Résumé

Ce rapport de stage, réalisé dans le cadre du Master en Sciences de l'Éducation, dans le domaine Éducation, Communautés et Changement Social: Éducation et Coopération Internationale pour le Développement, vise à décrire, analyser et réfléchir sur le déroulement d'un stage curriculaire de quatre mois et demi dans un Centre de Loisirs de la Région Autonome des Açores. Le CATL où s'est déroulé le stage fait partie d'une institution ayant le statut d'organisation non gouvernementale pour l'environnement, ce qui a étayé la proposition de travail développée, en conjonction avec le domaine d'étude du master.

La réflexion sur le programme de stage dans le contexte susmentionné se concentrera sur le développement et la mise en œuvre du projet de stage mené avec des enfants et des jeunes de deux espaces CATL sur la durabilité environnementale par le biais de l'éducation au développement durable. L'objectif est de comprendre ce que les enfants et les jeunes ont appris et s'il y a eu une augmentation de la prise de conscience et de l'intérêt pour le sujet.

Mots-clés: Stage; Centre d'Activités de Loisirs; Enfants; Jeunes; Projet; Éducation au Développement Durable; Durabilité Environnementale; Apprentissage; Intérêt.

Agradecimentos

O terminar deste percurso merece a escrita de umas palavras às pessoas a quem devo um agradecimento, por tudo o que foram e são na minha vida, principalmente ao longo destes 2 anos.

À minha mãe, a quem devo a pessoa que sou hoje, por nunca me deixares desmotivar e por acreditares em mim, mesmo quando eu não acredito! És uma inspiração para mim e para aquilo que quero realizar no meu futuro. Sou tão grata por te ter!

Ao meu pai que me apoiou ao longo da minha vida e que ajudou a dar forma a quem eu sou hoje. Obrigada por acreditares em mim!

À minha família materna – tia Idalina e tio Mariano, tia Fatinha, tia Helena e tio Sérgio, Mariana e Francisco, Manuel, Rui e Clarinha e Andreia e Pedro – que foi a força que necessitei nos momentos baixos e sempre me apoiou tanto nos momentos altos e baixos no percurso da minha vida na faculdade e da minha vida pessoal, que perguntavam com frequência como eu estava, se eu precisava de ajuda e que eu poderia contar com eles/as.

Aos meus avós maternos, que mesmo não estando presentes, me ensinaram a ser forte e persistente em seguir os meus sonhos e desejos. A vocês devo muito e espero que estejam orgulhosos de mim! As saudades que tenho vossas são imensas, mas espero que agora estejam bem.

À família paterna, especialmente o meu avô, o meu primo Jorge e à Paula, que foram a força que eu precisei e me apoiaram sempre ao longo da minha vida para tudo o que eu desejasse e necessitasse.

Ao Daniel, meu namorado, que sofreu nos meus devaneios e preocupações sobre a faculdade, dando todo o apoio necessário e a alegria e diversão que necessitava para me distrair e tirar a pressão de cima dos ombros. Obrigada por tudo!

Aos meus amigos nos Açores que me permitiram acreditar em mim e no que consigo alcançar e por me apoiarem em tudo o que decido e por que passo. Vocês proporcionaram alegria e felicidade em todos os momentos que passamos juntos, independentemente do que estivesse a passar. Estou-vos agradecida por isso!

À Susana, colega da faculdade que se tornou minha amiga e companheira em todos os momentos de desespero da faculdade, do estágio e da elaboração do relatório. Para além da alegria e diversão que proporcionaste nestes últimos 2 anos através do teu humor negro. Obrigada por me apoiares nos meus sonhos e nas minhas ambições.

À Açores do Norte, à equipa do CATL e em especial a duas pessoas da valência, vocês sabem quem são, que me acolheram e me incluíram desde o primeiro dia, obrigada por me fazerem sentir tão bem num sítio que me era desconhecido! À minha orientadora local, querida Mariana, que me acompanhou, escutou e aconselhou durante o meu estágio e, por isso, agradeço-te tua preocupação e atenção para comigo.

E um agradecimento especial à Professora Doutora Alexandra Sá Costa, orientadora, que me deu a oportunidade de vivenciar uma experiência num contexto de estágio rico em aprendizagens, orientando-me durante todo o processo com compreensão, disponibilidade e, acima de tudo, paciência para com o meu stress e ansiedade.

Lista de Abreviaturas

ANSC – Animador/a Sociocultural

ASC – Animação Sociocultural

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

CDIJ – Centro de Desenvolvimento e Inclusão Juvenil

CE – Ciências da Educação

DS –Desenvolvimento Sustentável

EA – Educação Ambiental

ED – Educação para o Desenvolvimento

EDS – Educação para o Desenvolvimento Sustentável

FEAC – Fundo de Auxílio Europeu às Pessoas Mais Carenciadas

GDF – Grupo(s) de Discussão Focalizada

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

PERT – Programme Evaluation and Review Technique

MCE – Mestrado em Ciências da Educação

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONG – Organização Não-Governamental

ONGA – Organização Não-Governamental de Ambiente

ONGD – Organização Não-Governamental para o Desenvolvimento

ONU – Organização das Nações Unidas

Índice

Introdução.....	10
Capítulo I – Caracterização do Contexto de Estágio	13
1.1. Contexto Institucional	13
1. 2. Contexto da Valência Específica: Centro de Atividades Tempos Livres (CATL)	17
Capítulo II – Enquadramento Teórico Conceptual	22
2. 1. Desenvolvimento e Desenvolvimentos	22
2. 2. A Relação entre Educação e Desenvolvimento	24
2. 2. 1. A Educação para o Desenvolvimento.....	26
2. 3. Desenvolvimento Sustentável, Educação para o Desenvolvimento e Educação Ambiental.....	28
Capítulo III – Metodologia	33
3. 1. Posicionamento Metodológico e Ético.....	33
3. 2. Opções Metodológicas	34
Capítulo IV – Intervenção	38
4. 1. Animação Sociocultural e Animador(a) Sociocultural	38
4. 2. Funcionamento dos Espaços do CATL	39
4. 3. Regras nos Espaços do CATL	40
4. 4. Contexto das Crianças	42
4. 5. Atividades do CATL.....	44
4. 6. Projeto e suas Atividades	48
Capítulo V – Resultados.....	58
5. 1. Interesses e Aprendizagens das Atividades do CATL	58
5. 2. Interesses e Aprendizagens das Atividades do Projeto.....	59
Capítulo VI – Considerações Finais	64
6. 1. Brincar Na e Com a Natureza.....	64
6. 2. Contribuição de um/a Técnico/a em Ciências da Educação num CATL	65
Referências Bibliográficas	67
Anexos.....	71
Anexo I – Consentimento Informado.....	71
Anexo II – Cartolina do Espaço 1	73
Anexo III – Cartolina do Espaço 2	73
Anexo IV – Palavras-Chave	74
Anexo V – Tabela de Conteúdo do GDF	75

Introdução

A realização do Mestrado em Ciências da Educação (MCED) no âmbito do domínio de *Educação, Comunidades e Mudança Social: Educação e Cooperação Internacional para o Desenvolvimento* despoletou o interesse na temática e desafios da educação para o desenvolvimento e em como podem ser desenvolvidas e implementadas estratégias e medidas, neste âmbito, num Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL). Neste sentido, o enquadramento institucional para a realização do estágio foi decidido, tendo sido tido em consideração também o facto de que a proposta de intervenção potenciaria em simultâneo com a investigação desenvolvida e um aperfeiçoamento da minha profissionalidade.

O relatório de estágio elaborado denominado de: “A Aprendizagem e o Interesse de crianças e jovens de um CATL sobre a Sustentabilidade Ambiental através de um Projeto de EDS” analisa a aprendizagem e os interesses de crianças e jovens do CATL da instituição Açores do Norte, localizada na Região Autónoma dos Açores, onde foi realizado o estágio sob a temática da Sustentabilidade Ambiental, entre 28 de setembro de 2023 e 22 de fevereiro de 2024.

De acordo com o “The Sustainable Development Goals Report 2023: Special Edition” (ONU, 2023), 94% dos países afirmam que a educação sobre as alterações climáticas está presente nos currículos escolares. Contudo, a análise dos quadros curriculares nacionais de 100 países revela que 47% não faz menção direta às alterações climáticas. Já as atividades desenvolvidas pelas Organizações Não-Governamentais de Ambiente (ONGA) no domínio ambiental, segundo a PORDATA, registou o um valor mais elevado em 2012, com um total 41.936 atividades desenvolvidas, valor este que tem vindo a diminuir nos últimos anos, e situando-se em 8.265 atividades desenvolvidas em 2022, último ano de análise disponível.

Pelo exposto, e atendendo à importância crescente da temática da sustentabilidade ambiental no contexto global, torna-se importante incrementar o número de atividades sobre a sustentabilidade ambiental com base na Educação para o Desenvolvimento Sustentável, principalmente com crianças e jovens, e entender as aprendizagens e o interesse que crianças e jovens demonstram sobre o tema, bem como as estratégias e medidas que poderão ser adotadas e implementadas para fortalecer os índices de consciencialização com impacto direto numa vivência e contributo socioambientais mais vantajosos.

Considerando que as Ciências da Educação (CE) aportam um olhar amplo e diverso sobre a educação e a sociedade e que o contexto de estágio é uma valência de uma instituição com o estatuto de ONGA, a realização do mesmo pretendeu contribuir

para compreender de que forma é que as práticas de educação podem desempenhar um papel relevante nas questões da sustentabilidade ambiental junto a públicos juvenis, no sentido de promover a sua consciencialização.

Neste enquadramento, a estrutura do presente relatório apresenta seis capítulos, conforme se expõe em seguida.

O primeiro capítulo centra-se na caracterização do contexto institucional geral do estágio e no contexto específico do mesmo, a partir da história da instituição, os serviços que a integram e a sua atuação, especificamente o serviço do CATL.

O segundo capítulo compreende o enquadramento teórico-conceitual, onde os temas do Desenvolvimento e Desenvolvidos, a Relação entre Educação e Desenvolvimento e a Educação para o Desenvolvimento, e Desenvolvimento Sustentável, Educação para o Desenvolvimento e Educação Ambiental são trabalhados em subtemas de forma a conferir relevância à intervenção realizada no contexto de estágio e para o projeto de estágio criado.

Já o capítulo seguinte abrange o caminho metodológico e o seu enquadramento, de modo a oferecer fundamento à intervenção, o seu posicionamento e os seus objetivos. Ademais, é possível verificar, neste terceiro capítulo, os métodos e técnicas investigativas escolhidas que organizaram a intervenção e as questões éticas que estiveram presentes durante o processo de estágio.

O quarto capítulo foca, então, a intervenção tida ao longo do estágio realizado, iniciando com a contextualização dos temas relacionados com a Animação Sociocultural e Animador(a) Sociocultural e com o funcionamento dos espaços do CATL, das regras que são impostas nestes e do contexto das crianças e jovens de cada espaço, permitindo analisar as atividades realizadas ao nível da aprendizagem passível de ser promovida e do interesse que suscitam nas crianças e jovens. Em seguida, a ênfase incide sobre a metodologia e realização do projeto, em todas as suas etapas, e a análise das atividades desenvolvidas, considerando os resultados das aprendizagens conseguidas das crianças e os jovens, conjuntamente com o nível de interesse suscitado.

Após a análise das atividades realizadas promovidas pelo CATL, bem como as atividades realizadas no âmbito do projeto de estágio, conforme consta no quarto capítulo, o capítulo seguinte (quinto) expõe os resultados da análise efetuado com o objetivo avaliar as mesmas, tanto no aumento do interesse quanto no aprofundamento do conhecimento sobre a temática e questões de sustentabilidade ambiental, sob a ótica da Educação para o Desenvolvimento Ambiental.

Por fim, o sexto capítulo traz uma reflexão sobre a importância de brincar na e com a natureza para o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças e jovens,

potenciado pela aprendizagem e a diversão neste meio. Este capítulo aborda, igualmente, como esta interação contribui e tem impacto na compreensão de questões relacionadas com sustentabilidade ambiental e na promoção de uma maior disposição para o envolvimento com essas temáticas, o que se repercutirá em comportamentos e ações futuras. Complementarmente, foi efetuada uma reflexão sobre o papel do/a técnico/a em Ciências da Educação no funcionamento de um CATL.

Capítulo I – Caracterização do Contexto de Estágio

1.1. Contexto Institucional

A instituição Açores do Norte¹, localizada no Grupo Oriental da Região Autónoma dos Açores, caracteriza-se por ser uma Organização Não-Governamental de Ambiente (ONGA) e uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) cuja atividade foi iniciada em 2003. Neste enquadramento, importa referir que são consideradas ONGA, de acordo com a Lei n.º 35/98, de 18 de julho,

“[...] as associações dotadas de personalidade jurídica e constituídas nos termos da lei geral que não prossigam fins lucrativos, para si ou para os seus associados, e visem, exclusivamente, a defesa e valorização do ambiente ou do património natural e construído, bem como a conservação da Natureza.”

Têm influência de decisão em “planos e projetos de política de ambiente” como “projetos de ornamento ou fomento florestal, agrícola ou cinegético” (*Idem*); planos sectoriais com impacto no ambiente; “Criação de áreas protegidas e classificação de património natural e cultural” (*Ibidem*); entre outros. Sendo que têm representação em três âmbitos - nacional, regional ou local – ao desenvolver de forma regular e constante atividades do interesse do âmbito que se aplique e que tenham um número mínimo de associados que varia entre 100 a 2000 dependendo da amplitude do território abrangido no âmbito (Lei n.º 35/98, de 18 de julho).

Ainda, importa lembrar que as IPSS, de acordo com o Decreto-Lei n.º 172-A/2014, de 14 de novembro, estão definidas como:

“[...] as pessoas coletivas, sem finalidade lucrativa, constituídas exclusivamente por iniciativa de particulares, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de justiça e de solidariedade, contribuindo para a efetivação dos direitos sociais dos cidadãos, desde que não sejam administradas pelo Estado ou por outro organismo público.”

Desta forma, os objetivos da IPSS concretizam-se através da “[...] concessão de bens, prestação de serviços e de outras iniciativas de promoção do bem-estar e qualidade de vida das pessoas, famílias e comunidades [...]” (*Idem*).

A instituição, cuja atividade está enquadrada na Lei n.º 35/9,8 de 18 de julho e no Decreto-Lei n.º 172-A/2014, de 14 de novembro, pretende proporcionar um “desenvolvimento integrado e sustentado” (Plano de Atividades e Orçamento da

¹ Esta denominação é fictícia, de modo a garantir o anonimato da instituição e, por via disso, das pessoas que nela trabalham e das crianças e jovens que a frequentam.

Instituição, 2023: p. 6) das freguesias por meio de ajudar as pessoas assinaladas das últimas a “[...] procurar emprego; ter formação para aumentarem as chances de conseguirem emprego; ajuda alimentar e ajuda no desenvolvimento das capacidades socioemocionais para conseguirem ser mais ativas na comunidade.” (Notas de Terreno). O que se traduz, de forma mais abrangente, numa “[...] intervenção social, cultural, desportiva, económica, ambiental, juvenil e educativa, [numa ótica] da promoção do desenvolvimento local [...]” (Plano de Atividades e Orçamento da Instituição, 2023: p. 7).

Os objetivos da instituição foram definidos e alinhados com as características sociogeográficas do território de intervenção. Efetivamente, a instituição atua numa área geográfica que abrange oito freguesias, e que se caracteriza por ser uma comunidade rural isolada ao nível geográfico e social dos centros urbanos e, por conseguinte, mais distante dos recursos e instituições de suporte.

Importa destacar que as características supramencionadas replicam-se por várias comunidades do arquipélago dos Açores, o que contribui para enaltecer o papel e a importância do trabalho desenvolvido por este tipo de instituições e os seus potenciais efeitos globais. Verifica-se que o sistema produtivo local das oito freguesias assenta, maioritariamente, no setor primário e o mercado de trabalho local é reduzido, pelo que estas comunidades, ao terem uma forte ligação com as atividades rurais, estão sujeitas a apoios sociais e precisam de respostas e suporte por causa das adversidades presentes (Plano de Atividades e Orçamento da Instituição, 2023).

De acordo com os Censos de 2021, o total de habitantes da área de intervenção da Açores do Norte, que contempla 8 freguesias, era de 13.164 habitantes, dos quais 15,53% tinham idade até aos 14 anos; 13,13% entre os 15 e os 24 anos; 59,72% entre os 25 e 64 anos; e 11,62% com 65 ou mais anos. Ainda no âmbito dos Censos de 2021, importa destacar que a proporção da população residente com 15 e mais anos de idade sem nenhum nível de escolaridade completo nas 8 freguesias consideradas, varia entre os 8,66% na freguesia com o índice mais baixo e os 18,59% na freguesia com índice mais elevado. Para efeitos comparativos, a nível regional, a proporção da população residente com 15 e mais anos de idade sem nenhum nível de escolaridade completo na Região Autónoma dos Açores é de 10,51%.

As iniciativas, atividades e trabalho promovido pela Açores do Norte são dinamizados em todo o território de atuação, em articulação com parceiros locais e juntas de freguesia, enquanto agentes catalisadores do desenvolvimento local (Plano de Atividades e Orçamento da Instituição, 2023).

Dentro deste contexto, a população atendida pela instituição é maioritariamente jovem e integrada em famílias que enfrentam diversas dificuldades e desafios, como

situações de violência doméstica, comportamentos aditivos e precariedade económica. A estes acrescem os desafios relacionados com a educação e qualificação que evidenciam um fraco envolvimento com a comunidade escolar, elevada taxa de absentismo e insucesso escolar. Em consequência, são gerados níveis de desocupação e desemprego mais elevados que integram um ciclo de pobreza persistente (*Idem*).

Por forma a dar resposta aos diferentes desafios que se colocam na comunidade em que a Açores Norte atua ativamente, esta dispõe de três valências principais que se interligam, o Apoio Social, o Centro de Desenvolvimento e Inclusão Juvenil e o Centro de Atividades de Tempos Livres.

A valência Apoio Social “[...] visa entender e acompanhar pessoas e famílias em dificuldades contribuindo para o seu desenvolvimento e, consequentemente para o desenvolvimento social e local das freguesias da área de intervenção da [instituição].” (*Ibidem*, p. 13).

O trabalho desta valência é realizado através da dinamização da rede de contactos do território com as restantes instituições públicas para “[...] aumentar a sinalização, avaliação, acompanhamento e encaminhamento para apoios efetivos.” (Plano de Atividades e Orçamento da Instituição, 2023 p.13). Neste âmbito, o Apoio Social trabalha com 315 agregados familiares – 956 pessoas – com os quais mantêm contacto direto de modo a responder às necessidades de cada agregado/ pessoa, contando, conforme os casos, com o auxílio de outras instituições públicas, Segurança Social, Banco Alimentar, ou através de projetos sociais em que a instituição participa, como o programa do Fundo de Auxílio Europeu às Pessoas Mais Carenciadas (FEAC). Este processo passa por visitas domiciliárias para conhecer as necessidades existentes, e inclui o desenvolvimento de diferentes ações como sejam o apoio na entrada do mundo de trabalho, a entrega de cabazes e a sinalização à Segurança Social ou Polícia quando existam situações que não sejam passíveis de resposta por parte da instituição, por falta de meios e/ou capacidade e legitimidade.

Já o Centro de Desenvolvimento e Inclusão Juvenil (CDIJ) trabalha com jovens com idades compreendidas entre os 14 e 25 anos que se encontram em situação de risco, através de uma metodologia de intervenção psicossocial individualizada de modo a favorecer uma integração mais positiva dos mesmos na comunidade, por meio do desenvolvimento de competências de empregabilidade, sociais, pessoais e educativas (Plano de Atividades e Orçamento da Instituição, 2023).

Entenda-se como jovem em risco, segundo o Ministério Público, uma “[...] pessoa com menos de 18 anos cuja segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento se encontre em perigo.”, onde “[o] perigo pode resultar de condutas

da própria criança, dos pais, de outros cuidadores ou de qualquer outra pessoa.” (*Idem*). Sendo que as situações de risco são aquelas em que jovens

“[...] são sexualmente abusados/as; sofrem maus tratos físicos, como castigos corporais, privação intencional de alimentação ou medicação; sofrem maus tratos emocionais, entre os quais se contam os insultos e outras condutas de humilhação e desprezo; são deixadas entregues a si próprias pelos cuidadores; são negligenciadas pelos cuidadores que, podendo, não lhes prestam os cuidados devidos, designadamente ao nível da alimentação, da saúde e da educação; estão desamparadas por carência económica, familiar ou outra; abandonaram a escolaridade obrigatória; consomem drogas; têm comportamentos que as afetem gravemente sem que os pais ou cuidadores se oponham.” (Ministério Público, s.d.).

Esta definição compreendida pelo CDIJ é adaptada para a realidade do contexto em que atua e, por isso, os seus objetivos de trabalho passam pela promoção da integração familiar, escolar, social e profissional dos/as jovens em risco; pela criação de estratégias e metodologias inovadoras para lidar com os desafios identificados junto dos/as jovens em risco; pela promoção de um ambiente favorável ao crescimento individual, de modo a assegurar que os/as jovens tenham a oportunidade de se expressar num contexto empático e incentivador de mudança; por certificar e garantir que os/as jovens obtenham as competências necessárias ao nível do 3º ciclo de escolaridade; entre outros (Plano de Atividades e Orçamento da Instituição).

Desta forma, o CDIJ apresenta três tipologias de intervenção que se complementam: a estabilização, que procura integrar jovens com comportamentos desajustados, estabilizando aspetos cognitivos, emocionais e comportamentais, particularmente nas idades entre os 13 e os 18 anos; a reintegração escolar; a inclusão em atividades de formação com um currículo de formação alternativo desenvolvido em contexto de CDIJ (*Idem*).

Esta formação é direcionada a jovens que tendo abandonado a escola antes de completar a educação obrigatória e que manifestam comportamentos inadequados e enfrentam dificuldades ao nível das competências pessoais e sociais, demonstrem condições para permanecer em contexto de sala de aula. Por isso, o objetivo é certificar competências escolares com base nas necessidades individuais de cada jovem, dando seguimento ao projeto de vida estabelecido (*Ibidem*). Isto tendo em consideração o Despacho Normativo n.º 37/2010, de 2 de junho, que define o Programa Reactivar, que engloba esta intervenção, como

“[...] um [programa] que visa qualificar adultos e desenvolve-se, preferencialmente, segundo percursos de dupla certificação [em que] pode, a título excepcional, ser desenvolvida apenas a formação escolar,

sempre que tal se revele adequado ao perfil e história de vida dos adultos candidatos à frequência destes cursos ou dos/as jovens que se encontrem comprovadamente em situação de grave exclusão social e intervencionados pelos sistemas de acção social, saúde mental, protecção e justiça ou inseridos no mercado de trabalho, com idade compreendida entre os 16 e os 18 anos, para os cursos de nível básico. [1º, 2º e/ou 3º ciclo].” (Despacho Normativo, 2010, p.1).

Nesta intervenção, são trabalhados em vários ateliers os seguintes temas: afetos, sexualidade e planeamento familiar; saúde e adições; orientação vocacional e empregabilidade; cozinha e alimentação; agricultura; entre outros e são criadas várias atividades onde se destacam atividades desportivas, culturais, lazer, *team building*; visitas de estudo; convívio de festividades e datas comemorativas; participação em seminários e conferências temáticas; entre outras (Plano de Atividades e Orçamento da Instituição).

A transição para a vida ativa é elaborada para jovens que terminaram a educação obrigatória e estão em fase de transição para o mercado de trabalho, reconhecendo que, devido às suas particularidades, estes jovens enfrentam desafios adicionais em relação a outros, tanto ao nível de oportunidades de trabalho quanto a competências técnicas específicas de cada profissão (*Idem*).

Com isto, e de forma que o CDIJ tenha uma intervenção mais próxima e atenta a cada jovem, este tem presente um gabinete de acompanhamento psicológico que trabalha individualmente com os/as jovens dificuldades relacionadas com a gestão emocional, carência afetiva, crenças desadaptativas precoces, problemas de saúde psicológica (ansiedade, depressão, entre outros), o autocontrolo e não saber lidar com a frustração que atrapalham gravemente a expressão comportamental saudável (*Ibidem*).

Pelo exposto, importa enaltecer a importância da instituição Açores do Norte no contexto geográfico e socioeconómico em que atua, procurando construir respostas sociais que contribuam para uma oferta social adequada às necessidades efetivas do território e da sua população e mitiguem as carências e desafios que prevalecem (Plano de Atividades e Orçamento da Instituição, 2023).

1. 2. Contexto da Valência Específica: Centro de Atividades Tempos Livres (CATL)

O estágio foi realizado na valência de Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL) da instituição, em dois espaços físicos distintos, designados, neste relatório por espaço da freguesia 1 e espaço da freguesia 2.

Segundo o documento orientador da Segurança Social, são considerados CATL,

“[...] os estabelecimentos com suporte jurídico em entidades públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos, que se destinam a proporcionar actividades de lazer a crianças a partir dos 6 anos e aos/as jovens até aos 30 anos, de ambos os sexos, nos períodos disponíveis das responsabilidades escolares e de trabalho.” (Macedo, 1998: p. 7).

Estes têm por objetivo que as crianças e jovens que frequentam os espaços tenham a oportunidade de se inserir e relacionar com a sociedade e comunidade de forma positiva e consigam encontrar os seus objetivos de acordo com as necessidades, contextos e aspirações (*Idem*).

Assim, um CATL deve “[g]arantir o ambiente físico adequado, proporcionando as condições para o desenvolvimento das actividades, num clima calmo, agradável e acolhedor [...]”; “[r]ecrutar e admitir unidades de pessoal, em número suficiente e com preparação adequada que garanta o bom atendimento que se pretende proporcionar às crianças e jovens [...]”; “[p]roporcionar uma vasta gama de actividades integradas num projecto de animação sociocultural em que as crianças e os/as jovens possam escolher e participar livremente, considerando as características dos grupos e tendo como base o maior respeito pela pessoa [...]” e “[m]anter um estreito relacionamento com a família, os estabelecimentos de ensino e a comunidade, numa perspectiva de parceria, tendo em vista a partilha de responsabilidades a vários níveis.” (*Ibidem*).

O CATL da instituição, com base nos objetivos operacionais do guia de funcionamento da Segurança Social, criou o objetivo estratégico de “[...] potenciar o desenvolvimento saudável e harmonioso dos pré-adolescentes, adolescentes e jovens, sendo o público-alvo compreendido preferencialmente por crianças e jovens do 2º e 3º ciclo, através de um modelo sócio afetivo que promova capacidades psicossociais adequadas [...]” (Plano de Atividades e Orçamento da Instituição, p. 27). Ou seja, e segundo o *flyer* da valência, a ocupação dos tempos livres, na ótica do contexto de aprendizagem não formal, é realizada

“[...] através da promoção do lazer, entendido como o conjunto de experiências e vivências que visam o desenvolvimento individual e social, promovidas num ambiente lúdico, de liberdade de expressão, de hábitos de vida saudável e com potencial pedagógico e espírito comunitário.” (*Flyer* do CATL).

Pelo exposto, os objetivos operacionais do CATL visam estimular a elaboração e adoção de normas e regras, incentivar estilos de vida saudáveis, contribuir para a reflexão sobre comportamentos, promover competências de comunicação e relacionamento, promover a importância da escola junto das crianças/ jovens e progenitores, fomentar um desenvolvimento emocional e motivacional que fortaleça a

autoestima e incentivar o desenvolvimento da assertividade e autonomia (Plano de Atividades e Orçamento da Instituição).

O atingimento dos objetivos propostos para o CATL engloba a realização de diversas ações onde se incluem o apoio escolar, designadamente na realização de trabalhos de casa e ajuda na criação de hábitos de estudo; a oficina de tecnologias de informação e comunicação (TIC), realizando ações de sensibilização para as TIC e criação de experiências educativas e lúdicas nas TIC; a oficina de expressão plástica, criando e realizando várias atividades artísticas com materiais variados que estimulem a criatividade; as atividades desportivas e recreativas, promovendo passeios pedestres, jogos tradicionais, de futebol, entre outros; a oficina de expressão dramática e movimento, procurando desenvolver a fantasia através da criatividade com o sentido de ritmo, música, dinâmica e espaço; a oficina de reutilização, apostando na reutilização de materiais para criar novos; o atelier de ciência, desenvolvendo atividades experimentais nas áreas da ciência que despertem e fomentem o interesse pela mesma; o atelier de ambiente, fomentando o interesse pelo meio ambiente através de jardinagem e jogos educativos; e o atelier de culinária, visando aumentar hábitos alimentares saudáveis, comportamentos a ter na culinária e dar a conhecer a novos alimentos e pratos (Fyer do CATL).

O CATL funciona em quatro espaços distintos, contudo serão descritos e apresentados apenas dois, aqueles onde o estágio foi desenvolvido. O primeiro espaço encontra-se na localização da sede da instituição – que tem presente o CDIJ, o Apoio Social e a coordenação – e é

“[...] rodeado por um muro que ajuda a criar um limite exterior ao edifício para conter as crianças de forma a prevenir as mesmas vão para o meio do caminho onde passam os carros dentro da instituição [...]. Ao entrar na porta principal do edifício encontra-se uma sala pequena onde as crianças colocam os seus pertences nos cabides, no banco e num móvel improvisado de paletes. Atravessando a porta em frente dessa sala, entramos na sala da zona de palco para as crianças tocarem instrumentos de música, realizarem peças de teatro e visualizarem filmes e que se conecta com uma sala maior e que está dividida por várias zonas. A primeira zona é o local onde se pode utilizar os jogos que estão guardados num armário e onde está o atelier de expressão plástica; a segunda zona, designada por “Cantinho da Imaginação”, é o local para as crianças poderem fantasiar-se, pintar-se e brincar com os brinquedos existentes; a terceira zona é o local do *ping pong* [...]; a quarta e quinta zona são os locais da ciência onde se pode fazer experiências, ver no microscópio insetos ou outros objetos de pequena escala. Com isto, passa-se para um corredor que dá acesso à casa de banho; à sala onde as crianças podem estudar/realizar os TPC; ao escritório [dos/as monitores/as] e local onde se guardam os materiais que se utiliza no ATL

[...]; à dispensa onde se guardam produtos e materiais de limpeza e materiais que não caibam no escritório para utilização do ATL; à cozinha onde se guarda todos os utensílios que são necessários para os lanches, os próprios lanches e os ingredientes para o que se realiza para o Atelier de Culinária e, por fim, à sala onde se está a maior parte do tempo. Esta sala é onde as crianças lancham, brincam, pintam e realizam as atividades a maior parte das vezes.” (Notas de Terreno).

O segundo espaço do CATL, situado noutra freguesia próxima à da sede da instituição,

“[...] ocupa o edifício do Salão Paroquial cedido pela Junta de Freguesia. Este edifício conta com uma sala principal ampla [onde se realiza a maior parte dos ateliers e oficinas], com uma cozinha [onde se realiza o atelier de culinária], duas casas de banho utilizáveis e uma casa de banho que faz de arrumos de todo o material do ATL. [...]” (*Idem*: p.37).

Por fim, a admissão de crianças e jovens para ambos estes espaços são feitas de acordo com os seguintes critérios presentes no documento orientador da Segurança Social:

“[...] crianças [e jovens] em situação de risco; [...] de famílias monoparentais; [...] residentes na área de implantação do estabelecimento; [...] com irmão(s) a frequentar o mesmo estabelecimento; [...] cujos pais trabalham na área de implantação do estabelecimento; [...] cujas mães trabalham fora do lar; [...] que frequentam a Escola da área do estabelecimento; [...] de famílias numerosas [e] ausência ou incapacidade dos pais em assegurar aos filhos os cuidados necessários.” (Macedo, 1998: p.13).

De entre as regras aplicáveis, destaca-se que o número de crianças não deve ultrapassar as 20 crianças/ jovens por monitor; a inscrição da criança deve conter informações pessoais pertinentes para os monitores poderem consultar em caso de dúvida ou situação (como por exemplo alergias, quem poderá ir buscar a criança ou jovem, atividades extracurriculares, horário escolar, entre outros); e as instalações deverão ter boas infraestruturas, iluminação, estar longe de zonas poluentes, entre outros fatores (Macedo, 1998).

No que concerne à equipa, esta era, inicialmente, composta por quatro profissionais, distribuídos em um por cada espaço de CATL. Posteriormente, a equipa foi incrementada para seis profissionais, sendo que a cada um dos dois espaços onde foi realizado o estágio estavam afetos dois profissionais, enquanto os demais estavam alocados nos outros dois espaços. A principal função destes profissionais é a de, garantindo a segurança e bem-estar, criar, elaborar e executar as atividades lúdico-pedagógicas da semana de acordo o plano anual e mensal, promovendo as experiências e vivências que contribuem para os objetivos de desenvolvimento e apoio

definidos, a qual é complementada por funções de suporte como auxílio nos transportes das crianças e dos jovens, o controlo dos horários e bom funcionamento dos lanches e a boa utilização e organização do espaço.

Relativamente ao número de crianças e jovens que frequentavam os espaços das duas freguesias, o total era de trinta e cinco crianças e jovens inscritas/os, dos quais quinze no espaço da freguesia 1 e os restantes vinte no espaço da freguesia 2. Este número não era constante todos os dias da semana, ao haver crianças e jovens que não conseguiam ir em determinados dias por motivos de terem atividades extracurriculares e/ou motivos pessoais.

Capítulo II – Enquadramento Teórico Conceptual

O objetivo geral da intervenção do estágio foi o de potenciar a promoção de uma maior consciencialização e interesse sobre as questões da sustentabilidade ambiental das crianças e dos/as jovens que frequentam o CATL, segundo o conceito de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), através de atividades lúdico-pedagógicas.

Para tal, é pertinente compreender primeiro o conceito de Desenvolvimento e/ou Desenvolvimentos ao longo da história da humanidade e qual é a relação entre o conceito Educação e o conceito mencionado, para além da compreensão do conceito de Educação para o Desenvolvimento (ED). Posteriormente, será feita uma correlação entre os conceitos de Desenvolvimento Sustentável, de Educação para o Desenvolvimento e de Educação Ambiental de modo a finalizar a compreensão do conceito de EDS.

2. 1. Desenvolvimento e Desenvolvimentos

O conceito de Desenvolvimento parte do princípio de que as comunidades e/ou sociedades procuram a felicidade através da satisfação das necessidades humanas (Gómez & Freitas, 2007), e ao qual Amaro (2003: p. 37) vem acrescentar que o conceito é “[m]obilizador de vontades de mudança e de transformação das sociedades e dos indivíduos, [para além de servir] também para avaliar e classificar o seu nível de progresso e bem-estar.”.

Contudo, Gómez & Freitas (2007) mencionam que

“A relativa equidade na busca da felicidade humana altera-se com a emergência de umas culturas, uns povos, grupos ou sujeitos mais poderosos que outros. Desequilibrando-se as relações no mundo aparecem pessoas e instituições que submetem e impõem aos seus congéneres os seus critérios de realidade que não deixam margem para a realização autónoma.” (*Idem*: p. 13).

Por outras palavras, sociedades e culturas dominantes exigem determinados modelos e modos de vida para as comunidades e/ou sociedades que não apresentam esses mesmos modelos de vida, baseando essa exigência em relações de poder desigual.

Como é referido por Amaro (2003), o conceito de Desenvolvimento só aparece, ou “nasce”, a partir do Pós-Guerra com o facto de que os países que foram colonizados desejavam atingir a prosperidade, a riqueza e a sua independência política tal como os antigos países colonizadores, o que levou a que o desenvolvimento nesses países visasse inicialmente a sua evolução através da resolução dos chamados problemas e

vícios do subdesenvolvimento percebidos pelos países do Norte Global pelas suas próprias experiências e concepções sobre desenvolvimento.

Para além disso, o maior interesse e a maior importância do conceito de Desenvolvimento inicia quando este, segundo Amaro (2018), baseia-se nas experiências de industrialização e crescimento económico, entendidas como o caminho do progresso, pelos países europeus e pelos países ex-colonizados na construção do capitalismo desde a Revolução Industrial. Sendo que o conceito parte de uma visão Eurocentrada e com base no crescimento económico, uma vez que se baseia em valores culturais e nos interesses geoestratégicos do Norte Global que são impostos como “um farol” para guiar o caminho do progresso e da “civilização” dos países considerados “subdesenvolvidos” (*Idem*).

Desta forma, estabeleceu-se uma ligação entre os conceitos de desenvolvimento e de crescimento económico que teve como consequência mais imediata a utilização frequente de indicadores de crescimento económico para aferir e qualificar o nível de desenvolvimento dos países (Amaro, 2003). Tendo também como consequências, segundo Amaro (2003: p. 48), “utilizar-se sistematicamente [...] os indicadores de crescimento económico, e em particular o nível de rendimento per capita, para classificar os países em termos de desenvolvimento.” e

“[C]onsiderar-se frequentemente o crescimento económico (enquanto processo contínuo de aumento da produção de bens e serviços) como a condição necessária e suficiente do desenvolvimento, de que dependiam as melhorias de bem-estar da população, a todos os outros níveis (educação, saúde, habitação, relações sociais, sistema político, valores culturais, etc).” (*Idem*).

No entanto, refere o mesmo autor (Amaro, 2003), os 30 anos que se passaram após a Segunda Guerra Mundial e que foram comumente designados por os ‘trinta gloriosos’ não podem ser considerados unicamente dessa forma, sendo necessário começar a designar também por os ‘trinta lastimáveis’.

Apesar de os países ‘desenvolvidos’ ou do Norte Global terem tido um aumento espetacular da produção e do consumo de bens e serviços que permitiu uma melhoria global do bem-estar material; da melhoria dos níveis de escolarização e recuo das taxas de analfabetismo; da melhoria geral das condições de saúde com a diminuição radical da mortalidade infantil e aumento da esperança média de vida; entre outros (*Idem*), não foi suficiente para que não houvesse privações em dois terços da população mundial; a persistência de diversas formas de mal-estar e carência em muitos países do dito Terceiro Mundo em áreas vitais do desenvolvimento; a desumanização do trabalho; o exacerbar das intolerâncias religiosas e culturais; o aparecimento de novas formas de

mal-estar social; a constatação da profunda degradação da natureza e o aparecimento de novas doenças públicas, globalizadas e mortíferas (*Ibidem*).

A frustração que os países “subdesenvolvidos” continuavam a sentir com base nas linhas orientadoras e modelos de Desenvolvimento, a emergência de uma consciência ambiental e a persistente crise económica fez com que nos trinta anos subsequentes se procurasse intensamente por novas conceptualizações e estratégias de desenvolvimento.

Roque Amaro (2003) traz então seis designações – distribuídas por quatro “fileiras” - que foram resultado da tentativa de renovação do conceito de Desenvolvimento e que este considera que cumprem critérios de utilidade e de pertinência social ao “serem cientificamente fundamentados”, “terem reconhecimento institucional internacional” e “serem utilizados com referência conceptual e estratégica por organizações internacionais” (*Idem*, p. 55).

Contudo, existe uma crítica aos conceitos de desenvolvimento alternativo que Amaro (2018) apresenta. Esta crítica considera que os conceitos

“[...] não trouxeram nada de radicalmente novo, [apenas], nalguns casos, permitido e enquadrado algumas iniciativas e projectos interessantes e com resultados positivos para algumas comunidades ou grupos de população sem, no entanto, pôr em causa “a fé, a ideologia e o modelo” inerentes ao conceito de desenvolvimento, nos seus efeitos estruturais nefastos.” (*Idem*: p. 92).

O que fez com que surgissem conceitos alternativos ao desenvolvimento, onde se entende que o percurso deve ser o de valorizar e adquirir conhecimento com os países do Sul Global através da “[...] riqueza dos seus conhecimentos e tradições, dos seus modelos (muitas vezes informais) de organização social, das suas vivências, das suas relações comunitárias e com a Natureza, das suas cosmovisões.” (*Ibidem*: p. 94).

2. 2. A Relação entre Educação e Desenvolvimento

O conceito de Desenvolvimento, tendo em conta o que foi mencionado anteriormente, traduz-se então numa mudança de perceção do conceito que inicialmente era entendido como “[...] a transformação para a forma *apropriada* de ser [...]” (Caramelo & Costa, 2018: p. 53) e passou a ser compreendido como uma “[...] transformação em direcção a *uma mais perfeita* forma” (*Idem*), tornando equivalente, no mundo científico, às “[...] noções de desenvolvimento, de evolução e de progresso.” (*Ibidem*).

Com isto, a teoria da modernização dá à educação, mais especificamente à escolaridade universal e pública, um papel importante para o desenvolvimento, uma vez que, segundo Caramelo & Costa (2018: p. 53),

“Para a ‘teoria do capital humano’, o maior nível de qualificação académica será acompanhado de uma maior capacidade para produzir de forma mais rápida, segura e eficiente. Neste sentido, tendo em atenção as repercussões que a educação teria na produtividade do trabalho, investir em educação seria, do lado da oferta, bastante vantajoso.” [...].”

Neste sentido, um dos dois modos essenciais de trabalhar a relação entre desenvolvimento e educação encontra-se muito presente nesta ideologia, sendo este o “modo sequencial” sistematizado por Caramelo & Costa (2018). Este “modo sequencial” traduz-se no facto de que os conceitos mencionados (educação e desenvolvimento) são processos e acontecimentos autónomos, já construídos previamente, e na qual a “[...] relação se promove por alguma razão funcional ou instrumental, típica de uma racionalidade utilitarista e de planificação.” (*Idem*: p. 56).

De forma a complementar esta ideia, uma das ideias que Gómez & Freitas (2007) trabalham é a “educação como consequência, efeito ou “benefício” do desenvolvimento” (*Idem*: p. 178), o que significaria ter

“[...] uma sociedade desenvolvida que conta com os serviços, as infra-estruturas e os elementos económicos suficientes ostenta geralmente melhores resultados educativos (formais e não formais). Na prática, esta situação equivale a ter uma população com um alto nível de formação académica, uma alfabetização generalizada e uma mão-de-obra qualificada, logo com maior capacidade para aproveitar as possibilidades que oferece o meio.” (*Ibidem*).

Constata-se, então, que se o país for mais desenvolvido será maior a quantidade e a qualidade da oferta educativa que os habitantes em questão beneficiarão, sendo que não significa a distribuição de conhecimentos apropriados e indispensáveis de modo a ter condições de vida melhores.

Assim, segundo Caride (1983), citado por Gómez & Freitas (2007: p. 179),

“[...] a educação concebe-se como um elemento que gera desenvolvimento. O investimento no “capital humano”, de acordo com esta visão, elevaria as possibilidades de desenvolvimento económico, de bem-estar material e social. A educação como geradora de desenvolvimento influi nas oportunidades pessoais e colectivas, estimula a mobilidade social, melhora os investimentos económicos e promove a distribuição menos desigual da riqueza; isto é, cria condições oportunas para o desenvolvimento, entendido como bem-estar económico e social [...].”.

Contudo, o facto de o modelo universal de educação começar a ser questionado nos seus modos de operacionalização e nos seus efeitos fez com que isso se tornasse a "[...] causa e consequência da “descoberta de tempos, espaços, modos de ação e atores [...] até então invisibilizados e/ou desqualificados enquanto educativos e, consequentemente, não considerados quando do equacionamento da relação entre educação e desenvolvimento.” (Caramelo & Costa, 2018: p. 54).

A crítica realizada traz, então, a conceptualização da educação para além da escolarização e o questionamento da sua subordinação à visão restrita do desenvolvimento enquanto crescimento económico (Caramelo & Costa, 2018). Assim, a complexificação dos conceitos permitiu uma reintrodução da história, da cultura, dos saberes, do território e do trabalho “como dimensões centrais dos processos de desenvolvimento, ou seja, traçar o desenvolvimento também a partir do que é singular” (*Idem*, p. 55).

Considerando o já referido, o segundo modo essencial de entender a relação entre desenvolvimento e educação vai ao encontro desta conceção, sendo este o “modo circular” referido por Caramelo & Costa (2018). No “modo circular” “[...] a educação e o desenvolvimento, e as suas relações vão[-se] definindo a partir do processo de produção das suas relações. Isso significa que as qualidades que nelas assumem não são inteiramente possíveis de antecipar.” (*Idem*: p. 56).

A educação e o desenvolvimento são, então, um binómio indissociável, uma vez que o propósito de ambas na sociedade é atingir melhores condições de vida e uma maior humanização (Gómez & Freitas, 2007).

2. 2. 1. A Educação para o Desenvolvimento

A Educação para o Desenvolvimento (ED) pode-se considerar um produto da evolução do conceito de desenvolvimento e da evolução da relação entre a educação e o desenvolvimento através, principalmente, do modo circular, uma vez que “[...] procura direccionar-se, cada vez mais, à intervenção sobre os desafios globais e à discussão das suas causas estruturais, com vista à promoção de uma cidadania dita global assente em princípios como a justiça social, a solidariedade ou a equidade.” (Coelho *et al*, 2018: p. 98).

Com isto, a ED tornou-se uma parte das políticas e estratégias dos vários atores que estão presentes no sistema internacional de cooperação e ajuda ao desenvolvimento, independentemente se são governamentais ou não governamentais. Ou seja, a configuração do conceito e da prática de ED está diretamente relacionada com o contexto e as condicionantes históricas do desenvolvimento, da cooperação

internacional e das relações Norte-Sul, e com a evolução dos atores que a incorporaram como uma das suas atividades e formas de ação.

Manuela Mesa (2014) desenvolveu uma abordagem histórico-estrutural que proporciona que a discussão sobre os conceitos e enfoques de Educação para o Desenvolvimento possua uma adequada perspectiva histórica e, principalmente, os coloque em relação com os atores, as forças sociais e as visões filosóficas, éticas e/ou ideológicas que as impulsionaram e, especialmente, com as mudanças produzidas no discurso e na prática da solidariedade internacional.

A abordagem histórico-estrutural de Mesa (2014) começa com os anos quarenta e cinquenta onde a abordagem era caritativo-assistencial. Esta primeira geração, onde os atores predominantes eram as ONG humanitárias e com prazo de ação imediato, teve como enfoque a ajuda humanitária de emergência através de ações de resolução imediatas contra o “subdesenvolvimento” entendido por situações excepcionais como catástrofes, guerras, fome, privação material, entre outros, e o “atraso” que essas situações traziam e que interrompia o curso “normal” de uma sociedade. A geração em questão caracteriza-se por ter uma visão eurocêntrica e providencialista que promove a compaixão e a caridade através de imagens com estereótipos e de desastres (*Idem*).

A segunda geração surgiu nos anos sessenta com a abordagem desenvolvimentista e a emergência da educação para o desenvolvimento onde as principais organizações envolvidas foram agências internacionais e ONG de desenvolvimento comunitário, com um prazo de ação de médio e longo prazo. Esta geração dedica-se à resolução das carências educacionais, tecnológicas e de infraestrutura dos países do Sul Global, o que faz com que se entendesse “subdesenvolvimento” como um problema dos países em questão e o desenvolvimento como um processo linear em etapas, inspirado nos modelos dos países industrializados do Norte Global. A educação para o desenvolvimento neste período promoveu a empatia e o altruísmo, que fez destacar a importância de compartilhar técnicas e conhecimentos do Norte Global para a modernização do Sul Global para que o último alcançasse níveis de bem-estar semelhantes aos do primeiro (*Ibidem*).

A terceira geração surgiu na década de 1970 sob a abordagem crítica e solidária, através de uma concepção de desenvolvimento que questiona as estruturas injustas que provieram do colonialismo e a divisão entre “centro” e “periferia”. O subdesenvolvimento era, então, visto como um resultado de opressão política e económica, enquanto o desenvolvimento era entendido como um processo de autonomia coletiva do Sul Global. A educação para o desenvolvimento nesta geração valorizou a empatia e o altruísmo, promoveu a solidariedade e a denúncia da opressão e neocolonialismo, sendo que as principais ações envolveram campanhas de denúncia e apoio a movimentos

revolucionários, com a participação de ONG, movimentos de solidariedade e organismos da Organização das Nações Unidas (Mesa, 2014).

A quarta geração surgiu na década de 1980 através das ONGD, das Instituições Educativas e das Entidades da Sociedade Civil com uma abordagem sobre educação para o desenvolvimento humano e sustentável, cujo os conceitos de desenvolvimento e subdesenvolvimento não só se expandiram para incluírem metas internacionais como a luta contra a pobreza, mortalidade infantil e o acesso à saúde e educação, como para introduzirem a dimensão ambiental e o conceito de sustentabilidade no conceito de desenvolvimento. A educação para o desenvolvimento nesta geração valorizava a solidariedade, a equidade e a justiça, dando relevo ao multiculturalismo e a uma visão crítica sobre problemas globais como meio ambiente e conflitos armados, criticando o modelo de desenvolvimento presente, tanto no Norte Global quanto no Sul Global. Com isso, as ações incluíam a promoção de uma abordagem mais integral e sinérgica entre pesquisa, educação e mobilização social, com foco em comércio justo, consumo consciente e convergência com outras "educações globais" (*Idem*).

Por fim, a quinta geração surgiu na década de 1990 e no início do século XXI através ONGD, instituições educativas, entidades da sociedade civil, meios de comunicação social e indústria do entretenimento, entre outros, com uma abordagem sobre a educação para a cidadania global. Sendo que os conceitos de desenvolvimento e subdesenvolvimento passam a considerar a globalização como um fator central, dando destaque à subordinação das metas sociais ao mercado global e o crescente poder das empresas transnacionais e das finanças especulativas. Para além disso, através de discursos que salientam a interdependência e a importância de dar voz a grupos marginalizados e de ações, como a incidência política e o trabalho em redes colaborativas, a educação para o desenvolvimento visou promover uma participação ativa e consciente na elaboração de um futuro mais justo e equilibrado (*Ibidem*).

2. 3. Desenvolvimento Sustentável, Educação para o Desenvolvimento e Educação Ambiental

O Desenvolvimento Sustentável (DS), e atendendo ao contexto de estágio e ao estatuto de ONGA da instituição, torna-se também um dos conceitos centrais já que se traduz em "[...] limitações impostas pelo atual estado da tecnologia e organização social sobre os recursos ambientais, e pela capacidade de a biosfera absorver os efeitos de atividades humanas." (Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, *in* Campello *et al*, 2016: p. 560) de modo a "[...] garantir que [o DS] atenda as necessidades

do presente, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem as suas próprias necessidades.” (*Idem*).

A pertinência deste conceito levou a que a ONU, após os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio que vigoraram entre 2010 e 2015, criasse um novo compromisso mundial de desenvolvimento intitulado “Agenda de 2030 de Desenvolvimento Sustentável” onde são apresentados dezassete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). De entre os ODS preconizados pela ONU, e considerando o tempo disponível para a realização do estágio, bem como o contexto de intervenção, foram selecionados cinco ODS para a elaboração do projeto de intervenção. Estes foram trabalhados segundo o conceito de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e tendo em consideração os conceitos de ED e de DS, que podem traduzir-se na ação sobre os desafios ambientais globais que colocam em causa as necessidades de todas as gerações e a análise das suas causas estruturais subjacentes, de modo que haja a promoção da cidadania global baseada em princípios de justiça social, de solidariedade ou de equidade. Pelo exposto, entende-se que a EDS visa, “para além do sentido de justiça, de responsabilidade, de exploração e de diálogo, [ensinar-nos] a adotar comportamentos e práticas que permitam a todos viver uma vida plena sem carecer do indispensável” [...]” (Gómez *et al*, 2007: p. 315).

De forma a complementar o conceito de EDS, os ODS foram igualmente trabalhados de acordo com o conceito de Educação Ambiental que se caracteriza “[...] como um processo destinado a fazer com que os cidadãos ganh[em] consciência do ambiente e adquir[am] conhecimentos, competências, valores, motivações e compromissos para participarem e tomarem decisões responsáveis relativamente ao ambiente.” (Schmidt & Guerra, 2013, pp. 195-196) e que deve levar também à tomada de “[...] consciência das desigualdades planetárias existentes na distribuição da riqueza e do poder, das suas causas, consequências, e do nosso papel no esforço para construir estruturas mais justas.” (Argibay *et al*, 1997, *in* Gómez *et al*, 2007: p. 331).

Pelo exposto, e atendendo a que se pretendeu aportar o enfoque ambiental face ao estatuto de ONGA da instituição, os ODS selecionados e trabalhados foram:

- ODS 6: Garantir a disponibilidade e a gestão sustentável da água potável e do saneamento para todos;
- ODS 12: Garantir padrões de consumo e de produção sustentáveis;
- ODS 13: Adotar medidas urgentes para combater as alterações climáticas e os seus impactos;
- ODS 14: Conservar e usar de forma sustentável os oceanos, mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável; e

- ODS 15: Proteger, restaurar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, travar e reverter a degradação dos solos e travar a perda de biodiversidade.

No que diz respeito à Educação para o Desenvolvimento, aos temas do Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário do Ministério de Educação (2016), e visando a introduzir conteúdos sobre a sustentabilidade às crianças e os/as jovens do CATL, foram selecionados os seguintes:

- Desenvolvimento;
- Interdependências e Globalização; e
- Cidadania Global.

No que concerne ao tema do Desenvolvimento o objetivo foi o de conduzir as crianças e os/as jovens a compreender e “valorizar [mais] a diversidade de culturas, sociedades e mundivisões, atribuindo-lhes uma relevância equitativa” e a “refletir [mais] criticamente sobre formas de ação que visem a transformação social e que contribuam para a melhoria da qualidade de vida de todas as pessoas.” (Ministério da Educação, 2018: p. 26).

Quanto ao tema de Interdependências e Globalização, o objetivo centrou-se em criar uma maior compreensão por parte das crianças e dos/as jovens sobre “[...] as inter-relações entre as pessoas, os lugares, as economias e os ambientes, do local ao global e vice-versa” e conseguirem “relacionar a globalização com os processos de crescente interdependência e complexidade das sociedades” (*Idem*: p. 27). Relativamente ao tema da Cidadania Global o objetivo visou orientar as crianças e jovens para a “[compreensão da] humanidade como parte do planeta e do universo” e para a “[compreensão da necessidade da] construção de compromissos éticos e cívicos como condição para a criação de uma sociedade mundial justa e sustentável” (*Ibidem*: p. 22).

Acresce que trabalhar estes temas de Educação para o Desenvolvimento possibilitou, posteriormente, abordar com as crianças e jovens do CATL os seguintes temas, que se encontram plasmados no Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário do Ministério da Educação (2018):

- Produção e Consumo Sustentáveis;
- Água; e
- Solos.

No tema da Produção e Consumo Sustentáveis, os subtemas considerados pertinentes de serem trabalhados foram o subtema dos Resíduos por forma a dar a “conhecer [mais] o ciclo de vida de diferentes bens de consumo” e fomentar uma maior incorporação de “[...] práticas de consumo responsável” (Ministério da Educação, 2018: p. 24) e, por outro, o dos Modos de Produção Agrícola Sustentáveis como forma a haver uma maior compreensão da “[...] necessidade de adotar processos de produção agrícola ambientalmente sustentáveis” (*Idem*, p. 49).

A incorporação do ODS 12 resultou, também, do trabalho atinente a estes subtemas, ao pretender-se que as crianças e os/as jovens “[...] tenham informação relevante e consciencialização para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida em harmonia com a natureza.” (Organização das Nações Unidas, 2016: p. 25); que tenham conhecimento da prática, e da sua importância, de reduzir o “[...] desperdício de alimentos [...], de retalho e do consumidor, e [de] reduzir os desperdícios de alimentos ao longo das cadeias de produção e abastecimento, incluindo os que ocorrem pós-colheita” (*Idem*: p. 24) e que de facto pratiquem essa redução; e que tenham conhecimento da prática, e da sua importância, de reduzir a quantidades de resíduos que se produz ou pode-se produzir “[...] por meio da prevenção, redução, reciclagem e reutilização” (*Ibidem*: p. 24).

No tema da Água, os subtemas compreendidos como pertinentes de serem trabalhados foram o da Importância da água para a vida na Terra que visa a compreensão da “[...] importância da água no planeta enquanto recurso e suporte da vida” (Ministério da Educação, 2018: p. 44) e, por sua vez, “assumir [mais] comportamentos ambientalmente responsáveis que respeitem e valorizem a água” (*Idem*); o das Problemáticas Ambientais Associadas à Água Doce para dar “conhecer [melhor] os principais problemas e desafios ambientais, sociais e económicos associados à água (desperdício, contaminação, escassez, conflitos, seca)” (*Ibidem*); o da Literacia dos oceanos para uma maior compreensão da “[...] importância dos oceanos para a sustentabilidade do planeta” (Ministério da Educação, 2018: p. 45); e o da Gestão Sustentável dos Recurso Hídricos resultante da “[...] necessidade de adoção de comportamentos e práticas adequados à gestão responsável dos recursos hídricos” (*Idem*).

Neste tema e seus subtemas, verificou-se que o melhor enquadramento alinha-se como ODS 6 e o ODS 14 por ser pretendido abordar com as crianças e os/as jovens os desígnios e a importância de “[...] melhorar a qualidade da água, reduzindo a poluição, eliminando despejo e minimizando a libertação de produtos químicos e materiais perigosos, reduzindo para metade a proporção de águas residuais não-tratadas e aumentando substancialmente a reciclagem e a reutilização [...]”

(Organização das Nações Unidas, 2016: p. 25); “[...] aumentar substancialmente a eficiência no uso da água em todos os setores” (*Idem*); “[...] prevenir e reduzir significativamente a poluição marítima de todos os tipos [...]” (*Ibidem*: p. 28) e de “[...] gerir de forma sustentável e proteger os ecossistemas marinhos e costeiros para evitar impactos adversos significativos [...] a fim de assegurar oceanos saudáveis e produtivos” (Organização das Nações Unidas, 2016: p. 28).

Por fim, no tema dos Solos, os subtemas considerados como pertinentes de serem trabalhados foram o do Solo enquanto Recurso, possibilitando que as crianças e os/as jovens consigam “relacionar tipos de solos com as suas diferentes aptidões” (Ministério da Educação, 2018: p. 46) e o do Uso e Abuso para que possam “reconhecer [mais] comportamentos que levam à degradação dos solos, ou à sua regeneração” (*Idem*). O ODS 15 foi compreendido para este tema e subtemas, no sentido em que as crianças e jovens devem ter conhecimento da importância de “[...] combater a desertificação, restaurar a terra e o solo degradados, incluindo terrenos afetados pela desertificação, secas e inundações [...]” (Organização das Nações Unidas, 2016: p. 30) e que ações podem ser adotadas nesse sentido.

Não obstante do foco nos ODS supramencionados, importa destacar que existem ODS transversais aos diferentes temas e subtemas tanto da Educação para o Desenvolvimento como para a Educação Ambiental que relevam para a abordagem implementada, designadamente o ODS 13 que enfatiza a necessidade de “melhorar a educação, aumentar a consciencialização e a capacidade humana e institucional sobre medidas de mitigação, adaptação, redução de impacto e alerta precoce no que respeita às alterações climáticas” (*Idem*: p. 26) e o ODS 15 que dá destaque à importância de “tomar medidas urgentes e significativas para reduzir a degradação de habitat naturais, travar a perda de biodiversidade e, até 2020, proteger e evitar a extinção de espécies ameaçadas” (*Ibidem*: p.30) e de “assegurar a conservação, recuperação e uso sustentável de ecossistemas terrestres e de água doce interior e os seus serviços, em especial florestas, zonas húmidas, montanhas e terras áridas, em conformidade com as obrigações decorrentes dos acordos internacionais” (Organização das Nações Unidas, 2016: p. 30).

Capítulo III – Metodologia

Neste capítulo pretende-se explicitar o posicionamento metodológico e ético, assim como os métodos e técnicas de cariz investigativos adotados e a sua articulação coma intervenção desenvolvida abrigo do estágio realizado.

3. 1. Posicionamento Metodológico e Ético

No decurso do estágio no CATL da instituição Açores do Norte, onde a investigadora trabalhou com crianças e jovens, pretendeu-se que as ações pautassem e fossem ao encontro dos princípios teórico-epistemológicos das metodologias qualitativas.

Esta opção metodológica sustenta-se no facto de que é partilhada uma vivência pessoal e conhecimentos diretamente recolhidos pela investigadora, ou seja, a investigadora procurou conhecer uma realidade específica por meio da “[...] compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspetivas, conceções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem.” (Amado, 2021: pp. 40-41), sendo que esta recolha, interpretação e partilha terá uma ótica subjetiva pelo facto de a investigadora ser também possuidora das suas próprias representações, crenças, percepções e opiniões.

Para além disso, para compreender melhor a realidade pretendida, a investigadora não pode ser um sujeito passivo e que não promove interação com a realidade, pelo contrário, tem de estar ativamente “[...] a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que e/les experimentam, o modo como e/les interpretam as suas experiências e o modo como e/les próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973).” (Bogdan & Biklen, 1994: p. 51), isto é, a interagir com o próprio meio da realidade de modo a conhecê-la verdadeiramente.

Neste sentido, é importante referir que qualquer tipo de intervenção e/ou investigação tida numa determinada realidade e com um determinado grupo de pessoas necessita de ter presente uma conduta ética por parte do investigador para com o contexto social. Esta conduta foi observada pela investigadora, enquanto estagiária na instituição, de uma forma geral, e especificamente com as crianças e jovens do CATL com quem estabeleceu relação, tendo demonstrando respeito pelas pessoas e com os seus contextos de vida e/ou trabalho e sendo transparente no que diz respeito aos objetivos propostos para as atividades que desenvolveu desde o início.

Neste âmbito, e de modo a orientar o trabalho de investigadores e, por sua vez, de estagiários em Ciências da Educação (CE), foi aprovada, em 2014, a Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, atualmente em vigor, com as devidas alterações decorrentes das necessidades sociais emergentes. Complementarmente, a Carta Ética de 2020 define princípios acerca da relação de investigadores com os participantes e para com os seus pares para garantir respeito e honestidade entre si e consigo, destacando-se a importância da confidencialidade, privacidade e integridade.

Dando cumprimento ao anteriormente exposto, e sobretudo no que concerne à transparência, e atendendo a que o estágio foi realizado com jovens e crianças, procedeu-se à uma notificação dos encarregados de educação da integração da estagiária na instituição para que tivessem conhecimento da presença de um novo elemento da equipa do CATL, evitando eventuais situações conflituantes. Ademais, e respeitando os princípios orientadores da confidencialidade e privacidade, bem como da integridade, foi decidido manter o anonimato da instituição e todas as pessoas envolvidas no meio (crianças, jovens e trabalhadores), sendo-lhes atribuídos nomes fictícios. Esta decisão igualmente sustentando no facto de a instituição se inserir num contexto muito específico e com adversidades, em que tanto os profissionais como os utentes poderiam ser colocados em situações desagradáveis e/ou de vulnerabilidade, caso o anonimato não fosse assegurado.

3. 2. Opções Metodológicas

Perante o posicionamento metodológico e ético adotado, realizou-se, então, um método de investigação indispensável à intervenção do estágio: a observação participante, visto que, num momento inicial, a posição tida foi, principalmente, de observadora para possibilitar conhecer melhor o contexto, as relações e o modo de trabalho da instituição. Neste sentido, a observadora, como Amado (2021) refere, colocou-se

“[...] numa posição que permita tanto observar a conduta na sua situação natural como obter das pessoas que são observadas as estruturas de significado que informam e dão corpo ao comportamento” (Spindler, 1982, cit. por Wilcox, 1993:96) e fazem parte da interação.” (*Idem*: p. 150).

Este momento inicial permitiu uma integração mais adequada na instituição, na medida em que permitiu conhecer os profissionais, as crianças e jovens, as rotinas, as abordagens e lógicas de trabalho. Complementarmente, Bogdan & Biklen (1994) mencionam que a participação do investigador

“[...] 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. Nas fases posteriores da investigação, poderá ser importante ficar novamente de fora, em termos de participação.” (Bogdan & Biklen, 1994: p. 125).

A obtenção de conhecimento através da observação participante é, segundo Correia (2009), um método privilegiado para quem pretende perceber as pessoas e as suas atividades no seu meio de trabalho, tornando-se um método que possibilita fazer uma “análise indutiva e compreensiva” (*Idem*: p. 31).

No contexto do estágio realizado este método foi fundamental para melhor compreender o funcionamento do CATL e elaborar um projeto próprio adequado aos contextos específicos dos dois espaços do CATL frequentados.

Ao longo do estágio revelou-se importante, designadamente para a melhor compreensão, análise, estruturação e fundamentação dos acontecimentos e vivências do estágio, a construção das notas de terreno, através do registo dos acontecimentos vivenciados e que permitiram refletir sobre o contexto e as práticas. De acordo com Bogdan & Biklen (1994: p. 150), as notas de terreno são “[...] o relato escrito daquilo que [o/a observador/a] ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados [...]”.

A análise de conteúdo, que de acordo com Robert e Bouillaguet (1997) in Amado (2021: p. 304) caracteriza-se por ser uma “[...] técnica que possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata.”, foi também indispensável para permitir sistematizar o conhecimento adquirido no contexto e plasmado nas notas de terreno, sobre as personalidades das crianças e tipos de relações que estas tinham entre si e com os/as monitores/as, a pertinência de implementar um projeto de cariz próprio e a forma como este seria implementado.

Também a análise documental, que se define “[...] como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”(12).” (Bardin, 2011: p.47), foi uma técnica importante no âmbito do trabalho desenvolvido, uma vez que permitiu sistematizar informação presente em documentos oficiais da instituição, como regulamentos e planos de atividades, já que “[o] propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo).” (Bardin, 2011: p. 47).

Após a análise das notas de terreno e da compreensão aprofundada e resultante da interação proporcionada pela observação participante, foi, então, desenvolvido um projeto sobre a sustentabilidade ambiental no âmbito dos objetivos propostos e explanados nos capítulos anteriores. Entenda-se, antes de mais, por projeto como uma

“[...] expressão de um desejo, de uma vontade, de uma intenção, mas é também a expressão de uma necessidade, de uma situação a que se pretende responder. Um projeto é, sobretudo, a resposta ao desejo de mobilizar as energias disponíveis com o objetivo de maximizar as potencialidades endógenas de um sistema de acção garantindo o máximo de bem-estar para o máximo de pessoas.” (Guerra, 2002: p.126).

Concluído o projeto entendeu-se como pertinente analisar as novas aprendizagens e as atividades mais apreciadas pelas crianças e jovens. Para o efeito, foram criados dois Grupos de Discussão Focalizada (GDF), cada um composto por crianças e jovens do respetivo espaço do CATL, de forma a “[...] envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um moderador que estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravase do tema em ‘foco’.” (Amado, 2021: pp. 225-226). Complementando esta ideia, Amado (2021: p. 226) acrescenta que

“Procura-se, nessa auscultação, dar conta da experiência, das atitudes, dos sentimentos e das crenças dos participantes acerca do tema em causa (e.g., o consumo de um produto, o impacto de determinada legislação), tendo em linha de conta a interação e as reações de um grupo e em virtude do tópico em questão.”.

Contudo, e atendendo ao facto de os/as participantes dos GDF terem idades díspares, compreendidas entre os 5 anos e os 15 anos, foi necessário adaptar estes momentos para rodas de conversa que se traduzem num “[...] método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo.” (Moura & Lima, 2014: p. 101). Visou-se que as crianças e jovens dialogassem sobre determinadas palavras-chaves baseadas num guião sobre tudo o que já se tinha realizado e partilhado ao longo das atividades do projeto.

Por fim, importa realçar que foi criado um documento de Consentimento Informado, que se encontra no Anexo I ao presente relatório, para informar os/as encarregados/as de educação sobre o GDF, e solicitando a participação dos/as seus/suas educandos/as, já que se iria proceder a registo áudio, esclarecendo a todos os seus direitos e os direitos dos/as seus/suas educandos/as. Neste âmbito, cabe “[...] aos/as investigadores/as informar previamente os/as participantes, ou seus representantes legais, sobre a natureza, os objetivos e a metodologia, benefícios e

possíveis riscos da investigação, dispondo-se a prestar os esclarecimentos necessários ao longo de todo o processo de investigação.” (Baptista et. al, 2021: p. 11).

Ademais, todas as crianças e jovens foram informados de que a participação seria voluntária, o anonimato seria garantido, e poderiam decidir participar ou desistir a qualquer momento. Foi, igualmente, explicado que as sessões seriam gravadas, e que todos os encarregados de educação haviam dado autorização para a participação nas condições mencionadas, tendo os mesmos recebido uma cópia do consentimento informado.

Capítulo IV – Intervenção

Neste capítulo realiza-se uma contextualização da Animação Sociocultural e Animador(a) Sociocultural e do funcionamento e das rotinas preconizadas pelo CATL nos dois espaços onde a intervenção decorreu, bem como uma caracterização dos contextos das crianças e jovens utentes dos espaços mencionados. Contudo, o foco do presente capítulo será a intervenção realizada durante estágio no CATL, quer durante o período de observação participante e quer no que diz respeito às atividades realizadas no âmbito do projeto de estágio.

4. 1. Animação Sociocultural e Animador(a) Sociocultural

Atendendo a que o estágio foi realizado num Centro de Atividades de Tempos Livres, importa, também, trabalhar o conceito de Animação Sociocultural (ASC) ao ter sido esta prática que permitiu viabilizar os conceitos do subcapítulo anterior.

Primeiramente, a Animação deve estar orientada para a concretização de objetivos de uma qualidade de vida melhor da sociedade, de forma a promover a interação, comunicação e participação da população em geral na resolução dos problemas e não pelo sentido comum de criação de eventos sociais.

Neste sentido, veja-se o objetivo da animação sociocultural, que segundo Ander-Egg (1992, *in* Antunes, 2011: p. 151), é o de “[...] conscientizar, organizar e mobilizar o povo para o transformar em agente activo da sua própria promoção e, na medida do possível, torná-lo consciente do seu papel histórico” e que Garcia (1976, *in* Lopes, 2008: p. 144) complementa ao referir que a ASC

“[...] é um processo que visa a consciencialização participante e criadora das populações. É um método de intervenção destinado a estimular as pessoas e os grupos no sentido do autodesenvolvimento e da mobilização das faculdades que permitam resoluções criativas para alguns dos seus problemas coletivos. É a aquisição de capacidade necessária para que as comunidades, elas próprias, sejam agentes de mudança e de criatividade cultural.”

A ASC pretende, então, desenvolver estratégias e ferramentas adequadas ao contexto de determinada população de modo que a última consiga dar resposta às suas próprias necessidades e/ou seus problemas e desafios existentes, de forma que essa população também se torne positivamente mais participada e envolvida no seu contexto.

Com isto, a Animação Sociocultural (ASC) abrange várias fases da vida humana desde a infância, passando pela idade adulta até à terceira idade, atuando em áreas socioculturais que enriquecem toda a comunidade do contexto, tais como a

sustentabilidade e o desporto. A sua concretização faz com que se deva mobilizar diferentes técnicas de intervenção, uma vez que cada contexto e cada comunidade são diferentes e apresentam necessidades e desafios próprios.

Neste âmbito, o/a Animador/a Sociocultural (ANSC) vem então garantir a aplicabilidade de cada intervenção e as técnicas mobilizadas ao ter como objetivo incentivar as pessoas a participar na vida em comunidade, de modo a promover os valores que lhe são próprios e a enriquecê-la.

A intervenção realizada pelo ANSC deve ter atividades que atendam a uma planificação coesa e lógica para a sua execução, ser plausível, e ser feita de acordo com as especificidades anteriormente mencionadas.

Assim, torna-se essencial que o/a ANSC detenha conhecimentos, técnicas, capacidades, métodos e procedimentos de ação para adquirir uma compreensão da realidade do contexto mais fidedigna e real, e que permita dar a resposta aos problemas e às necessidades existentes na comunidade, facultando ferramentas para que esta consiga dar continuidade à resolução dos desafios. Segundo Lopes (2008; p. 526) citando Garcia (1987), o Animador Sociocultural deve ser

“[...] aquela pessoa que pela sua acção cria as condições mais favoráveis para conseguir a realização humana. O papel do animador deve ser encaminhado para conseguir que os membros do grupo conheçam, se sintam e se esforcem para chegarem a ser pessoas comunitárias.”

Por fim, o/a Animador/a Sociocultural (ANSC) deve ser um elemento de incentivo e de inovação para toda a comunidade que o rodeia, promovendo mais participação através da sua própria. Efetivamente, “[...] o Animador Sociocultural é todo aquele que, sendo possuidor de uma formação adequada, é capaz de elaborar e/ou executar um plano de intervenção, numa comunidade, instituição ou organismo, utilizando técnicas culturais, sociais, educativas, desportivas, recreativas e lúdicas.” (ANASC, 1999 *in* Lopes, 2008: p. 528).

4. 2. Funcionamento dos Espaços do CATL

O estágio teve início no espaço da freguesia 1, onde se localiza a sede da instituição Açores do Norte, e que conta com 15 crianças inscritas e a frequentar o espaço. A chegada das crianças é feita em quatro horários diferentes - 13:30, 15:00, 15:30 e 16:00 -, sendo que os dois últimos podem variar consoante as aulas e outras atividades extracurriculares. Quando o segundo grupo chega, por não ser perto da hora de almoço e ter um maior número de crianças – aproximadamente sete -, iniciam-se os lanches na zona do refeitório.

O momento que se segue ao lanche, é um momento de conversa e que é feito preferencialmente com todas as crianças do espaço. Este momento é “[...] onde os/as monitores/as conversam com as crianças e com os/as jovens sobre como correu o dia na escola [e] o que fizeram no fim-de-semana [...]” (Notas de Terreno). Em seguida, as crianças e jovens participam em atividades realizadas todos juntos. As crianças e jovens que chegam mais tarde, juntam-se às demais, após o lanche. Só depois destes momentos é que as/os mesmas/os brincam livremente e fazem os trabalhos de casa ou estudam, caso necessitem.

A intervenção realizada também se desenvolveu no espaço do CATL na freguesia 2, que conta com 20 crianças inscritas, no entanto, apenas 16 a 18 crianças frequentam o espaço. Neste espaço, há quatro horários de transporte de crianças - 13:30, 14:00, 15:00 e, ocasionalmente, 15:45 -, sendo que as crianças e os/as jovens que chegam nos dois primeiros transportes tendem a fazer os seus trabalhos de casa primeiro para depois lancharem com os do terceiro transporte, tal como se pode verificar na seguinte passagem das notas de terreno elaboradas: “[...] onde estive inicialmente a ajudar as crianças que chegam às 13:30 e às 14:00 a realizar os trabalhos de casa e, posteriormente, dar os lanches aos mesmos e aos que chegaram depois.” (Notas de Terreno).

Após realizarem os trabalhos de casa e lancharem, as crianças e jovens participam no momento da conversa (momento da roda) como ocorre no espaço da freguesia 1, mas com o acréscimo de manifestarem, em voz alta, o seu lema para terem uma boa tarde e, por fim, todas as crianças e jovens vão fazer a(s) atividade(s) do dia para poderem brincar livremente. As crianças e jovens que chegam depois do momento da roda vão lanchar e se ainda estiverem a acontecer a(s) atividade(s) participam nas mesmas, se não, vão brincar.

No espaço da freguesia 2, há crianças que não apanham o transporte com as outras crianças por saírem mais tarde do que a hora de trabalho dos/as funcionários que fazem o transporte e, por isso, vão de autocarro por já serem capazes de o fazer e terem idades entre os 13 e 15 anos, com o conhecimento e permissão dos/as encarregados/as de educação.

4. 3. Regras nos Espaços do CATL

O CATL, como em qualquer outra valência pertencente a uma instituição, tem regras nos seus espaços que asseguram o seu bom funcionamento. De entre de várias regras que se aplicam nos espaços CATL, mencionam-se as seguintes: a

obrigatoriedade das crianças e jovens de chamarem “senhor” ou “senhora” ao monitor/a e a obrigatoriedade de as/os últimas/os estar no sítio da atividade.

Relativamente à obrigatoriedade de chamar os/as monitores/as de “senhor/a” quando interagem com os mesmos, esta deve-se a uma conceção dentro da valência de que aqueles terão mais respeito pelos/as monitores/as se interagirem dessa forma. Contudo, segundo Oliveira (2014: p.58), citando Rodrigues (s.d.),

“O termo senhor, muitas vezes, é considerado pejorativo, indicando, supostamente, ou que a pessoa com quem falamos é bem mais velha (o que não é educado, segundo a “etiqueta”) ou uma frieza, uma distância entre as pessoas. Senhor é empregado quando se quer deixar claro que não há intimidade, em situações formais da sociedade de consumo capitalista (relações “cliente-fornecedor”) ou quando se quer marcar a distância entre os falantes, não importando se de inferior para superior ou vice-versa. [Nesses contextos,] isto quer dizer que a “autoridade”, o “respeito” e a “cortesia” que eram inerentes ao termo já não estão tão presentes, sendo associado mais comumente à distância de idade, grupo, hierarquia, classe social.”

Neste sentido, entende-se que não é por utilizarem o termo “senhor” ou “senhora” para chamar um/a monitor/a que as crianças e jovens irão ter maior respeito pelos mesmo e é criado, muito provavelmente, um afastamento que pode prejudicar o estabelecimento de confiança na relação de monitor/a e criança e jovem. Entende-se que o que fará haver mais respeito da criança para com adulto é a forma como desenvolvem a interação em si e não, somente a utilização da palavra “senhor” ou “senhora”. A este propósito, nas notas de terreno, constam as seguintes entradas em dias diferentes

“As crianças têm o hábito que lhes é exigido [...] de chamar os/as monitores/as de senhor/a como forma de fomentar e garantir o respeito pelos/as últimos/as. Algo que não concordo visto que não basta as crianças chamarem de senhor/a que vai fazer com que estas tenham mais respeito pelos monitores/as, mas sim a forma como realmente interagem para além dessa palavra.” (Notas de Terreno).

“Ainda não me habituei a que as crianças me chamem de senhora para falar e interagir comigo, considerando que de facto não é o chamar “Senhora” que vai realmente manter o respeito das crianças por mim. Para além de que as mesmas com certa frequência e facilmente falam e interagem com os monitores sem muito respeito ou sem nenhum.” (Notas de Terreno).

Quanto à regra de que as crianças e jovens devem estar no local da atividade, mesmo que não a queiram realizar, foi notório o seu desagrado ao longo do estágio, tal como se pode verificar nas seguintes notas de terreno de dias diferentes

“Tenho notado que as crianças têm de ficar no sítio da atividade contra a sua vontade, mas como só há uma monitora para tomar conta das mesmas e realizar as atividades seria difícil deixá-las a andar livremente pelo ATL a realizar outras atividades ou a brincar.” (Notas de Terreno).

“Pensava que com a entrada de dois monitores para o espaço da freguesia 1 e o espaço da freguesia 2 – um para cada – que as crianças pudessem circular mais há vontade em ambos os espaços para brincar ou distribuir-se pela atividade que gostam mais, no entanto isso não mudou.” (Notas de Terreno).

Tendo em conta que o CATL proporciona atividades em forma de brincadeira, o tempo livre deveria ser, segundo Araújo (2009, citado por Santos, 2017: p. 42),

“[...] “tempo com liberdade, independente, não comprometido, não monopolizado, em que as pessoas que dele dispõe atua à vontade, em liberdade” [...] e que escolhe o que quer ou não fazer, não devendo [...] ser preenchido com aquilo que outros impõem [...]”.

O que não significa que não possam haver atividades ou, como designa Neto (2020), o “brincar estruturado”, uma vez que, segundo o mesmo autor, este tipo de brincar como o “brincar livre” tem de ter uma

“[...] interferência do adulto [que] deve ser cuidadosa, desinteressada, mas conveniente, para ajudar a criança a ter disponibilidade de recursos de materiais e capacidade de formulação de contextos, em função dos seus objetivos de ação. Será necessário definir limites de tolerância pela oferta de objetos e espaços para brincar.” (*Idem*: p. 50).

Pelo exposto, é possível afirmar que seria vantajoso disponibilizar pelo menos duas áreas de atividades, conforme o número de monitores/as presentes no espaço, para que crianças e jovens tivessem a possibilidade de escolher a que consideram mais interessante para brincar e aprender com uma autonomia guiada e livre ao realizar a(s) atividade(s), não impondo apenas uma opção de brincar e de atividade que poderá limitar o seu interesse.

4. 4. Contexto das Crianças

O contexto das crianças nos dois espaços de estágio apresenta distinções relevantes que moldaram a experiência da intervenção. Num dos ambientes, predomina a frequência de crianças provenientes de classe socioeconómica e cultural média a média-alta, enquanto no outro ambiente predomina a frequência de crianças provenientes de classe socioeconómica e cultural baixa a média-baixa.

Quanto à contextualização das crianças do espaço do CATL da freguesia 1, verifica-se que as crianças e jovens deste espaço, com idades compreendidas entre os 6 anos e os 15 anos, têm, à exceção de um jovem que “[...] é de uma família cheia de

carências a todos os níveis, desde o socioeconómico e cultural a afetivos e relacionais [...]” (Notas de Terreno), “[...] pais/mães médicos/as, enfermeiros/as, professores/as, etc., [e que são pais/mães] presentes e que se preocupam [com os/as filhos/as] [...]” (*Idem*). São também crianças que, de uma forma geral, “[...] viajam, leem, veem filmes/séries e ouvem música em várias línguas, o que pode significar, de alguma forma, que têm [um maior] acesso à cultura não só regional, como nacional e internacional.” (*Ibidem*).

Para além disto, das 15 crianças do espaço do CATL localizado na freguesia 1, 13 frequentam uma escola que tem por base o Método Educativo Montessori e apenas 2 frequentam o ensino numa escola regular pública, o que ajuda a compreender de que forma o tipo de ensino, juntamente com a classe social e os interesses, podem influenciar nas atividades que são e foram elaboradas pelo CATL, bem como no projeto desenvolvido no âmbito do estágio realizado – assunto abordado nos tópicos seguintes e com os seus resultados no capítulo V.

Já na freguesia 2, e não obstante de as idades serem semelhantes ao espaço anterior - apresenta 20 crianças inscritas com idades compreendidas entre os 5 e os 15 anos -, o contexto socioeconómico e cultural é muito distinto do que caracteriza as crianças do espaço localizado na freguesia 1.

No espaço na freguesia 2, as crianças e jovens “[...] no contexto económico encontram-se entre baixo a médio-baixo ao terem pais com profissões de empregado/a de mesa, agricultor/a, empregado/a de limpeza ou até mesmo desempregado/a [...]” (Notas de Terreno). São também crianças e jovens que “[...] apresentam muitas carências afetivas por não terem a devida atenção e carinho dos pais [...]” (*Idem*) e que “[...] raramente viajam, e caso viajem é, principalmente, por um assunto que só pode ser resolvido em Portugal Continental, que não apreciam muito ler por diversão, não vão a eventos culturais pela ilha, não conhecem muitas/os séries/filmes portugueses/as ou internacionais.” (*Ibidem*). Podendo significar uma “[...] falta de acesso e/ou de incentivo por parte dos/as encarregados/as de educação [ou de pessoas terceiras] de dar a conhecer a cultura regional, nacional e/ou internacional por não conhecerem também, não terem tempo ou não acharem pertinente expor[-los/as] a isso.” (Notas de Terreno).

Para além disso, estas são crianças e jovens que frequentam todos/as o ensino numa escola regular pública o que, e tal como foi referido na contextualização das crianças do espaço anterior, poderá influenciar, juntamente com a sua classe socioeconómica e cultural e interesses, nas atividades que são e foram elaboradas pelo CATL, assim como no projeto desenvolvido no âmbito do estágio realizado – assunto abordado nos tópicos seguintes e com os seus resultados no capítulo V.

4. 5. Atividades do CATL

No decurso do estágio realizado nos dois espaços do CATL foi possível observar e participar na elaboração e na execução das atividades promovidas pelas equipas do CATL. Por conseguinte, e no âmbito do trabalho ora desenvolvido, torna-se pertinente mencionar algumas das atividades elaboradas pelos/as monitores/as de ambos os espaços, tendo em conta os termos em que foram realizadas, com o objetivo de relacioná-las com o intuito lúdico pretendido e compreender se vão ao encontro dos gostos, dos interesses e das necessidades das crianças e jovens. Procurou-se, igualmente, entender a possível existência de diferenças, ou a sua ausência, entre os dois espaços.

Para tal, a análise começa com o espaço da freguesia 1 e, em seguida, é feita para o espaço da freguesia 2.

Importa destacar que, em ambos espaços, as atividades elaboradas e desenvolvidas observaram disposto plano anual e mensal do plano pedagógico da valência, bem como a calendarização estipulada para abordar que determinados temas em cada semana. Por conseguinte, as atividades deste espaço caracterizam-se por serem, frequentemente, variadas ou utilizadas de formas diferentes, consoante o plano para a semana em questão.

Por não ser possível analisar todas as atividades realizadas pelos espaços, e pelo facto de que o estágio foi realizado durante um período relativamente extenso, foi feita uma análise de oito das diversas atividades realizadas em momentos diferentes do estágio, nos dois espaços, e conforme se expõe em seguida.

No espaço da freguesia 1, a primeira atividade pretendeu trabalhar o contacto com a natureza, a importância da natureza na vida do ser humano e, principalmente, a importância de se brincar na e com a natureza. Esta iniciou-se “[...] com as crianças a deitarem-se na relva com os olhos fechados para relaxarem a ouvir a natureza e a senti-la [...]” (Notas de Terreno), partindo para um segundo momento onde se aproveitou as condições do primeiro momento para realizar “[...] um jogo no qual uma das crianças, que era selecionada por uma das monitoras, tinha de tocar num dos seus amigos e este tentar adivinhar quem poderia ser.” (*Idem*). Após concluir esta interação, “[...] as crianças foram brincar de forma livre com a natureza que envolvente, uns criando uma espécie de cabana com paus e outros a apanhar castanhas que tinham caído.” (*Ibidem*). Nesta atividade constatou-se que as crianças e os/as jovens desfrutaram das atividades, brincaram de forma alegre e estavam interessadas em participar.

A segunda atividade e terceira atividade, que consistiram em pintar os portões que dão acesso ao edifício do espaço em questão, pretendiam estimular o trabalho em

equipa, a criatividade e a motricidade fina, com uma aprendizagem subentendida de aprender que cores podem ficar melhores juntas, e em jogar o “Feitiço da Bruxa” que se baseou nas crianças e jovens escreverem, individualmente, um desafio num pedaço de papel para depois se distribuir aleatoriamente os mesmos para cada criança e jovem realizar o desafio que lhe calhou. Esta última atividade pretendia desenvolver, a empatia, a necessidade de ter em atenção ao que se pede e faz aos outros, uma vez que pode ser retribuído.

Apesar de estas atividades terem um propósito de aprendizagem positivo através da parte lúdica “[...] não foram tão interessantes quanto outras que foram realizadas anteriormente [...]. As crianças não mostraram tanto interesse, principalmente, à segunda atividade por não ser algo que lhes chamasse a atenção nem os divertisse.” (Notas de Terreno).

A quarta atividade incidiu sobre o Dia das Bruxas foi desenvolvida no atelier de culinária, e consistiu na preparação de olhos de bruxas com recursos a diversos alimentos e numa sequência organizada (bolinhas de bolachas do tipo Oreo esmagadas com queijo de barrar, colocando um pouco de chantilly por cima da bolinha e, por fim, colocar uma pepita de chocolate). Esta atividade pretendeu aumentar o gosto pela culinária, ensinar a utilizar alguns utensílios da cozinha e a ensinar a estar numa cozinha. A atividade que se iria realizar em seguida, a quinta atividade, e que seria a de rebentar balões brancos que estavam colados nas delimitações de um fantasma da cartolina, de modo a promover a agilidade e a pontaria, foi adiada para outro dia por ter sido pedido pelas crianças para brincar livremente no espaço.

No dia destas atividades começou a evidenciar-se que as crianças, apesar de se divertirem um pouco, não estavam a demonstrar muito interesse e gosto pelas atividades, preferindo brincar livremente, tal como foi enfatizado na seguinte reflexão desse dia

“Acho que as atividades sobre o *halloween* têm sido dinâmicas e atraentes para as crianças, mas considero que poderia haver mais ao longo da semana. No entanto, como também as crianças preferem brincar livremente, não sei em que medida se poderia concretizar. Talvez tornando as atividades mais interessantes? E, com isso, tentar perceber melhor com as crianças essa questão?” (Notas de Terreno).

A sexta atividade compreendeu criar “potes da calma”, inspirados no método Montessori, com a mobilização da criatividade das crianças e o intuito de ajudar a acalmar as crianças e os/as jovens depois de uma situação frustrante e/ou de stress para conseguirem explicar a situação de forma mais calma. No entanto, esta atividade não evidenciou interesse por parte das crianças e dos/as jovens do espaço.

A sétima atividade, consistiu numa gincana com vários jogos que incluíram andar com uma pedra numa colher, equilibrar uma vassoura ao longo de um percurso, percorrer um percurso a dar toques num volante de badminton com a raquete e o jogo do cabo de guerra. Esta atividade despertou grande interesse e satisfação por parte das crianças, que se divertiram muito, e que promoveu tanto a motricidade fina como grossa das crianças.

Por fim, na oitava atividade, foi construída uma mascote do espaço, inspirada na cadela carismática que vivia na instituição, e com a qual muitas crianças e jovens estabeleceram ligação e brincavam frequentemente, com o objetivo de promover uma maior identificação das crianças e jovens com o espaço que frequentam. Para realização desta atividade foram necessários diversos recursos, incluindo um garrafão de plástico de 6 litros para o corpo, cartolina do tipo eva para as orelhas, parte do focinho, patas e cauda, rolhas para os olhos, rolos de papel higiénico para as pernas e parte do nariz e cola quente.

A atividade visou estimular a curiosidade das crianças e jovens, incentivando-os a explorar novas formas de criar objetos e de testar a interação entre diversos materiais, simultaneamente contribuindo para estimular a motricidade fina. No entanto, a atividade não foi bem-sucedida, uma vez que as crianças e jovens mostraram-se desinteressadas, sentindo-se limitadas na sua liberdade de criação.

No que concerne ao espaço da freguesia 2, a primeira atividade foi a realização do jogo de estátua, no qual as crianças e jovens estavam divididas em duas filas paralelas e duas delas, que estavam fora das filas, tiveram de posicionar os/as que estavam nas filas. Depois de estarem todos/as nas suas posições de estátua, era necessário decorar a posição da criança ou jovem que estava na sua direção na fila ao lado para trocarem de lado e posição. Após cada a troca, as crianças dançavam ao som de uma música e o processo repetia-se. Esta atividade potencia o desenvolvimento da memória, da concentração, da socialização entre si e de uma competição saudável. O entusiasmo e os risos que ocorreram durante a realização da atividade são demonstrativos de que as crianças e jovens apreciaram da atividade.

A segunda atividade envolveu a realização do jogo do “Rosto Maluco”, no qual as crianças e jovens tiveram de colocar as partes de um rosto (olhos, nariz e boca) num círculo desenhado num cartão, por detrás do mesmo e através de dois buracos por onde inseriam os braços e colavam as partes do rosto. Esta atividade visou desenvolver as capacidades de coordenação e sentido de orientação e espaço das crianças e jovens, bem como a aquisição de novo conhecimento em relação à imagem - formas, cores, partes do corpo, entre outros. Em comparação com a atividade anterior, que foi realizada no mesmo dia, as “[...] crianças gostaram mais desta atividade pelo facto de os

resultados finais serem inesperados e divertidos, e por ser difícil colocar a boca, nariz e olhos nos locais [ditos] corretos.” (Notas de Terreno).

Na terceira atividade, designada por “Vamos às compras com as emoções”, as crianças e jovens “iam à loja”, ou seja, uma das crianças deslocava-se até uma mesa (a loja) com vários objetos para serem “comprados”, tendo em consideração a emoção que a monitora dizia para representarem e as restantes crianças e jovens tinham de adivinhar a emoção representada. Esta foi uma atividade benéfica para as crianças e jovens do espaço por necessitarem de trabalhar as suas emoções e, como foi mencionado nas notas de terreno, para

“[...] conhecerem e identificarem as emoções, para além de dar a oportunidade de perceberem como podem proceder no dia-a-dia para identificar e regular as suas próprias emoções e como identificar as emoções nas outras pessoas e como poderão agir para não criar uma situação que se extrapole para algo negativo como uma briga ou piorá-la.” (Notas de terreno).

A quarta atividade e a quinta atividade foram realizadas no mesmo dia, tendo-se começado por realizar o jogo “O Rei Manda”, no qual as crianças e jovens tinham de fazer tudo o que era pedido pelo “Rei”. Este jogo permitiu que as crianças aprendessem a ouvir o outro, a melhorar a compreensão do que é dito e a melhorar a mobilidade física. Passando, então, para a quinta atividade, que consistiu na resolução de um *quiz* sobre o ambiente, foram constituídas duas equipas para verificar qual tinha mais conhecimentos sobre as questões colocadas, o que permitiu estimular a competição positiva entre as crianças e consolidar os conhecimentos sobre o tema.

Com isto, verificou-se que “[...] as crianças gostaram bastante do jogo [“Rei Manda” e preferindo-o] pelo facto de não quererem parar de jogar, pedirem para jogar mais e terem rido muito durante o jogo ao realizar as atividades que o “rei mandava”.” (Notas de Terreno).

A sexta atividade e sétima atividade foram realizadas no mesmo dia. A sexta atividade consistiu em realizar as impressões das mãos das crianças e jovens com tintas de variadas cores em cartolinas também de várias cores, com o objetivo de criar a roupa de um palhaço com as impressões das mãos recortadas. Na sétima atividade, utilizaram-se como recursos uma caixa de cartão com o desenho de um palhaço com furo na zona do nariz e uma bola. O objetivo desta atividade foi o de que cada criança/jovem, alternadamente, agitasse/movimentasse a caixa por forma a fazer com que a bola acertasse na zona do orifício (nariz do palhaço).

Nestas duas atividades pretendeu-se que a criatividade e a motricidade fina fossem desenvolvidas, para além de proporcionar uma aprendizagem de movimento e de cores. É de referir que estas atividades conseguiram cativar o interesse das crianças

e jovens, tal como é mencionado na seguinte reflexão das notas de terreno: “As atividades correram bem e como sempre cativaram as crianças.”.

Por último, a oitava atividade foi a realização de uma experiência, designada por “Saco Explosivo”, com bicarbonato de sódio que estava envolto num papel que entrava em contacto, dentro de um saco de plástico com *zip*, com uma mistura de água e vinagre, o que proporcionou uma explosão com o gás libertado pela mistura dos ingredientes. Esta atividade permitiu estimular a motricidade fina e a agilidade no manuseamento dos ingredientes em conjunto, bem como aumentar a curiosidade e o interesse das crianças e jovens do espaço por experiências científicas. Para além de fazer com que as crianças aprendessem como determinados componentes reagem juntos e adquirissem algum conhecimento científico.

As atividades desenvolvidas nos espaços das freguesias 1 e 2 demonstram uma abordagem pedagógica diversificada e direcionada para o desenvolvimento das crianças e jovens com foco no desenvolvimento da motricidade, fomento da criatividade e do trabalho em equipa. A pluralidade de atividades, desde jogos em equipa até atividades culinárias e científicas, teve como objetivo promover a curiosidade e interesse das crianças e jovens, potenciando o seu envolvimento e aprendizagem.

Contudo, o facto de se ter recolhido feedback negativo por parte de algumas crianças e jovens, denota que há a necessidade de promover uma maior integração e articulação entre a planificação, conceção e execução das atividades com os interesses e motivação das crianças e jovens, criando um sistema dinâmico e promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico lúdico e interativo. Neste sentido, perspetiva-se que atividades mais cativantes promoverão um maior interesse e desenvolvimento de habilidades práticas e, igualmente, a autonomia e a autoexpressão das crianças e jovens.

4. 6. Projeto e suas Atividades

Um projeto, tanto na conceção como no desenvolvimento, tem na sua génese a vontade de um/a sujeito/a de fazer acontecer uma mudança num determinado contexto considerando as necessidades identificadas. O projeto é também a execução da vontade de mudança de utilizar as energias disponíveis de forma a otimizar as potencialidades endógenas de um contexto e/ou de uma comunidade para assegurar um bem-estar ideal de um maior número de pessoas (Guerra, 2002).

A crescente importância e necessidade de reduzir a pegada ambiental é motivada pelas mudanças climáticas e pela sua notória intensificação. Tal como enfatiza Ferreira (2018), é

“[...] uma realidade global incontestável [...] pelo facto de as suas consequências serem sentidas por todos os povos do mundo [...], [para além de que] no último século [as mudanças climáticas] sofreram uma forte aceleração e agravamento, fruto da presença e da ação do ser humano.” (Ferreira, 2018: p.21).

Assim, assume-se com cada vez mais importante consciencializar pessoas de todas as faixas etárias, com especial atenção para as crianças e jovens, que são fundamentais para assegurar a continuidade de comportamentos, práticas e mudanças com impacto positivo e a sua implementação.

O projeto de estágio realizado explorou, então, o tema da Educação para o Desenvolvimento Sustentável Ambiental, assente no objetivo estratégico de promover uma maior aprendizagem e interesse sobre a temática da sustentabilidade ambiental por parte das crianças e jovens que frequentam o CATL da instituição Açores do Norte, especificamente os que frequentam os dois espaços do CATL nas duas freguesias distintas onde incidiu o estágio.

A pertinência do projeto e do seu objetivo estratégico para a instituição e para os espaços onde foi realizado o estágio decorre, primeiramente, de a instituição possuir o estatuto de Organização Não-Governamental do Ambiente (ONGA), o que fortalece o alinhamento do projeto com os objetivos da instituição e complementar ações e iniciativas já desenvolvidas pela mesma. Em segundo lugar, e não menos importante, o âmbito do projeto e das atividades propostas articula-se com o facto de as crianças já terem algum conhecimento sobre o tema, permitindo amplifica-lo e promovendo um incremento do seu interesse pelo mesmo, com impacto esperado positivo nos seus comportamentos e atitudes perante as questões relacionadas com o tema.

Assim, os objetivos operacionais do projeto traduziram-se:

- na obtenção de condições necessárias, como a perceção do conhecimento das crianças e jovens e conseguir abordar os diferentes temas de forma interativa, para que as crianças e jovens fossem capazes de aumentar o seu conhecimento e interesse na sustentabilidade ambiental (10);
- no envolvimento das crianças e jovens em atividades lúdico-pedagógicas sobre o tema do ambiente e sustentabilidade de forma ativa (20);
- na promoção do sentimento de ser-se capaz de realizar alterações positivas no ambiente junto das crianças e jovens (30); e
- na garantia de que as crianças e jovens conseguiriam ampliar os seus conhecimentos e interesse sobre o tema (40).

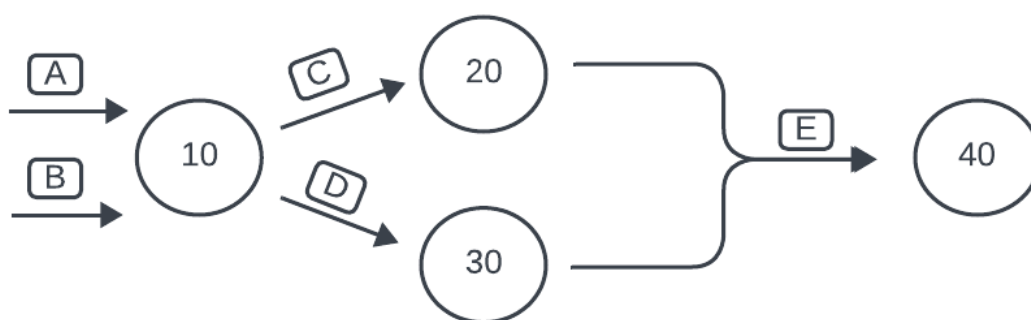
Tendo por base os objetivos supramencionados, as metas estabelecidas consistiram:

- no aumento de mobilização de conhecimentos por parte das crianças com o apoio da equipa da valência sobre a sustentabilidade ambiental;
- na garantia de que as crianças e jovens pudessem e se sentissem capazes de mobilizar os seus conhecimentos sobre a sustentabilidade ambiental no seu dia-a-dia; e
- na necessidade de organizar atividades lúdico-pedagógicas que promovessem o interesse e a adesão por parte das crianças e jovens e o sucesso dos objetivos propostos.

Neste sentido, as ações definidas assentaram em:

- criar um momento de perceção do conhecimento das crianças e jovens sobre o que já sabem (A);
- criar um momento de perceção sobre a adequação das atividades desenvolvidas juntamente com a coordenadora e as/os monitoras/es da valência e dos espaços em questão (B);
- executar as diferentes atividades desenvolvidas e aprovadas pelas pessoas supramencionadas (C);
- criar um ambiente favorável para que as crianças e jovens se sintam dispostas a realizar alterações positivas no ambiente (D); e
- criar um momento de perceção do conhecimento e do interesse das crianças e jovens durante a execução das atividades (E).

Desta forma, foi possível conceber a seguinte rede PERT que reflete o anteriormente exposto:



O desenho e a elaboração deste projeto visou alcançar um maior interesse e nível de conhecimento, e, possivelmente, potenciar a mobilização das crianças e jovens no âmbito da sustentabilidade ambiental e, no que concerne à instituição, aumentar o (re)conhecimento e mobilização da Educação para o Desenvolvimento Ambiental. Os impactos pretendidos estão alinhados com resultados esperados, visando que a sustentabilidade e a EDA se tornem temas universais, mais abrangentes e de fácil

mobilização. O derradeiro objetivo e resultado a alcançar é que, de facto, as crianças e jovens ampliem a sua consciência sobre a sustentabilidade ambiental.

Diante do exposto, pretendeu-se aferir, no projeto, por um lado, as aprendizagens e o conhecimento que as crianças e jovens adquiriram durante o processo e o aumento do seu interesse sobre o tema abordado, e, por outro lado, aferir de que forma o conceito de Educação para o Desenvolvimento Ambiental poderá ser aplicado no planeamento e atividades realizadas na valência. Esta aferição foi realizada através de um Grupo de Discussão Focalizada, adaptado para uma roda de conversa, e que consistiu na última atividade do projeto.

Depois de concluídas as etapas de diagnóstico e de desenho do projeto, a etapa seguinte foi a de planeamento e de execução de atividades. Segundo Guerra (2002: p. 170), um plano de atividades retrata,

“[...] de forma detalhada e sistemática, o que se pretende fazer, quando se pretende fazer, quem está encarregado das diferentes tarefas e quais os recursos necessários para as concretizar. Estas actividades decorrem da relação entre objectivos, meios e estratégias, pretendendo a concretização dos objectivos já definidos.”

À medida que as atividades foram sendo desenvolvidas, foi realizada uma apreciação contínua ou, por outras palavras, “avaliação com fins de acompanhamento (*on-going*)”, termo utilizado por Guerra (2002) e que é mobilizada na fase de execução com o intuito de “[...] saber se os projetos de intervenção estão a atingir os grupos-alvos e se estão a assegurar os recursos e serviços previstos.” (*Idem*: p. 196).

Importa, igualmente, referir que as atividades foram pensadas e elaboradas de acordo com o Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade do Ministério de Educação (2018) e o Referencial de Educação para o Desenvolvimento de Ministério da Educação (2016).

Seguidamente, expõe-se sobre as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de estágio.

A primeira atividade foi realizada no espaço da freguesia 1 no dia 5 de dezembro de 2023, e no espaço da freguesia 2 no dia 7 de dezembro, com o objetivo de promover o pensamento crítico sobre as questões ambientais das crianças e jovens através de visualização de uma curta metragem (Campanha WWF Money - <https://www.youtube.com/watch?v=M-dvB44YNFc>) e de discussão sobre a mesma, o que permitiu abordar os temas de Desenvolvimento, Interdependências e Globalização e Cidadania Global.

Os recursos utilizados consistiram num projetor multimédia, computador, acesso à internet e sala para se proceder à visualização da curta-metragem, aos quais acresceu a utilização de cartolina e marcadores para registo dos tópicos principais da discussão.

O tema de Desenvolvimento foi trabalhado tendo em conta os seguintes tópicos do Referencial de Educação para o Desenvolvimento do Ministério de Educação (2016: p. 26): “Identificar situações de bem-estar pessoal e coletivo.”; “Associar a melhoria da qualidade de vida à satisfação de necessidades fundamentais.”; “Valorizar a diversidade ao nível da natureza, dos ecossistemas e dos modos de vida humana.”; “Perceber que as ações individuais e coletivas têm consequências na construção do futuro.” e “Debater opiniões sobre mudanças necessárias na comunidade local e no mundo que a rodeia.”.

O tema de Interdependências e Globalização foi explorado a partir dos seguintes tópicos: “Identificar razões pelas quais pessoas a viver em diferentes lugares do mundo se relacionam entre si.”; “Dar exemplos de pessoas e lugares com os quais se estabelece laços de mútua dependência.”; “Identificar acontecimentos e ações locais (ambientais, económicas, culturais, ...) com efeitos em diferentes partes do mundo.” e “Explicitar diferentes influências de outros países e culturas em diversos aspetos do seu dia-a-dia (alimentação, vestuário, música, comunicação, ...).” (*Idem*, 2016: p. 27).

Já no tema de Cidadania Global foram trabalhados os seguintes tópicos, segundo o mesmo referencial: “Conhecer a diversidade dos seres vivos e seus habitats.”; “Apresentar exemplos da relação entre os seres humanos e a restante natureza.”; “Identificar fatores do meio físico que condicionam a vida humana e a de outros seres vivos.”; “Tomar consciência da necessidade de cuidar e de preservar a vida humana e a restante natureza.” e “Adquirir a noção da Terra enquanto nossa casa comum.” (*Ibidem*, 2016: p.30).

Estes temas foram mobilizados para despoletar e fomentar a ideia de que tudo o que é feito no nosso dia-a-dia influencia a nossa qualidade de vida, dos que nos rodeiam e dos que nos estão longe e, por isso, é essencial prestar atenção às nossas ações diárias para assegurar uma melhor qualidade de vida sustentável para todos.

No grupo do espaço da freguesia 1 constatou-se que a atividade correu de forma muito positiva e profícua pelo facto de que a

“[...] discussão que decorreu da curta-metragem permitiu perceber que a algumas das crianças [do espaço] têm um vasto conhecimento sobre os problemas ambientais, sobre algumas formas de como se pode alterar a pegada ambiental negativa existente e que todas as nossas ações locais têm impacto no resto do mundo e vice-versa.” (Notas de Terreno).

O mesmo se pode verificar no Anexo II ao presente relatório, onde se encontra a imagem da cartolina elaborada através dos tópicos mencionados na discussão.

Por sua vez no grupo do espaço da freguesia 2, a atividade de discussão correu também de forma positiva com a partilha do conhecimento previamente adquirido, ainda que este não se mostrasse tão vasto como no grupo anterior. Tal pode-se verificar no Anexo III ao presente relatório, juntamente com a seguinte reflexão das notas de terreno:

“A discussão que decorreu da curta-metragem permitiu perceber que poucas crianças do ATL da freguesia 2 têm algum conhecimento sobre os problemas ambientais, sobre algumas formas de como se pode alterar a pegada ambiental negativa existente e que todas as nossas ações locais têm impacto no resto do mundo e vice-versa.” (Notas de Terreno).

A atividade seguinte, a segunda atividade, foi realizada no mesmo dia em cada um dos espaços. O objetivo desta atividade foi o de sensibilizar as crianças e jovens sobre a importância da água, dos solos e do cultivo, tendo sido desenvolvida com base no semeio de ervilhaca num recipiente reciclado.

Como recursos utilizados na realização da atividade incluem-se embalagens de iogurte, de leite e/ou de sumo usadas e lavadas, sementes de ervilhaca, água e terra. A atividade foi desenvolvida em etapas, sendo que a primeira consistiu em deixar as sementes dentro de um recipiente com água durante 2 a 3 dias antes do dia da atividade, para garantir uma melhor germinação. As etapas seguintes, realizadas no dia da atividade, passaram por colocar numa embalagem um pouco de terra, plantar as sementes da ervilhaca, tapar ligeiramente com terra e, por fim, regar com um pouco de água.

Sob o tema da importância da água foram abordados os seguintes tópicos do Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade do Ministério Público (2018: p. 30): “Reconhecer que a água se encontra na superfície da Terra, na atmosfera, no interior da Terra e que é um constituinte fundamental de qualquer ser vivo.” que no caso das sementes proporciona o seu crescimento através dos seus nutrientes e “Reconhecer a importância do recurso água para as atividades humanas (rega, higiene, alimentação, lazer, indústria, energia, agropecuária, transporte, ...).” (*Ibidem*).

No tema da importância dos solos foi trabalhada a questão de que estes são “o suporte e a fonte de água e de nutrientes, atuando como fator condicionante da [...] produtividade [das plantas terrestres].” (Florestas.pt, 2022: s.p.).

Por fim, no tema da importância de plantar, abordou-se a questão de modo a evidenciar que a plantação e o crescimento das sementes e das plantas permite

“[...] o controlo da erosão do solo, a regulação hídrica e filtração da água, a reciclagem de nutrientes, a formação de solo, o sequestro de carbono, a filtração de poluentes atmosféricos, a suavização do clima, a produção de matérias-primas, a redução do risco de incêndios e de cheias, uma maior resiliência aos incêndios [...]” (Plantar uma Árvore, s.d.: s.p.).

No grupo do espaço da freguesia 1, a segunda atividade não correu tão positivamente quanto o esperado, sobretudo pelo facto de as crianças e jovens estarem “[...] inquietas para irem jogar futebol e [...] pouco interessadas em ambas atividades.” (Notas de Terreno). Daí resultou que o objetivo principal com este grupo fosse o de “[...] incutir mais interesse nas crianças em geral sobre as questões que envolvem a sustentabilidade ambiental, para além complementar conhecimento sobre o tema e que não foi evidente durante a primeira sessão.” (*Idem*).

No grupo do espaço da freguesia 2 foi notório que as crianças “[...] demonstraram mais interesse em trabalhar o tema “Sustentabilidade Ambiental”, em princípio, pelo facto de raramente serem escolhidas para fazerem atividades “diferentes” e/ou com pessoas que não são da [valência].” (Notas de Terreno). O que fez com que o meu objetivo para este espaço fosse “[...] potenciar mais [o] conhecimento nas crianças em geral sobre as questões que envolvem a sustentabilidade ambiental e garantir [...] o interesse das crianças sobre o tema do projeto.” (*Idem*).

A terceira atividade foi realizada em conjunto com os dois espaços do CATL, no dia 21 de dezembro de 2023, por serem férias de Natal, e visou sensibilizar as crianças e jovens sobre a importância de escolher e consumir produtos da época e sobre a agricultura sustentável.

Esta atividade consistiu em confeccionar dois bolos de laranja como forma de despoletar a discussão sobre os seguintes tópicos no âmbito da agricultura sustentável: “Identificar modos de produção agrícola que visem a sustentabilidade.” e “Compreender a importância de desenvolver modos de produção sustentáveis.” (Ministério Público, 2018: p. 49). No que diz respeito ao tema da importância de comer produtos da época, durante a discussão do mesmo abordou-se as seguintes questões: de “Possuir mais nutrientes”, “[ser] mais económica” e “[ser] mais adequada às nossas necessidades” (Medicare, 2021: s.p.).

Num momento inicial desta atividade, foi realizada uma tentativa de abordar o que havia sido discutido numa sessão anterior conduzida por um membro da instituição sobre a agricultura e animais, com o intuito de complementar com a atividade. No entanto, e como as crianças e jovens não retiveram muito sobre o conteúdo explorado na referida sessão, optou-se por realizar uma discussão inicial para explorar o tema novamente. Não obstante dos esforços encetados, verificou-se pouca disposição das crianças e jovens para discutir o tema, e, por conseguinte, iniciou-se a confeção do bolo. O facto de se ter avançado para a preparação do bolo permitiu envolver e cativar as crianças e jovens, sendo que, enquanto se realizavam as diversas etapas, ia sendo abordado, novamente, o tema pretendido. Verificou-se que as crianças e jovens, já mais interessados, começaram a participar na discussão e posteriormente, conversar sobre

o temas e tópicos onde “[...] conseguiram elaborar melhor o que se esteve a falar anteriormente [...]” (Notas de Terreno).

A quarta atividade foi executada no espaço da freguesia 2 no dia 12 de janeiro de 2024, e no espaço da freguesia 1 no dia 29 de janeiro de 2024. Esta atividade visou a sensibilização e consciencialização sobre a importância da reutilização e da conservação do meio ambiente, designadamente das árvores. Relativamente ao tema da reutilização, este englobou como tópicos: “Identificar algumas práticas que visam a redução e otimização dos resíduos”, “Conhecer formas de valorização dos resíduos.” e “Reconhecer práticas de consumo responsável que visem a redução, a reutilização e a reciclagem de resíduos.” (Ministério Público, 2018: p. 24). O tema da importância da conservação das árvores baseou-se numa retrospectiva e adaptação do que se tinha abordado na segunda atividade sobre a importância de semear/plantar.

A discussão destes temas foi feita durante a produção de papel reciclado, para a foram utilizados papéis, liquidificador e/ou varinha mágica, água, uma tigela grande (para triturar o papel), tigelas médias (para os grupos, sendo variável o número de tigelas dependendo do número de crianças), panos, peneiras de madeira e de rede de grelha fina. Com isto, o processo começou com a trituração dos papéis em água para criar uma espécie de papa na tigela grande, seguindo-se a distribuição da mistura pelas tigelas médias em que cada grupo, idealmente, colocaria uma porção da mistura na peneira. Posteriormente, seria necessário, então, tirar o excesso de água com os panos para, por fim, colocar o papel produzido entre duas folhas de jornal para secar durante, pelo menos, um dia.

Contudo, a execução desta atividade teve de ser alterada uma vez que se entendeu pertinente que as crianças e jovens pudessem observar, no mesmo dia, uma folha seca e executar outra atividade do CATL com as folhas de papel. Assim, todo o processo de papel reciclado foi elaborado à priori e por forma ao que o número de folhas de papel correspondesse ao número de crianças e jovens dos dois espaços e a poder reservar uma parte da pasta de papel triturado para as crianças e jovens fizessem as folhas a partir da colocação da mistura na peneira nos dias da atividade definidos.

Algumas das crianças puderam presenciar e participar, durante a férias de Natal, no processo desde o início e o “[...] interesse por parte [destas/es] em querer ajudar-me permitiu perceber que é uma atividade em que estarão interessadas em fazer pelo menos mais uma vez, o que poderá levar a que a partilha de conhecimento seja mais interessante para as crianças.” (Notas de Terreno). Neste sentido, mostrou-se oportuno questioná-las acerca dos passos que compunham o processo, por forma a promover um maior envolvimento e participação ativa na atividade.

Complementarmente, foi exibido um vídeo de 1 min e 43 segundos (<https://www.youtube.com/watch?v=KN0U7aP-guE>) sobre o processo. Posteriormente, as crianças e jovens participaram nas etapas de colocar a mistura na peneira, retirar o excesso de água e deixar a secar entre folhas de jornal.

No espaço da freguesia 2, foi notório que as crianças e jovens já tinham conhecimento sobre a importância de reciclar papel para a conservação das árvores e do meio ambiente, relacionando-a, também, com tópicos mencionados na segunda atividade ao “[...] partilharem comigo vários pontos como [o meio ambiente] ser o habitat de animais e outros seres vivos (“a casa dos animais”), [as árvores] darem alimento, produzirem oxigênio (“fazem ar puro”) e serem um local onde se regula a temperatura (“debaixo das árvores está fresco em dias de calor”).” (Notas de Terreno). Acresce que algumas crianças e jovens acabaram por interiorizar e memorizar as diferentes etapas do processo, o que evidenciou que “[...] gostaram do que viram e fizeram e que aprenderam algo com esse momento.” (*Idem*) o que, por conseguinte, “[...] pode ter proporcionado um momento enriquecedor e divertido para ampliar o seu conhecimento.” (*Ibidem*).

No espaço da freguesia 1, a atividade correu de forma menos positiva e dinâmica, motivada “[...] pela falta de interesse e de conhecimento [aparente das crianças e jovens] sobre o processo de fazer papel reciclado e a sua importância.” (Notas de terreno). Os fundamentos para tal desinteresse ou falta de conhecimento aparente variam desde o tema não ser cativante, a não quererem realizar nenhuma atividade no dia, o que fez com que estivessem desatentos.

Por fim, a última atividade, a quinta, consistiu no grupo de discussão focalizada adaptado que tinha como objetivo compreender se se verificou a realização de aprendizagens e o incremento do interesse por parte das crianças e jovens sobre o tema da sustentabilidade ambiental.

Esta atividade realizou-se através de um jogo no qual as crianças tinham de rebentar balões, um por um, até não haverem mais, sendo que estes estavam numerados de 1 a 20 e eram rebentados por ordem numérica. Dentro de cada um dos balões encontravam-se determinadas palavras-chave (Anexo IV), elaboradas com base no que havia sido registado nas cartolinas da primeira atividade no que fizeram, nos temas trabalhados, nas restantes atividades realizadas. Cada uma das palavras-chave teve como intuito despoletar a discussão sobre o tema. Optou-se pela utilização de palavras-chave para responder às questões que se elencam em seguida, pois considerou-se que esta abordagem tornaria a atividade melhor sucedida e mais divertida e dinâmica para as crianças e jovens.

1. O que se lembram de fazer?

2. O que aprenderam, de uma forma geral?
3. Da 1ª atividade o que aprenderam (Semear Ervilhaca)?
4. Da 2ª atividade o que aprenderam (Bolo de Laranja)?
5. Da 3ª atividade o que aprenderam (Papel Reciclado)?
6. Gostaram de alguma atividade? Porquê?
7. Não gostaram de alguma atividade? Porquê?
8. O que acharam mais importante? Porquê?
9. O que acharam menos importante? Porquê?
10. Mudariam alguma coisa das atividades? Se sim, porquê? Se não, porquê?

Neste âmbito, e após a transcrição das gravações dos GDF, foi elaborada uma tabela de conteúdos, que se encontra no Anexo V ao presente relatório, onde constam as respostas das crianças e jovens de ambos os espaços.

Em suma, as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de estágio culminaram com a realização da quinta, e última, atividade que permitiu, de forma mais incisiva, compreender as diferenças entre os dois espaços no que concerne às aprendizagens e ao conhecimento adquirido e o nível interesse das crianças e dos jovens. A análise dos resultados obtidos será exposta no próximo capítulo, com o objetivo de avaliar o projeto como um todo.

Capítulo V – Resultados

A verificação dos resultados e efeitos obtidos foi desenhada no âmbito da última etapa de conceção do projeto que prevê a análise das atividades do projeto pedagógico do CATL, isto é, as atividades diretamente promovidas pela valência, bem como as atividades que estavam sob a alçada do projeto de estágio.

De acordo com Guerra (2002), trata-se da avaliação final (ex-post), e, segundo a autora, este tipo de avaliação “[...] é, geralmente, uma avaliação de objetivos ou resultados que pretende verificar os efeitos do projecto no fenómeno social com que se pretendia lidar.” (*Idem*: p. 196).

5. 1. Interesses e Aprendizagens das Atividades do CATL

Ao analisar as atividades realizadas pelo CATL, incluindo as descritas neste relatório e as demais atividades de um modo global, constata-se que existe uma discrepância geral nos sentimentos e motivação das crianças e jovens, especialmente no que concerne ao interesse demonstrado nas atividades.

No grupo do espaço da freguesia 1, o descontentamento é notório, uma vez que muitas das atividades não correspondem aos interesses ou necessidades da maioria das crianças e jovens. O desinteresse é agravado pela obrigatoriedade de participar e permanecer no local das atividades, conforme discutido no Capítulo II. Por conseguinte, as atividades são percecionadas pelas crianças e jovens mais como uma obrigação a cumprir e que será recompensada com a possibilidade de brincar e se divertir livremente depois.

Por outro lado, as crianças e jovens do espaço da freguesia 2 demonstram atitude diferente perante as atividades, atendendo a que estas adequam-se, com maior frequência, aos seus gostos, interesses e necessidades. Em resultado, as crianças e jovens demonstram desfrutar das atividades e divertir-se, sendo que o fator da obrigatoriedade de participação não afeta de forma significativa a experiência positiva que têm ao realizá-las.

Isto mesmo foi constatado e objeto de reflexão nas notas de terreno:

“Considero que as crianças [do espaço da freguesia 2], de uma forma geral, veem as atividades mais como uma brincadeira ao contrário das crianças [do espaço da freguesia 1]. Isto porque é notório que se divertem mais e estão mais pré-dispostas a realizá-las do que as crianças da freguesia 1 que, na sua maioria, veem as atividades como uma obrigação para depois se poderem “divertir” (jogar futebol/ brincar nos baloiços/ pinturas faciais/ etc.).” (Notas de Terreno).

A educação e a “comunicação não dependem só da vontade e das características socioculturais e psicológicas dos actores, mas também dos contextos em que se desenrolam” (Alfaro, 1993: 36, In Gómez, *et al.*, 2007: p. 177) e, por isso, pode considerar-se que as atividades devem, sempre que possível, ter um caráter lúdico, permitir brincar e jogar para que seja possível “[...] abandonar o mundo das nossas necessidades e das nossas técnicas, este mundo egoísta que nos cerca e sufoca e assim criar os nossos «mundos» de utopia” (Chateau 1975: p. 15) e, por conseguinte, possibilitar colmatar indiretamente as necessidades de cada um/a.

Não obstante da divergência de sentimento, percepção e motivação entre os dois grupos, importa ressaltar que, e sobretudo no âmbito do projeto de estágio, as atividades desenvolvidas permitiram que, em ambos os espaços, as crianças e jovens aprendessem e apreendessem os conceitos e conhecimento associados ao tema da sustentabilidade ambiental e a sua aplicabilidade nas diversas tarefas, incluindo as do dia-a-dia.

5. 2. Interesses e Aprendizagens das Atividades do Projeto

A análise do projeto desenvolvido visou analisar se o objetivo estratégico de promover uma maior aprendizagem e interesse sobre a temática da sustentabilidade ambiental por parte das crianças e jovens que frequentam o CATL da instituição Açores do Norte, foi alcançado nos dois espaços.

Ao analisar o processo de execução do projeto foi possível verificar que o grupo do espaço da freguesia 1 não evidenciou ter desenvolvido maior interesse do que o que já tinha demonstrado sobre o tema da sustentabilidade e, durante o GDF, foi reduzido o número de crianças/jovens, apenas duas, que apresentaram interesse sobre os temas.

De uma forma geral, no GDF constatou-se muita discordância em diversos aspetos abordados. A título de exemplo, e em relação ao que gostaram/ não gostaram, houve opiniões divergentes: enquanto alguns afirmaram que apreciaram a atividade do semear e do papel reciclado; outros mencionaram não ter gostado. No que se refere à opinião sobre o que consideraram importante, as respostas divergiram entre “[...] eu gostei de todas” (Daniel), “Quer dizer, [nenhuma foi] menos importante.” (Rodrigo) e “Nenhuma...!” (David) foi importante. E, por fim, no momento em que foram solicitadas sugestões a resposta que mais se destacou foi “Mudávamos tudo!!! (Os restantes concordaram de uma forma geral)” (Diogo), em contraste com poucas “Não mudava nada.” (Daniel).

Considerando a análise da execução do projeto e deste momento de avaliação final, pode afirmar-se que, não obstante de haver duas crianças/jovens com algum

interesse positivo, constatou-se que, em relação às demais não se verificou um aumento de interesse. Tal poderá ter ocorrido em resultado da falta de uma resposta e abordagem que melhor atendesse às particularidades e necessidade individuais das crianças e jovens. Efetivamente, e tal referido no ponto 4.4 do capítulo anterior, este grupo de crianças e jovens pertencem a um contexto sociocultural e económico mais favorecido, com famílias mais presentes e preocupadas, e com acesso a mais recursos, vivência e experiências. Acresce ainda o facto de estes participantes frequentarem uma escola que tem por base o Método Educativo Montessori onde trabalham este tipo de questões.

Importa, igualmente, salientar que a obrigatoriedade de realização das atividades condiciona, negativamente, a motivação dos participantes, ainda que se tenha optado por promover atividades que incentivavam a criatividade e o movimento, algo de que geralmente gostam.

Relativamente ao grupo do espaço da freguesia 2, a análise da execução do projeto revela um interesse inicial que foi crescendo, gradualmente, ao longo do processo e no decurso das atividades realizadas.

Ao analisar os resultados GDF relativamente ao que gostaram, foi ficado evidente que todos gostaram das atividades e de realizar atividades diferentes - “Gostei de tudo.” (Alex), “Do bolo.” (Clara), “Semear ervilhaca.” (Pedro) e “Fazer papel reciclado.” (Bianca) -, apesar de este último não reunir tanto consenso devido à sensação e ao cheiro menos agradável.

Quanto ao que consideraram mais importante, as respostas pautaram pela diversidade, destacando-se as seguintes: “A de semear ervilhaca.” (Pedro), “O vídeo é muito importante por causa que as árvores caíram.” (Clara), “[...] a minha proposta da [melhor] atividade [...] que [fizemos] é [...] a [que] senhora falou sobre as plantas, porque] dá comida para [nós], tipo frutos, alface, para dar comida aos animais [...] e é mais importante para o reino humano e reino animal.” (Pedrinho) e “o bolo de laranja.” (Pedro). De um modo geral, nenhuma atividade foi considerada menos importante ou que gostaram menos, denotando-se apenas que a confeção do bolo de laranja foi indicada por uma criança que não tinha vindo, e a atividade do papel reciclado foi identificada por uma criança que não gostou de a realizar. Por fim, no aspeto das sugestões as crianças enfatizaram que queriam fazer “[...] mais coisas de plantação.” (Pedrinho) e “[...] mais bolos.” (Pedro).

Desta análise do GDF conclui-se que, efetivamente, as crianças e jovens do espaço da freguesia 2 interessaram-se pelas atividades propostas, entendendo-se que se conseguiu responder à necessidade e motivação para realizar algo diferente, consolidando um sentimento de pertença e de e de sentirem “escolhidos”. Importa,

neste enquadramento, visitar o contexto destas crianças e jovens, tal como referido no ponto 4.4. do capítulo anterior, onde se verificou que estes inserem-se num contexto socioeconómico e cultural mais desfavorecido em que as famílias não são tão presentes e preocupadas e não têm tantas oportunidades de acesso a conhecimento, a experiências e à cultura. Este acesso mais limitado deve-se não só às condições económicas das famílias, mas também à própria perceção da família sobre a sua importância. Ainda, durante a realização do estágio, foi possível constatar que este grupo é envolvido com menor frequência em atividades promovidas por entidades externas, inclusive devido ao maior distanciamento geográfico deste espaço por comparação aos demais e, possivelmente, pela perceção sobre este grupo devido ao seu contexto.

No que diz respeito às aprendizagens e conhecimento adquirido durante o processo e as atividades desenvolvidas, a qual foi avaliada tendo por base, sobretudo, a quinta atividade que consistiu na discussão de palavras-chave e na resposta às perguntas colocadas, a análise do GDF do espaço da freguesia 1 demonstrou que não houve retenção significativa de conhecimento pelas crianças e jovens, uma vez que a interação e as respostas foram pouco expressivas e apenas se desenvolveram em três momentos das atividades. Acresce que as respostas obtidas foram, essencialmente, elaboradas uma criança/jovem com complemento de mais uma criança/jovem numa das questões, como se pode verificar nos seguintes segmentos: 1. “Era um vídeo que [menciona que] tudo o que [nós fazemos] volta para nós.” (Diogo), “Que era o que nós plantamos colhemos.” (Daniel), “Do rapaz que cortou uma árvore...” (Diogo), “Que deixou várias caírem e que fez uma reação em cadeia que caiu outra árvore em cima dele e ele morre.” (Daniel); 2. “Que plantar faz bem ao meio ambiente, porque estamos a oferecer plantas ao ambiente.” (*Idem*) e 3.

“Precisamos de 10 mil 723 mil 423 mil milhões de trilhões de folhas (Ou seja muitas folhas) de jornal, depois fazemos pedacinhos [com elas], [a seguir] nós metemos num balde com água o papel todo, depois nós trituramos com uma varinha mágica e, por fim, nós pegamos numa [peneira] com uma rede muito fina que pegue na pasta de papel [para] depois metemos outra em cima, [colocamos] um pano viramos tiramos as duas peneiras e já está.” (*Ibidem*).

As respostas desta criança demonstram que, de facto, a mesma conseguiu exprimir o conhecimento apreendido, sendo que as demais respostas obtidas foram curtas e praticamente sem desenvolvimento. Importa, ainda, dar nota de que o fator “vergonha” poderá, igualmente, ter contribuído para a fraca expressão das respostas, podendo algumas crianças não ter conseguido ou querido manifestar-se em frente às outras.

Nesta situação a avaliação da aprendizagem e do aumento de conhecimento poderá parecer inconclusivo, no entanto, e tendo em consideração o que foi vivenciado durante o processo do projeto, poder-se-á apontar para, pelo menos, uma manutenção ou revisitação dos conhecimentos que as crianças e jovens já possuíam. Ademais, considera-se que contribuíram negativamente para o atingimento do objetivo proposto, no que concerne ao grupo do espaço da freguesia 1, o facto de as atividades não terem despertado o adequado interesse, não se ter conseguido preparar a melhor resposta à necessidade, bem como a perceção, por parte das crianças e jovens, de obrigatoriedade das atividades.

Por fim, no que diz respeito ao espaço da freguesia 2, durante o processo de execução do projeto, constata-se que existe uma correlação entre o nível de interesse e a aquisição e consolidação de aprendizagens e conhecimentos, gradualmente atingida de atividade em atividade, tendo estas crianças e jovens sido capazes de dar respostas mais complexas sobre as atividades e que se relacionavam com o temas abordados e a conscientização ambicionada.

Ainda neste âmbito, os resultados do GDF corroboraram o aumento significativo de conhecimento das crianças e jovens, ao conseguirem relacionar as ideias e conceitos discutidos com o que foi realizado nas atividades, como se verifica nos seguintes segmentos de entre vários:

“Os animais estão [a morrer] por causa da poluição e por causa das fogueiras. Eles estão [a ficar] sem água [e] sem comida por causa [que eles] estão [a comprar] gasolina [...]” (Pedrinho).

“Os incêndios e cortam as árvores.” (Laura).

“O ar é para [...] respirar[mos] e se os homens cortarem as árvores todas [nós vamos] ficar sem oxigénio. Por isso, (impercetível) as folhas [são] feitas de ar e o ar é feito do oxigénio das árvores que saem das folhas e da madeira.” (Pedrinho).

“[Nós fizemos] ervilhaca com um pacote de leite, leite com chocolate e esse tipo de pacotes, depois [colocamos] terra, [a seguir] as sementes, depois [colocamos] terra em cima e, por fim, [colocamos] um bocadinho de água.”, (Clara).

“[...] A senhora tinha dito que era bom semear para frutos, [...] plantas.” (Pedrinho).

O facto de as atividades serem percecionadas e vivenciadas pelas crianças e jovens como momentos de diversão e brincadeira, em que se podem divertir e interagir, destaca-se como um fator importante para aumentar o nível de interesse e promover a aprendizagem e a aquisição de novos conhecimentos, como se verifica pela adequação das respostas obtidas.

A disparidade no que concerne ao aumento do interesse e do conhecimento constatada entre os dois espaços em apreço, culmina com duas conclusões chave: a primeira é a de que se verificou uma evolução significativamente positiva nas crianças e jovens do espaço da freguesia 2 associada a um maior nível de interesse e motivação, por comparação com os elementos do espaço da freguesia 1; a segunda conclusão, e não menos importante, é a de que esta disparidade resulta, por um lado, da pré-disposição e motivação, também resultantes do contexto das crianças e jovens e, por outro, da necessidade de melhor se observar e estudar as necessidades de cada grupo por forma a desenhar e implementar atividades e iniciativas adequadas a cada grupo e que promovam um maior envolvimento, motivação e interesse e, por conseguinte, permitam atingir os resultados pretendidos, pois tal como refere Gómez (2007)

“[...] “a situação, o contexto donde se encontram os co-partícipes da relação, o tipo de actividade que efectuam no momento da comunicação, a complexidade histórica e social que se inclui a relação emissor-receptor, influem na comunicação” (Ricci e Zani, 1990: 26) e consequentemente no acto educativo.” (Gómez, *et al.*, 2007: p.178).

Capítulo VI – Considerações Finais

6. 1. Brincar Na e Com a Natureza

No decurso do estágio, e à medida que o projeto de estágio foi desenvolvido e executado, a importância de brincar na e com a natureza foi cada vez mais evidente, visto que

“Ao estarmos em contacto com a Natureza, podemos desenvolver a nossa “máquina” humana sensorial e percetiva através da estimulação visual, auditiva, tátil, olfativa, etc., mediante o sistema propriocetivo, vestibular e cinestésico, numa conjugação complexa de perceções de temperatura, humidade, tempo e espaço.” (Neto, 2020: pp. 152-153).

Constatou-se que as crianças e jovens preferiram brincar e realizar atividades no exterior, divertindo-se mais quando tinham a oportunidade de explorar e interagir com o ambiente ao seu redor, ser criativas/jovens e, acima de tudo desfrutar da liberdade para circular por uma área maior do que num espaço interior fechado. A oportunidade para educar através da exploração da natureza vem promover

“[...] de forma explícita o convite a brincar, ao ser ativo e a mudanças de padrões de jogo, devido à multiplicidade de contrastes nas superfícies e variantes dos declives do terreno, tipos de vegetação e de árvores, alternância climática, fauna, locais secretos, materiais soltos, estruturas trepáveis, entre outros.” (*Idem*, p. 153).

Em situações em que as condições climáticas não permitam estar no exterior, esta forma de educar pode também ser conduzida dentro de um espaço fechado, através da realização de atividades com materiais da natureza como terra, folhas, casca de árvores, paus, pinhas, frutos, entre outros.

Para além da diversão e sentimento de liberdade, os benefícios em brincar na e com a natureza repercutem-se, igualmente, na saúde das crianças, segundo Neto (2020), como o controlo de doenças crónicas e a sua prevenção; “[p]romoção do desenvolvimento da criatividade, autocontrolo, cooperação social, capacidade de iniciativa, resolução de problemas e tomadas de decisão.”; “[r]edução dos estados de stresse, tristeza, melancolia e fadiga.” e “[m]elhoria das funções cognitivas e motoras. (*ibidem*, p. 155).

Face ao exposto, e considerando que as crianças e jovens, atualmente, passam cada vez mais tempo em espaços fechados, torna-se pertinente a existência de um espaço exterior de natureza, independentemente do seu tamanho, com relva, árvores e flores, hortícolas, e outros elementos, que potenciam uma vivência e experiência

enriquecedora e potenciam um desenvolvimento e crescimento saudável, nas suas várias vertentes, da população juvenil.

6. 2. Contribuição de um/a Técnico/a em Ciências da Educação num CATL

As Ciências da Educação (CE) são uma área científica cujo objeto pode ser enunciado como “[...] o estudo dos processos educativos, individuais e de grupo, tanto conscientes como voluntários, a investigação dos processos educativos na aula, nas instituições educativas e, enfim, a análise empírica, sistemática e controlada das experiências educativas». (Esteban, 1978: p.148 *in* Amado, 2008: p. 197), produzindo saberes sobre os processos da Educação nas suas várias vertentes e sob várias áreas disciplinares.

Como refere Lima (2019: p. 141),

“As ciências da educação, na sua pluralidade constitutiva, na sua heterogeneidade de olhares teóricos e de vocações analíticas e pragmáticas, na sua irredutível miscigenação com saberes outros, de resto não exclusivamente científicos, são o esteio da formação de educadores profissionais.” (Lima, 2019: p. 141).

O que traduz a necessidade de um/a Técnico/a em CE ter um olhar e uma compreensão apurados para analisar as necessidades do meio onde desenvolve a sua atividade e intervém, providenciando as respostas adequadas que ultrapassam as típicas respostas oferecidas pelos trabalhadores de outras áreas. Os técnicos em CE, no exercício da sua atividade e aplicação dos seus conhecimentos, devem ter a, capacidade para enquadrar devidamente todas as respostas aos problemas e desafios identificados, propondo as soluções mais adequadas e eficazes para os mesmos.

Ademais, e no âmbito da experiência de estágio no Açores do Norte e, mais especificamente, na valência do CATL, a investigadora constatou que o papel de um/a Técnica em CE assume especial relevância na criação, gestão e implementação de projetos pedagógicos e educativos, designadamente e, neste caso, de cariz ambiental, com crianças e os/as jovens de modo a promover e incrementar a consciencialização das questões ambientais com vista a um futuro mais sustentável para todos. Considera-se, igualmente, que o impacto destes projetos vai além do aumento da literacia sobre as temáticas abordadas, contribuindo, de forma abrangente, para uma maior inclusão e sentimento de pertença, para o fomento do pensamento crítico, e, por conseguinte, o desenvolvimento social destes públicos e da comunidade em que se estão integrados.

Tal como refere Savater (2012: p. 91), citando Olivier Reboul, “educar não é fabricar adultos segundo um modelo, mas liberar em cada homem o que impede de ser ele mesmo, permitir que ele se realize segundo seu ‘gênio’ singular.”. Isto porque

“Diante da fugacidade desesperadora da vida e da morte que parece apagar tudo, não há sede mais imperiosa do que a de tentar perpetuar nossa experiência, nossa coletiva, nossos hábitos e nossas destrezas, transmitindo-os aos que provêm de nossa carne e crescem em nossa comunidade.” (Savater, 2012: pp.86-87).

Releva-se a ideia da importância, de transmitir os valores e crenças para uma geração futura e de os problematizar de modo a construir um futuro melhor, para que esta seja capaz de ser ela própria e problematizar e resolver as mais variadas questões através da sua própria razão.

Referências Bibliográficas

Amado, João (2021). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, João & Boavida, João (2008). *Ciências da Educação. Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Antunes, Maria C. P. (2011). A Animação Sociocultural e Educação Comunitária. In João D. L. Pereira & Marcelino S. Lopes (Coords.), *As Fronteiras da Animação Sociocultural* (pp. 147-159). Lisboa: Editorial Intervenção.

Amaro, Rogério R. (2003). Desenvolvimento - Um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria. *Cadernos de Estudos Africanos*, (4), 35-70.

Amaro, Rogério R. (2018). Desenvolvimento ou Pós-Desenvolvimento? Desenvolvimento e... Noflay!. *Cadernos de Estudos Africanos*, (34), 75-11.

Baptista, Isabel (Coord.) et al. (2021). *Instrumento de Regulação Ético-Deontológica: Carta Ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Bardin, Laurence (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bogdan, Robert, & Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Instituto Nacional de Estatística (s.d). Censos 2021. https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21_populacao&xpid=CENSOS21.

Coelho, Dalila P., Caramelo, João, & Menezes, Isabel (2018). Educação para o Desenvolvimento na Era Global: Possibilidades de uma Leitura Pós-colonial. *Educação, Sociedade & Culturas*, (53), 97–119.

Chateau, Jean (1975). *A Criança e o Jogo*. Coimbra: Atlântida.

Caramelo, João & Costa, Alexandra S. (2018). Desenvolvimento e Educação: polissemia de conceitos e complexidade de articulações. In Renato Di Ruzza, Mariane Lacomblez e Marta Santos (Edt.), *Ergologia, Trabalho, Desenvolvimentos* (pp. 52-57). Belo Horizonte: Fabrefactum.

Campello, Livia G. B. & Silveira, Valdmir O. (2016). Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e o Greening das Universidades. *Revista Thesis Juris*, 5(2), 549-572.

Correia, Maria da C. B. (2009). A Observação Participante enquanto Técnica de Investigação. *Pensar enfermagem*, 13(2), 30-36.

Decreto-Lei n.º 172-A do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social (2014). Diário da República: 1º suplemento da I série, n.º 221. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/172-a-2014-58900566>.

Despacho Normativo n.º 37/2010 das Secretarias Regionais da Educação e Formação (2010). Jornal Oficial: I série, n.º 89. <https://jo.azores.gov.pt/api/public/ato/5b4104db-ca4c-4813-8665-b1c23a5df98c/pdfOriginal>.

Flyer do CATL (s/d).

Florestas.pt (2022). Os Solos em Portugal: conhecer para aprender. <https://florestas.pt/conhecer/os-solos-em-portugal-conhecer-para-beneficiar/>.

Ferreira, Patrícia M. (2018). Alterações Climáticas e Desenvolvimento. Lisboa: Fundação Fé e Cooperação.

Guerra, Isabel C. (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Ação: O Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Princípio.

Gómez, José A. C., Freitas, Orlando M. P., & Callejas, Germán V. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local: Perspectivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade*. Porto: Profedições.

Gómez, José A. C.; Freitas, Orlando M. P. & Callejas, Germán V. (2007). O Desenvolvimento Social: O homem, a sustentabilidade e a procura de melhores condições de vida. In Gómez, José A. C.; Freitas, Orlando M. P. & Callejas, Germán V. (Orgs.), *Educação e desenvolvimento comunitário local: Perspectivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade* (pp. 13-49). Porto: Profedições.

Lei n.º35/98 do Ministério do Ambiente (1998). Diário da República: I-A série, n.º 164. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/35-424492>.

Lima, Licínio C. (2019). A educação como profissão. In Antunes, Maria J. et al. (Orgs.), *Ciências da Educação em Portugal: Saberes, Contextos de Intervenção e*

Profissionalidades (pp.140-154). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Lopes, Marcelino (2008). *Animação Sociocultural em Portugal*. Amarante: Gráfica do Norte.

Medicare (2021). Fruta da época: o calendário e a importância da sazonalidade. <https://www.medicare.pt/mais-saude/dieta-e-nutricao/fruta-da-epoca>.

Ministério Público. (s.d.). *Crianças e jovens em perigo*. <https://gfcjvd.ministeriopublico.pt/perguntas-frequentes/area-de-familia-e-menores>.

Ministério da Educação (Ed.) (2018). Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário.

Ministério da Educação (Ed.) (2016). Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário.

Moura, Adriana F. & Lima, Maria G. (2014). A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. *Revista Temas Em Educação*, 23(1), 95-103.

Macedo, Ema D. (1998). *Centro de Actividades de Tempos Livres: Condições de Implantação, Instalação e Funcionamento*. Direcção-Geral da Acção Social. https://www.seg-social.pt/documents/10152/13326/Centro_actividades_tempos_livres/4320be64-f5e5-49a3-88be-50ab5631f36a/4320be64-f5e5-49a3-88be-50ab5631f36a.

Mesa, Manuela (2014). Precedentes y Evolución de la Educación para el Desarrollo: Un Modelo de Cinco Generaciones. *Sinergias, Oporto*, (1), 24-56.

Notas de Terreno.

Neto, Carlos (2020). *Libertem as Crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto.

Organização das Nações Unidas (2016). *Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável*.

Organização das Nações Unidas (2023). The Sustainable Development Goals Report 2023: Special edition. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023.pdf>.

Oliveira, Sandra C. de (2014). *“Se eu falar você, painho me mata!” Tratamento entre pais e filhos em Salvador*. Tese de Doutorado, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.

Plano de Atividades e Orçamento da Instituição Açores do Norte, 2023.

PORDATA (s.d). *Atividades desenvolvidas pelas Organizações não governamentais de Ambiente: total e por domínio ambiental*.
<https://www.pordata.pt/pt/search?search=Organiza%C3%A7%C3%B5es%20N%C3%A3o-Governamentais%20de%20Ambiente%20>.

Savater, Fernando (2012). *O Valor de Educar*. São Paulo: Planeta do Brasil.

Schmidt, Luísa, & Guerra, João (2013). Do Ambiente ao Desenvolvimento Sustentável: Contextos e Protagonistas da Educação Ambiental em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 25(25), 193-211;

Santos, Soraia L. C. dos (2017). *Juntos educamos e construímos: Intervenção Psicossocial com adolescentes num CATL*. Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto, Porto, Portugal.

Anexos

Anexo I – Consentimento Informado



Carolina Correia Teixeira Azevedo Lopes
Estágio Curricular – Norte Crescente

Carolina Lopes
[Signature]

Consentimento Informado

No âmbito do estágio curricular do Mestrado em Ciências da Educação, pretende-se avaliar a pertinência do Projeto de Intervenção que se centrou em questões ambientais desenvolvido no ATL durante o estágio.

Para tal, vai-se realizar um Grupo de Discussão Focalizada desenvolvido pela estudante Carolina Correia Teixeira Azevedo Lopes no espaço do ATL, onde o/a seu/sua educando/educanda será convidado/a a falar, juntamente com as restantes crianças do ATL, sobre as atividades realizadas no ATL (o que gostou, o que não gostou, o que conseguiu aprender, o que correu bem, o que correu menos bem, entre outros) com o objetivo de avaliar qual a pertinência que o Projeto de Intervenção teve junto das crianças. Este momento será gravado em áudio e, posteriormente, transcrito.

O tratamento dos dados obtidos garantirá o anonimato dos/das participantes, nunca sendo feito qualquer tipo de uso que possa revelar a identidade do/a seu/sua educando/a. O/A seu/sua educando/a é inteiramente livre a participar ou não no Grupo de Discussão Focalizada, podendo retirar-se a qualquer momento. O/A seu/sua educando/a é igualmente livre de recusar a discutir sobre determinado(s) tópico(s). Se pretender pode recusar a mobilização de informações fornecidas pelo/a seu/a educando/a a qualquer momento.

Assim, eu, _____, encarregado/a de educação de _____, declaro que estou de acordo em permitir o/a meu/minha educando/educanda participar no Grupo de Discussão Focalizada no âmbito do Projeto de Intervenção realizado durante o estágio curricular sob a orientação da Prof.^a Doutora Alexandra Sá Costa. Compreendo, também, os procedimentos acima descritos, as minhas questões foram respondidas de forma satisfatória e foi-me dada uma cópia deste consentimento.

Se tiver qualquer questão adicional sobre o Grupo de Discussão, poderá contactar as seguintes pessoas:

- Carolina Correia Teixeira Azevedo Lopes, estudante do Mestrado em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, pessoalmente ou através do email up201904631@up.pt.

- Professora Doutora Alexandra Sá Costa, através do email alexandra@fpce.up.pt.

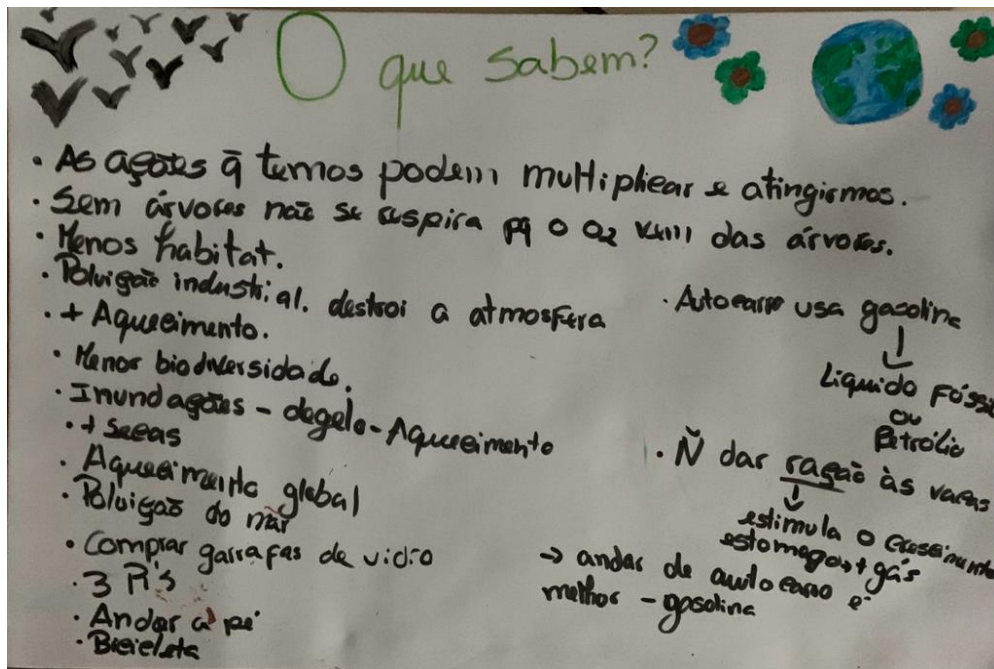
(Assinatura do/a E. de Educação)

_____/_____/_____
Data

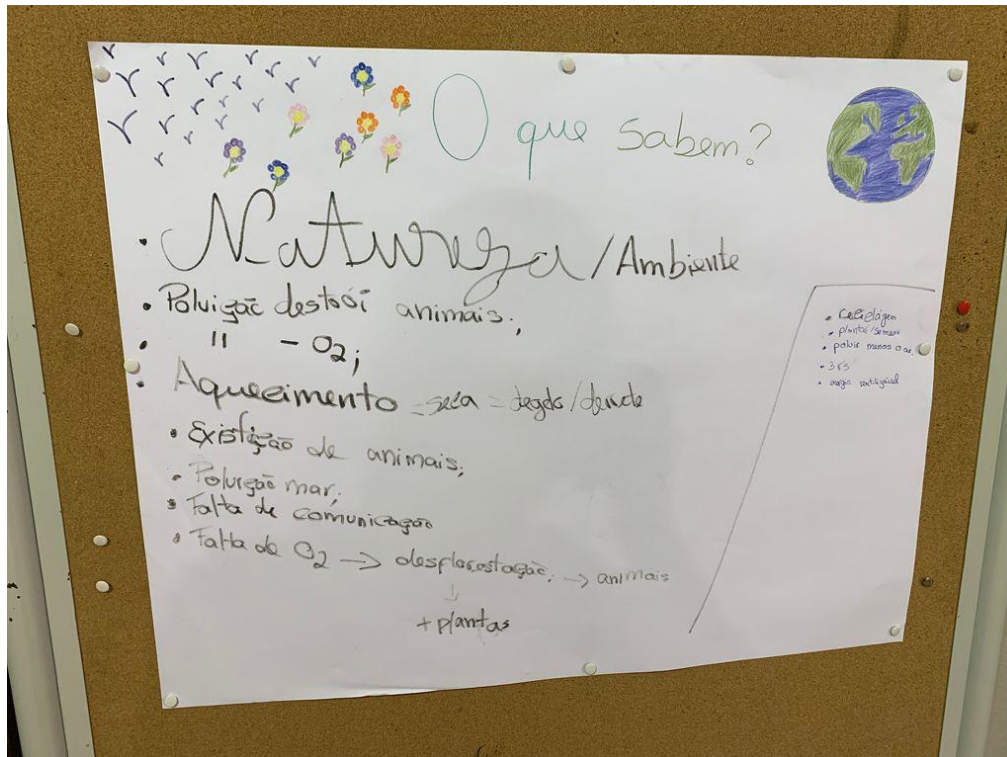
(Assinatura da Estagiária)

_____/_____/_____
Data

Anexo II – Cartolina do Espaço 1



Anexo III – Cartolina do Espaço 2



Anexo IV – Palavras-Chave

1º G.D.F.	2º G.D.F.
Lembranças	Lembranças
Poluição	Poluição (não usei neste grupo)
Aquecimento	Aquecimento (não usei neste grupo)
Animais	Animais (não usei neste grupo)
Árvores	Árvores (não usei neste grupo)
Água	Água (não usei neste grupo)
Ar	Ar (não usei neste grupo)
Video	Video
Ervilhaca	Ervilhaca
Semear	Semear
Bolo de Laranja	Bolo de Laranja
Comida da Época	Comida da Época
Papel Reciclado	Papel Reciclado
Gostei Mais De...	Gostei Mais De...
Gostei Menos De...	Gostei Menos De...
Mais Importante...	Mais Importante...
Menos Importante...	Menos Importante...
Mudanças/Sugestões	Mudanças/Sugestões
Nome Fictício	Nome Fictício

Anexo V – Tabela de Conteúdo do GDF

Categoria	Sub Categoria	Espaço Freguesia 2	Espaço Freguesia 1
Interesse	<u>Gostou</u>	“Mais ou menos foi o papel.” Maria “Gostei de tudo.” Alex “Nenhuma.” - Que não gostasse. Chico “Eu também gostei de todas.” Pedro “Fazer papel reciclado.” - Gostou mais de fazer Bianca “Porque eu gostei de mexer.” Bianca “Do bolo.” Clara “Semear ervilhaca.” Pedro “Bolo de laranja.” Chico	“Discoteca. Foi a melhor atividade que fizemos.” Crianças em geral “Eu gostei do papel reciclado!” Daniel “Mas eu não fiz papel reciclado!” Diogo “Eu não sei, não me lembro.” Rodrigo “Sim! Eu gosto dessa.” Rodrigo “Não. (O David respondeu na vez do Rafael)” David “Porque não.” Rafael “Sim!” Alice “Semear ervilhaca. (Impercetível por causa da agitação)” Alice
	<u>Não Gostou</u>	“As que eu não gostei, [de] nenhuma.” Pedrinho “A de fazer o papel.” - Não gostou de fazer Pedro “Porque fica cheio de nojo.” Clara “E enjoa.” Pedro	“Gostei menos de. Todas.” Rafael “Do papel reciclado.” Rodrigo “Ali que agente teve assim só à espera (Estava a referir-se do papel reciclado).” Rafael “Porque aquilo era nojento.” Rodrigo “Todas.” Diogo
	<u>Importante</u>	“A de semear ervilhaca.” Pedro “Eu sei. O vídeo é muito importante por causa que as árvores caíam.” Clara	“Eu gosto de todas.” Alice “Nenhuma...!” David “Plantar ervilhaca!” Daniel “Porque, não sei.” Daniel

		“Porque a minha proposta da [melhor] atividade [...] que [fizemos] é [...] a [que] senhora falou sobre as plantas.” Pedrinho “Porque dá comida para [nós], tipo frutos, alface, para dar comida aos animais [...] e é mais importante para o reino humano e reino animal.” Pedrinho “O bolo de laranja.” Pedro “Não, porque se nós reciclarmos o papel, o meio ambiente não fica poluído.” Maria “A da plantação.” Pedrinho “Todas têm igual importância.” Maria	“Reciclar. Papel reciclado.” Alice “Achei interessante.” Alice “Nenhuma, não achei nenhuma. Ervilhaca, ervilhaca.” Rodrigo “Porque é uma planta e se ela não for plantada morre.” Rodrigo
	<u>Menos Importante</u>	“O bolo de laranja.” Pedro “Porque eu não vim!” Pedro “O papel. Tão feio o papel.” Clara “Porque é muito feio.” Clara	“Todas.” David e Rafael “Nenhuma.” Daniel “Porque eu gostei de todas.” Daniel “Não tenho, eu quase não fiz nenhuma.” Alguém no fundo (David? Diogo?) “Menos importante. Todas menos importantes.” Rodrigo “Quer dizer, [nenhuma foi] menos importante.” Rodrigo

	<u>Sugestões</u>	“Fazer mais coisas de plantação.” Pedrinho “Fazer mais bolos.” Pedro	“Mudávamos tudo!!! (Os restantes concordaram de uma forma geral)” Diogo “Porque sim.” Rafael “Não sei.” Rodrigo “Sei lá.” David “Da ervilhaca.” Alice “Não sei.” Alice “Não mudava nada.” Daniel
Aprendizagem		“[Nós fizemos] uma folha.” (...) “De jornal.” Clara “[Nós vimos] um vídeo, não sei de que era aquele vídeo. (Clara: Que as árvores caíram.) [... S]ó saía fumo das fábricas, [todas] as árvores [estavam] caídas, [todos] os boeiros [estavam] tapados, os peixes todos a morrer e os homens a cortar as árvores.” Pedrinho “Bolo.” Pedrinho “Laranja!!” Clara, Pedrinho, Bianca e Pedro “Ervilhaca.” Bianca “Poluição é aquele fumo das fábricas, de carros, barcos, [aviões].” Pedrinho “Os animais estão [a morrer] por causa da poluição e por causa das fogueiras. Eles estão [a ficar] sem água [e] sem comida por causa eles (Os humanos?) estão [a comprar] gasolina [...].” Pedrinho “Eles (Os animais?) estão morrendo por [...] que os	“Que era suposto fazer papel reciclado.” Daniel “E falamos sobre a ecologia.” Daniel “(Começou a falar a meio da fala do Daniel) E eu posso dizer uma? E [nós falamos] aquelas coisas (Galinheiros feitos de 50L e papetes) para as galinhas que (...) pint[amos].” Rodrigo “A atividade que a gente fez com a senhora de papel.” Alice “Eu acho que já me lembro [de] outra que era sobre uma atividade, Senhora Clarisse, que era o menino estava sempre a empurrar para o chão.” Rodrigo “Nenhuma atividade.” David “Bolo de laranja.” David “As perguntas que a senhora fez sobre o ambiente.” Daniel

		homens estão matando-os com espingardas.” Pedrinho “Os incêndios e cortam as árvores.” Laura “Os animais morrem.” Laura “[T]em uma bolha que é invisível que protege dos raios ultravioleta para não [...] queimar-nos.” Pedrinho “O fogo.” Clara “O planeta fica mais frio.” Bianca “O verão” Clara “A água [o gelo] vai derretendo” Laura “A água fica quente e fica uma poça pequenina.” Letícia “(A murmurar) [Q]uando [nós temos] gelo num copo ou [nós] como [vamos] aquecer para beber alguma coisa no fogão, começa a evaporar a água para cima e vai ficando fumo. [Q]uando é para fritar coisas com óleo, o óleo vai indo para cima [...]” Pedrinho “[Na]quele vídeo que [vimos] o homem tinha cortado as árvores.” Clara “Os animais morrem.” Clara “As árvores morrem, não sobrevivem [...], e os animais também morrem.” Letícia	“Ah! Já sei uma coisa que est[ivemos] a conversar, agora, estamos a conversar.” Rodrigo “Ah, sim!! Era um vídeo sobre o ambiente.” Daniel “Era um vídeo que [menciona que] tudo o que [nós fazemos] volta para nós.” Diogo “Que era o que nós plantamos colhemos.” Daniel “Do rapaz que cortou uma árvore...” Diogo “Que deixou várias caírem e que fez uma reação em cadeia que caiu outra árvore em cima dele e ele morre.” Daniel “Ainda tenho a minha em casa!” Rodrigo “Tem de ficar no escuro.” Diogo “Em garrafinhas de iogurte e leite.” Daniel “Água! Não terra!” Diogo “A semente!” Diogo “Água!” Diogo “Nada.” Rafael “Que plantar faz bem ao meio ambiente, porque estamos a oferecer plantas ao ambiente.” Daniel “Festejar a época!” Diogo
--	--	---	--

		“(Imperceptível) E ficamos sem oxigênio.” Pedrinho “Pôr fogo em tudo e os animais vão direito para a água.” Laura “Sem as árvores [nós não podemos] ter o oxigênio.” Maria “Quando pega fogo nas árvores, nas casas, [nós precisamos] de água.” Clara “[C]omo às vezes acontece aqui no ATL, vão à casa de banho, não fecham a torneira e a torneira fica aberta um monte de tempo, [...] gasta a água toda, ficamos sem água e depois não podemos fazer comida sem água. Não dá para fazer comida sem água.” Pedrinho “3 dias sem beber água a gente morre, no 3º dia.” Pedrinho “Quando [ficamos] sem beber 3 dias ou 4 dias depois [...] morre[mos], [...] nunca mais vive[mos] e a [vamos] para o caixão.” Laura “[Nós ficamos] sem água, os animais ficam sem beber água [e os] animais morrem.” Letícia “O ar é para [...] respirar[mos] e se os homens cortarem as árvores todas [nós vamos] ficar sem oxigênio. Por isso, (imperceptível) as folhas [são]	“Ficas mais saudável.” David “Para fazer cocó melhor.” Rafael “Ficas mais saudável!” David “Precisamos de 10 mil 723 mil 423 mil milhões de trilhões de folhas (Ou seja muitas folhas) de jornal, depois fazemos pedacinhos [com elas], [a seguir] nós metemos num balde com água o papel todo, depois nós trituramos com uma varinha mágica e, por fim, nós pegamos numa (Estava com dificuldades em nomear o objeto).” Daniel “Sim! Uma peneira com uma rede muito fina que pegue na pasta de papel [para] depois metemos outra em cima, [colocamos] um pano viramos tiramos as duas peneiras e já está.” Daniel “Assim, não matamos árvores. Só por causa disso.” Daniel
--	--	--	--

		feitas de ar e o ar é feito do oxigênio das árvores que saem das folhas e da madeira.” Pedrinho “Se a gente não tiver ar, [nós] pode[mos] morrer.” Clara “O vídeo que [...] vi[mos] da poluição foi que os homens estavam cortando as árvores, que uma árvore morria sem água, [que] os humanos morriam sem oxigênio, sem nada e [...] o fumo das fábricas, carros, veículos, motas, aviões.” Pedrinho “[Nós fizemos] ervilhaca com um pacote de leite, leite com chocolate e esse tipo de pacotes, depois [colocamos] terra, [a seguir] as sementes, depois [colocamos] terra em cima e, por fim, [colocamos] um bocadinho de água.” Clara “[Nós pegamos] num pacote de sumo vazio, [cortamos], [metemos um bocadinho] de terra, sementes de ervilhaca e terra.” Chico “E depois [metemos] água.” Chico “[...] A senhora tinha dito que era bom semear para frutos, [...] plantas.” Pedrinho “[P]ara a gente comer e também dar comida aos animais.” Pedrinho	
--	--	--	--

		“Senhora, [nós] nas férias (de Natal) [nós plantamos um ananás].” Clara “Porque os [ananases] pode[m] apanhar queimaduras.” Clara “[Nós precisamos] de leite, farinha, ovos, manteiga, açúcar e sumo de laranjas. E depois a gente pega naquela máquina de mexer (batedeira).” Clara “E depois a gente come.” Clara “No inverno, quando [...] fica a congelar e as maçãs começam a apodrecer [...] não dá para comer mais. Por isso, para [nós termos] uma boa alimentação [e] para depois ter[mos] laranjas, [temos] de [as] colher todas no verão antes do inverno para as laranjas não ficarem más.” Pedrinho “Para ter vitamina.” Pedrinho “Porque no verão é muito calor.” Pedrinho “E porque a laranja fica podre.” João “[Nós pegamos] numa máquina de triturar (varinha mágica) frutos, trituramos o jornal e esperamos 1, 2 dias. [Depois,] a Senhora Clarisse trouxe para aqui e [nós escrevemos] palavras para os velhinhos para a casa do pai	
--	--	---	--

		natal que foi no Natal.” Pedrinho “Para não gastar muito papel e [não] cortar as árvores para ter papel para não ficar sem oxigênio.” Pedrinho	
--	--	---	--