U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

MESTRADO EM SOCIOLOGIA
[ESPECIALIZAÇÃO EM ESTRUTURAS E DINÂMICAS SOCIAIS]

Educação não formal e inclusão social: Dinâmicas de participação infantojuvenil em contextos comunitários – o caso do IDIS (Vila Nova de Gaia)

Ana Catarina Nunes Moreira

M

2025/2026



Ana Catarina Nunes Moreira

Educação não formal e inclusão social: Dinâmicas de participação infantojuvenil em contextos comunitários – o caso do IDIS (Vila Nova de Gaia)

Relatório de estágio realizado no âmbito do Mestrado em Sociologia, orientado pelo Professor Doutor João Teixeira Lopes

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Ano 2025/2026



Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.0

Às crianças do Check Out e a este

projeto, que tanto me ensinaram.

Sumário

Declaração de honra / Declaration of Honour 8
Agradecimentos 9
Resumo 12
Abstract 13
Lista de abreviaturas e siglas 14
Introdução 15
1. Enquadramento teórico 18
1.1. A educação não formal no campo educativo 18
1.2. Infância, juventude e educação não formal 27
1.3. Participação infantojuvenil em contextos comunitários 36
1.4. Práticas comunitárias e experiências de educação não formal 41
2. Contexto de estágio 46
2.1. Caracterização da instituição e dos contextos de intervenção 46
2.1.1. Instituto de Desenvolvimento e Inclusão Social (IDIS) 46
2.1.2. Projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G 47
2.1.3. Escola de Segunda Oportunidade de Mafamude 53
2.2. Atividades desenvolvidas durante o estágio 55
2.2.1. Participação no projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G 55
2.2.2. Acompanhamento da Escola de Segunda Oportunidade de Mafamude 57
3. Metodologia 57
4. Apresentação e discussão de resultados 63
4.1. Participação infantojuvenil: dinâmicas, barreiras e facilitadores 64
4.2. Aprendizagens sociais, desenvolvimento pessoal e agência 72
4.3. Práticas socioeducativas e possibilidade de transformação 79
4.4. Tensões e desafios da intervenção socioeducativa 87
4.5. Síntese dos principais resultados 95
Considerações Finais 100
Referências Bibliográficas 108
Apêndices 117

Apêndice 1 – Atividades preparadas e dinamizadas no âmbito do projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G 117
Apêndice 2 – Registo em diário de campo 157
Apêndice 3 – Guião do grupo focal 261
Apêndice 4 – Consentimento informado 264

Declaração de honra / Declaration of Honour

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

I hereby declare that this thesis/dissertation/report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

[Porto, setembro de 2026] / [Porto, September 2026]

[Ana Catarina Nunes Moreira] / [Ana Catarina Nunes Moreira]

Agradecimentos

Ao meu pai, o meu pilar, por me ter guiado ao longo de toda a minha vida e por todos os sacrifícios que fez por mim. Palavras nunca serão suficientes para agradecer tudo o que fez e continua a fazer. Obrigada por me apoiares incondicionalmente, em todas as minhas decisões, sem nunca me julgares e procurando sempre, acima de tudo, que eu estivesse bem e feliz. Não poderia ter chegado até aqui sem ti.

À minha mãe, que, apesar de já não estar presente, continua a ser a estrela que me guia. As saudades nunca vão diminuir, mas espero que, onde quer que estejas, estejas orgulhosa de mim e do caminho que consegui percorrer.

À minha família, por todo o apoio, carinho e por ter estado sempre presente ao longo deste percurso. Os momentos que partilhámos são memórias que guardarei para sempre comigo, incluindo as daqueles que já não estão presentes, mas que fizeram parte da minha história e por quem continuo a sentir um enorme carinho e saudade. Um agradecimento especial às minhas primas, Bia e Inês, por toda a força, pelo incentivo e pelo carinho que me deram ao longo destes anos. Obrigada por acreditarem em mim, por estarem presentes nos momentos bons e nos mais difíceis e por me lembrarem, tantas vezes, de que era capaz de continuar, mesmo quando o cansaço e as dúvidas se faziam sentir.

Aos meus amigos, por todo o apoio ao longo deste processo e por terem sido tantas vezes uma fonte de energia quando ela me faltava. Um agradecimento especial ao Tiago e à Ana, por me ajudarem a sair da rotina quando precisava de espairecer e por serem sempre um porto seguro. Obrigada por terem estado presentes perante as minhas incertezas e nos momentos mais difíceis, mas também por terem celebrado comigo cada uma das minhas vitórias. Obrigada também pelas tardes no Wills, pela companhia enquanto trabalhava e por terem tornado esses momentos muito mais leves, constituindo uma verdadeira lufada de ar fresco no meio de tantos trabalhos e preocupações. Levo comigo todas as saídas, conversas e momentos que partilhámos. Um obrigado nunca será suficiente.

Aos Stray Kids, que chegaram num momento em que precisava deles e que acabaram por me acompanhar ao longo de todos estes anos de universidade. Estiveram comigo nos inúmeros dias de trabalhos, nas horas de estudo, nos momentos de cansaço e naqueles em que precisava simplesmente de desligar um pouco. Sem a música deles, esta caminhada teria sido muito mais difícil. Obrigada por terem sido uma companhia tão constante ao longo destes anos, mesmo sem nunca saberem o quanto significaram para mim.

Ao Professor Doutor João Teixeira Lopes, por ter aceitado orientar este trabalho e por todo o acompanhamento, disponibilidade, orientação e apoio ao longo deste processo. Agradeço todos os contributos e a confiança demonstrada ao longo das diferentes etapas que conduziram à realização deste relatório.

Ao IDIS, pela oportunidade, pelo acolhimento e pela confiança depositada em mim, e às equipas do projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G e da Escola de Segunda Oportunidade de Mafamude, pela abertura e disponibilidade demonstradas ao longo do estágio.

Um agradecimento muito especial às técnicas que me acompanharam, por toda a orientação, disponibilidade e confiança ao longo destes meses. Obrigada por todas as conversas, pelas risadas, pelos momentos de partilha e por me terem feito sentir integrada desde o início. Para além de tudo aquilo que me ensinaram enquanto profissionais, guardarei com muito carinho a forma como me acolheram e todos os momentos que tornaram este percurso mais leve e especial.

Por fim, um agradecimento muito, muito especial às crianças e aos jovens com quem tive o privilégio de conviver e criar laços. Sem vocês, este relatório não seria o mesmo. Obrigada por todas as brincadeiras, os jogos, os abraços, as conversas e as atividades, mas, acima de tudo, por tudo aquilo que me ensinaram sem sequer saberem. Foram, sem dúvida, a parte mais especial deste percurso e a razão pela qual tantas das experiências vividas ao longo do estágio permanecerão comigo muito para além da sua conclusão. Este relatório é também para vocês.

Resumo

O presente relatório de estágio resulta da experiência e da investigação desenvolvidas no Instituto de Desenvolvimento e Inclusão Social (IDIS), em Vila Nova de Gaia, analisando o contributo da educação não formal para a inclusão e o desenvolvimento pessoal, social e cívico de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. Sustentado pela Sociologia da Infância e da Juventude e pelos modelos de participação infantojuvenil, o estudo procura dar visibilidade às dimensões subjetivas e comunitárias dos sujeitos, assumindo como prioridade o reconhecimento das suas vozes e experiências. Para tal, adotou-se uma abordagem qualitativa de inspiração etnográfica no terreno. A co-construção dos dados assentou na observação participante contínua, no registo em diário de campo, na análise documental e na dinamização de atividades, integrando ainda momentos de escuta ativa, duas sessões de grupos focais com os jovens e constantes conversas informais com os técnicos, professores e coordenadores.

Os resultados evidenciam que a educação não formal, pela sua flexibilidade, proximidade e natureza profundamente participativa, afirma-se como um espaço privilegiado para fortalecer a agência infantojuvenil e promover o desenvolvimento de competências socioemocionais. Revela-se, simultaneamente, um território estratégico para a construção de trajetórias assentes num sólido sentimento de pertença e na cidadania ativa. Em suma, este trabalho visa valorizar a educação não formal enquanto ferramenta crucial de transformação individual e coletiva, demarcando-se pelo compromisso ético com o acolhimento efetivo e com a escuta ativa das novas gerações nos seus próprios territórios.

Palavras-chave: Educação Não Formal; Participação Infantojuvenil; Inclusão Social; Crianças e Jovens; Agência

Abstract

This internship report is based on the experience and research carried out at the Instituto de Desenvolvimento e Inclusão Social (IDIS) in Vila Nova de Gaia, examining the contribution of non-formal education to the social inclusion and personal, social, and civic development of children and young people experiencing situations of vulnerability. Grounded in the Sociology of Childhood and Youth, as well as in models of child and youth participation, the study seeks to highlight the subjective and community dimensions of young people's lives, placing particular emphasis on recognising their voices, lived experiences, and capacities for agency.

To this end, a qualitative approach inspired by ethnographic fieldwork was adopted. Data were co-constructed through participant observation, field diary records, document analysis, and the facilitation of socio-educational activities. The research also incorporated moments of active listening, two focus group sessions with young people, and ongoing informal conversations with practitioners, teachers, and project coordinators.

The findings indicate that non-formal education, due to its flexibility, proximity, and deeply participatory nature, emerges as a key setting for strengthening children's and young people's agency and fostering the development of socio-emotional competences. At the same time, it constitutes a strategic context for building pathways grounded in a strong sense of belonging and active citizenship. Ultimately, this report reinforces the value of non-formal education as a crucial tool for both individual and collective transformation, marked by an ethical commitment to genuine inclusion and the active listening of younger generations within their own communities.

Key-words: Non-Formal Education; Child and Youth Participation; Social Inclusion; Children and Youth; Agency

Lista de abreviaturas e siglas

IDIS ..... INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

E2O ..... ESCOLA DE SEGUNDA OPORTUNIDADE

Introdução

A educação não formal afirma-se como um território estratégico de intervenção, assumindo especial relevância em contextos comunitários marcados por desvantagens e desigualdades estruturais. Ao mitigar vulnerabilidades sociais e ao complementar as dinâmicas do sistema formal, esta modalidade pedagógica configura-se como um motor fundamental para a inclusão e a transformação social. No campo dos estudos da infância e da juventude, as práticas comunitárias abrem caminhos para a emancipação e para a cidadania ativa, permitindo que crianças e jovens deixem de ser vistos apenas como destinatários de ações adultocêntricas e passem a ser reconhecidos como atores sociais plenos, com voz, agência e capacidade de intervenção.

É neste enquadramento que se inscreve o presente relatório de estágio, fruto do trabalho desenvolvido no Instituto de Desenvolvimento e Inclusão Social (IDIS), sediado em Vila Nova de Gaia. Situado num território marcado por desigualdades socioeconómicas, absentismo escolar e fragilização das redes de apoio, o IDIS constitui um espaço privilegiado para observar como os princípios da educação não formal se concretizam no quotidiano. O quotidiano partilhado neste contexto permitiu acompanhar de perto as vivências de crianças e jovens imersos em realidades complexas, explorando o contributo das práticas socioeducativas locais e compreendendo de que forma estas se articulam com as redes de proximidade — como as famílias, as escolas e as associações — na facilitação ou inibição do direito à participação.

Embora existam múltiplas abordagens ao estudo da participação infantojuvenil, este trabalho procura destacar uma dimensão que nem sempre é plenamente captada: a centralidade das vozes, das perceções e das experiências quotidianas das crianças e dos jovens. Ao longo do estágio, a observação participante e a construção de relações de confiança permitiram aceder a dinâmicas subtis — gestos, silêncios, resistências, entusiasmos — que dificilmente emergem em abordagens mais distanciadas.

É precisamente esta proximidade que orienta o contributo diferenciador deste estudo. Mais do que analisar práticas a partir de indicadores formais, procurou-se

compreender como os participantes vivem, interpretam e transformam os contextos comunitários que habitam. Assim, o acolhimento efetivo, a escuta ativa e a intencionalidade das propostas de envolvimento assumem-se como eixos centrais da reflexão, valorizando a participação tal como é experienciada no terreno e não apenas como é prevista nos modelos teóricos.

Guiada por este propósito, a investigação orienta-se pela seguinte questão de partida: *De que forma as práticas de educação não formal em contextos comunitários contribuem para a inclusão social e para o desenvolvimento pessoal, social e cívico de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade?*

Para responder a esta problemática, delinearam-se três objetivos complementares que estruturam a análise. O primeiro procura compreender os fatores que facilitam ou dificultam a participação infantojuvenil, analisando o papel das redes comunitárias de suporte. O segundo objetivo visa explorar de que forma a educação não formal promove aprendizagens sociais e experiências significativas, potenciadoras do pensamento crítico, da autonomia e da agência dos participantes. Por fim, o terceiro objetivo propõe-se examinar as metodologias e práticas socioeducativas desenvolvidas no IDIS, identificando o seu potencial enquanto ferramentas de transformação individual e coletiva.

No plano metodológico, optou-se por uma abordagem qualitativa sob a forma de um estudo de caso de inspiração etnográfica, considerada a mais adequada para compreender as dinâmicas educativas na sua envolvência situada. A co-construção e recolha de dados assentaram numa pluralidade de técnicas: a observação participante contínua, o registo sistemático em diário de campo, a análise documental e a dinamização de atividades socioeducativas. De forma a valorizar o protagonismo dos sujeitos, integraram-se momentos de escuta ativa e duas sessões de grupos focais com os jovens, processos continuamente enriquecidos por conversas informais com técnicos, professores e coordenadores. Esta diversidade de olhares permitiu captar a riqueza das interações quotidianas, garantindo um percurso reflexivo e eticamente rigoroso.

No que diz respeito à sua organização, este relatório estrutura-se em quatro capítulos principais. O primeiro dedica-se à revisão da literatura, subdividida em cinco momentos essenciais que conceptualizam a educação não formal, as categorias de infância e juventude, a participação comunitária e as práticas socioeducativas locais, culminando nas considerações teóricas finais. O segundo capítulo detalha as opções metodológicas adotadas no terreno. O terceiro debruça-se sobre a caracterização do contexto de estágio, apresentando a matriz do IDIS e aprofundando a realidade dos dois projetos onde estive presente: o projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G (inserido no Programa Escolhas) e a Escola de Segunda Oportunidade de Mafamude. O quarto capítulo é integralmente dedicado à análise e discussão dos dados empíricos. Por último, apresentam-se as considerações finais do trabalho.

Em suma, a articulação destes elementos visa oferecer uma compreensão aprofundada sobre o papel da educação não formal enquanto instrumento de inclusão e cidadania ativa. Procura-se, deste modo, evidenciar o contributo do IDIS na edificação de ecossistemas participativos que reconhecem, efetivamente, as crianças e os jovens como sujeitos de direitos e protagonistas das suas próprias trajetórias.

1. Enquadramento teórico

1.1. A educação não formal no campo educativo

Este primeiro capítulo da revisão da literatura tem como objetivo enquadrar a educação não formal no campo educativo, clarificando as principais modalidades de educação, formal, não formal e informal, bem como a evolução histórica e conceptual da educação não formal. Este enquadramento teórico é essencial para sustentar a análise desenvolvida nos capítulos seguintes, que se centram na juventude, na participação em contextos comunitários e nas práticas de educação não formal enquanto instrumentos de inclusão e transformação social.

No contexto educativo e social português, a educação não formal tem vindo a assumir um papel crescente no panorama educativo e social português, sobretudo em contextos comunitários e associativos que trabalham com crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. Perante desafios como desigualdades socioeconómicas, trajetórias escolares fragilizadas e diminuição da participação cívica, a educação não formal destaca-se como um espaço de aprendizagem intencional, flexível e profundamente enraizado nas vivências dos participantes, promovendo desenvolvimento pessoal, competências socioemocionais e envolvimento comunitário (Alves, 2014; Gohn, 2006, 2009; Lima, 2003). É neste enquadramento que se insere o estágio desenvolvido, cuja atuação institucional aposta em práticas socioeducativas que ultrapassam os limites da sala de aula, criando oportunidades significativas de participação e construção de cidadania. Esta relevância é particularmente visível em contextos de intervenção com minorias étnicas, como a comunidade cigana, e em respostas educativas alternativas, como as Escolas de Segunda Oportunidade (E2O). Nestes cenários, a educação não formal não atua apenas como um complemento, mas como uma ponte indispensável entre a cultura familiar e as exigências do sistema escolar, permitindo a reconstrução de trajetórias de sucesso que a escola formal, por si só, muitas vezes não consegue assegurar (Calado, 2014; Casa-Nova, 2002).

Para compreender a importância crescente da educação não formal no contexto português, torna-se necessário olhar para as transformações e desafios que têm marcado o sistema educativo nas últimas décadas. Nos últimos anos, a realidade educativa portuguesa tem assistido a transformações significativas, acompanhadas de progressos relevantes na expansão da escolarização e na redução histórica das taxas de abandono escolar. No entanto, persistem desigualdades estruturais que evidenciam os limites da escolarização formal enquanto única via de aprendizagem e inclusão social. Mantêm-se assimetrias territoriais, dificuldades na resposta a públicos específicos e a necessidade de diversificar estratégias educativas para além da lógica curricular tradicional, o que reforça a perspetiva de que a escola, por si só, não consegue responder à complexidade das transformações sociais, tecnológicas e culturais da contemporaneidade (Bruno, 2014; Pinto, 2008).

Apesar destes avanços, os desafios permanecem evidentes. O aumento recente da taxa de abandono escolar precoce em 2023 revela fragilidades estruturais persistentes no sistema educativo formal, particularmente associadas a desigualdades socioeconómicas, territoriais e culturais. Dados oficiais da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência indicam que estas assimetrias afetam de forma mais intensa crianças e jovens provenientes de contextos socialmente desfavorecidos, evidenciando a necessidade de respostas educativas alternativas, onde a educação não formal pode assumir um papel mitigador, oferecendo percursos alternativos de aprendizagem, reaproximação à educação e reforço do vínculo social (Conselho Nacional de Educação, 2024).

É neste contexto que a educação não formal assume uma relevância crescente no panorama educativo português, surgindo como resposta complementar e estratégica face às limitações do sistema formal. Organizações da sociedade civil, associações juvenis, ONGD e projetos comunitários têm desempenhado um papel central no desenvolvimento da educação não formal, atuando como mediadores privilegiados entre os jovens e as suas comunidades. Estes espaços flexibilizam tempos, metodologias e ritmos de aprendizagem, acolhem trajetórias educativas não lineares e promovem

experiências significativas de participação em projetos culturais, artísticos, desportivos e de cidadania (Coelho & Caramelo, 2023; Ferreira, 2015).

Este papel ganha particular relevância num contexto em que organismos nacionais de educação sublinham a necessidade de políticas públicas capazes de reconhecer e integrar a diversidade de trajetórias educativas existentes no país. O relatório mais recente sobre o estado da educação em Portugal destaca a importância de valorizar modalidades educativas flexíveis, a aprendizagem ao longo da vida e a articulação entre diferentes contextos de aprendizagem como componentes centrais de um sistema educativo mais inclusivo e responsivo às transformações sociais (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2023). Este reconhecimento institucional reforça a legitimidade da educação não formal como parte integrante do ecossistema educativo português, especialmente no trabalho com crianças e jovens em contextos de maior vulnerabilidade.

Ao oferecer contextos educativos mais próximos das realidades juvenis, a educação não formal contribui para a promoção da inclusão social, do desenvolvimento de competências socioemocionais e da participação cívica, assumindo-se como um complemento essencial à escola e como um recurso fundamental na prevenção da exclusão, da desmotivação e do afastamento educativo. O reconhecimento desta função por parte de organismos nacionais e europeus reforça a necessidade de integrar a educação não formal nas políticas públicas de educação e juventude, consolidando-a como parte integrante do ecossistema educativo português (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2023; European Union, 2015). Este enquadramento evidencia a necessidade de pensar a educação para além da escolarização formal, reconhecendo a pluralidade de contextos, tempos e modalidades em que os processos educativos se desenvolvem.

Neste sentido, torna-se fundamental compreender a educação numa perspetiva ampla e integrada. A educação, entendida como direito fundamental e processo intrinsecamente humano e social, configura-se como um fenómeno complexo, dinâmico e multidimensional, cuja abrangência ultrapassa significativamente os limites da

escolarização formal. Mais do que a mera transmissão de conhecimentos, constitui um processo contínuo de construção individual, social e cultural, resultado das interações quotidianas e das experiências vividas. Brandão (1983), citado por Oliveira (2008), sublinha que "a escola não é o único lugar onde [a educação] acontece e talvez nem seja o melhor" (p.223), enfatizando que a educação se desenvolve como prática social, enraizada nos modos de vida dos grupos e nos contextos comunitários. De forma complementar, Lima (2003) destaca que educar implica não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a incorporação de valores éticos, políticos e sociais, bem como o desenvolvimento de capacidades humanas necessárias à compreensão e intervenção no mundo contemporâneo (Angelini, 2021). Assim, ao ser concebida numa perspetiva ampla, a educação revela-se inseparável da experiência humana e das transformações sociais, assumindo um carácter ideológico, no sentido freireano, refletindo uma visão de mundo e de sociedade moldada pelo contexto histórico e político em que se inscrevem as práticas educativas (Angelini, 2021).

Embora a educação se manifeste como um processo amplo, contínuo e presente em múltiplos contextos sociais, importa reconhecer que esta multiplicidade de experiências educativas se organiza, na literatura e nas políticas internacionais, em três grandes modalidades: educação formal, informal e não formal. Esta distinção não pretende fragmentar o fenómeno educativo, mas antes clarificar a diversidade de espaços, intencionalidades e metodologias através dos quais a aprendizagem ocorre ao longo da vida (Bruno, 2014). Compreender estas modalidades é fundamental para analisar a especificidade da educação não formal, foco central deste relatório, e situá-la num quadro mais amplo de práticas educativas que se complementam e se cruzam, respondendo a necessidades formativas distintas e a desafios sociais contemporâneos.

A educação formal corresponde ao sistema escolar institucionalizado e regulado pelo Estado, caracterizando-se por uma estrutura sequencial, hierarquizada e organizada por níveis e ciclos de ensino, conduzindo à obtenção de certificações académicas reconhecidas (Gohn, 2017). Desenvolve-se com base em currículos previamente definidos e padronizados, sujeitos a regulamentação externa, impondo a

obrigatoriedade da frequência e a existência de mecanismos formais de avaliação que medem a aquisição de competências segundo critérios oficiais (Bruno, 2014). Este modelo, estruturado e normativo, ressaltado por Alves (2014), bem como Colley, Hodkinson & Malcom, citados em Freitas (2017), assenta numa relação pedagógica assimétrica, centrada na figura do professor como autoridade e responsável pela transmissão sistemática e cumulativa do conhecimento, visando o desenvolvimento de competências cognitivas consideradas essenciais à integração social. As principais tipologias internacionais, nomeadamente as da União Europeia (2011) e da UNESCO (2000), como citadas em (Freitas, 2017), reforçam que a educação formal se distingue por ser institucionalizada, sequencial e orientada para resultados mensuráveis, seguindo uma lógica de escolarização tradicional e padronizada.

A educação informal, por sua vez, caracteriza-se por processos de aprendizagem espontâneos, não estruturados e contínuos, que ocorrem sobretudo nas redes familiares, nos círculos pessoais, na convivência comunitária, nas práticas culturais e na vida quotidiana (Bruno, 2014). Estes contextos favorecem a socialização, moldando hábitos, atitudes, comportamentos e modos de pensar, e promovem a transmissão de saberes e valores socialmente partilhados, incidindo também sobre dimensões emocionais e afetivas (Alves, 2014). A literatura internacional reforça esta perspetiva, descrevendo a educação informal como não intencional, não institucionalizada, situada no quotidiano e profundamente dependente dos contextos sociais, culturais e comunitários onde ocorre (Freitas, 2017). Para Colley, Hodkinson e Malcom (2002) (como citados em Freitas, 2017) trata-se de uma aprendizagem intrinsecamente contextual, implícita, desenvolvida de forma autónoma, sem intervenção de figuras de autoridade e impossível de padronizar ou medir (Freitas, 2017). A UNESCO (2011), como citada em Freitas (2017), acrescenta que esta forma de aprendizagem ocorre “em todo o lado”, emergindo da socialização e da participação na vida comunitária (Freitas, 2017).

Importa sublinhar que estas três modalidades são complementares e interdependentes, integrando-se num quadro mais amplo de aprendizagem ao longo da vida, no qual o sujeito assume um papel ativo na construção contínua do conhecimento

e na reflexão crítica. Esta articulação ganha particular relevância no contexto contemporâneo, marcado pela globalização, pela aceleração tecnológica e pelas mudanças demográficas, em que a educação enfrenta novos desafios e responsabilidades (Pinto, 2008). Tal como defende Ambrósio (2001), citado em Pinto (2008), estes desafios exigem uma reinvenção do pensamento educativo, promovendo uma conceção de aprendizagem contínua que ultrapasse os limites da escola e desenvolva competências éticas, sociais e interculturais indispensáveis à cidadania global. Esta perspetiva é igualmente reforçada por documentos internacionais: a UNESCO, no relatório *Reimagining Our Futures Together* (International Commission on the Futures of Education, 2021) e o Conselho da Europa, em *Youth Work and Non-Formal Learning in Europe's Education Landscape* (European Union, 2015), destacam a complementaridade estrutural entre educação formal, não formal e informal, concebendo-as como elementos integrantes de um ecossistema educativo que deve ser cada vez mais integrado e flexível.

Entre a educação formal e a informal, a educação não formal surge como uma modalidade educativa intencional, desenvolvida fora do sistema escolar tradicional, mas estruturada com finalidades pedagógicas claras. Gohn (1998) evidencia que a educação não formal emerge de movimentos, associações e instituições comunitárias, espaços nos quais os indivíduos aprendem através da participação ativa, do sentimento de pertença e da ação partilhada. Trabalhos posteriores da autora (Gohn, 2006, 2017) aprofundam esta perspetiva, sublinhando que a educação não formal caracteriza-se por metodologias participativas, pela valorização dos saberes e experiências dos participantes, pela flexibilidade e pela articulação direta com as comunidades e as suas necessidades.

Neste contexto, a educação não formal fortalece redes sociais, consolida identidades coletivas e desenvolve competências para a intervenção cívica e para a participação ativa, ultrapassando a mera transmissão de conteúdos e contribuindo para a formação de cidadãos críticos e interventivos (Gohn, 2006, 2017). Ao fazê-lo, rompe com a lógica "bancária" da educação formal criticada por Freire (1987), segundo a qual

o educador “faz comunicados e depósitos que os educandos (…) memorizam e repetem” (p.38), negando a dimensão dialógica e transformadora do processo educativo (Oliveira, 2008).

Desta forma, na educação não formal, o educador assume-se como *“o outro”*, com quem se interage e co-constrói conhecimento numa relação horizontal, participativa e dialógica, onde os objetivos educativos se constroem a partir dos interesses dos participantes, e não segundo uma definição prévia (Bruno, 2014). A ação educativa desenvolve-se em contextos coletivamente construídos, acompanhando as trajetórias de vida dos indivíduos e baseando-se numa participação tendencialmente voluntária, o que reforça a intencionalidade, a significatividade e o compromisso com o processo educativo (Bruno, 2014).

A flexibilidade surge como um princípio central da educação não formal, permitindo ajustar conteúdos, metodologias e tempos de aprendizagem às necessidades e contextos específicos dos participantes, promovendo uma aprendizagem personalizada, contextualizada e que valoriza a diversidade (Freitas, 2017; Gohn, 2009). O facto de não estar limitada por uma estrutura formal rígida constitui uma mais-valia, proporcionando uma maior autonomia na intervenção pedagógica e relações de colaboração e partilha, tornando o processo mais inclusivo e relevante (Ferreira, 2015; Gohn, 2009). Esta flexibilidade é especialmente eficaz na resposta a desigualdades educativas, exclusão social e desafios de grupos em situação de vulnerabilidade (Schild, 2011). Simultaneamente, a educação não formal caracteriza-se por metodologias ativas e participativas, centradas no diálogo, experimentação e colaboração, aproximando-se de uma pedagogia horizontal, negociada e contextualizada (Colley, Hodkinson & Malcom, 2002; Chagas, 1993, citados em Freitas2017). Estas metodologias revelam-se eficazes no desenvolvimento de competências socioemocionais, comunicacionais e cooperativas (European Commission, 2020). Por fim, a contextualização comunitária constitui uma marca distintiva da educação não formal, uma vez que as aprendizagens se desenvolvem em articulação com famílias, associações, escolas, autarquias e organizações comunitárias,

promovendo coesão social, empoderamento e participação cidadã (Gohn, 1998, 2017; Pinto, 2008).

Bruno (2014) e outros estudos internacionais, como Freitas (2017), reforçam que a educação não formal ocupa um espaço híbrido entre a rigidez da educação formal e a espontaneidade da educação informal, permitindo cruzamentos de saberes e práticas. Com base nos elementos estruturantes destacados, Angelini (2021) sublinha atributos centrais dessa modalidade educativa: intencionalidade, flexibilidade curricular, capacidade de adaptar conteúdos e metodologias às necessidades dos participantes, participação ativa e relevância social dos conteúdos. Estes elementos tornam a educação não formal particularmente eficaz na promoção da inclusão, da cidadania e do empoderamento social. No contexto português, Pinto (2008) evidencia que a educação não formal constitui um espaço educativo crítico e comunitário, funcionando como ponte entre instituições sociais e comunidades locais e contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais, culturais e cívicas.

A compreensão atual da educação não formal resulta não apenas das suas características pedagógicas, mas também da sua evolução histórica. Com efeito, a conceptualização contemporânea da educação não formal consolidou-se a partir das décadas de 1970 e 1980, num contexto de profundas transformações sociais, económicas e tecnológicas que evidenciaram as limitações dos sistemas escolares tradicionais (Gohn, 2017; Pinto, 2008). A escolarização, mesmo com a expansão e massificação, mostrava-se insuficiente para dar resposta à complexidade das sociedades contemporâneas, marcada pela globalização, migrações e desigualdades (Pinto, 2008). Nesse contexto, diversos organismos internacionais começaram a problematizar a rigidez dos sistemas formais de educação, enquanto movimentos sociais, associações comunitárias e organizações da sociedade civil desenvolviam práticas educativas que procuravam suprir necessidades formativas negligenciadas pelo sistema escolar, revelando a existência de múltiplos espaços e tempos de aprendizagem para além da escola (Gohn, 2017). Estas experiências e reflexões reforçam a necessidade de sistemas educativos mais flexíveis, participativos e orientados para a justiça social, capazes de se

articularem com as comunidades e os contextos concretos de vida (Hanemann, 2021; International Commission on the Futures of Education, 2021).

No contexto europeu, esta evolução conceptual traduziu-se num progressivo reconhecimento da educação não formal como componente estruturante das políticas de juventude e de aprendizagem ao longo da vida, sendo reconhecida na promoção de competências transversais, cidadania ativa e inclusão de jovens afastados dos percursos escolares tradicionais (European Youth Forum, 2011; Schild, 2011). Nesta linha, destaca-se também a valorização das aprendizagens adquiridas fora do sistema formal, numa perspetiva de equidade educativa e de reconhecimento de percursos formativos diversificados (Youthpass, 2011). Em contextos de vulnerabilidade social, a educação não formal constitui muitas vezes a única oportunidade educativa para adolescentes e jovens em situações de crise, instabilidade ou exclusão estrutural sendo reconhecida atualmente como dimensão central da educação global, promotora de transformação educativa e justiça social (GENE, Declaração de Dublin para a Educação Global 2050, citado em Coelho & Caramelo, 2023; Interagency Network for Education in Emergencies, 2021).

A educação não formal afirma-se, assim, como uma modalidade educativa que emerge de práticas sociais coletivas, preenchendo lacunas do sistema escolar, proporcionando ambientes de aprendizagem flexíveis, contextualizados e participativos. Este campo educativo híbrido permite o cruzamento entre educação formal, informal e comunitária, promovendo construção de conhecimento compartilhado, participação ativa, coesão social e transformação democrática. Ao mesmo tempo, contribui decisivamente para o desenvolvimento pessoal, social e cívico, promovendo autonomia, comunicação, pensamento crítico, cooperação, literacia emocional e sensibilidade intercultural (European Commission, 2020; Hanemann, 2021; Youthpass, 2011).

Em síntese, a educação não formal deve ser compreendida como um ecossistema educativo plural, situado e participativo, que articula saberes formais, informais e comunitários. Ao ampliar as possibilidades educativas contemporâneas,

constitui-se como um instrumento de inclusão, coesão social e transformação democrática, respondendo a desafios que a escola, por si só, não consegue acolher. Para compreender plenamente este potencial transformador, torna-se imperativo olhar para os seus principais protagonistas — as crianças e os jovens — e para a forma como as suas identidades e agência são construídas em contextos de vulnerabilidade. No capítulo seguinte, procurar-se-á enquadrar sociologicamente estas categorias, analisando de que forma o protagonismo infantojuvenil se afirma como motor de mudança nestes contextos comunitários específicos.

1.2. Infância, juventude e educação não formal

A compreensão das dinâmicas educativas em contextos comunitários exige, antes de mais, uma análise aprofundada dos sujeitos a quem estas se dirigem. Numa primeira instância, importa centrar o olhar sobre a infância. Durante muito tempo, a investigação nesta área foi dominada por perspetivas centradas no crescimento biológico e nos processos mentais individuais, o que conduzia a uma visão da criança como um ser em desenvolvimento e da infância como uma etapa preparatória para a vida adulta (Sarmento, 2005). Nesta abordagem, a criança era frequentemente analisada em função do que viria a ser, tendo o mundo adulto como principal referência normativa.

É neste contexto que se consolida o campo da Sociologia da Infância, promovendo uma rutura epistemológica com estas perspetivas tradicionais. A infância passa, assim, a ser progressivamente reconhecida como uma construção social, histórica e cultural, afastando-se da sua conceção enquanto mera fase biológica do desenvolvimento humano (Sarmento, 2005). Esta mudança implica compreender que a criança não pode ser analisada como um ser isolado ou puramente biológico; pelo contrário, a sua identidade é moldada pelos contextos sociais em que se insere, o que desafia a ideia de um desenvolvimento infantil universal e homogéneo, reconhecendo-a como um ator social de pleno direito, com valor próprio no presente.

É neste enquadramento que se torna necessário reconhecer a existência de múltiplas infâncias, uma vez que as experiências das crianças são configuradas por

diferentes condições sociais, económicas e culturais. Deste modo, a infância deve ser entendida não como uma realidade única, mas como um fenómeno complexo, dinâmico e socialmente construído (Sarmento, 2018; Sarmento & Pinto, 1997).

A dimensão territorial assume, neste contexto, uma importância particular na forma como as crianças vivem, participam e constroem as suas experiências quotidianas. O projeto CRiCity (Seixas et al., 2023), desenvolvido pelo Instituto de Sociologia da Universidade do Porto, parte de uma abordagem centrada nas crianças e procura compreender a relação que estas estabelecem com os espaços urbanos, reconhecendo-as como atores sociais capazes de produzir conhecimentos e perspetivas válidas sobre a cidade. A partir dos estudos desenvolvidos em Lisboa e no Porto, esta abordagem permite compreender que as crianças não são apenas utilizadoras passivas dos espaços públicos, mas também sujeitos que os interpretam, apropriam e vivenciam de formas diferenciadas.

Esta perspetiva permite compreender que as oportunidades de participação e de inclusão das crianças estão também relacionadas com os territórios em que crescem, com a possibilidade de circular por diferentes espaços e com o acesso a contextos de convivência, aprendizagem e expressão. Assim, o bairro e os espaços comunitários não devem ser entendidos apenas como cenários onde decorre a intervenção, mas como lugares que influenciam as experiências, as relações e as possibilidades de ação das crianças.

Esta diversidade torna-se visível quando se analisam as condições concretas em que as crianças vivem. Fatores como a classe social, o género, a etnia, os contextos familiares ou o território influenciam profundamente as oportunidades, os recursos disponíveis e as formas de participação das crianças na sociedade. Consequentemente, torna-se inadequado falar da infância como uma experiência universal e homogénea, sendo mais pertinente reconhecer a pluralidade de percursos e condições que caracterizam as diferentes infâncias contemporâneas (Sarmento, 2018; Sarmento & Pinto, 1997).

Entre os contributos mais relevantes para este campo destacam-se as perspetivas de Qvortrup e Alanen, que permitem compreender a infância simultaneamente como uma categoria estrutural da sociedade e como uma realidade construída a partir das práticas sociais e das relações estabelecidas pelas próprias crianças (Sarmento, 2005). Qvortrup defende que a infância constitui uma categoria permanente da estrutura social, ainda que os indivíduos que a integram se renovem continuamente (Sarmento, 2005). Já Alanen sublinha o carácter relacional e dinâmico desta categoria, destacando o papel ativo das crianças na produção das suas experiências e identidades sociais através das interações que estabelecem com os outros (Sarmento, 2005). Em conjunto, estas perspetivas permitem compreender a infância como uma realidade simultaneamente condicionada por fatores estruturais e produzida através da ação social das próprias crianças.

É precisamente nesta interseção entre a estrutura e a ação que o conceito de *agency* (agência) assume particular relevância. Mais do que uma capacidade abstrata, a agência refere-se à competência das crianças para agir, interpretar e influenciar ativamente os contextos em que estão inseridas, contrariando visões tradicionais que as remetem para uma posição de passividade ou mera recetividade (Abebe, 2019). No entanto, em coerência com a visão relacional proposta por Alanen, esta capacidade não deve ser entendida como um exercício de livre-arbítrio isolado ou descontextualizado. Pelo contrário, a agência configura-se como um continuum interdependente, moldado pelas condições espaciais, materiais e relacionais que envolvem a criança (Abebe, 2019).

Esta interdependência torna-se ainda mais evidente em contextos de vulnerabilidade. Nestes cenários, a agência infantil manifesta-se frequentemente através de estratégias de apoio mútuo e cuidado, demonstrando que a capacidade de ação das crianças está intrinsecamente ligada a dinâmicas de reciprocidade e à rede de interdependências geracionais em que participam (Abebe, 2019).

Desta forma, o reconhecimento desta agência situada e relacional não pode ser apenas um princípio teórico, exigindo, em vez disso, uma mudança profunda na postura reflexiva de profissionais e investigadores. Como referem Sun et al. (2023), torna-se fundamental recorrer a metodologias que permitam escutar as crianças e compreender

os significados que atribuem às suas experiências, antes de qualquer intervenção. Esta abordagem é essencial para minimizar os desequilíbrios de poder inerentes à relação adulto-criança, valorizando-as como participantes ativas e legítimas na construção do conhecimento sobre a sua própria realidade (Sun et al., 2023).

Importa, contudo, evitar leituras que naturalizem a vulnerabilidade infantil. Expressões como "criança em risco" tendem, por vezes, a ocultar as desigualdades estruturais de classe, género ou etnia que estão na origem de muitos processos de exclusão social (Sarmento, 2018; Sarmento & Pinto, 1997).

É precisamente na interseção entre estas desigualdades estruturais e as experiências concretas das crianças que a educação não formal assume particular relevância. Ao configurar-se como um "bem comum" educativo (*educational commons*), esta modalidade pode adquirir um carácter emancipatório, permitindo que crianças em contextos de vulnerabilidade social exerçam formas de participação e cidadania no "aqui e agora" (Fernandes et al., 2023). Nestes contextos, as crianças têm a possibilidade de explorar interesses, desenvolver competências sociais e construir identidades de forma mais autónoma, constituindo espaços privilegiados para o exercício de uma cidadania ativa e significativa (Fernandes et al., 2023). Neste sentido, a educação não formal pode constituir uma resposta particularmente relevante para crianças que enfrentam contextos de vulnerabilidade, oferecendo oportunidades de aprendizagem que valorizam a participação, a expressão e a construção de relações significativas. Ao privilegiar abordagens flexíveis e centradas nos interesses dos participantes, estes contextos contribuem para o fortalecimento da autoestima, do sentimento de pertença e das competências sociais, criando condições favoráveis ao exercício da cidadania desde a infância (Fernandes et al., 2023).

Em suma, a articulação entre a sociologia da infância e a educação não formal reforça a importância de reconhecer as crianças como atores sociais plenos, cujas experiências, vozes e práticas devem ser valorizadas na construção de sociedades mais inclusivas (Sarmento, 2018), validando o papel desta modalidade enquanto espaço de intervenção e transformação em contextos comunitários.

Embora a infância e a juventude constituam categorias distintas, ambas partilham a condição de grupos geracionais historicamente definidos em relação ao mundo adulto. Tal como a Sociologia da Infância procurou ultrapassar que reduziam a criança a um ser em desenvolvimento meramente biológico, também a Sociologia da Juventude veio questionar interpretações que reduziam os jovens a uma simples etapa de transição para a vida adulta. Neste sentido, importa agora analisar a juventude enquanto categoria social e cultural específica.

À semelhança da infância, também a juventude tem vindo a ser progressivamente reconhecida como uma construção social, histórica e cultural (Pais, 1990), exigindo um distanciamento de perspetivas estritamente cronológicas ou biológicas. Tradicionalmente concebida como uma mera fase de transição entre a puberdade e a aquisição do estatuto adulto (Pais, 1990), a juventude contemporânea assume-se, na verdade, como um período complexo de individualização da biografia, caracterizado pela adaptação permanente a condições sociais em constante mutação (Bendit, 2011).

É neste sentido que a juventude se configura como uma fase particularmente ambígua, superando a conceção clássica de um mero estado de passagem entre a puberdade e a plena maturidade social (Pais, 1990). O jovem é por isso, simultaneamente, alguém que já não é criança, mas que ainda não é plenamente reconhecido como adulto, o que confere a este período um carácter indeterminado, marcado por inquietações entre a busca de autonomia e a manutenção de formas de dependência (Bendit, 2011; Pappámikail, 2011). Esta condição reflete-se numa tensão permanente entre expectativas sociais contraditórias, se por um lado valorizam a autonomia e a responsabilização individual, por outro impõem a manutenção de formas de dependência, nomeadamente através do suporte familiar.

Neste processo, a construção da identidade assume um papel central, sendo a juventude um período de exploração e experimentação marcado por múltiplas possibilidades de pertença e por trajetórias não lineares (Pappámikail, 2011). Esta construção identitária juvenil desenvolve-se em estreita relação com os contextos sociais em que os jovens participam, nomeadamente a família, os pares e as instituições

educativas, evidenciando o papel estruturante dos processos de socialização (Pappámikail, 2011). Contudo, os jovens não devem ser entendidos como meros destinatários passivos desses processos. Pelo contrário, assumem-se como atores sociais ativos, capazes de interpretar, negociar e transformar os significados presentes nos contextos que habitam (Abrantes, 2011; Pais, 1990). Assim, a socialização deixa de ser concebida como um processo unidirecional, reconhecendo-se que os jovens não só são socializados, como também contribuem para socializar os outros e até para transformar as próprias instituições, incluindo a escola (Abrantes, 2011), evidenciando uma agência que, embora condicionada por fatores estruturais, é central para compreender as suas trajetórias.

A experiência escolar constitui, neste sentido, uma dimensão importante das trajetórias juvenis, não podendo ser compreendida apenas a partir dos resultados académicos. A relação que os jovens estabelecem com a escola é também marcada pelas experiências quotidianas, pelas relações com os pares e com os adultos e pelos significados que atribuem ao próprio espaço escolar. Lopes (1997), ao analisar as práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano, chama a atenção para as diferentes formas de relação dos estudantes com a escola, incluindo situações de afastamento e de desinvestimento, mostrando que estas relações não são necessariamente passivas, mas podem também expressar diferentes formas de apropriação e de vivência do espaço escolar.

Esta perspetiva é particularmente relevante para compreender os percursos de jovens que experienciaram situações de absentismo, insucesso ou afastamento escolar, uma vez que permite olhar para a relação com a escola a partir das experiências e dos significados atribuídos pelos próprios jovens, e não apenas através dos resultados escolares ou das dificuldades identificadas pelos adultos.

Ao reconhecer-se que os jovens participam ativamente na construção dos contextos sociais em que se movem, torna-se igualmente necessário compreender que esta agência não se exerce num vazio social. Pelo contrário, é profundamente moldada pelas condições estruturais que enquadram as suas trajetórias, influenciando as oportunidades, os constrangimentos e as expectativas que enfrentam no quotidiano

(Pais, 1990; Pappámikail, 2011). Assim, embora os jovens sejam atores capazes de transformar práticas e instituições, a sua ação decorre sempre num quadro marcado por desigualdades sociais, económicas e culturais que condicionam o modo como vivem e experienciam a juventude (Abrantes, 2011; Pais, 1990).

Neste quadro, torna-se fundamental reconhecer que a juventude não constitui uma realidade homogénea. Tal como acontece com a infância, também aqui se impõe a ideia de uma pluralidade de experiências, sendo mais adequado falar em juventudes do que em juventude, uma perspetiva que é igualmente enfatizada por Pais (1990). Com efeito, a tendência para considerar os jovens como um grupo social unitário tem sido amplamente criticada pela sociologia, que sublinha a importância de atender às diferenças de classe, género, contexto socioeconómico e oportunidades estruturais que atravessam este grupo (Pais, 1990). Estas múltiplas realidades juvenis evidenciam que os jovens não constituem um grupo homogéneo, diferenciando-se substancialmente nos ritmos e nos contextos em que vivenciam esta fase da vida (Pais et al., 2005), pelo que a juventude deve ser entendida como um conjunto social profundamente diversificado, no qual coexistem múltiplas trajetórias, expectativas e formas de vivenciar esta fase da vida.

A compreensão destas diversidades implica analisar as transformações nos processos de transição para a vida adulta. Neste sentido, a sociologia da juventude tem vindo a privilegiar uma abordagem centrada nas trajetórias de vida, entendendo a juventude como um processo constituído por percursos biográficos que se desenvolvem em diferentes contextos sociais e institucionais (Pais, 1990). No quadro das sociedades de modernidade tardia, estas transições tornaram-se mais fragmentadas, incertas e desiguais, sendo frequentemente marcadas por disritmias e percursos de tipo ioiô, caracterizados por avanços, recuos e descontinuidades entre educação, trabalho e dependência familiar (Pais et al., 2005; Pais & Ferreira, 2010).

As consequências destas transformações tornam-se particularmente visíveis nas dificuldades que muitos jovens enfrentam na construção de projetos de vida autónomos. Apesar de constituírem a geração mais escolarizada de sempre, os jovens confrontam-se com crescentes obstáculos à inserção profissional e com elevados níveis

de incerteza relativamente ao futuro (Ferreira, 2017a, 2017b). Em Portugal, estas condições refletem-se no adiamento da emancipação residencial e familiar, reforçando o papel da família como principal rede de suporte perante a precariedade laboral e a fragilidade dos mecanismos de proteção social (Ferreira, 2017b; Pais & Ferreira, 2010).

É precisamente neste contexto que importa analisar criticamente a forma como a juventude tem sido frequentemente associada a um conjunto de "problemas sociais", nomeadamente no que diz respeito à inserção no mercado de trabalho, à precariedade laboral ou às dificuldades de emancipação. Contudo, tal como acontece com a infância, esta associação não deve ser naturalizada, evitando atribuir aos jovens características intrínsecas de vulnerabilidade. Na verdade, estes "problemas" resultam, em grande medida, de condições estruturais e de desigualdades sociais que moldam e limitam as suas trajetórias (Pais, 1990).

Neste enquadramento, importa ainda considerar que muitas das vulnerabilidades associadas à juventude têm raízes em experiências vividas em fases anteriores do percurso de vida. A compreensão das trajetórias juvenis exige, assim, o reconhecimento de que as vulnerabilidades experienciadas na infância não se extinguem com o tempo, pelo contrário, acumulam-se e reconfiguram-se ao longo do percurso de vida (Bennetsen et al., 2025). A pobreza e a exclusão social originam desigualdades no desenvolvimento desde muito cedo, traduzindo-se numa menor disponibilidade de recursos materiais e num aumento do stress familiar, fatores que comprometem a qualidade das interações e o suporte ao desenvolvimento da criança (Chaudry & Wimer, 2016; González et al., 2023).

É neste contexto de desvantagem estrutural que começam a emergir os primeiros sinais de desvinculação face às instituições formais, nomeadamente através do absentismo escolar, fenómeno que afeta de forma desproporcional crianças provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos (Ansari & Pianta, 2019; Dräger et al., 2023; Wood et al., 2024). Manifestando-se frequentemente desde os primeiros anos de escolaridade, estas ausências tendem a gerar perdas de aprendizagem cumulativas, limitando as oportunidades educativas e contribuindo para

a reprodução de desigualdades ao longo do tempo (Ansari & Pianta, 2019; Dräger et al., 2023).

Consequentemente, estas dificuldades precoces tendem a materializar-se, na juventude, em trajetórias marcadas pela instabilidade e pela exclusão (Russell & Thompson, 2025). O abandono escolar precoce surge, assim, não como uma escolha individual isolada, mas como o resultado de um processo social complexo e cumulativo (Bennetsen et al., 2025; Russell & Thompson, 2025). Em alguns casos, estas trajetórias podem conduzir a situações de afastamento prolongado dos sistemas educativos e formativos, evidenciando bloqueios nas transições para a vida adulta (Elsenburg et al., 2025; Kingsbury et al., 2025).

Perante a crescente complexidade e descontinuidade das trajetórias educativas e sociais dos jovens, torna-se evidente que a escola formal, por si só, nem sempre consegue dar resposta à diversidade de percursos e necessidades existentes, sublinhando a importância de modelos educativos mais flexíveis e adaptados às especificidades dos sujeitos (Kõiv et al., 2024). É precisamente neste cenário de trajetórias marcadas pela acumulação de vulnerabilidades, disritmias e descontinuidades que a educação não formal adquire um papel estratégico. Perante a insuficiência das instituições formais tradicionais para garantir transições seguras e lineares para a vida adulta, os contextos comunitários e associativos oferecem aos jovens espaços privilegiados para a experimentação social, o fortalecimento de redes de interconhecimento e a reconfiguração das suas identidades (Pais, 1990). Nestes espaços, a juventude deixa de ser perspetivada apenas pelas suas carências ou como um mero "período de espera", encontrando oportunidades concretas para o desenvolvimento de competências cívicas, agência e participação ativa na sociedade.

Em suma, a análise sociológica da infância e da juventude evidencia a complexidade de categorias que, longe de se esgotarem em definições etárias ou biológicas, se constituem como realidades sociais dinâmicas, plurais e profundamente marcadas pelos contextos históricos e estruturais em que se inserem. Ao longo do percurso de vida, as desigualdades e vulnerabilidades tendem a acumular-se e a reconfigurar-se, influenciando de forma significativa as trajetórias educativas e sociais

dos sujeitos. Neste enquadramento, a educação não formal assume-se como um espaço privilegiado de intervenção, capaz de responder de forma mais flexível às necessidades específicas de crianças e jovens, promovendo processos de participação, pertença e empowerment. Ao valorizar a agência dos indivíduos e ao criar contextos de aprendizagem significativos, esta modalidade educativa contribui não apenas para mitigar situações de exclusão, mas também para potenciar a construção de percursos mais inclusivos e emancipatórios, reforçando o seu papel central na intervenção comunitária contemporânea.

1.3. Participação infantojuvenil em contextos comunitários

O reconhecimento das crianças e dos jovens como atores sociais plenos exige, inevitavelmente, que se valorize o seu papel ativo nos contextos onde crescem e vivem. Ao deixar para trás as visões tradicionais que os concebiam como figuras passivas ou meros destinatários do mundo adulto, a Sociologia da Infância e da Juventude veio resgatar a urgência de lhes devolver o direito de intervir nas decisões que moldam o seu percurso. Autores como Sarmento (2005) fundamentais nesta rutura epistemológica, ao defenderem que a infância e a juventude devem ser entendidas como categorias sociais e geracionais dotadas de agência, e não apenas como fases biológicas do desenvolvimento. Tendo em conta esta perspetiva, a participação ganha um sentido muito mais profundo: passa a ser entendida como um envolvimento voluntário, consciente e responsável. Significa dar-lhes espaço para expressarem opiniões, influenciarem escolhas e coconstruírem a realidade social onde se inserem, assumindo-se como um motor vital na construção de uma sociedade genuinamente democrática, justa e inclusiva (Lima, 2003).

Neste contexto, a participação deixa de ser um simples exercício social para se afirmar como uma condição estruturante da cidadania e do reconhecimento das crianças e dos jovens enquanto sujeitos de direitos. Mais do que uma estratégia pedagógica, constitui um direito fundamental que lhes garante a possibilidade de expressar opiniões e influenciar decisões que afetam o seu quotidiano (Delgado, 2006). O Artigo 12.º da Convenção sobre os Direitos da Criança reforça esta visão ao consagrar

o direito à expressão e à consideração das suas perspetivas (Delgado, 2006). Assim, a participação assume uma dupla natureza: é simultaneamente um direito a garantir e um processo através do qual se aprende a exercer cidadania (Lima, 2003).

Para além da sua dimensão normativa, a participação possui um forte valor educativo e emancipatório. O envolvimento em processos coletivos potência autonomia, responsabilidade, confiança e autoestima, promovendo competências sociais e cívicas essenciais (Antunes, 2010).Contudo, para que esta participação seja efetiva, é necessário criar condições reais que permitam às crianças e aos jovens expressar opiniões e influenciar decisões, garantindo que as suas perspetivas são valorizadas (Lima, 2003).

Esta dimensão educativa da participação encontra sustentação em Hart (1992), ao defender que as competências indispensáveis ao exercício da cidadania democrática não se desenvolvem de forma abstrata, mas sim a partir da experiência concreta e vivida da ação. Para o autor, a confiança, a responsabilidade e a capacidade de decisão constroem-se progressivamente quando as crianças e os jovens participam em processos onde as suas opiniões são valorizadas e geram impactos reais. Deste modo, a participação não constitui apenas um resultado desejável, mas também um processo através do qual se aprendem e exercitam práticas de cidadania. O autor salienta ainda que este envolvimento se torna particularmente significativo quando os participantes desenvolvem um sentimento de pertença relativamente às iniciativas em que colaboram, reconhecendo que os seus contributos têm um efeito concreto nas decisões e transformações produzidas (Hart, 1992).

Um dos modelos mais influentes neste domínio foi proposto por Hart (1992), através da *Ladder of Participation*. Inspirando-se no trabalho pioneiro de Arnstein (1969) - que mapeou como o poder e o controlo são partilhados com os cidadãos nas decisões públicas - Hart adaptou esta ferramenta para a realidade infantojuvenil, traduzindo para este campo a discussão sobre poder, influência e tomada de decisão. O modelo revela um paradoxo contemporâneo: embora crianças e jovens sejam frequentemente destacadas nos discursos políticos e institucionais como "futuros cidadãos", continuam a ser sistematicamente excluídos dos espaços reais de decisão,

permanecendo numa posição periférica relativamente aos processos que moldam as suas vidas (Hart, 1992).

A *Ladder of Participation* organiza oito níveis de envolvimento infantojuvenil, distinguindo situações de não-participação — manipulação, decoração e participação simbólica — de formas genuínas de participação. Nos níveis intermédios, as crianças são informadas e consultadas, começando a influenciar decisões. Nos patamares superiores, surgem modelos de partilha efetiva de poder, incluindo projetos iniciados por adultos com decisões partilhadas e iniciativas lideradas por crianças. A escada permite, assim, refletir sobre o grau de influência atribuído aos mais novos e sobre a redistribuição de poder necessária para uma participação significativa (Hart, 1992).

Apesar da importância da *Ladder of Participation* para compreender os diferentes níveis de envolvimento das crianças e dos jovens, vários autores têm procurado aprofundar a reflexão sobre as condições necessárias para que a participação seja efetivamente significativa. Neste contexto, Lundy (2007) propõe um modelo complementar ao de Hart, com base no artigo 12.º da Convenção sobre os Direitos da Criança. Segundo a autora, o direito à participação só se concretiza plenamente quando se asseguram quatro dimensões interligadas: espaço (*space*), voz (*voice*), audiência (*audience*) e influência (*influence*). Assim, não basta criar oportunidades para que crianças e jovens expressem as suas opiniões; é igualmente necessário garantir que têm as condições adequadas para o fazer, que as suas perspetivas são escutadas por quem tem poder de decisão e que esses contributos contam de facto nos resultados Lundy (2007). Como sublinham Percy-Smith and Thomas (2010), a participação não se reduz a momentos pontuais de consulta, constituindo antes um processo relacional e situado, profundamente dependente das condições estruturais, das relações de poder e das oportunidades efetivamente criadas para que as crianças influenciem as decisões (Mannion, 2010).

Complementarmente, Shier (2001) propõe o modelo *Pathways to Participation*, que desloca a atenção dos níveis de participação para as responsabilidades dos adultos e das instituições. Mais do que avaliar apenas o grau de envolvimento das crianças e dos jovens, o autor questiona até que ponto os profissionais estão disponíveis para os ouvir,

apoiar a expressão das suas opiniões, considerar os seus contributos e partilhar efetivamente o poder nos processos de decisão. Deste modo, a participação deixa de ser entendida apenas como uma competência das crianças e dos jovens, passando também a depender da abertura e do compromisso dos contextos institucionais em que se inserem (Shier, 2001).

Esta perspetiva desloca o foco da presença formal para a qualidade da participação. Horgan et al. (2017) alertam para práticas meramente performativas, nas quais as crianças são consultadas apenas para legitimar decisões já tomadas, onde a participação assume meramente um carácter simbólico. Esta preocupação encontra eco nas reflexões de Hart (1992), que já alertava para os riscos da manipulação, decoração e participação simbólica. Em alternativa, os autores defendem uma participação situada, construída através de relações, contextos e processos contínuos de diálogo e negociação. Assim, participar implica influenciar decisões e não apenas estar presente (Horgan et al., 2017; Lima, 2003).

Compreender a participação implica também compreender a agência que a sustenta. A agência não corresponde à autonomia absoluta, mas a uma capacidade relacional e contextual, exercida dentro das oportunidades e constrangimentos que caracterizam a vida das crianças e dos jovens (Abebe, 2019; Bordonaro, 2012). Tisdall (2017) reforça que a participação deve ser analisada à luz das desigualdades sociais que moldam as possibilidades reais de ação. Reconhecer esta dimensão relacional da agência permite compreender que a participação não constitui apenas uma competência individual, mas também uma responsabilidade coletiva. Torna-se, por isso, fundamental criar contextos que potenciem o envolvimento dos sujeitos e ampliem as suas oportunidades de ação e influência.

A participação não acontece em condições de igualdade para todas as crianças e jovens. Hart (1992) alerta para o facto de as desigualdades socioeconómicas influenciarem profundamente as oportunidades de envolvimento, uma vez que o crescimento e a socialização variam consoante os recursos disponíveis e as experiências vividas em cada família. Neste sentido, os mais novos provenientes de contextos vulneráveis podem enfrentar maiores barreiras para expressar as suas opiniões e

participar ativamente. Torna-se, por isso, necessário criar estratégias que procurem, de forma intencional, incluir as suas vozes.

Importa ainda sublinhar que a participação infantojuvenil não emerge de forma espontânea ou automática. Tal como defendem Horgan et al. (2017) e Lundy (2007), o envolvimento das crianças e dos jovens só se torna verdadeiramente significativo quando existe um compromisso real entre os envolvidos, uma intencionalidade clara e um acolhimento efetivo das suas vozes. Assim, a participação depende simultaneamente das disposições individuais e das condições estruturais e relacionais que os adultos e as instituições são capazes de criar (Abebe, 2019).

Face aos desafios anteriormente identificados, torna-se pertinente refletir sobre os contextos capazes de promover formas mais significativas de participação. Neste âmbito, a educação não formal tem sido reconhecida como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de experiências participativas, pela flexibilidade das suas metodologias e pela valorização do envolvimento ativo dos participantes (Freitas, 2017; Gohn, 2009).

A partir desta perspetiva, importa compreender o que caracteriza estes contextos e porque se revelam tão favoráveis ao envolvimento dos participantes. A educação não formal distingue-se pela valorização de metodologias participativas, flexíveis e centradas nos interesses dos participantes, promovendo aprendizagens baseadas na experiência, na colaboração e na ação (Calado, 2014; Corney et al., 2024).

É precisamente neste enquadramento que os contextos comunitários de educação não formal assumem particular relevância, pois, marcados por relações de proximidade e maior horizontalidade, as crianças e os jovens encontram condições mais favoráveis para exercer autonomia, coconstruir atividades e participar ativamente nas decisões que moldam a intervenção. Fernandes et al. (2023) descrevem estes espaços como verdadeiros *educational commons*, onde a cidadania se pratica no quotidiano através da negociação, corresponsabilização e participação concreta. Nesta perspetiva, a participação deixa de constituir apenas uma metodologia de intervenção, assumindo-se como um princípio organizador da própria ação educativa e comunitária (Fernandes

et al., 2023). Contudo, promover a participação não implica substituir os adultos pelos mais novos, mas sim construir relações de colaboração em que os adultos sabem escutar, apoiar e orientar, reconhecendo quando intervir e quando criar espaço para a iniciativa das crianças e dos jovens (Hart, 1992). Assim, a educação não formal afirma-se como um contexto privilegiado para o desenvolvimento de práticas participativas significativas, articulando autonomia, orientação e corresponsabilidade.

Neste sentido, diversos autores têm vindo a defender uma maior articulação entre os contextos formais e não formais de educação. O'Regan et al. (2025) sublinham que a colaboração entre escolas, professores, técnicos de juventude e organizações comunitárias permite construir respostas mais integradas e ajustadas às necessidades dos jovens, potenciando oportunidades de participação que dificilmente seriam alcançadas através de uma intervenção isolada. Esta lógica de complementaridade reforça a criação de redes de suporte capazes de promover o envolvimento cívico e comunitário dos sujeitos.

Em síntese, a participação infantojuvenil deve ser entendida como um processo relacional, situado e profundamente condicionado pelas oportunidades, vínculos e estruturas que moldam a vida quotidiana das crianças e dos jovens. Os modelos teóricos analisados — da cidadania ativa às tipologias de participação — evidenciam que o envolvimento significativo exige condições concretas, práticas pedagógicas adequadas e uma cultura institucional que reconheça a agência dos mais novos. A educação não formal, pela sua natureza colaborativa e comunitária, emerge como um espaço privilegiado para o exercício desta cidadania no presente. Assim, o quadro teórico aqui apresentado constitui a base para compreender, no capítulo seguinte, como estas dinâmicas se articulam com os contextos de intervenção e com os sujeitos que deles fazem parte.

1.4. Práticas comunitárias e experiências de educação não formal

A educação não formal tem vindo a afirmar-se como um campo central na intervenção com crianças e jovens, sobretudo em contextos comunitários marcados por vulnerabilidades sociais, económicas e educativas. Vários autores mostram que estes

espaços funcionam como ambientes privilegiados para criar relações significativas, desenvolver competências socioemocionais, promover a participação e abrir caminhos para trajetórias mais inclusivas (Gohn, 2006, 2017; Pinto, 2008). Ao contrário do que acontece nos contextos formais, a educação não formal assenta numa lógica de flexibilidade, proximidade e intencionalidade situada, valorizando aquilo que acontece no quotidiano como oportunidade de aprendizagem (Antunes, 2010). Esta forma de trabalhar torna-se especialmente relevante em territórios onde as desigualdades estruturais limitam o acesso a oportunidades educativas e culturais, reforçando a necessidade de práticas que reconheçam as subjetividades infantojuvenis e os seus contextos de vida.

Outro eixo relevante da produção académica diz respeito à relação entre educação formal e não formal. Trabalhos recentes mostram que a articulação entre estes dois domínios é essencial para compreender as trajetórias educativas de crianças e jovens, sobretudo daqueles que enfrentam dificuldades escolares, absentismo ou desmotivação (Flynn, 2021). A educação não formal surge, assim, como um complemento que pode reforçar a autoestima, promover competências transversais e criar condições para uma maior ligação à escola, contribuindo para trajetórias mais estáveis e inclusivas. Esta complementaridade torna-se particularmente relevante em contextos comunitários, onde diferentes instituições e atores locais colaboram na criação de respostas educativas mais ajustadas às necessidades dos participantes.

Por fim, diferentes contributos no campo da inclusão social destacam que a educação não formal pode desempenhar um papel decisivo na mitigação das desigualdades e na promoção da cidadania, sobretudo quando desenvolvida em territórios vulneráveis (Cano-Hila, 2022). Estes espaços permitem trabalhar dimensões que vão além do currículo escolar — como rotinas básicas, competências de vida, convivência, comunicação e autorregulação — que são essenciais para o bem-estar e a participação plena na comunidade. É neste enquadramento que se inscrevem muitas das práticas comunitárias de educação não formal atualmente desenvolvidas com crianças e jovens, cuja diversidade de metodologias e impactos será explorada nas secções seguintes.

Nos últimos anos, várias investigações têm mostrado que a educação não formal desempenha um papel fundamental na promoção da participação e do envolvimento de crianças e jovens, contribuindo para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e emocionais (Chauke, 2022; Simac et al., 2021). Estes espaços permitem que crianças e jovens experimentem formas de agência, pertença e expressão que muitas vezes não encontram na escola ou noutros contextos institucionais, funcionando como ambientes de apoio, reconhecimento e construção identitária. Ao mesmo tempo, diferentes estudos sublinham que trabalhar com crianças e jovens em contexto comunitário implica uma atenção constante às dinâmicas relacionais e aos processos de socialização que emergem no dia a dia (Calado, 2014), reconhecendo que estes espaços são simultaneamente lugares de aprendizagem, cuidado, negociação e transformação. Partindo destas dimensões mais gerais, importa olhar para a forma como elas se traduzem na prática.

Na prática, estes princípios ganham forma através de um conjunto diversificado de metodologias e práticas que caracterizam a educação não formal. Mais do que transmitir conteúdos, estas abordagens procuram criar oportunidades de participação, experimentação e aprendizagem pela ação, valorizando os interesses, as experiências e os saberes dos participantes (Antunes, 2010; Pinto, 2008). Entre as práticas mais comuns encontram-se a animação sociocultural, oficinas temáticas, projetos de voluntariado, metodologias artísticas e expressivas, bem como programas de mobilidade e participação juvenil. Apesar de diferentes entre si, todas partilham a mesma lógica: promover o envolvimento ativo, fortalecer relações de pertença e estimular o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e cívicas. Mais do que envolver os participantes na execução das atividades, estas metodologias procuram criar oportunidades para que crianças e jovens contribuam também para a definição das propostas, expressem as suas ideias e influenciem os processos educativos. Deste modo, a participação deixa de se limitar à presença nas atividades e passa a constituir um verdadeiro exercício de agência e corresponsabilização (Brody et al., 2025).

A animação sociocultural é uma das metodologias mais presentes nos contextos comunitários. Assente na participação ativa e na valorização dos recursos da

comunidade, procura promover autonomia, cooperação, inclusão e desenvolvimento local (Antunes, 2010). Neste enquadramento, o educador ou animador assume sobretudo o papel de facilitador, criando condições para que crianças e jovens identifiquem interesses, participem em decisões e desenvolvam iniciativas que façam sentido para si e para o grupo. A intervenção deixa, assim, de se centrar na transmissão de conhecimentos para privilegiar processos de descoberta, experimentação e construção coletiva.

Também o voluntariado, as oficinas temáticas e os projetos de intervenção comunitária são práticas frequentes nestes contextos. Estas experiências promovem a aprendizagem pela ação, permitindo que os participantes desenvolvam competências de comunicação, cooperação, resolução de problemas e responsabilidade social. Como refere Gohn (2006), a participação em iniciativas coletivas potencia o desenvolvimento de competências cívicas e reforça o sentimento de pertença à comunidade, contribuindo para formas mais ativas de cidadania. Neste sentido, a autora sublinha, num trabalho posterior, que estas experiências permitem aos participantes assumir um papel ativo na construção das respostas comunitárias, reforçando simultaneamente o sentido de responsabilidade e de compromisso com o grupo (Gohn, 2017).

As metodologias artísticas assumem igualmente um papel importante, sobretudo junto de públicos infantojuvenis. Atividades como teatro comunitário, expressão dramática, fotografia, artes visuais, música ou outras formas de arte participativa estimulam a criatividade, a comunicação e a reflexão crítica, permitindo que crianças e jovens expressem experiências, preocupações e perspetivas sobre o seu quotidiano (Brody et al., 2025). Estas abordagens tornam-se especialmente importantes em contextos de vulnerabilidade, onde nem sempre existem espaços seguros para a expressão individual e coletiva. Para além da dimensão expressiva, estas metodologias favorecem a construção de narrativas próprias e o reconhecimento das crianças e dos jovens enquanto produtores de conhecimento sobre as suas próprias realidades (Brody et al., 2025).

Para além das práticas locais, existem também programas de participação juvenil que reforçam estas aprendizagens. A nível nacional e internacional, vários programas de

participação juvenil — como o Erasmus+ ou o Programa Escolhas — têm sido reconhecidos pelo seu contributo para a cidadania ativa, a aprendizagem intercultural e o desenvolvimento de competências transversais. Através de experiências colaborativas e de contacto com diferentes realidades sociais e culturais, os participantes ampliam horizontes, fortalecem competências sociais e desenvolvem maior confiança para intervir nos contextos onde vivem (Simac et al., 2021).

Os benefícios destas experiências refletem-se no desenvolvimento de um conjunto diversificado de competências-chave. Estudos recentes apontam para impactos positivos ao nível da autoestima, autonomia, autorregulação emocional, comunicação interpessoal, cooperação e pensamento crítico (Chauke, 2022; D'Angelo et al., 2022; John & Cox, 2018). Estas aprendizagens, construídas sobretudo através da experiência direta e das relações estabelecidas nos grupos, assumem particular relevância para crianças e jovens em contextos de vulnerabilidade, contribuindo para o fortalecimento da confiança e para a construção de percursos mais positivos. Neste processo, a possibilidade de refletir sobre as próprias experiências e de lhes atribuir significado constitui também uma dimensão importante da aprendizagem, permitindo que os participantes desenvolvam uma maior consciência crítica sobre si próprios e sobre os contextos onde vivem (Brody et al., 2025).

Paralelamente, vários autores destacam o papel da educação não formal na promoção da inclusão social. Crianças e jovens em situação de vulnerabilidade enfrentam frequentemente barreiras económicas, familiares, educativas e culturais que limitam o seu acesso a oportunidades de participação e desenvolvimento (Cano-Hila, 2022). Neste contexto, os projetos comunitários tornam-se espaços de apoio, reconhecimento e acompanhamento, criando condições para que os participantes desenvolvam competências, ampliem redes relacionais e construam um maior sentido de pertença. Como refere Calado (2014), a inclusão não se reduz ao acesso a recursos, implicando também o reconhecimento das capacidades, potencialidades e experiências dos sujeitos, bem como a criação de oportunidades reais de participação.

A relação entre educação formal e não formal surge igualmente como uma dimensão importante. Diversos estudos mostram que a educação não formal pode

complementar os percursos escolares, reforçando a autoestima, promovendo competências transversais e criando condições para uma maior ligação à escola (Flynn, 2021). Para jovens que enfrentam dificuldades educativas, absentismo ou desmotivação, estes contextos podem desempenhar um papel significativo na construção de trajetórias mais estáveis e inclusivas.

Em síntese, as práticas comunitárias de educação não formal destacam-se pela forma como articulam participação, aprendizagem experiencial e construção de relações significativas. Seja através da animação sociocultural, das metodologias artísticas, do voluntariado ou de programas de participação juvenil, estes contextos promovem competências fundamentais para a vida em sociedade e contribuem para processos de inclusão social, desenvolvimento pessoal e cidadania ativa. Mais do que complementar a educação formal, a educação não formal afirma-se como um espaço privilegiado para o reconhecimento das crianças e dos jovens enquanto sujeitos de direitos, capazes de participar ativamente na construção dos seus percursos e das comunidades onde vivem.

2. Contexto de estágio

2.1. Caracterização da instituição e dos contextos de intervenção

2.1.1. Instituto de Desenvolvimento e Inclusão Social (IDIS)

O presente estágio curricular decorreu no Instituto de Desenvolvimento e Inclusão Social (IDIS), uma associação sediada em Vila Nova de Gaia, que desenvolve projetos de intervenção social e comunitária dirigidos a crianças, jovens, famílias e comunidades em situação de vulnerabilidade. A intervenção do IDIS assenta numa abordagem de proximidade e colaboração com os diferentes atores do território, promovendo a inclusão social através de respostas educativas, sociais e comunitárias ajustadas às necessidades locais. Com a missão de contribuir para uma sociedade mais inclusiva e participativa, a instituição trabalha em articulação com escolas, autarquias, serviços públicos e associações locais, assumindo a educação não formal como um dos pilares centrais da sua ação. Orienta-se por princípios como a participação, a igualdade de oportunidades, a valorização das potencialidades individuais e coletivas e o

fortalecimento das redes comunitárias, procurando criar oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento e cidadania ativa para crianças e jovens que vivem em contextos marcados por vulnerabilidade social. Neste sentido, a sua atuação vai além da resposta às necessidades imediatas, promovendo processos de capacitação, autonomia e desenvolvimento comunitário (Instituto de Desenvolvimento e Inclusão Social, s.d.)

Foi neste contexto que decorreu o presente estágio curricular, permitindo acompanhar diferentes respostas socioeducativas dirigidas a públicos infantojuvenis e compreender, em contexto real, de que forma a educação não formal pode contribuir para processos de participação, inclusão e desenvolvimento pessoal, social e cívico.

O estágio decorreu entre janeiro e maio de 2026 e integrou dois contextos distintos de intervenção do IDIS. Numa primeira fase, acompanhei sobretudo o projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G, desenvolvido no âmbito da 9.ª Geração do Programa Escolhas. A partir de meados de março, o estágio passou também a incluir a Escola de Segunda Oportunidade de Mafamude, permitindo alargar o contacto a jovens adolescentes e aprofundar a compreensão das diferentes respostas educativas promovidas pela instituição. Esta distribuição não resultou de uma alteração dos objetivos inicialmente definidos, mas da necessidade de diversificar os contextos de observação: embora o projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G se dirija a crianças e jovens, a participação regular incidia maioritariamente sobre crianças. Considerando que o presente relatório pretende analisar processos de participação infantojuvenil, tornou-se pertinente integrar igualmente um contexto onde a presença de jovens fosse mais expressiva, justificando a inclusão da Escola de Segunda Oportunidade de Mafamude no percurso de estágio.

Ao longo destes meses foi possível acompanhar o quotidiano das equipas técnicas, participar nas atividades desenvolvidas e estabelecer relações de proximidade com crianças, jovens e profissionais, permitindo uma compreensão aprofundada das dinâmicas educativas e comunitárias promovidas pelo IDIS.

2.1.2. Projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G

Ao longo do estágio, o projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G destacou-se como o contexto central da minha intervenção, permitindo-me acompanhar de perto as práticas educativas e comunitárias desenvolvidas. Para enquadrar adequadamente a análise que se segue, torna-se pertinente apresentar, numa primeira fase, a medida pública que estrutura este projeto, bem como os seus princípios orientadores enquanto política de inclusão social.

Criado em 2001, o Programa Escolhas constitui uma medida pública de promoção da inclusão social dirigida a crianças e jovens, maioritariamente entre os 6 e os 25 anos, provenientes de contextos marcados por vulnerabilidades sociais, económicas e educativas. Atualmente promovido pelo Instituto Português do Desporto e da Juventude (IPDJ) e cofinanciado pelo Programa Pessoas 2030, pelo Portugal 2030 e pela União Europeia, o programa procura combater fenómenos como o absentismo, o insucesso e o abandono escolar, promovendo simultaneamente a igualdade de oportunidades, a participação comunitária, a cidadania ativa e o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais (Alto Comissariado para as Migrações, 2023b).

Desde a sua criação, o Programa Escolhas tem vindo a desenvolver diferentes gerações de projetos, com uma duração aproximada de três anos cada, sujeitas a processos intermédios de monitorização e avaliação que determinam a continuidade das respostas implementadas (Alto Comissariado para as Migrações, 2023b). O presente estágio decorreu durante a 9.ª Geração do Programa Escolhas (2023–2026), que contempla 118 projetos distribuídos por todo o território nacional, procurando responder às necessidades específicas de diferentes comunidades através de intervenções ajustadas aos respetivos contextos locais (Alto Comissariado para as Migrações, 2023a).

A intervenção desenvolve-se através de projetos implementados em diferentes territórios do país, privilegiando metodologias de educação não formal, o trabalho em rede e a intervenção comunitária. Mais do que responder a dificuldades específicas, estes projetos procuram criar oportunidades de participação, aprendizagem e desenvolvimento, valorizando as potencialidades dos participantes e reforçando o seu

sentimento de pertença às comunidades onde vivem. As ações desenvolvidas articulam-se com escolas, autarquias, associações, serviços públicos e outras entidades locais, evidenciando a importância das redes comunitárias na promoção da inclusão social. Como refere Calado (2014), a intervenção promovida pelo Programa Escolhas assenta precisamente numa lógica de proximidade e de desenvolvimento comunitário, procurando construir respostas ajustadas às necessidades concretas dos territórios e fortalecer as capacidades individuais e coletivas dos participantes.

Uma das características distintivas do Programa Escolhas é a figura do dinamizador comunitário, geralmente um jovem da comunidade que apoia a implementação das atividades, reforça a proximidade com os participantes e contribui para processos de mediação e mobilização. Esta função procura fortalecer o envolvimento comunitário e constitui, simultaneamente, uma oportunidade de capacitação pessoal e profissional (Alto Comissariado para as Migrações, 2023b).

A relevância desta medida tem sido igualmente evidenciada por diferentes processos de avaliação. O relatório de avaliação externa da 8.ª Geração do Programa Escolhas conclui que os projetos desenvolvidos apresentam impactos positivos ao nível do sucesso educativo, do desenvolvimento de competências pessoais e sociais, do reforço da participação comunitária e da promoção da inclusão social, confirmando o contributo da educação não formal e da intervenção comunitária para os percursos de crianças e jovens em contextos de maior vulnerabilidade (Almeida et al., 2022).

No contexto específico do projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G, estas orientações do Programa Escolhas concretizam-se através de uma intervenção centrada no território, desenvolvida em diferentes espaços educativos e comunitários.

É neste enquadramento que se desenvolve o projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G, resposta implementada pelo IDIS no âmbito da 9.ª Geração do Programa Escolhas. O projeto intervém maioritariamente no território do Olival, em Vila Nova de Gaia, procurando responder aos desafios identificados junto das crianças, dos jovens e das respetivas famílias através de uma abordagem integrada, comunitária e contínua. Recorrendo à educação não formal como principal estratégia de intervenção, o projeto

promove processos de inclusão, participação e desenvolvimento pessoal, social e educativo.

Vila Nova de Gaia é atualmente um dos concelhos mais populosos de Portugal, contando com mais de 323 mil habitantes, registando um crescimento populacional nos últimos anos. Esta realidade traduz-se igualmente numa presença significativa de crianças e jovens no concelho, reforçando a necessidade de respostas educativas e sociais capazes de responder às suas diferentes necessidades e contextos de vida (Instituto Nacional de Estatística, 2025). Contudo, apesar desta robustez demográfica, o concelho enfrenta desafios persistentes ao nível da pobreza, da exclusão social e das desigualdades educativas. De acordo com a candidatura, as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens de Gaia registam um dos maiores volumes processuais do país, com sinalizações sobretudo por absentismo escolar, violência doméstica e negligência (Instituto de Desenvolvimento e Inclusão Social, 2023). Paralelamente, vários agrupamentos escolares apresentam dificuldades ao nível do sucesso educativo, especialmente em territórios mais periféricos e socialmente vulneráveis, onde se observam fenómenos de insucesso, desvinculação e abandono escolar.

Estas tendências tornam-se particularmente evidentes no território do Olival, onde o diagnóstico realizado no âmbito da candidatura do projeto identificou problemáticas especialmente expressivas.

O projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G intervém num contexto marcado por diferentes formas de vulnerabilidade social, educativa e económica. Segundo o diagnóstico realizado no âmbito da candidatura do projeto (Instituto de Desenvolvimento e Inclusão Social, 2023) verificam-se níveis significativos de absentismo, insucesso e abandono escolar, incidindo particularmente sobre crianças e jovens da comunidade cigana. Foram ainda identificadas situações de casamentos infantis, gravidezes precoces, dificuldades no domínio da língua portuguesa, analfabetismo funcional e ausência de ofertas educativas alternativas, fatores que comprometem os percursos escolares e contribuem para processos de exclusão social. Acrescem ainda situações de fragilidade socioeconómica, desemprego jovem, isolamento territorial e dificuldades no acesso a respostas educativas diversificadas,

fatores que reforçam a necessidade de uma intervenção comunitária integrada e de proximidade (Instituto de Desenvolvimento e Inclusão Social, 2023).

Face a esta realidade, o projeto define como objetivo geral apoiar os projetos de vida de crianças, jovens e respetivos agregados familiares, promovendo competências pessoais, sociais, escolares e profissionais que favoreçam processos de (re)inclusão educativa, social e socioprofissional (Instituto de Desenvolvimento e Inclusão Social, 2023). A intervenção estrutura-se em torno de duas medidas do Programa Escolhas. A primeira, Educação, Formação e Emprego, centra-se na promoção do sucesso escolar, no desenvolvimento de competências pessoais, sociais, emocionais e cognitivas e no encaminhamento para percursos de qualificação e empregabilidade. A segunda, Dinamização Comunitária e Cidadania, privilegia o fortalecimento das competências parentais, da participação comunitária, da autonomia e da construção de projetos de vida mais sustentáveis.

Em coerência com os objetivos definidos, as atividades do projeto organizam-se em torno das duas medidas de intervenção previstas pelo Programa Escolhas, integrando um conjunto diversificado de respostas educativas, sociais e comunitárias. Entre as principais atividades desenvolvidas destacam-se:

Medida 1 - Educação, Formação e Emprego:

- Apartamento para o Treino de Autonomia (Desenvolvimento de competências);
- Arena CID Certifica, Livre e Empregabilidade (Formação TIC);
- Casinha da Parentalidade (Formação parental);
- Coaching para o Sucesso Escolar (Apoio escolar);
- Gabinete de Apoio Vocacional e Psicossocial (Acompanhamento vocacional);
- Incubadora da Criatividade (Desenvolvimento de competências);
- Oficina dos Cuidados Pessoais (Experiência vocacional);
- Oficina dos Euros (Desenvolvimento de competências);

- Shopping Vocacional (Experiência vocacional).

Medida 2 - Dinamização Comunitária e Cidadania:

- Animação de Recreios e Espaços Comunitários (Lúdico-pedagógica);
- Box do Desporto (Desportiva);
- Canal Check Out (Comunicação);
- Co-working dos Empreendedores (Empreendedorismo);
- Hostel-Escola (Empreendedorismo);
- Laboratório de Acompanhamento e Mediação 20 (Educativa);
- Montra dos Eus (Apoio à empregabilidade);
- Oficina dos Empreendedores da Mecânica e da Eletricidade (Empreendedorismo);
- Oficina dos Empreendedores da Cozinha e da Restauração (Empreendedorismo);
- Oficina dos Empreendedores para os cuidados Estéticos (Empreendedorismo);
- Palco das Artes Comunitárias (Artística);
- Spot da Literacia Mediática (Lúdico-pedagógica) .

Estas atividades procuram responder de forma integrada às necessidades educativas, sociais e comunitárias dos participantes, promovendo autonomia, participação, competências socioemocionais e oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Embora o projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G o desenvolva este conjunto diversificado de respostas, a minha participação enquanto estagiária incidiu sobretudo na Box de Desporto e na Incubadora da Criatividade.

Desta forma, o projeto acompanha um conjunto diversificado de crianças, jovens e jovens adultos em situação de vulnerabilidade social, escolar e económica. De acordo com a candidatura (Instituto de Desenvolvimento e Inclusão Social, 2023) o projeto integra 45 crianças entre os 6 e os 13 anos, 20 jovens entre os 14 e os 18 anos e 10

jovens adultos entre os 19 e os 25 anos, incluindo ainda participantes migrantes e um número expressivo de pessoas da comunidade cigana. A caracterização dos participantes diretos evidencia problemáticas significativas, como absentismo escolar, insucesso, abandono precoce, desocupação, desemprego, comportamentos desviantes, medidas tutelares educativas, situações de violência e vulnerabilidade socioeconómica, refletindo a complexidade dos percursos acompanhados. O projeto envolve ainda participantes indiretos, incluindo familiares, profissionais das escolas parceiras e técnicos de entidades locais, reforçando a dimensão comunitária da intervenção.

A intervenção é assegurada por uma equipa multidisciplinar composta por uma coordenadora, uma monitora, uma dinamizadora comunitária, um técnico de manutenção e uma técnica, profissionais com experiência em educação não formal, intervenção comunitária, acompanhamento psicossocial e dinamização de grupos. A equipa assume um papel central na construção de relações de confiança, na mediação entre escola, família e comunidade e na adaptação contínua das metodologias às necessidades dos participantes (Instituto de Desenvolvimento e Inclusão Social, 2023).

A implementação do projeto assenta numa forte lógica de trabalho em rede, envolvendo escolas, serviços municipais, entidades de proteção, associações locais e organizações comunitárias. Esta articulação permite desenvolver respostas complementares e ajustadas às necessidades do território, reforçando a proximidade entre as entidades e potenciando processos de inclusão social sustentados.

2.1.3. Escola de Segunda Oportunidade de Mafamude

Para além do trabalho desenvolvido no projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G, o estágio integrou também um segundo contexto de intervenção, permitindo ampliar a compreensão das respostas educativas promovidas pelo IDIS. Foi neste âmbito que passei a acompanhar a Escola de Segunda Oportunidade, cuja atuação oferece uma perspetiva distinta sobre os processos de inclusão e reengajamento juvenil.

A Escola de Segunda Oportunidade, localizada em Mafamude, integra uma resposta socioeducativa promovida pelo IDIS, em parceria com o Agrupamento de Escolas Dr. Costa Matos e a Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia. Todos os anos,

acolhe cerca de 15 jovens que se encontram a concluir o 2.º ou o 3.º ciclo, oferecendo-lhes um percurso educativo alternativo pensado para quem viveu experiências de insucesso, abandono escolar precoce ou afastamento prolongado do ensino regular (Associação Escolas de Segunda Oportunidade, s.d.).

Enquanto membro da rede europeia de Escolas de Segunda Oportunidade, a E2OG nasce de uma iniciativa que procura responder às elevadas taxas de abandono escolar registadas em vários países europeus. Em Portugal, este modelo foi enquadrado pelo Despacho n.º 6954/2019, que define as orientações do Programa 2O — uma resposta especializada dirigida a jovens sem qualificação profissional, sem emprego e afastados da escola há pelo menos um ano (Gabinete do Secretário de Estado da Educação, 2019).

A missão da E2OG centra-se na reintegração educativa, social e profissional de jovens NEET (*Not in Education, Employment, or Training*), oferecendo percursos formativos ajustados às suas necessidades, interesses e expectativas, em alinhamento com o mercado laboral local. Para isso, aposta num acompanhamento próximo, numa relação educativa consistente e em metodologias que valorizam a autonomia e a construção gradual de projetos de vida. A intervenção combina metodologias participativas, relações educativas de confiança e percursos de aprendizagem adaptados, articulando componentes académicas, socioeducativas e de desenvolvimento pessoal (Associação Escolas de Segunda Oportunidade, s.d.; Gabinete do Secretário de Estado da Educação, 2019).

O público-alvo é constituído por jovens com 15 ou mais anos, sem emprego nem qualificação profissional, cujos percursos educativos são frequentemente caracterizados por situações de insucesso e abandono escolar, dificuldades de integração e adaptação, vulnerabilidade socioeconómica, problemáticas familiares e relacionais, dificuldades emocionais e psicológicas e comportamentos de risco. Muitos chegam à escola com perspetivas de futuro reduzidas, baixa confiança nas suas capacidades e dificuldade em imaginar caminhos possíveis. Estas características justificam a adoção de metodologias educativas flexíveis, centradas na valorização das potencialidades individuais e na construção progressiva de novos projetos de vida

(Associação Escolas de Segunda Oportunidade, s.d.; Gabinete do Secretário de Estado da Educação, 2019)

A equipa técnica integra um coordenador, dois técnicos por turma — um responsável pela coordenação e outro pelo acompanhamento diário —, professores das componentes académicas e formadores das áreas profissionais. Esta composição multidisciplinar permite articular o desenvolvimento académico, pessoal e profissional dos jovens. O modelo pedagógico assenta em práticas participativas e individualizadas, integrando ações educativas de sucesso, sistemas de monitorização do progresso e uma forte componente prática nas áreas da restauração, manutenção e barbearia/cabeleireiro. Os resultados alcançados pela E2OG evidenciam a relevância desta resposta: as taxas de sucesso escolar situam-se acima dos 80%, e uma parte significativa dos jovens integra o mercado de trabalho até três meses após concluir o percurso, enquanto outros prosseguem estudos ao nível do ensino secundário (Associação Escolas de Segunda Oportunidade, s.d.).

2.2. Atividades desenvolvidas durante o estágio

No decorrer do estágio, a participação assumiu características distintas nos dois contextos de intervenção acompanhados. No projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G, a integração foi mais prolongada e ativa, tendo evoluído progressivamente para uma maior autonomia na planificação e dinamização de atividades. Na Escola de Segunda Oportunidade de Mafamude, a participação assumiu sobretudo um caráter de acompanhamento e observação participante das dinâmicas educativas, complementado pela realização de dois grupos focais com jovens e por momentos de interação com profissionais da equipa.

2.2.1. Participação no projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G

Durante o período de estágio, a intervenção acompanhada incidiu sobretudo nas atividades desenvolvidas na Escola Básica de São Miguel e nas instalações do projeto localizadas no Bairro do Olival, espaço onde se encontram sediadas as instalações do projeto. Foi sobretudo nestes dois contextos que decorreu a minha intervenção ao longo do estágio, permitindo acompanhar de forma contínua o trabalho desenvolvido pela

equipa técnica e compreender, em contexto real, as dinâmicas educativas, as relações estabelecidas com as crianças e os jovens e os desafios que marcam a intervenção comunitária. Para além destes espaços, foi ainda possível acompanhar algumas ações pontuais promovidas noutros contextos escolares do concelho, nomeadamente nos Agrupamentos de Escolas de Canelas e Diogo de Macedo, onde o projeto desenvolve igualmente atividades socioeducativas.

Esta circulação por diferentes territórios permitiu-me desenvolver uma visão mais completa sobre o modelo de intervenção do IDIS, marcado por uma grande proximidade às crianças, aos jovens e às suas famílias. A equipa procura, de forma consistente, criar relações de confiança e continuidade, recorrendo a atividades educativas, lúdicas e comunitárias que respondem às necessidades identificadas no território. A diversidade de contextos tornou evidente não só a flexibilidade das respostas de educação não formal implementadas, mas também a capacidade de adaptação da equipa, que ajusta ritmos, estratégias e metodologias às características de cada grupo e às dinâmicas próprias de cada espaço.

Durante o estágio curricular, a minha participação incidiu sobretudo nas atividades da Incubadora da Criatividade e da Box do Desporto, onde fui assumindo, de forma progressiva, um papel mais ativo na preparação, dinamização e avaliação das sessões. A partir de determinado momento, passei a planear autonomamente as propostas desenvolvidas na Incubadora da Criatividade, concebendo atividades ajustadas às características e necessidades do grupo. As atividades por mim preparadas e dinamizadas no âmbito da Incubadora da Criatividade e da Box do Desporto encontram-se sistematizadas no Apêndice I, onde são apresentados os respetivos objetivos, desenvolvimento, recursos necessários e duração. Na preparação destas propostas, procurava identificar, em articulação com a equipa, o que faria sentido trabalhar com os participantes, recorrendo a ideias próprias, sugestões da equipa e de outros profissionais, bem como a recursos pesquisados em diferentes plataformas. As atividades eram sempre desenvolvidas com objetivos previamente definidos, assumindo as propostas da Box do Desporto um carácter geralmente mais lúdico.

Paralelamente, acompanhei outras iniciativas promovidas pelo projeto, o que me permitiu conhecer diferentes metodologias de intervenção comunitária e compreender a diversidade das respostas socioeducativas implementadas. À medida que o estágio foi decorrendo, o meu papel evoluiu de uma posição predominantemente observacional para uma participação cada vez mais ativa na planificação, preparação e condução das sessões, mantendo sempre uma articulação próxima com a equipa técnica. Esta integração progressiva permitiu aprofundar o conhecimento sobre metodologias de educação não formal e desenvolver competências de planificação, adaptação das atividades aos grupos e reflexão crítica sobre a prática educativa.

2.2.2. Acompanhamento da Escola de Segunda Oportunidade de Mafamude

A partir de meados de março, passei também a acompanhar a Escola de Segunda Oportunidade de Mafamude, permitindo alargar o contacto a jovens adolescentes e complementar a experiência desenvolvida no projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G. Neste contexto, a minha participação assumiu um carácter sobretudo observacional, acompanhando as dinâmicas desenvolvidas com os jovens e intervindo pontualmente nas atividades. Esta experiência permitiu-me contactar com um grupo etário diferente daquele que acompanhava maioritariamente no projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G e observar outras formas de organização das práticas educativas e das relações estabelecidas entre jovens e profissionais.

Para além da participação nas dinâmicas, estabeleci também momentos de interação com a equipa técnica e com alguns professores, procurando compreender diferentes perspetivas sobre o contexto e sobre os jovens acompanhados. No âmbito da componente de investigação, foram ainda realizados dois grupos focais com jovens da Escola de Segunda Oportunidade de Mafamude, constituindo estes momentos a principal atividade de recolha de informação desenvolvida neste contexto. A realização dos grupos focais permitiu complementar a observação participante com o contacto direto com as perceções e experiências dos próprios jovens, sendo o seu enquadramento metodológico desenvolvido no capítulo seguinte.

3. Metodologia

A metodologia adotada neste estudo inscreve-se numa abordagem qualitativa de inspiração etnográfica, entendida como a mais adequada para compreender as dinâmicas educativas situadas e as experiências vividas pelas crianças e jovens nos diferentes contextos de intervenção do Instituto para o Desenvolvimento e Inclusão Social (IDIS). A natureza do objeto de estudo — as práticas de educação não formal, a participação infantojuvenil e os processos de inclusão social — exige uma aproximação sensível, relacional e atenta às particularidades do quotidiano, às interações subtis e aos significados que os próprios participantes atribuem às suas vivências. Tal como defendem Bogdan and Biklen (1994), a investigação qualitativa procura compreender os fenómenos no seu ambiente natural, valorizando a perspetiva dos sujeitos e reconhecendo que a compreensão profunda de um contexto só é possível através da proximidade e da convivência.

A inspiração etnográfica que orienta este trabalho assenta na ideia de que o conhecimento se constrói a partir da presença continuada no terreno, da observação atenta e da participação nas rotinas quotidianas. Weber and Beaud (2007) sublinham que a pesquisa de campo implica "estar com" e não apenas "olhar para", reconhecendo que a imersão prolongada permite aceder a dimensões da vida social que permanecem invisíveis a olhares rápidos ou distanciados. No presente estudo, esta imersão desenvolveu-se entre janeiro e maio de 2026, envolvendo uma participação regular em dois contextos distintos de intervenção do IDIS: o projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G, desenvolvido no âmbito do Programa Escolhas, e a Escola de Segunda Oportunidade de Mafamude.

Entre janeiro e maio, a presença no projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G ocorreu de forma mais intensiva, abrangendo, em média, três a quatro dias por semana. A participação incidiu sobretudo nas atividades desenvolvidas na Escola Básica de São Miguel, nas dinâmicas realizadas na sala do projeto localizada no bairro e no acompanhamento pontual de intervenções promovidas noutras escolas do concelho de Vila Nova de Gaia. Paralelamente, entre meados de março e maio, foi igualmente acompanhada a Escola de Segunda Oportunidade de Mafamude, através de uma presença semanal regular, permitindo alargar a observação a um grupo de jovens mais

velhos, uma vez que o projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G reunia maioritariamente crianças, sendo menos frequente o contacto continuado com participantes mais velhos.

Esta permanência prolongada revelou-se fundamental para acompanhar as formas como as crianças e os jovens se envolviam nas atividades, interagiam entre si e com os adultos, expressavam interesses, resistências e opiniões e atribuíam significado às experiências educativas em que participavam. A etnografia, sobretudo quando realizada com públicos infantojuvenis, exige uma atenção redobrada às relações, às emoções e às formas de participação. Dennis and Huf (2020) lembram que investigar com crianças e jovens implica reconhecer a sua agência, respeitar os seus ritmos e compreender que o processo etnográfico é sempre relacional, marcado por afetos, negociações e transformações mútuas.

A postura adotada no terreno foi profundamente influenciada pela pedagogia dialógica de Freire (1987), que defende a horizontalidade das relações e a co-construção do conhecimento. Esta orientação procurou favorecer relações assentes na confiança, na escuta e no diálogo, criando condições para que as crianças e os jovens pudessem expressar opiniões, partilhar experiências e participar nas atividades desenvolvidas. Bruno (2014) reforça esta ideia ao sublinhar que, em contextos de educação não formal, o educador — e, por extensão, o investigador — assume o papel de "o outro com quem se interage", numa relação que privilegia a escuta, a colaboração e o respeito pelos interesses e ritmos dos participantes.

Neste sentido, a investigadora assumiu simultaneamente um papel de observação e de participação ativa, colaborando na dinamização de atividades socioeducativas, apoiando momentos de acompanhamento individual e coletivo e participando nas rotinas quotidianas dos projetos. Esta dimensão relacional foi central ao longo de todo o estágio, não apenas enquanto postura ética, mas também como condição fundamental para compreender as perceções, inquietações e formas de participação dos jovens envolvidos.

A recolha de dados desenvolveu-se ao longo de todo o período de estágio, recorrendo a um conjunto de técnicas complementares que permitiram captar a

complexidade das dinâmicas educativas e comunitárias observadas. A observação participante constituiu o eixo central deste processo. A presença contínua nas atividades, dinâmicas de grupo, oficinas, momentos de expressão, jogos, atividades ao ar livre e interações informais possibilitou acompanhar de perto as formas como as crianças e os jovens participavam, negociavam regras, desenvolviam relações, manifestavam resistências ou se apropriavam dos espaços educativos. Esta observação não foi meramente descritiva, procurando compreender as experiências e perspetivas dos participantes a partir de um envolvimento direto nas dinâmicas do contexto. Reconheceu-se igualmente que a presença da investigadora influenciava, ainda que de forma subtil, o próprio campo de investigação, tal como sublinham Weber and Beaud (2007).

O diário de campo (ver Apêndice 2) constituiu um instrumento fundamental de registo e reflexão, reunindo descrições das situações observadas, interações e diálogos considerados relevantes, dinâmicas das atividades, reações dos participantes, tensões, momentos de cooperação e reflexões decorrentes da experiência no terreno. Inspirada na noção de "descrição densa" proposta por Geertz (1973), a escrita do diário procurou articular a descrição dos acontecimentos com os contextos relacionais em que estes se inscreviam e com as reflexões suscitadas ao longo da observação. Este exercício de escrita permitiu construir uma memória analítica do terreno, essencial para a posterior interpretação dos dados.

Foram igualmente realizados dois grupos focais com jovens da Escola de Segunda Oportunidade de Mafamude, selecionados em função da sua disponibilidade e participação regular nas atividades, tendo o primeiro grupo contado com dois participantes e o segundo com seis. Para a sua realização, foi utilizado um guião composto por questões abertas (ver Apêndice 3). As questões procuraram explorar as perceções dos jovens sobre as experiências e aprendizagens desenvolvidas, as relações estabelecidas com adultos e pares e as oportunidades de participação e expressão. Procuraram ainda compreender o sentimento de pertença e as mudanças percebidas ao nível pessoal e das perspetivas de futuro. Os grupos focais foram gravados e posteriormente transcritos, sendo os participantes identificados na apresentação dos

resultados através da designação “Orador”, seguida de um número, de forma a preservar o seu anonimato.

Esta técnica permitiu aceder a discursos coletivos, identificar convergências e divergências entre os participantes e compreender de que forma os próprios jovens interpretam o seu envolvimento na Escola de Segunda Oportunidade. A opção pelos grupos focais segue a proposta de Morgan (1997), que destaca o potencial desta metodologia para promover o diálogo, a reflexão conjunta e a produção coletiva de significado. Neste sentido, a sua realização na Escola de Segunda Oportunidade revelou-se particularmente adequada, uma vez que a maior estabilidade do grupo e a faixa etária dos participantes proporcionavam condições favoráveis à reflexão coletiva sobre as experiências de participação e os significados atribuídos às atividades desenvolvidas.

Ao longo do estágio ocorreram também conversas informais com crianças, jovens, técnicos, coordenadores, professores e outros profissionais envolvidos na intervenção. Estas interações espontâneas, desenvolvidas em diferentes momentos do acompanhamento e, por vezes, fora dos espaços formais de intervenção, contribuíram para compreender expectativas, desafios, perceções e significados atribuídos às práticas educativas observadas. Creswell (2014) sublinha que, em investigação qualitativa, estas conversas podem constituir fontes relevantes de informação, precisamente por emergirem de relações construídas em contextos naturais. Importa, contudo, referir que, neste estudo, estas conversas não foram objeto de registo ou transcrição sistemática, pelo que a sua mobilização na análise assumiu sobretudo uma função complementar e contextualizadora.

A análise documental constituiu igualmente uma técnica complementar relevante, incidindo sobre relatórios de atividades, documentos institucionais, materiais pedagógicos e documentação produzida no âmbito do Programa Escolhas. Estes materiais permitiram contextualizar a intervenção desenvolvida pelo IDIS e compreender o enquadramento institucional das práticas observadas.

A análise dos dados seguiu uma abordagem temática inspirada em Braun and Clarke (2006), permitindo identificar padrões, significados e temas recorrentes a partir

do conjunto diversificado de materiais recolhidos. O processo iniciou-se com uma leitura aprofundada do diário de campo, das transcrições dos grupos focais e dos restantes materiais produzidos ao longo da investigação. Seguiu-se uma fase de codificação aberta, tal como sugerem Bogdan and Biklen (1994), através da qual foram identificadas unidades de sentido relacionadas com participação, agência, relações, pertença, aprendizagens, vulnerabilidade, inclusão social e dinâmicas comunitárias. A partir desta codificação inicial foram posteriormente construídos temas mais abrangentes que serviram de base à organização e interpretação dos resultados apresentados no capítulo seguinte.

A triangulação entre as principais fontes de informação — observação participante e respetivos registos em diário de campo, grupos focais e documentação institucional — permitiu reforçar a consistência analítica do estudo, através do cruzamento de diferentes perspetivas e materiais (Creswell, 2014). As conversas informais foram mobilizadas de forma complementar e contextualizadora, tendo em conta a ausência de um registo sistemático destas interações.

A investigação com crianças e jovens exige um compromisso ético rigoroso, assente no respeito pelos seus direitos, pela sua dignidade e pelo seu bem-estar. Alderson and Morrow (2011) sublinham que a ética em investigação com públicos infantojuvenis implica garantir consentimento informado, assegurar anonimato e confidencialidade e promover formas de participação voluntária e significativa. No caso dos grupos focais realizados na Escola de Segunda Oportunidade de Mafamude, os jovens participantes foram previamente informados sobre os objetivos da investigação, a natureza da sua participação e a utilização dos dados recolhidos, tendo sido obtido o seu consentimento informado, incluindo para a gravação áudio das sessões (ver Apêndice 4). Na apresentação dos resultados, foram utilizados pseudónimos e formas de identificação anonimizada dos participantes, procurando assegurar a proteção da sua identidade, sendo todos os registos tratados de forma confidencial.

A postura adotada ao longo do trabalho de campo procurou respeitar os ritmos, limites e preferências das crianças e dos jovens, reconhecendo que a relação constitui um elemento central da investigação etnográfica (Dennis & Huf, 2020). A observação

participante foi conduzida com sensibilidade e transparência, procurando minimizar interferências nas dinâmicas naturais dos grupos e assegurando que a presença da investigadora não comprometia o bem-estar dos participantes. Tal como defendem Weber and Beaud (2007), a ética na pesquisa de campo não se reduz ao cumprimento de procedimentos formais, traduzindo-se antes numa atitude permanente de respeito, cuidado e responsabilidade para com os sujeitos envolvidos.

4. Apresentação e discussão de resultados

O presente capítulo apresenta e discute os principais resultados obtidos ao longo do estágio, colocando os dados recolhidos em diálogo com os objetivos que orientaram a investigação. Procura-se, deste modo, responder à questão de partida, analisando de que forma as práticas de educação não formal desenvolvidas em contextos comunitários podem contribuir para a inclusão social e para o desenvolvimento pessoal, social e cívico das crianças e dos jovens acompanhados.

A análise assenta sobretudo na observação participante desenvolvida no projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G e na Escola de Segunda Oportunidade de Mafamude (E2O), articulada com os registos do diário de campo, as conversas informais e os dois grupos focais realizados com jovens da E2O. O cruzamento destas fontes permite aproximar as situações observadas no terreno das perspetivas expressas pelos participantes, identificando padrões, significados e dimensões relevantes nas experiências analisadas. Não se pretende, contudo, estabelecer relações causais ou generalizar os resultados para além dos contextos estudados, mas compreender os processos e relações que emergem das experiências acompanhadas.

A discussão desenvolve-se a partir de quatro dimensões que se foram destacando na análise do material empírico e que se articulam com os objetivos específicos da investigação. Parte-se das formas de participação infantojuvenil e das condições que as favorecem ou dificultam, avançando depois para as aprendizagens sociais, o desenvolvimento pessoal e os processos de construção de agência. A análise incide ainda sobre as práticas socioeducativas e as possibilidades que estas criam nos contextos acompanhados, sem deixar de considerar as tensões e os desafios que

atravessam a intervenção. Participação, aprendizagem e agência constituem, assim, dimensões interligadas através das quais os resultados empíricos serão discutidos à luz do enquadramento teórico anteriormente desenvolvido.

4.1. Participação infantojuvenil: dinâmicas, barreiras e facilitadores

A análise das experiências acompanhadas ao longo do estágio permite compreender a participação infantojuvenil como um processo situado e relacional, que não se reduz à presença física das crianças e dos jovens nas atividades ou à execução das propostas apresentadas pelos profissionais. Nos contextos observados, participar assumiu diferentes formas e intensidades, dependendo das características dos grupos, das relações estabelecidas com os adultos e pares, do tipo de atividade e das condições concretas em que esta decorria. A participação não surgiu, portanto, como uma dimensão automática ou homogénea, mas como um processo construído quotidianamente através das interações, da expressão de interesses, da negociação de regras e também de momentos de resistência ou afastamento.

Esta diversidade foi particularmente visível no projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G, onde o grau e a forma de envolvimento das crianças variavam consoante os espaços e as atividades. Nos momentos mais informais passados na sala do projeto, por exemplo, coexistiam diferentes possibilidades de ocupação. No dia 2 de março, enquanto algumas crianças jogavam Peixinho ou Jenga, outras desenhavam, pintavam ou utilizavam os brinquedos disponíveis, circulando entre diferentes brincadeiras e escolhendo aquilo em que pretendiam envolver-se (Diário de campo, 02/03/2026). Estes momentos evidenciam uma participação mais espontânea, na qual a existência de diferentes possibilidades permitia às crianças gerir, dentro dos limites do contexto, a forma como ocupavam o espaço e as atividades em que se envolviam.

Nas propostas mais estruturadas, uma mesma atividade podia suscitar respostas distintas dentro do grupo. Na atividade de Tangram realizada a 25 de fevereiro, várias crianças solicitaram ajuda perante as dificuldades encontradas. A maioria conseguiu realizar as figuras com algum auxílio, enquanto uma das crianças demonstrou menor

envolvimento e tendia a prosseguir sobretudo quando a investigadora permanecia junto dela (Diário de campo, 25/02/2026). A criação de uma oportunidade de participação não implica, assim, que todos se apropriem dela da mesma forma, sendo necessário atender aos diferentes ritmos, interesses e necessidades de acompanhamento.

A relação estabelecida com os adultos constituiu outra condição relevante para o envolvimento. Ao longo do trabalho de campo, foram observadas situações em que a intervenção dos profissionais não se limitava à apresentação de instruções ou à gestão do comportamento, envolvendo também apoio, diálogo e adaptação das formas de acompanhamento. Esta relação tornou-se particularmente visível quando a participação assumiu formas menos próximas das expectativas dos adultos, através da resistência, da contestação ou da recusa.

Um episódio ocorrido a 25 de março, durante a atividade “Retratos Imaginários em Cadeia”, permite aprofundar esta questão. Depois de terem sido chamadas à atenção para permanecerem atentas à atividade, duas crianças manifestaram desagrado relativamente à intervenção da investigadora, afirmando, entre outros comentários, que esta “não mandava”. No final da sessão, foi criado um momento de conversa com ambas, no qual lhes foi explicado que poderiam comunicar diretamente aquilo de que não tinham gostado e que, caso não pretendessem continuar a participar, poderiam dizê-lo e realizar outra tarefa. Foi ainda reforçada a disponibilidade para as ouvir caso considerassem ter existido alguma atitude injusta ou alguma intervenção de que não tivessem gostado (Diário de campo, 25/03/2026).

Mais do que interpretar o ocorrido exclusivamente como um problema comportamental, importa reconhecer o que este revela sobre as próprias condições de participação. Participar não implica concordar permanentemente com as propostas ou decisões dos adultos. A expressão de desagrado, a resistência ou a vontade de não continuar numa determinada atividade podem também constituir formas de afirmação de uma posição. Reconhecê-las como parte da relação educativa não significa eliminar regras ou limites, mas criar condições para que o desacordo possa ser comunicado e discutido.

A importância atribuída à escuta e ao reconhecimento surgiu igualmente nos discursos dos jovens da Escola de Segunda Oportunidade. No segundo grupo focal, quando questionados sobre se se sentiam à vontade para participar e dar a sua opinião, os participantes responderam afirmativamente, tendo um deles acrescentado: “Não somos julgados por isso” (Orador 4, grupo focal 2, 14/05/2026). Na comparação com experiências escolares anteriores, foi ainda salientada uma diferença “até em questão de sermos ouvidos e levados a sério” (Orador 1, grupo focal 2, 14/05/2026).

Um exemplo apresentado pelos próprios jovens permite perceber como essa escuta podia traduzir-se numa resposta concreta. Depois de alguns participantes manifestarem interesse em aprender vocabulário relacionado com a área da barbearia, a professora de Inglês preparou um exercício que incorporava esse interesse na aula. Neste caso, a expressão dos jovens ultrapassou a possibilidade de serem ouvidos, produzindo uma adaptação efetiva da proposta educativa (Orador 1, grupo focal 2, 14/05/2026).

Os discursos do primeiro grupo focal apontam numa direção semelhante, embora devam ser considerados à luz do número reduzido de participantes nessa sessão. Os dois jovens presentes caracterizaram a E2O através de expressões como “acolhedor”, “reconfortante”, “acessível” e “empatia”, tendo um deles referido que os profissionais eram “pessoas que sabem lidar connosco” (Orador 2, grupo focal 1, 14/05/2026). No segundo grupo focal, os professores foram descritos como “mais liberais, não tão rígidos”, sendo esta diferença associada pelos participantes a uma maior liberdade e compreensão (Orador 1, grupo focal 2, 14/05/2026).

Em conjunto, os registos de observação e os discursos dos jovens apontam para uma relação entre participação, escuta e reconhecimento. Shier (2001) propõe precisamente que a análise da participação considere não apenas aquilo que as crianças e os jovens fazem, mas também a disponibilidade dos adultos e das instituições para os ouvir, apoiar a expressão das suas opiniões e considerar os seus contributos. Nesta perspetiva, as possibilidades de participação dependem também das oportunidades proporcionadas pelos contextos em que os sujeitos se encontram inseridos.

Contudo, nem todas as situações observadas traduzem o mesmo grau de intervenção. No episódio de 25 de março, as crianças encontraram espaço para comunicar desagrado e negociar a sua permanência na atividade, mas não passaram, por isso, a decidir sobre a sua organização. Já no exemplo da aula de Inglês, um interesse manifestado pelos jovens traduziu-se numa adaptação concreta da proposta educativa. A comparação permite distinguir diferentes formas e intensidades de participação, evitando tratar todo o envolvimento como equivalente.

Hart (1992) e Horgan et al. (2017) alertam precisamente para a distinção entre a presença ou consulta de carácter simbólico e processos em que os contributos das crianças e dos jovens encontram espaço efetivo para serem considerados. A participação não se mede apenas pela presença numa atividade, envolvendo também possibilidades de expressão e influência. Esta interpretação aproxima-se de Lima (2003), para quem participar implica expressar opiniões, influenciar escolhas e envolver-se na realidade social em que os sujeitos estão inseridos.

As condições de participação, porém, não se constroem exclusivamente na relação entre crianças ou jovens e adultos. As relações entre pares também influenciaram o envolvimento nos contextos acompanhados, podendo favorecer sentimentos de pertença e cooperação, mas também produzir conflito, rejeição e afastamento.

No projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G, esta ambivalência tornou-se visível sobretudo durante alguns momentos informais e jogos. Num dos registos de fevereiro, algumas crianças colocavam uma colega de parte e afirmavam que deixariam de frequentar o projeto caso as técnicas se aproximassem ou permanecessem com ela. Surgiram também comentários de rejeição dirigidos a outra participante, a par de conflitos relacionados com a competição e com a dificuldade em lidar com a frustração durante os jogos (Diário de campo, 24/02/2026).

O grupo de pares podia, assim, constituir simultaneamente um espaço de convivência e um contexto de tensão. As relações estabelecidas entre as crianças interferiam nas condições em que cada uma ocupava o espaço e participava nas

atividades, mostrando que a pertença ao grupo não se construía de forma linear nem estava igualmente assegurada para todos os participantes.

Outros registos revelam formas distintas de interação. Na dinâmica da “Teia”, desenvolvida com cerca de nove crianças da turma do 1.º e 2.º ano, cada participante respondia a uma pergunta sobre si antes de passar um novelo de lã a outro elemento do grupo. A proposta trabalhava o conhecimento mútuo, a escuta, o respeito pela vez do outro e a expressão perante os pares. De forma geral, as crianças mantiveram-se relativamente calmas e conseguiram participar sem falar excessivamente umas por cima das outras (Diário de campo, 21/01/2026).

A organização da atividade reservava a cada criança um momento próprio de expressão, ao mesmo tempo que a continuidade da dinâmica dependia da participação dos restantes elementos. A construção progressiva da teia conjugava, deste modo, expressão individual e envolvimento coletivo. Quando comparada com momentos marcados por maior sobreposição de falas ou conflitos, a dinâmica permite perceber como a própria organização das propostas pode criar condições distintas para a participação do grupo.

A construção coletiva de histórias constituiu outro exemplo de envolvimento assente nos contributos de diferentes elementos. As narrativas eram desenvolvidas a partir das ideias apresentadas pelas crianças e, perante dificuldades em avançar em determinados momentos da história, a investigadora recorria a questões e sugestões para apoiar a continuidade da tarefa. Num dos grupos, foi possível desenvolver progressivamente a narrativa a partir das ideias construídas nas sessões anteriores (Diário de campo, 11/02/2026).

Neste caso, o interesse analítico não reside apenas no produto final, mas no processo através do qual os diferentes contributos eram discutidos e incorporados numa construção comum, ainda que com diferentes graus de apoio adulto. A participação coletiva coexistia, portanto, com formas de mediação que ajudavam o grupo a desenvolver e organizar as ideias apresentadas.

As relações entre pares surgiram também nos discursos recolhidos na E2O. No segundo grupo focal, os participantes reconheceram diferenças no ambiente entre os jovens relativamente ao ano anterior, descrevendo o contexto atual como mais calmo. Um dos participantes relacionou essa mudança com a própria forma de encarar a escola, afirmando: “a gente tava farto da escola, mas esta escola é para aproveitar, então fomos ganhando juízo” (Orador 2, grupo focal 2, 14/05/2026). A afirmação corresponde à interpretação produzida pelos próprios jovens e não permite determinar as causas dessa mudança, mas revela que estes reconhecem alterações na dinâmica do grupo e na forma como se posicionam perante o contexto educativo.

A importância das atividades para as relações entre pares tornou-se mais explícita quando os participantes foram questionados sobre a sua contribuição para a união do grupo. Vários manifestaram concordância e, perante a hipótese de essas atividades deixarem de existir, um dos jovens afirmou: “Não íamos ser tão unidos”. Os participantes concordaram ainda que as dinâmicas ajudavam a ganhar confiança (Orador 1, grupo focal 2, 14/05/2026).

As experiências partilhadas parecem, assim, assumir uma dimensão relacional para os jovens, associada à aproximação e à confiança entre pares. Esta interpretação não elimina as situações de conflito identificadas no terreno. Pelo contrário, pertença e tensão podem coexistir, sendo as relações construídas através de processos continuados de interação e negociação. A perspetiva de Hart (1992), segundo a qual a participação adquire particular significado quando os sujeitos desenvolvem um sentimento de pertença às iniciativas em que se envolvem, ajuda a interpretar esta associação entre envolvimento e dimensão coletiva.

Para além das relações estabelecidas nos grupos, as possibilidades de participação foram condicionadas por fatores materiais, familiares, territoriais e institucionais. A presença ou ausência numa atividade não pode, por isso, ser interpretada exclusivamente a partir da motivação individual, uma vez que o acesso às oportunidades depende também das condições concretas em que crianças e jovens vivem.

Um dos exemplos mais claros ocorreu a 3 de março, numa visita a uma quinta realizada em parceria com a Escola Básica de São Miguel. Participaram cerca de 15 crianças, enquanto aproximadamente sete alunos não puderam estar presentes. Algumas não dispunham de roupa ou calçado adequados à atividade e outras não tinham autorização dos pais para participar em iniciativas realizadas fora da escola. Surgiu ainda a questão do lanche, mas, neste caso, a escola disponibilizou lanches adicionais para evitar que a sua ausência constituísse mais um impedimento à participação (Diário de campo, 03/03/2026).

Embora a atividade estivesse disponível para o grupo, o acesso efetivo dependia de recursos materiais, da autorização familiar e das respostas mobilizadas pelas instituições envolvidas. A disponibilização de lanches pela escola procurou reduzir uma das barreiras identificadas, mas outros constrangimentos permaneceram. A existência formal de uma oportunidade não corresponde, portanto, necessariamente à existência de condições iguais para dela usufruir.

Esta constatação articula-se com Hart (1992), ao salientar que as desigualdades socioeconómicas influenciam as oportunidades de envolvimento das crianças e dos jovens. A conceção relacional da agência reforça esta interpretação: a capacidade de ação exerce-se dentro de oportunidades e constrangimentos que os sujeitos não controlam inteiramente (Abebe, 2019; Bordonaro, 2012; Tisdall, 2017). Uma leitura centrada apenas na adesão ou não adesão às atividades poderia, por isso, ocultar fatores externos que condicionam as possibilidades efetivas de participação.

As condições territoriais constituem outro elemento a considerar. Desde os primeiros momentos do estágio no projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G foi assinalado que a comunidade abrangida se encontra relativamente segregada do restante território, existindo limitações ao nível dos transportes públicos (Diário de campo, 07/01/2026). Este registo não permite estabelecer uma relação direta entre transportes e participação em cada atividade, mas identifica uma condição suscetível de interferir com a mobilidade e com o acesso a recursos e experiências exteriores ao contexto mais próximo.

A acessibilidade surgiu também, num contexto distinto, no primeiro grupo focal realizado na E2O. Quando questionados sobre aspetos que poderiam ser melhorados, os dois participantes referiram a localização da escola. Um deles manifestou preferência por um espaço "mais perto da estação de metro", tendo o outro acrescentado que "esta rua é difícil" (Orador 1 e orador 2, grupo focal 1, 14/05/2026). Apesar destas perceções não poderem ser generalizadas ao conjunto dos jovens da escola, mostram que a localização e a mobilidade fazem parte da experiência de acesso ao contexto educativo.

Em contrapartida, algumas características das práticas acompanhadas parecem favorecer o envolvimento. A possibilidade de escolha, a diversidade das propostas, a adaptação aos interesses e o apoio perante dificuldades foram surgindo ao longo das situações anteriormente analisadas. Nos grupos focais da E2O, os jovens valorizaram particularmente atividades como a visita ao Estádio do Dragão, o *escape room* e o *paintball*, justificando as suas preferências pelo carácter "prático" e "divertido" e pela possibilidade de sair do espaço habitual da escola (Orador 2, orador 1 e orador 3, grupo focal 2, 14/05/2026).

No primeiro grupo focal, as visitas e atividades exteriores foram igualmente valorizadas. Um dos participantes manifestou vontade de realizar um programa Erasmus e de participar em mais visitas, destacando também a responsabilidade atribuída aos jovens na organização da sua participação: "queres ir tens de ir lá ter, não apareces não vais". A técnica presente explicou, no mesmo momento, que algumas atividades eram pensadas também para proporcionar experiências de que os jovens gostassem, não estando exclusivamente orientadas para conteúdos educativos formais (Orador 2, grupo focal 1, 14/05/2026).

Ainda assim, não é possível estabelecer uma relação automática entre o carácter prático ou lúdico de uma atividade e o envolvimento dos participantes. As diferenças de adesão observadas ao longo do estágio mostram precisamente que uma mesma proposta pode suscitar respostas distintas. A flexibilidade, a diversidade, a consideração dos interesses e a capacidade de adaptação dos adultos surgem antes como condições que podem ampliar as possibilidades de participação, sem garantirem, por si só, o envolvimento de todos.

Em síntese, a participação infantojuvenil apresenta-se como um processo relacional, condicionado pelas oportunidades e pelos constrangimentos presentes nos contextos em que ocorre. As relações de confiança com os adultos, a existência de espaços de escuta e expressão, a possibilidade de escolha, as relações entre pares e a flexibilidade das propostas podem favorecer o envolvimento. Em contrapartida, conflitos no grupo, diferentes necessidades de acompanhamento e constrangimentos materiais, familiares, territoriais ou institucionais podem limitar as oportunidades de participação. Os resultados respondem, assim, ao primeiro objetivo específico da investigação, mostrando que participar não depende exclusivamente da iniciativa ou motivação individual das crianças e dos jovens, mas da articulação entre a sua ação e as condições proporcionadas pelos profissionais, pares, famílias, instituições e território.

Compreendidas as condições em que a participação se desenvolve, importa analisar as aprendizagens e mudanças que os participantes associam a estas experiências. O subcapítulo seguinte centra-se, por isso, nas aprendizagens sociais, no desenvolvimento pessoal e nos processos de construção de autonomia e agência.

4.2. Aprendizagens sociais, desenvolvimento pessoal e agência

A participação nas atividades e nas relações quotidianas dos contextos acompanhados não se limitou às formas de envolvimento analisadas anteriormente. Ao longo do estágio, foi possível identificar experiências associadas ao desenvolvimento de aprendizagens sociais e pessoais, tanto nas situações observadas como nos significados atribuídos pelos participantes à sua participação. Estas aprendizagens não surgiram necessariamente como resultados imediatos ou lineares das atividades, mas foram sendo construídas através das relações entre pares e adultos, das dificuldades e desafios experienciados, da experimentação e das responsabilidades assumidas nos diferentes contextos.

Esta análise relaciona-se diretamente com o segundo objetivo específico da investigação, centrado na compreensão do modo como a educação não formal pode promover aprendizagens sociais e experiências significativas potenciadoras de autonomia e de agência. Importa, contudo, distinguir estas diferentes dimensões.

Aprender a relacionar-se com os outros, desenvolver maior confiança ou assumir responsabilidades não corresponde automaticamente a tornar-se autónomo ou a exercer maior agência. Interessa, por isso, perceber de que forma estas aprendizagens aparecem nas experiências observadas e nos discursos dos participantes e em que condições podem ampliar as suas possibilidades de ação.

Uma primeira dimensão prende-se com as aprendizagens construídas nas relações com os outros. Como referido no subcapítulo anterior, as interações entre pares foram marcadas tanto por momentos de cooperação e proximidade como por conflitos, rejeição e dificuldades na gestão da frustração. Para além de condicionarem a participação, estas relações constituíram também situações em que eram mobilizadas competências relacionadas com a escuta, o respeito pelo outro, a cooperação e a gestão das próprias reações.

Algumas situações acompanhadas permitem perceber estas aprendizagens precisamente a partir das dificuldades que surgiam durante as atividades. No dia 27 de maio, durante o "Mapa dos Desafios", uma das tarefas implicava que cada criança procurasse formar uma palavra através da movimentação de letras com palhinhas. Enquanto uma realizava o exercício, as restantes deveriam esperar pela sua vez e evitar revelar a resposta, podendo intervir para ajudar apenas quando necessário. Na prática, várias crianças demonstraram dificuldade em permanecer à espera, antecipando frequentemente as respostas, mesmo quando não tinham ainda identificado corretamente a palavra (Diário de campo, 27/05/2026).

Estas aprendizagens surgiram também em situações marcadas pela frustração e pela dificuldade em lidar com o erro. Numa atividade baseada em sequências de palmas e ritmos, por exemplo, foram observadas reações como suspiros, reclamações e aumento do tom de voz quando alguém se enganava, sobretudo quando as crianças consideravam que o erro de um colega tinha interrompido a sequência (Diário de campo, 20/02/2026). Reações semelhantes tinham sido observadas anteriormente em jogos como o UNO e o Peixinho, nos quais a componente competitiva tornava igualmente visíveis dificuldades na gestão da frustração (Diário de campo, 24/02/2026). Mais do que constituírem apenas obstáculos ao desenvolvimento das atividades, estas

situações permitiam identificar aspetos das relações interpessoais que necessitavam de acompanhamento, como a forma de reagir ao erro próprio e dos outros, o respeito pelos colegas e a gestão das próprias reações.

A dimensão relacional surgiu também de forma explícita nos discursos dos jovens da E2O. Quando questionados sobre o contributo das atividades para a relação entre os participantes, vários jovens consideraram que estas ajudavam a unir o grupo e a desenvolver confiança. Perante a hipótese de essas atividades deixarem de existir, um dos participantes afirmou: "Não íamos ser tão unidos" (Orador 1, grupo focal 2, 14/05/2026). A associação estabelecida pelos próprios jovens entre as experiências partilhadas, a confiança e a união do grupo sugere que o significado atribuído às atividades ultrapassa a aprendizagem de conteúdos específicos, abrangendo também a construção das relações interpessoais.

Esta dimensão encontra correspondência no enquadramento teórico anteriormente desenvolvido, segundo o qual as aprendizagens promovidas em contextos de educação não formal se constroem frequentemente através da experiência direta e das relações estabelecidas nos grupos, podendo abranger competências de comunicação, cooperação e autorregulação (Chauke, 2022; D'Angelo et al., 2022; John & Cox, 2018). No material empírico analisado, estas competências não aparecem como resultados uniformes ou concluídos, mas como aprendizagens em construção, visíveis tanto nos momentos de cooperação como nas dificuldades que exigiam negociação, acompanhamento e reajustamento.

Para além da dimensão relacional, os discursos dos jovens da E2O apontam para mudanças que estes associam ao seu próprio percurso. Ao refletirem sobre aquilo que consideravam ter desenvolvido naquele contexto, surgiram referências à responsabilidade, à pontualidade, ao respeito, às formas de relacionamento com os outros e a uma maior disponibilidade para participar. Estas perceções são relevantes por corresponderem à forma como os próprios participantes interpretam a sua experiência, ainda que não permitam estabelecer uma relação causal direta entre a frequência da E2O e as mudanças identificadas. (Orador 1, orador 2, orador 3 e orador 4, grupo focal 2, 14/05/2026).

A responsabilidade surgiu igualmente associada à preparação dos percursos profissionais dos jovens. Num registo de 26 de maio, durante uma conversa entre a técnica e uma professora da E2O, foi explicado que a realização de um estágio constituía uma componente necessária para a conclusão do percurso e obtenção do 9.º ano. A procura do local de estágio deveria partir, numa primeira fase, dos próprios jovens. Quando estes não conseguiam encontrar uma resposta, os técnicos procuravam apoiá-los através dos contactos e parcerias existentes com diferentes entidades (Diário de campo, 26/05/2026).

Este modo de organização permite observar uma articulação entre responsabilização e suporte. Espera-se que o jovem tome iniciativa perante uma tarefa com consequências concretas para o seu percurso, sem que isso implique a retirada do acompanhamento profissional quando encontra dificuldades. A autonomia não surge, deste modo, como capacidade de agir sozinho, mas como possibilidade de assumir progressivamente responsabilidades dispondo, simultaneamente, de relações e recursos de apoio.

Esta leitura aproxima-se da conceção relacional de agência desenvolvida por Abebe (2019) e Bordonaro (2012). A capacidade de ação não é exercida independentemente do contexto, mas através das relações, oportunidades e recursos a que os sujeitos conseguem aceder. No caso observado, a iniciativa atribuída aos jovens coexistia com a mediação dos profissionais, evidenciando que o apoio e a autonomia não constituem necessariamente dimensões opostas. Esta capacidade permanece, contudo, condicionada pelas oportunidades e constrangimentos que atravessam os contextos de vida dos jovens, incluindo as desigualdades que interferem nas suas possibilidades concretas de ação (Tisdall, 2017).

A autonomia pode, assim, ser compreendida para além de uma ideia de independência absoluta. Fazer escolhas, assumir compromissos, tomar iniciativa e procurar apoio quando necessário constituem diferentes formas de participação progressiva na orientação do próprio percurso. Mais do que uma condição alcançada de forma definitiva, apresenta-se como um processo construído nas relações e nas oportunidades de ação proporcionadas pelos contextos.

Na E2O, esta relação entre interesses, ação e aprendizagem tornou-se particularmente visível quando os jovens associaram as experiências educativas à sua vida quotidiana e aos seus projetos futuros. Nos grupos focais, foram valorizadas aprendizagens de carácter prático, incluindo conteúdos relacionados com contabilidade e diferentes áreas profissionais, bem como a possibilidade de realizar estágios. Estes últimos foram associados à aproximação ao mundo do trabalho e à oportunidade de aprender num contexto concreto, sendo entendidos por alguns participantes como uma preparação para experiências profissionais futuras (Orador 4 e orador 1, grupo focal 2, 14/05/2026).

A observação realizada no dia 26 de maio oferece outro exemplo da aproximação entre aprendizagem e situações do quotidiano. Durante uma atividade de literacia financeira, os jovens colocaram questões e estabeleceram relações entre os conteúdos trabalhados e situações da vida corrente (Diário de campo, 26/05/2026). A relevância destas aprendizagens parece residir, pelo menos em parte, na possibilidade de reconhecer a sua utilidade para além do espaço educativo, articulando conhecimentos trabalhados nas atividades com decisões e experiências que fazem parte da vida quotidiana.

A utilidade atribuída às aprendizagens não se restringiu, contudo, à preparação profissional. No segundo grupo focal, ao recordar diferentes experiências proporcionadas pela E2O, um dos jovens destacou uma atividade de Boccia, associando-a à possibilidade de adquirir "uma visão diferente das coisas" (Orador 1, grupo focal 2, 14/05/2026). Embora a afirmação seja breve e não permita determinar os efeitos produzidos pela experiência, mostra que os próprios participantes podem atribuir às atividades um significado relacionado com o contacto com realidades e perspetivas diferentes das suas.

A criação de oportunidades de reflexão esteve igualmente presente noutras atividades acompanhadas. No dia 8 de maio, no projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G, foi desenvolvida uma dinâmica em que cada criança recebeu uma personagem com características e um contexto de vida distintos. Perante diferentes situações do quotidiano, os participantes deveriam avançar, recuar ou permanecer no mesmo lugar

de acordo com as condições atribuídas à respetiva personagem. A atividade procurava tornar visível que, apesar de existirem características comuns entre as personagens, estas não partiam das mesmas condições nem dispunham dos mesmos recursos e oportunidades (Diário de campo, 08/05/2026). Mais do que considerar esta experiência como evidência de desenvolvimento efetivo do pensamento crítico, o seu interesse reside na criação de uma oportunidade para confrontar diferentes condições de vida e refletir sobre a forma como estas podem influenciar as possibilidades de ação dos indivíduos.

Estas experiências complementam as aprendizagens de carácter mais diretamente prático identificadas noutros momentos. A literacia financeira, os estágios, o contacto com diferentes realidades e as atividades orientadas para a reflexão apontam para formas distintas de atribuição de significado às aprendizagens: algumas estabelecem uma ligação mais imediata ao quotidiano e ao futuro profissional, enquanto outras proporcionam oportunidades de contacto com novas perspetivas e de reflexão sobre diferentes realidades sociais. Mais do que um único tipo de aprendizagem significativa, os dados revelam, assim, diferentes formas de relacionar aquilo que é vivido nos contextos educativos com os interesses, necessidades e experiências dos participantes.

Não se pode concluir, a partir destes dados, que estas experiências produzam necessariamente maior autonomia ou agência. O que emerge é uma valorização de experiências cujo significado é reconhecido pelos próprios participantes e que estabelecem relações mais visíveis com os seus interesses, quotidianos e projetos futuros. Esta característica aproxima-se da conceção de educação não formal apresentada no enquadramento teórico, marcada pela contextualização das aprendizagens, pela valorização das experiências dos participantes e pela relevância social dos conteúdos (Angelini, 2021; Gohn, 2006, 2017).

A possibilidade de refletir sobre as próprias experiências surgiu também nos momentos em que os participantes foram convidados a avaliá-las. No final do acompanhamento desenvolvido no projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G, foi dinamizada uma atividade destinada a recolher as perceções das crianças sobre o

projeto. A proposta inicial recorria a post-its e emojis, procurando facilitar a participação de crianças de diferentes idades, mas a agitação do grupo levou à adaptação da estratégia. A avaliação passou, então, a decorrer através de uma conversa direta sobre as atividades, o espaço, os orientadores, as relações entre as crianças, as aprendizagens e aquilo que gostariam de alterar (Diário de campo, 28/05/2026).

As respostas não se limitaram a apreciações positivas. As crianças referiram gostar dos momentos de brincadeira e, em particular, da participação dos adultos nos jogos, sugeriram novas visitas e atividades exteriores e algumas afirmaram que as orientadoras "berravam muito". Este último comentário deu origem a uma conversa com a equipa sobre as situações em que os adultos elevavam o tom de voz e sobre os comportamentos que as antecediam (Diário de campo, 28/05/2026).

O interesse deste momento reside na possibilidade das crianças formularem avaliações sobre um contexto do qual faziam parte, identificando aspetos valorizados, apresentando propostas e verbalizando também críticas dirigidas aos próprios adultos. Embora não seja possível afirmar que essas opiniões tenham produzido alterações posteriores — até porque a atividade ocorreu no final do período acompanhado —, a sua expressão constitui uma forma de posicionamento perante a experiência vivida. A agência pode, neste sentido, manifestar-se não apenas através da tomada de decisões, mas também na capacidade de interpretar uma experiência, formular uma posição sobre ela e identificar aspetos passíveis de mudança.

A possibilidade de refletir sobre a própria experiência constitui uma componente relevante dos processos de aprendizagem, sobretudo quando os participantes não são colocados apenas na posição de destinatários de uma avaliação realizada pelos adultos. Como discutido no enquadramento teórico, a educação não formal pode favorecer processos de reflexão e de atribuição de significado às experiências vividas, contribuindo para uma maior consciência sobre si próprio e sobre os contextos de participação (Brody et al., 2025). Neste caso, mais do que demonstrar efeitos posteriores da atividade, importa reconhecer a criação de um espaço de expressão, avaliação e posicionamento por parte das próprias crianças.

Em conjunto, os resultados permitem compreender as aprendizagens identificadas nos contextos acompanhados como processos que ultrapassam a aquisição de conteúdos. As relações entre pares, os momentos de cooperação e conflito, a capacidade de assumir responsabilidades, a reflexão sobre as próprias experiências e a ligação entre as atividades e situações concretas da vida quotidiana constituem espaços onde podem ser desenvolvidas competências sociais e pessoais. Os discursos dos jovens reforçam esta leitura ao associarem as suas experiências à confiança, à responsabilidade, às relações interpessoais e a aprendizagens que consideram úteis para o futuro.

Estes processos não devem, contudo, ser interpretados como efeitos automáticos da participação em atividades de educação não formal. As aprendizagens observadas são situadas, desenvolvem-se de forma desigual e dependem das relações, oportunidades e apoios disponíveis. A autonomia e a agência surgem, neste quadro, não como características individuais adquiridas de forma definitiva, mas como capacidades que podem ser exercidas e ampliadas em contextos que proporcionem oportunidades de escolha, expressão, responsabilidade e reflexão.

Os resultados permitem, deste modo, responder ao segundo objetivo específico da investigação, mostrando que as experiências acompanhadas podem criar oportunidades para aprendizagens sociais e pessoais e para o exercício progressivo de autonomia e agência. Importa agora compreender mais especificamente que características das práticas socioeducativas parecem favorecer estes processos. É sobre as metodologias, estratégias de intervenção e formas de mediação observadas nos dois contextos que incide o subcapítulo seguinte.

4.3. Práticas socioeducativas e possibilidade de transformação

A análise desenvolvida nos subcapítulos anteriores permitiu identificar diferentes condições associadas à participação das crianças e dos jovens, bem como aprendizagens sociais e pessoais que emergiram das experiências acompanhadas. Importa agora deslocar o olhar para as próprias práticas socioeducativas, procurando compreender de que modo eram construídas e concretizadas nos contextos observados.

Esta análise articula-se diretamente com o terceiro objetivo específico da investigação, centrado no exame das metodologias e práticas desenvolvidas no IDIS e no seu potencial enquanto ferramentas de transformação individual e coletiva. Mais do que procurar determinar os efeitos de cada atividade, interessa identificar características da intervenção que possam criar oportunidades de envolvimento, aprendizagem, experimentação e construção de novas experiências.

Um dos aspetos observados prende-se com o recurso a propostas que procuram articular a aprendizagem com formas mais práticas, lúdicas e experienciais de participação. Esta característica assumiu configurações distintas nos dois contextos acompanhados. Na E2O, por exemplo, no dia 21 de maio, uma aula de Matemática foi desenvolvida através de uma ficha baseada no jogo da Batalha Naval. Alguns jovens demonstraram dificuldades em identificar determinadas posições e recorreram ao apoio do professor, mas permaneceram bastante concentrados e envolvidos na tarefa (Diário de campo, 21/05/2026). O interesse deste episódio não reside apenas na utilização de um jogo em contexto educativo, mas na possibilidade de trabalhar conteúdos através de uma dinâmica que altera a forma habitual de relação com a tarefa.

Esta observação aproxima-se da valorização atribuída pelos próprios jovens da E2O às componentes práticas das suas experiências educativas, anteriormente identificada nos grupos focais. Contudo, neste ponto, interessa sobretudo aquilo que essa aproximação entre conteúdos e experiência revela sobre a metodologia utilizada. A aprendizagem não deixa de ser intencional por assumir uma forma lúdica ou prática; o que se modifica é o modo como o participante é colocado perante o conteúdo, privilegiando a ação, a experimentação e a resolução de dificuldades durante a própria atividade. Esta característica encontra correspondência na literatura sobre educação não formal, que destaca a utilização de metodologias ativas e participativas e a possibilidade de contextualizar os processos educativos de acordo com os participantes e com as situações concretas de aprendizagem (Angelini, 2021; European Commission, 2020; Gohn, 2006, 2017).

No projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G, a construção coletiva de histórias oferece outro exemplo desta lógica, embora através de uma metodologia distinta. No

dia 4 de fevereiro, durante a atividade “A História que Cresce”, as crianças foram convidadas a construir uma narrativa em conjunto, tomando decisões sobre as personagens, os acontecimentos e o desenvolvimento da história. As propostas apresentadas pelas próprias crianças orientavam progressivamente a narrativa, tendo sido necessário, simultaneamente, incentivar a participação das que intervinham menos, uma vez que uma delas tendia a apresentar um número mais elevado de sugestões (Diário de campo, 04/02/2026). Em sessões posteriores, a história continuou a ser construída através deste processo coletivo, integrando ideias que nem sempre correspondiam ao que tinha sido inicialmente antecipado na preparação da atividade (Diário de campo, 06/02/2026).

A mediação do adulto não desaparecia, portanto, perante a valorização da iniciativa das crianças. Numa das sessões, por exemplo, foi introduzido na narrativa o problema de uma porta sem fechadura, convidando o grupo a encontrar uma forma de a abrir. Surgiram diferentes propostas até que uma das crianças sugeriu que a porta pudesse abrir através do “poder da amizade”, ideia que foi aceite pelo grupo e incorporada na história. Algumas crianças encontraram soluções com maior facilidade, enquanto outras necessitaram de explicações adicionais para acompanhar o desenvolvimento da narrativa (Diário de campo, 12/02/2026). O episódio mostra uma prática em que a intervenção adulta estrutura a experiência e introduz desafios, sem determinar previamente a resposta que deverá ser produzida pelas crianças.

A relação entre orientação e abertura parece, assim, constituir uma característica relevante das práticas observadas. Criar espaço para que os participantes experimentem, proponham soluções ou tomem decisões não significa a ausência de intencionalidade educativa nem a retirada do adulto. Pelo contrário, a mediação pode passar pela formulação de questões, introdução de desafios, disponibilização de apoio ou reorganização da proposta perante as dificuldades encontradas. Esta forma de intervenção aproxima-se da perspetiva de Bruno (2014), segundo a qual, em contextos de educação não formal, o educador participa no processo enquanto sujeito com quem se interage e se constrói conhecimento, favorecendo relações educativas assentes na interação e na construção partilhada.

Os próprios limites das propostas abertas tornaram-se visíveis durante o estágio. No dia 27 de fevereiro, por exemplo, a atividade “Desenho Cego” propunha que as crianças realizassem inicialmente um rabisco de olhos fechados e procurassem depois identificar e desenvolver livremente formas a partir dos traços produzidos. Enquanto algumas encontraram rapidamente possibilidades para transformar os desenhos, outras afirmavam não conseguir identificar qualquer figura e pediam para começar novamente. A observação desta dificuldade levou à perceção de que a abertura da proposta, por si só, não garantia que todas as crianças conseguissem apropriar-se dela, sendo necessário proporcionar tempo e alguma orientação inicial (Diário de campo, 27/02/2026).

Este episódio introduz uma dimensão importante na análise das práticas socioeducativas: a flexibilidade não se reduz à possibilidade de alterar previamente uma atividade em função das características de um grupo. Pode também implicar observar aquilo que acontece durante a própria intervenção e reajustar a mediação perante diferentes ritmos, dificuldades e formas de participação. Neste sentido, a adaptação constitui parte do processo educativo e não apenas uma característica do planeamento. Esta leitura é coerente com a literatura que identifica a flexibilidade de conteúdos, metodologias e tempos como um dos elementos estruturantes da educação não formal, precisamente pela possibilidade de aproximar a intervenção das necessidades e dos contextos concretos dos participantes (Angelini, 2021; Freitas, 2017; Gohn, 2009).

Para além da adaptação das propostas e da mediação realizada durante as atividades, as práticas acompanhadas caracterizaram-se também pela valorização da experiência enquanto parte do processo educativo. Em diferentes momentos, aprender implicava fazer, experimentar e participar em situações concretas, não se restringindo à transmissão verbal de conteúdos. No projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G, esta característica tornou-se visível, por exemplo, numa atividade de culinária realizada a 30 de janeiro. A preparação de bolachas envolveu as crianças em diferentes etapas, desde a leitura da receita à preparação da massa e utilização dos moldes, tendo estas demonstrado interesse e envolvimento ao longo da atividade (Diário de campo, 30/01/2026).

O interesse deste tipo de proposta não reside apenas no seu carácter lúdico. A realização de uma tarefa concreta permite articular diferentes ações num mesmo processo, colocando os participantes numa posição ativa perante aquilo que está a ser desenvolvido. Ler instruções, acompanhar uma sequência, manipular materiais e contribuir para um resultado comum constituem experiências distintas de uma lógica exclusivamente expositiva. A dimensão educativa encontra-se, assim, integrada na própria realização da atividade, aproximando aprendizagem e experiência.

Esta relação tornou-se particularmente visível quando as práticas ultrapassaram o espaço habitual de intervenção. Numa visita a uma quinta, realizada em articulação com a Escola Básica de São Miguel, as crianças puderam observar e aproximar-se dos animais, alimentá-los, contactar com a terra e o feno e participar em pequenas tarefas relacionadas com o seu cuidado (Diário de campo, 03/03/2026). A experiência proporcionou um contacto direto com um contexto diferente daquele em que decorriam habitualmente as atividades, permitindo que a exploração do espaço e a interação com os animais constituíssem parte do próprio processo de aprendizagem.

Este episódio foi anteriormente analisado a propósito das condições desiguais de acesso à participação. Contudo, do ponto de vista das práticas socioeducativas, permite observar outra dimensão: a possibilidade de criar experiências educativas para além dos espaços e formatos habituais. A aprendizagem pode, deste modo, construir-se através do contacto com outros ambientes, pessoas e atividades, ampliando as situações a partir das quais as crianças conhecem e interpretam a realidade. Não se trata de atribuir à realização de uma visita um efeito transformador por si só, mas de reconhecer o valor educativo da diversificação das experiências disponibilizadas aos participantes.

A educação não formal caracteriza-se precisamente pela possibilidade de desenvolver aprendizagens em estreita articulação com os contextos sociais e comunitários em que os participantes se encontram inseridos. No enquadramento teórico, esta modalidade educativa é associada à participação ativa, à ação partilhada e à valorização das experiências dos sujeitos (Gohn, 1998, 2006, 2017), enquanto Pinto (2008) destaca a sua capacidade de estabelecer pontes entre instituições e

comunidades. Nesta perspetiva, o espaço educativo não se encontra necessariamente circunscrito a uma sala ou a uma instituição, podendo integrar diferentes recursos, atores e experiências existentes na comunidade.

Esta dimensão remete igualmente para a importância da articulação entre diferentes contextos de intervenção. Ao longo do estágio, as práticas observadas não foram desenvolvidas de forma isolada pelo projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G ou pela E2O. A intervenção envolvia relações com escolas, associações, entidades locais e outros parceiros, mobilizados em função das atividades e das necessidades identificadas. No caso dos estágios da E2O, por exemplo, quando os jovens não conseguiam encontrar autonomamente uma entidade onde os realizar, os técnicos recorriam aos contactos e parcerias existentes para procurar respostas disponíveis (Diário de campo, 26/05/2026). Noutro registo do projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G, surge igualmente a deslocação da equipa a um clube de futebol que integrava o consórcio do projeto, evidenciando a existência de uma rede formal de parceiros associada à intervenção (Diário de campo, 24/04/2026).

Mais do que constituírem apenas recursos logísticos, estas articulações ajudam a compreender a intervenção socioeducativa enquanto prática inserida numa rede mais ampla de relações. A capacidade de mobilizar escolas, associações e outras entidades pode ampliar os recursos e as experiências a que crianças e jovens têm acesso, embora a existência de uma parceria não garanta, por si só, que esse potencial seja concretizado. O trabalho em rede deve, por isso, ser entendido como uma condição que pode alargar as possibilidades da intervenção, dependendo da forma como os diferentes recursos são efetivamente mobilizados perante as necessidades dos participantes.

A contextualização comunitária constitui, neste sentido, uma das características relevantes da educação não formal. Como discutido no enquadramento teórico, estas aprendizagens podem desenvolver-se em articulação com famílias, escolas, associações, autarquias e organizações comunitárias, contribuindo para a construção de respostas que ultrapassam a atuação de uma única instituição (Gohn, 1998, 2017; Pinto, 2008). Esta articulação permite compreender os contextos educativos como parte de um

ecossistema mais amplo, no qual a educação formal, não formal e as experiências quotidianas podem estabelecer relações de complementaridade.

Os contextos acompanhados mostram, ainda, que a fronteira entre diferentes modalidades educativas nem sempre se apresenta de forma rígida. Na E2O, conteúdos associados ao currículo escolar eram trabalhados através de estratégias práticas e lúdicas, como se observou na utilização da Batalha Naval numa aula de Matemática. No projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G, por sua vez, o acompanhamento das crianças incluía tanto atividades socioeducativas como situações em que a equipa apoiava necessidades relacionadas com a escola. As práticas observadas revelam, deste modo, cruzamentos entre objetivos educativos, sociais e comunitários, em vez de uma separação absoluta entre aquilo que pertence à educação formal e à educação não formal.

Esta característica aproxima-se da conceção da educação não formal enquanto espaço híbrido, capaz de estabelecer relações entre diferentes saberes, práticas e contextos educativos (Bruno, 2014; Freitas, 2017). A complementaridade entre modalidades educativas permite que determinados conteúdos sejam abordados através de metodologias diferentes e que as aprendizagens construídas num contexto possam adquirir significado noutros espaços da vida dos participantes. O potencial destas práticas encontra-se, portanto, também na capacidade de estabelecer ligações entre experiências que, numa leitura mais rígida, poderiam surgir separadas.

A análise das práticas acompanhadas permite, contudo, evitar uma associação automática entre determinadas metodologias e resultados positivos. Uma atividade lúdica não garante envolvimento; uma proposta aberta não assegura participação autónoma; uma experiência exterior não produz necessariamente aprendizagens significativas; e a existência de uma rede de parceiros não elimina os constrangimentos enfrentados pelas crianças e pelos jovens. Os episódios analisados ao longo deste subcapítulo mostram precisamente que as práticas dependem da interação entre a proposta, os participantes, a mediação dos profissionais e as condições concretas em que a intervenção ocorre.

É nesta relação que pode ser situado o potencial transformador das práticas socioeducativas observadas. Mais do que procurar identificar atividades que, isoladamente, produzam transformação, os dados apontam para a importância de processos educativos que criem oportunidades para experimentar, questionar, tomar decisões, desenvolver tarefas concretas, contactar com outros contextos e construir aprendizagens através da relação com os outros. O potencial de transformação reside, assim, menos numa metodologia específica do que na forma como diferentes estratégias são articuladas e ajustadas às experiências, interesses e necessidades dos participantes.

Esta interpretação aproxima-se de uma conceção dialógica da educação, na qual os participantes não são entendidos exclusivamente como destinatários de conteúdos previamente definidos. A valorização da experiência, a abertura à participação e a construção de relações educativas menos centradas na transmissão aproximam as práticas observadas dos princípios discutidos por Freire (1987) e Bruno (2014), ainda que os dados revelem diferentes graus de concretização desses princípios. A transformação deve, por isso, ser entendida como uma possibilidade construída no processo educativo, e não como um resultado que possa ser atribuído automaticamente à participação numa determinada atividade.

Os resultados permitem, deste modo, responder ao terceiro objetivo específico da investigação. As metodologias e práticas socioeducativas acompanhadas caracterizaram-se pela combinação de propostas lúdicas, práticas e experienciais, pela necessidade de adaptação às respostas dos participantes, pela mediação dos profissionais e pela articulação com diferentes espaços e atores. O seu potencial enquanto ferramentas de transformação individual e coletiva encontra-se na possibilidade de ampliar experiências, criar oportunidades de participação e reflexão e estabelecer relações entre aprendizagens, quotidianos e contextos sociais. Ao mesmo tempo, as situações analisadas mostram que esse potencial permanece condicionado pelas características dos grupos, pelos recursos disponíveis, pelas relações estabelecidas e pelos constrangimentos que atravessam os contextos de intervenção.

4.4. Tensões e desafios da intervenção socioeducativa

A análise desenvolvida nos subcapítulos anteriores permitiu identificar diferentes potencialidades associadas às práticas de educação não formal, quer ao nível da participação, quer das aprendizagens e das oportunidades de autonomia e agência. Contudo, os contextos acompanhados revelaram igualmente tensões, dificuldades e constrangimentos que impedem uma leitura linear destes processos. As possibilidades abertas pelas práticas socioeducativas coexistem com condições estruturais, institucionais e relacionais que podem limitar a participação das crianças e dos jovens e condicionar o alcance da própria intervenção.

Reconhecer estas tensões torna-se particularmente importante num estudo desenvolvido com crianças e jovens inseridos em contextos marcados por diferentes formas de vulnerabilidade. A educação não formal pode criar oportunidades, mobilizar recursos e construir relações de proximidade, mas não atua independentemente das condições sociais em que os participantes vivem. As desigualdades socioeconómicas, territoriais e educativas atravessam os espaços de intervenção e colocam desafios que não podem ser ultrapassados exclusivamente através da ação dos projetos ou dos profissionais que neles trabalham.

Esta realidade tornou-se visível desde os primeiros momentos do estágio no projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G. Na apresentação inicial do contexto, foi referido que a comunidade abrangida pelo projeto se encontrava relativamente segregada do restante território, situação associada não apenas às suas características sociais, mas também às limitações existentes ao nível dos transportes públicos (Diário de campo, 07/01/2026). Esta dimensão territorial assume particular relevância porque as oportunidades de participação não dependem apenas da existência de atividades ou serviços, mas também das condições concretas que permitem às crianças, aos jovens e às famílias aceder a diferentes espaços e recursos.

A existência de uma resposta comunitária próxima pode contribuir para atenuar algumas destas dificuldades, ao disponibilizar atividades e acompanhamento no próprio território. Contudo, a proximidade do projeto não elimina as desigualdades que

caracterizam o contexto envolvente. A possibilidade de frequentar outros espaços educativos, culturais ou recreativos continua dependente de recursos, transportes, disponibilidade familiar e de outras condições que ultrapassam a capacidade de intervenção direta da equipa. Neste sentido, a educação não formal pode constituir um recurso de inclusão sem que, por si só, consiga eliminar os mecanismos sociais e territoriais que produzem desigualdade.

Esta constatação permite problematizar a própria ideia de inclusão presente na questão de partida da investigação. Se a inclusão for entendida apenas como participação numa atividade ou integração num projeto, corre-se o risco de desconsiderar os obstáculos estruturais que continuam a marcar os percursos das crianças e dos jovens. Os dados sugerem, pelo contrário, que a inclusão deve ser analisada enquanto processo condicionado pelo acesso a recursos, pela possibilidade de circulação entre diferentes espaços sociais e educativos e pelo reconhecimento dos participantes nos contextos em que se encontram inseridos.

Um segundo conjunto de tensões emerge precisamente da relação entre os diferentes contextos educativos. A articulação entre educação formal e não formal, anteriormente identificada como uma potencialidade da intervenção, não significa que estas instituições partilhem necessariamente as mesmas perspetivas, formas de atuação ou expectativas relativamente às crianças e aos jovens. O acompanhamento desenvolvido na Escola Básica de São Miguel permitiu observar que a intervenção do projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G ocorria dentro de um espaço institucional com regras, práticas e relações próprias, obrigando a equipa a negociar continuamente o seu lugar e a sua forma de intervenção.

Esta relação entre contexto escolar, comunidade e intervenção socioeducativa tornou-se particularmente visível ao longo do acompanhamento realizado na Escola Básica de São Miguel. Logo nos primeiros contactos, algumas interações e conversas entre profissionais levaram à perceção de que existiam, por vezes, expectativas pouco positivas relativamente aos percursos futuros das crianças. Esta impressão surgiu tanto da forma como alguns professores e funcionários se referiam aos alunos como das explicações da coordenadora do projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G, segundo a

qual a escola tinha acompanhado, ao longo dos anos, diferentes gerações de crianças e jovens cujos percursos eram frequentemente marcados por dificuldades sociais, educativas e familiares (Diário de campo, 07/01/2026).

Para além das expectativas relativas aos percursos futuros, algumas conversas informais ocorridas durante o acompanhamento na escola revelaram também perceções pouco positivas acerca das possibilidades de aprendizagem e progressão de algumas crianças. Em determinados momentos, foram feitos comentários que questionavam o investimento no ensino de alguns alunos, partindo da expectativa de que dificilmente conseguiriam progredir significativamente para além das competências que já apresentavam. Estas perceções assumem particular relevância perante as dificuldades de aprendizagem observadas no contexto escolar, nomeadamente entre crianças que, apesar de frequentarem o 3.º ou o 4.º ano, demonstravam ainda dificuldades acentuadas ao nível da leitura e da escrita e, em alguns casos, na realização de tarefas muito básicas.

Mais do que permitir concluir que existia uma ausência generalizada de investimento por parte dos docentes, estes discursos levantam questões sobre a relação entre as dificuldades apresentadas pelas crianças e as expectativas construídas pelos adultos acerca das suas capacidades. Reconhecer que uma criança apresenta dificuldades num determinado momento do seu percurso não corresponde necessariamente a antecipar aquilo que será capaz de alcançar no futuro. Neste sentido, expectativas reduzidas relativamente às possibilidades de progressão podem constituir uma dimensão relevante do contexto educativo, sobretudo quando se considera a importância que o incentivo, o acompanhamento e o reconhecimento das potencialidades individuais podem assumir nos percursos de crianças que já enfrentam diferentes situações de vulnerabilidade.

Estas perceções não podem ser dissociadas das condições sociais e territoriais anteriormente identificadas, mas também não se esgotam nelas. Algumas interações e discursos observados sugeriram a presença de representações generalizadas acerca da comunidade cigana, verificando-se momentos em que dificuldades escolares,

comportamentos ou expectativas relativamente ao futuro pareciam ser interpretados não apenas a partir das características individuais das crianças, mas também por referência ao contexto comunitário e a percursos anteriormente conhecidos pelos profissionais (Diário de campo, 07/01/2026). Os dados não permitem generalizar estas representações ao conjunto dos profissionais da escola nem determinar a sua influência concreta sobre as práticas educativas. Ainda assim, permitem considerar como expectativas, categorizações e possíveis processos de estigmatização podem integrar as condições relacionais e institucionais em que os percursos educativos das crianças se desenvolvem.

A própria organização das turmas suscitou questões neste sentido. Segundo a informação transmitida pela coordenadora, a distribuição das crianças entre a turma de 1.º e 2.º ano e a de 3.º e 4.º ano nem sempre correspondia exclusivamente ao ano de escolaridade, podendo algumas crianças dos anos superiores permanecer na primeira turma quando apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem ou um ritmo de trabalho mais lento (Diário de campo, 07/01/2026). Esta organização podia possibilitar um acompanhamento mais ajustado a determinados ritmos, mas colocava igualmente questões relativamente à diferenciação entre alunos. Os dados recolhidos não permitem determinar os seus efeitos sobre as crianças, tornando importante reconhecer simultaneamente estas diferentes possibilidades sem lhes atribuir consequências que não foram diretamente observadas.

Também foram identificadas diferentes formas de presença adulta no mesmo espaço educativo. Esta situação tornou-se particularmente evidente numa atividade de cozinha realizada com a turma do 1.º e 2.º ano, durante a qual a professora participou pouco numa parte significativa da sessão, intervindo sobretudo quando o nível de agitação aumentava, enquanto a dinamização ficou principalmente a cargo da técnica do projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G (Diário de campo, 09/01/2026). Situações semelhantes foram percecionadas noutros momentos do acompanhamento realizado na escola, embora não tenham sido registadas de forma sistemática no diário de campo, o que limita a possibilidade de as documentar com o mesmo grau de detalhe. Assim, mais do que permitir uma caracterização geral da prática dos docentes, estas

observações chamam a atenção para a coexistência de diferentes formas de presença e intervenção adulta perante os mesmos grupos de crianças.

A presença do projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G na escola evidencia, assim, simultaneamente as possibilidades e as tensões da articulação entre diferentes contextos educativos. A equipa socioeducativa introduzia atividades, metodologias e formas de acompanhamento próprias, mas desenvolvia a sua intervenção num espaço com regras, relações e práticas previamente estabelecidas. Os dados não sustentam, por isso, uma oposição simples entre uma educação formal necessariamente rígida e uma educação não formal necessariamente flexível ou participativa. O que emerge é uma relação mais complexa, marcada por diferentes formas de atuação, momentos de colaboração e pela necessidade de negociação e adaptação entre os profissionais envolvidos.

Embora algumas das tensões institucionais anteriormente analisadas tenham assumido maior visibilidade no acompanhamento realizado na Escola Básica de São Miguel, os desafios da intervenção socioeducativa não se restringiram a este contexto. Na E2O, estes assumiram configurações distintas, relacionadas, entre outros aspetos, com a necessidade de articular a responsabilização dos jovens pelos seus percursos com as oportunidades e os recursos efetivamente disponíveis. Esta tensão tornou-se visível na preparação dos estágios, cuja procura deveria partir, numa primeira fase, dos próprios jovens. Quando estes não conseguiam encontrar uma resposta, os profissionais procuravam apoiá-los através dos contactos e parcerias existentes com diferentes entidades (Diário de campo, 26/05/2026).

Este exemplo, anteriormente analisado a propósito da autonomia, permite aqui evidenciar outro aspeto da intervenção: a responsabilização individual não ocorre independentemente das condições e oportunidades existentes. Esperar que os jovens tomem iniciativa pode constituir uma forma de promover autonomia, mas a concretização dessa iniciativa depende também da existência de entidades disponíveis, de redes de contacto e da possibilidade de aceder aos recursos necessários. A mediação dos profissionais surge, neste sentido, como forma de responder aos limites

encontrados pelos jovens, mostrando como a intervenção procura equilibrar a valorização da iniciativa individual com o reconhecimento dos constrangimentos que podem condicionar os seus percursos.

As tensões da intervenção não se encontravam apenas nas condições externas aos projetos ou nas relações estabelecidas com outras instituições. Ao longo do estágio, algumas conversas informais com as técnicas, ocorridas em diferentes momentos do acompanhamento, permitiram igualmente identificar processos de reflexão sobre as próprias formas de atuação. Nestas conversas surgiam questões relacionadas com a adequação pedagógica de determinadas respostas e com a possibilidade de concretizar, nas situações quotidianas, os princípios que orientavam a intervenção. Estas reflexões tornavam-se particularmente relevantes perante conflitos, comportamentos difíceis de gerir ou situações em que era necessário conciliar a valorização da participação e do diálogo com o estabelecimento de regras e limites.

Estes momentos sugerem que a intervenção socioeducativa não corresponde à aplicação linear de princípios ou metodologias previamente definidas. Referenciais como a participação, a escuta e o diálogo podem orientar a atuação dos profissionais, mas a sua concretização ocorre perante grupos heterogéneos, relações complexas e situações frequentemente imprevisíveis, exigindo interpretação e tomada de decisão. O questionamento das próprias práticas assume, neste sentido, particular relevância: mais do que uma oposição entre teoria e prática, observa-se uma relação de permanente confronto e reajustamento entre ambas, na qual os princípios orientadores constituem referências para pensar a intervenção, enquanto a experiência no terreno obriga a reconsiderar a forma como podem ser concretizados.

A imprevisibilidade das interações tornou particularmente visível esta distância entre a intenção pedagógica e aquilo que efetivamente acontece no terreno. Numa das atividades desenvolvidas no projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G, por exemplo, procurou-se criar um espaço em que as crianças e os jovens pudessem posicionar-se perante diferentes afirmações e discutir as suas opiniões. A dinâmica gerou diferentes posicionamentos, nomeadamente em torno dos papéis atribuídos a homens e mulheres, mas, à medida que a discussão avançou, começaram a surgir comentários de

cariz sexual e machista, bem como comportamentos considerados desrespeitosos para com as técnicas e os restantes participantes. Apesar das tentativas de reorganizar a dinâmica e da saída de um dos participantes, a situação manteve-se difícil de gerir, levando à interrupção da atividade (Diário de campo, 06/03/2026).

Este episódio evidencia uma das tensões presentes nas metodologias orientadas para a participação e para o diálogo. Criar condições para que crianças e jovens expressem opiniões não significa que todas as formas de expressão possam ser acolhidas sem limites. A possibilidade de discordar e apresentar diferentes perspetivas necessita de coexistir com condições mínimas de respeito pelos restantes participantes. A intervenção dos adultos implica, assim, negociar continuamente a abertura à expressão com a responsabilidade de estabelecer limites quando determinadas interações comprometem o bem-estar do grupo ou a própria continuidade da atividade.

Situações desta natureza mostram também que uma prática socioeducativa não pode ser avaliada apenas a partir da intenção que esteve na sua origem. Uma atividade planeada para promover reflexão pode produzir respostas inesperadas, resistências ou conflitos que obrigam a alterar a intervenção inicialmente prevista. A capacidade de interromper, reformular ou reconhecer que uma determinada estratégia deixou de cumprir a sua finalidade constitui, neste sentido, parte do próprio processo de intervenção. A flexibilidade anteriormente identificada como uma potencialidade da educação não formal envolve também reconhecer os momentos em que persistir numa proposta deixa de ser pedagogicamente adequado.

Esta tensão esteve presente noutras situações quotidianas, ainda que de formas menos intensas. Durante o jogo do “Maestro”, por exemplo, várias crianças queriam assumir a posição de liderança e algumas reagiram fisicamente contra colegas quando não eram escolhidas. Perante estas situações, a intervenção procurou não se limitar à interrupção do comportamento, integrando na própria atividade uma explicação sobre a inadequação dessa forma de reagir (Diário de campo, 13/05/2026). O episódio mostra como a dinamização de uma atividade pode exigir decisões imediatas que não estavam previstas no seu planeamento e que transformam acontecimentos inicialmente exteriores aos objetivos da proposta em matéria de intervenção socioeducativa.

Estes episódios ajudam a compreender o estabelecimento de regras e limites para além de uma oposição simples entre autoridade adulta e participação infantojuvenil. Reconhecer as crianças e os jovens enquanto sujeitos capazes de fazer escolhas, expressar opiniões e influenciar os contextos em que participam não implica a ausência de fronteiras. Pelo contrário, a construção de espaços participativos exige também condições que permitam conciliar diferentes interesses, proteger os participantes e assegurar a possibilidade de participação dos restantes elementos do grupo. O desafio reside, neste sentido, na forma como esses limites são definidos, explicados e negociados no quotidiano.

A complexidade da intervenção encontra-se ainda relacionada com o alcance necessariamente limitado dos próprios projetos. As equipas acompanhavam crianças e jovens cujos percursos eram atravessados por condições familiares, escolares, económicas e territoriais que ultrapassavam aquilo que poderia ser modificado através das atividades desenvolvidas. A proximidade estabelecida com os participantes, a mobilização de parceiros e a criação de diferentes oportunidades permitiam responder a algumas necessidades, mas não eliminavam os constrangimentos estruturais presentes nos seus quotidianos. Esta constatação não diminui a relevância da intervenção, mas permite situar de forma mais rigorosa as suas possibilidades.

Neste sentido, as tensões identificadas ao longo do estágio não devem ser entendidas apenas como obstáculos ao trabalho socioeducativo. Tornam também visível a natureza situada da intervenção, que se constrói através da relação entre princípios orientadores, condições institucionais, características dos participantes e decisões tomadas perante acontecimentos concretos. A participação, a flexibilidade, o diálogo e a proximidade, anteriormente identificados como dimensões relevantes das práticas observadas, não constituem soluções automáticas, dependendo das condições em que são concretizados e das relações estabelecidas entre os diferentes atores.

Esta leitura permite igualmente evitar uma representação da educação não formal como resposta capaz de compensar, por si só, processos mais amplos de desigualdade e exclusão. Os contextos acompanhados mostram o seu potencial para criar oportunidades de participação, aprendizagem, relação e contacto com diferentes

experiências, mas evidenciam também que essas possibilidades permanecem inseridas em estruturas sociais que ultrapassam o alcance dos projetos. O potencial transformador discutido anteriormente deve, por isso, ser compreendido enquanto possibilidade situada e condicionada, e não como consequência necessária da participação numa intervenção socioeducativa.

Em síntese, os resultados analisados mostram que a intervenção socioeducativa se desenvolve num espaço marcado por negociações permanentes entre aquilo que se pretende fazer e aquilo que as condições concretas permitem realizar. As desigualdades territoriais e sociais, as relações entre instituições, as representações construídas sobre os participantes e as comunidades, os dilemas enfrentados pelos profissionais e a imprevisibilidade das interações condicionam as possibilidades da intervenção. Reconhecer estas tensões permite enquadrar de forma mais crítica as potencialidades identificadas nos subcapítulos anteriores, compreendendo a educação não formal não como uma resposta isolada às desigualdades, mas como uma prática situada que procura criar oportunidades dentro de contextos marcados por possibilidades e constrangimentos.

4.5. Síntese dos principais resultados

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permite compreender a educação não formal como um processo que se constrói na articulação entre participação, aprendizagem, relações e condições concretas de intervenção. Os resultados obtidos nos dois contextos acompanhados não apontam para uma relação automática entre a participação em práticas socioeducativas e processos de inclusão ou desenvolvimento. Evidenciam, antes, um conjunto de condições e experiências através das quais estas práticas podem criar oportunidades de envolvimento, aprendizagem, autonomia e construção de relações significativas.

Relativamente à participação infantojuvenil, os resultados mostram que esta não se reduz à presença das crianças e dos jovens nas atividades. Participar implicava diferentes possibilidades de expressão, escolha, negociação e envolvimento, assumindo intensidades distintas de acordo com os participantes, as relações estabelecidas e as

características das situações. A possibilidade de propor atividades, manifestar interesses, pedir ajuda, expressar discordância ou decidir não participar constituía parte das formas através das quais crianças e jovens se posicionavam nos contextos acompanhados. Neste sentido, os dados aproximam-se de uma compreensão da participação enquanto processo relacional, dependente não apenas da iniciativa individual, mas também das oportunidades existentes para que essa iniciativa seja reconhecida.

As relações estabelecidas com os adultos e com os pares assumiram particular importância neste processo. A proximidade, a confiança e a disponibilidade para escutar podiam favorecer o envolvimento, enquanto conflitos, rejeições e dificuldades de integração podiam condicioná-lo. Ao mesmo tempo, as situações analisadas mostraram que promover participação não significa eliminar regras ou limites. A intervenção dos adultos implicava frequentemente negociar a abertura à expressão e à escolha com a necessidade de assegurar condições de respeito e convivência no grupo. A participação revelou-se, assim, um processo marcado simultaneamente por possibilidades e tensões.

A análise das aprendizagens permitiu, por sua vez, identificar dimensões que ultrapassam a aquisição de conteúdos formais. As experiências acompanhadas mobilizaram aspetos relacionados com cooperação, gestão da frustração, responsabilidade, confiança, autonomia e relação com os outros. Nos discursos dos jovens da E2O, a valorização de aprendizagens consideradas úteis para o quotidiano e para o futuro mostrou também a importância atribuída à ligação entre aquilo que se aprende e as situações concretas da vida. As atividades observadas no projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G permitiram igualmente identificar oportunidades de reflexão, experimentação e posicionamento perante diferentes experiências.

Autonomia e agência surgiram, contudo, como processos relacionais e situados, e não como capacidades exercidas independentemente do contexto. A responsabilização dos jovens pelos seus percursos coexistia com diferentes formas de acompanhamento profissional, como se tornou particularmente visível na preparação dos estágios da E2O. Do mesmo modo, a possibilidade de crianças e jovens expressarem

opiniões ou avaliarem as experiências em que participavam dependia da existência de espaços onde essas posições pudessem ser formuladas e escutadas. Os resultados reforçam, deste modo, a necessidade de compreender a agência a partir das relações e das oportunidades disponíveis, reconhecendo simultaneamente os constrangimentos que podem limitar as possibilidades concretas de ação.

As práticas socioeducativas analisadas ajudam a compreender como estas oportunidades eram construídas. O recurso a atividades lúdicas, práticas e experienciais, a adaptação das propostas perante as respostas dos grupos e a mediação realizada pelos profissionais constituíram características recorrentes da intervenção. A aprendizagem podia ocorrer através de um jogo utilizado para trabalhar conteúdos escolares, da construção coletiva de uma história, de uma atividade de culinária ou do contacto com outros espaços e experiências. Mais do que a utilização de uma metodologia específica, os dados salientam a importância da articulação entre intencionalidade educativa, experiência, flexibilidade e mediação.

Esta leitura encontra correspondência no enquadramento teórico desenvolvido anteriormente, no qual a educação não formal é caracterizada pela flexibilidade, pela utilização de metodologias participativas, pela valorização das experiências dos participantes e pela articulação com os contextos comunitários (Angelini, 2021; Freitas, 2017; Gohn, 2006, 2009, 2017). A análise empírica permite, contudo, acrescentar que estas características não devem ser consideradas garantias de participação ou aprendizagem. Uma atividade aberta pode exigir maior orientação, uma proposta lúdica pode gerar conflito e uma metodologia orientada para o diálogo pode encontrar limites perante determinadas formas de interação. A flexibilidade assume, por isso, particular relevância não apenas enquanto característica previamente definida das atividades, mas como capacidade de interpretar e reajustar a intervenção perante aquilo que acontece no terreno.

A articulação entre diferentes atores e contextos revelou-se igualmente relevante. As relações entre projetos, escolas, profissionais e parceiros permitiam mobilizar recursos e criar oportunidades que dificilmente dependeriam de um único

ator. Esta dimensão reforça a contextualização comunitária da educação não formal e a possibilidade de estabelecer pontes entre diferentes espaços educativos. O próprio enquadramento teórico salienta esta articulação com famílias, escolas, associações e outras organizações comunitárias, bem como a complementaridade possível entre educação formal e não formal.

Contudo, os resultados mostram também que esta complementaridade não ocorre sem tensões. As relações institucionais, as diferentes formas de intervenção profissional, as representações construídas sobre os participantes e as comunidades e os recursos efetivamente disponíveis condicionam aquilo que pode ser concretizado. Do mesmo modo, desigualdades territoriais, sociais, familiares e educativas permanecem presentes nos percursos das crianças e dos jovens e ultrapassam o alcance de uma intervenção socioeducativa isolada. A inclusão não pode, por isso, ser reduzida ao acesso a uma atividade ou projeto, envolvendo igualmente condições de reconhecimento e oportunidades efetivas de participação, tal como discutido no enquadramento teórico.

Neste sentido, e retomando a questão de partida da investigação, os resultados sugerem que as práticas de educação não formal desenvolvidas em contextos comunitários podem contribuir para processos de inclusão social e de desenvolvimento pessoal, social e cívico através da criação de oportunidades de participação, aprendizagem, relação, experimentação e exercício progressivo de autonomia. Esse contributo não deve, contudo, ser entendido como um efeito direto ou uniforme das atividades desenvolvidas. A sua concretização depende das relações estabelecidas, das metodologias utilizadas, da mediação dos profissionais, dos recursos e redes disponíveis e das condições sociais e institucionais em que crianças e jovens se encontram inseridos.

O potencial transformador da educação não formal situa-se, assim, na possibilidade de criar contextos nos quais crianças e jovens possam experimentar outras formas de aprender, relacionar-se, participar e posicionar-se perante as suas experiências. Esta interpretação aproxima-se da perspetiva teórica segundo a qual as práticas comunitárias de educação não formal articulam participação, aprendizagem

experiencial e construção de relações significativas, podendo contribuir para processos de inclusão, desenvolvimento pessoal e cidadania ativa. Os dados analisados acrescentam, porém, a necessidade de compreender esse potencial como situado e condicionado, evitando atribuir às práticas socioeducativas uma capacidade de transformação independente dos contextos em que se desenvolvem.

Em síntese, participação, aprendizagem e agência não surgem nos resultados como dimensões separadas, mas como processos que se constroem e influenciam mutuamente. As oportunidades de participação podem favorecer aprendizagens e formas de exercício da agência; as aprendizagens adquiridas podem ampliar possibilidades de ação; e ambas dependem de relações, recursos e condições que podem facilitar ou limitar esses processos. É nesta articulação, marcada simultaneamente por possibilidades e constrangimentos, que os resultados permitem situar o contributo da educação não formal nos contextos acompanhados.

Considerações Finais

O presente relatório procurou compreender de que forma as práticas de educação não formal desenvolvidas em contextos comunitários podem contribuir para processos de inclusão social e para o desenvolvimento pessoal, social e cívico de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. A realização do estágio no Instituto de Desenvolvimento e Inclusão Social (IDIS), através do acompanhamento do projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G e da Escola de Segunda Oportunidade de Mafamude, permitiu observar esta problemática em dois contextos distintos, mas atravessados por preocupações comuns relacionadas com a participação, a aprendizagem, a autonomia e a construção de oportunidades educativas e sociais.

A análise desenvolvida evidencia que o contributo da educação não formal não deve ser entendido através de uma relação direta ou automática entre a participação numa atividade e a produção de determinados resultados. As experiências acompanhadas mostram, antes, que as suas potencialidades se constroem através das relações estabelecidas, das oportunidades de participação proporcionadas, da adaptação das práticas às características dos participantes e da capacidade de articular aprendizagens com situações significativas dos seus quotidianos. A participação, as aprendizagens e a agência surgem, deste modo, como processos relacionais e situados, condicionados pelas características dos contextos em que se desenvolvem.

Os resultados permitiram igualmente reconhecer que a inclusão social ultrapassa a possibilidade de aceder ou estar presente numa determinada atividade. A existência de oportunidades de expressão e escolha, o reconhecimento das capacidades dos participantes, a construção de relações de confiança e a possibilidade de contactar com diferentes experiências constituíram dimensões relevantes nos contextos acompanhados. Simultaneamente, as desigualdades sociais, educativas e territoriais, as relações entre instituições, as representações existentes sobre determinados participantes e comunidades e os recursos efetivamente disponíveis mostraram que estas possibilidades permanecem condicionadas por fatores que ultrapassam a ação isolada dos projetos socioeducativos.

Esta constatação permite situar de forma mais crítica o potencial transformador atribuído à educação não formal. As práticas acompanhadas podem criar condições para que crianças e jovens experimentem outras formas de aprender, participar, relacionar-se e posicionar-se perante as suas experiências, mas não eliminam, por si próprias, as desigualdades que atravessam os seus percursos. O seu contributo deve, por isso, ser compreendido enquanto parte de processos mais amplos de intervenção social e educativa, nos quais a articulação entre diferentes profissionais, instituições, famílias e recursos comunitários assume particular importância.

Neste quadro, importa reconhecer o papel desempenhado pelo IDIS e pelos projetos acompanhados na criação de oportunidades educativas e sociais para crianças e jovens cujos percursos são atravessados por diferentes situações de vulnerabilidade. Ao longo do estágio, foi possível observar uma intervenção marcada pela proximidade aos participantes, pela construção de relações de confiança e pela procura de adaptação das atividades às características, interesses e necessidades dos diferentes grupos. A diversidade de experiências proporcionadas, a articulação com diferentes parceiros e a disponibilidade das equipas para refletir e reajustar as suas práticas constituíram dimensões particularmente relevantes do trabalho desenvolvido. Embora estas respostas não possam ultrapassar isoladamente os constrangimentos estruturais identificados, assumem um papel importante na criação de espaços de participação, aprendizagem, acompanhamento e contacto com novas experiências.

Para além das conclusões diretamente relacionadas com os objetivos da investigação, a experiência de estágio proporcionou uma aproximação ao trabalho desenvolvido em contextos de intervenção social e comunitária e permitiu refletir sobre o lugar da Sociologia nestes espaços. A integração no quotidiano da instituição possibilitou acompanhar não apenas atividades previamente estruturadas, mas também processos de tomada de decisão, relações entre profissionais e participantes, articulações com outras entidades e situações inesperadas que exigiam respostas adaptadas às condições do momento.

Neste contexto, o contributo da Sociologia encontra-se, desde logo, na possibilidade de compreender as situações observadas para além da sua manifestação imediata. Comportamentos, dificuldades escolares, conflitos ou diferentes formas de participação não existem isoladamente das condições sociais em que crianças e jovens se encontram inseridos. A formação sociológica permite relacionar experiências individuais com dimensões familiares, educativas, territoriais, económicas, culturais e institucionais, evitando explicações exclusivamente centradas nas características individuais dos participantes.

Esta perspetiva revelou-se particularmente relevante perante situações em que determinados comportamentos ou dificuldades poderiam ser interpretados de forma descontextualizada. A observação dos contextos acompanhados tornou evidente a importância de considerar as oportunidades efetivamente disponíveis, as relações estabelecidas com adultos e pares, os percursos educativos, as condições territoriais e as representações sociais que atravessam as experiências das crianças e dos jovens. O olhar sociológico pode, assim, contribuir para problematizar categorias e explicações naturalizadas, questionando de que forma desigualdades e relações sociais interferem nas possibilidades concretas de participação e desenvolvimento.

A contribuição da Sociologia numa organização desta natureza não se restringe, contudo, à interpretação das realidades sociais. A recolha e sistematização de informação, a avaliação das atividades e dos projetos, a identificação de necessidades, a análise das perspetivas dos participantes e a produção de conhecimento capaz de apoiar processos de decisão constituem igualmente áreas nas quais as competências sociológicas podem ser mobilizadas. A própria construção do diário de campo, a realização dos grupos focais e a análise das diferentes fontes de informação demonstraram a utilidade de instrumentos sociológicos para produzir uma leitura sistemática das práticas desenvolvidas e das experiências dos seus participantes.

Ao mesmo tempo, a integração numa equipa multidisciplinar reforçou a importância do diálogo entre diferentes formações e saberes profissionais. A intervenção socioeducativa envolve situações que dificilmente podem ser

compreendidas a partir de uma única perspetiva disciplinar. Neste contexto, a Sociologia pode acrescentar uma leitura particularmente atenta às relações entre indivíduos e estruturas sociais, às desigualdades, às dinâmicas institucionais e comunitárias e às formas como os próprios participantes atribuem significado às suas experiências, complementando outros conhecimentos mobilizados no trabalho desenvolvido pela organização.

A aproximação entre formação académica e intervenção no terreno foi acompanhada pelo desenvolvimento de competências que ultrapassam a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico. A observação participante exigiu capacidade de atenção às interações e aos contextos, enquanto o contacto direto com crianças e jovens implicou desenvolver formas de comunicação ajustadas a diferentes idades, características e situações. A participação progressiva nas atividades permitiu igualmente desenvolver competências de dinamização de grupos, planeamento e adaptação de propostas, gestão de situações imprevistas e trabalho em equipa.

A flexibilidade assumiu particular importância ao longo deste percurso. Algumas atividades não decorreram da forma inicialmente planeada, determinados participantes necessitaram de maior acompanhamento e diferentes situações exigiram alterações às estratégias previstas. Estas experiências contribuíram para compreender que o planeamento constitui uma referência necessária, mas que a intervenção no terreno exige capacidade para interpretar aquilo que acontece e adaptar a atuação às características concretas dos grupos e das situações.

Associada a esta capacidade de adaptação encontra-se também a construção de uma postura reflexiva perante a própria intervenção. A passagem de uma posição inicialmente mais centrada na observação para uma participação progressivamente mais ativa implicou tomar decisões, experimentar estratégias e refletir posteriormente sobre as opções adotadas. Nem sempre foi possível identificar no momento a resposta mais adequada, tornando evidente que a prática profissional se constrói também através da experiência, do questionamento e da aprendizagem resultante das situações

vividas. As próprias reflexões partilhadas informalmente pelas técnicas relativamente às suas formas de atuação contribuíram para compreender que este questionamento não se restringe à condição de estagiária, integrando igualmente a prática profissional em contextos marcados pela imprevisibilidade e pela complexidade das relações.

Este percurso colocou também alguns desafios ao desenvolvimento do estágio e da investigação. Um deles relacionou-se com a dupla posição de estagiária e investigadora. A participação nas atividades facilitou a aproximação aos participantes e uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas quotidianas, mas implicou igualmente reconhecer que a presença da investigadora fazia parte do contexto observado. Esta proximidade exigiu atenção à forma como as experiências eram registadas e posteriormente interpretadas, procurando distinguir as situações observadas, as perspetivas transmitidas pelos diferentes atores e as interpretações construídas no processo de análise.

A esta questão acrescentam-se algumas limitações inerentes ao processo de investigação. O estudo decorreu num período temporal delimitado e incidiu sobre contextos específicos de intervenção, não pretendendo produzir generalizações relativamente às práticas de educação não formal ou às experiências de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. A própria natureza da observação participante implicou diferenças no nível de sistematização dos acontecimentos acompanhados. Nem todas as situações vivenciadas durante o estágio foram registadas com o mesmo grau de detalhe no diário de campo e algumas conversas informais relevantes para a compreensão dos contextos não foram objeto de registo ou transcrição sistemática. Esta circunstância condiciona a possibilidade de recuperar posteriormente determinados episódios com o mesmo grau de precisão, razão pela qual essas informações foram utilizadas sobretudo enquanto elementos de contextualização e interpretação.

Os grupos focais permitiram, por sua vez, integrar de forma mais direta as perspetivas dos jovens da E2O, constituindo uma fonte particularmente relevante para compreender os significados atribuídos às suas experiências. Contudo, a ausência de um procedimento semelhante com todos os grupos acompanhados limita a possibilidade de

comparar de forma equivalente as perspetivas das crianças e dos jovens nos diferentes contextos. Estas limitações não invalidam os resultados obtidos, mas delimitam o seu alcance e reforçam a necessidade de os compreender enquanto interpretações situadas das experiências e dos contextos acompanhados.

A reflexão sobre os resultados e sobre a experiência de estágio permite ainda identificar algumas possibilidades para o aprofundamento das práticas desenvolvidas. Uma primeira dimensão relaciona-se com a continuidade da valorização da voz das crianças e dos jovens, não apenas durante a realização das atividades, mas também nos processos de planeamento e avaliação. A criação de momentos regulares e adaptados às características dos diferentes grupos para recolher opiniões, propostas e críticas poderá contribuir para compreender melhor os seus interesses e para reajustar as atividades a partir das experiências dos próprios participantes.

A articulação entre instituições constitui outra dimensão relevante. As experiências observadas mostraram simultaneamente as potencialidades e as tensões presentes na relação entre projetos socioeducativos, escolas e outros parceiros. O reforço de espaços de comunicação e reflexão conjunta entre profissionais poderá favorecer uma maior compreensão das diferentes formas de intervenção e contribuir para a construção de respostas mais articuladas às necessidades das crianças e dos jovens. Esta articulação torna-se particularmente importante quando as dificuldades identificadas atravessam simultaneamente diferentes dimensões das suas vidas e ultrapassam a capacidade de resposta de uma única instituição.

Neste sentido, a continuidade e o aprofundamento das parcerias com escolas, associações, serviços públicos e outras entidades do território poderão contribuir não apenas para diversificar as oportunidades disponibilizadas às crianças e aos jovens, mas também para construir respostas mais articuladas perante dificuldades que ultrapassam a capacidade de intervenção de um único projeto. Algumas das condições observadas ao longo do estágio remetem para dimensões mais amplas da vida no território, incluindo questões relacionadas com as condições do espaço urbano e com diferentes vulnerabilidades sociais e familiares. A intervenção socioeducativa não pode, por si só,

eliminar estas desigualdades, tornando-se, por isso, relevante uma maior articulação entre instituições e serviços com diferentes áreas de atuação, capaz de promover respostas continuadas e ajustadas às características do contexto. Neste âmbito, poderá também ser importante reforçar estratégias de aproximação e envolvimento das famílias, não numa lógica de responsabilização individual pelos problemas identificados, mas procurando criar espaços de acompanhamento, diálogo e participação que permitam trabalhar conjuntamente questões relevantes para o desenvolvimento e bem-estar das crianças e dos jovens.

É também neste domínio que o contributo de profissionais com formação sociológica pode assumir particular relevância. A sistematização e análise continuada das experiências dos participantes e das práticas desenvolvidas pela organização, a construção de instrumentos de avaliação qualitativa, a realização periódica de momentos de auscultação, a análise das barreiras à participação e a identificação de padrões nos percursos acompanhados podem complementar outros indicadores utilizados na avaliação dos projetos. A informação produzida através destes processos poderá apoiar o planeamento, a avaliação e a tomada de decisão, aproximando as respostas desenvolvidas das experiências e necessidades identificadas no terreno.

Os resultados sugerem igualmente a pertinência de continuar a investir na criação de oportunidades que ampliem os contextos e experiências a que crianças e jovens têm acesso, particularmente perante constrangimentos territoriais, sociais e económicos que podem limitar essas possibilidades. As visitas, parcerias, experiências práticas e contactos com diferentes espaços educativos, culturais e profissionais observados durante o estágio constituem algumas das formas através das quais os projetos podem contribuir para esse alargamento. Contudo, tal como a análise demonstrou, importa reconhecer que o acesso efetivo a oportunidades permanece condicionado por fatores estruturais que ultrapassam a capacidade de intervenção de uma única organização.

A realização deste estágio constituiu, deste modo, um momento de aproximação entre a formação académica em Sociologia e a experiência concreta de intervenção

social e comunitária. O contacto continuado com crianças, jovens e profissionais permitiu compreender de forma mais próxima a complexidade de processos analisados teoricamente ao longo do percurso académico e reconhecer que conceitos como participação, inclusão, vulnerabilidade, autonomia ou agência adquirem configurações diversas quando observados nas relações e situações quotidianas.

Esta experiência contribuiu também para compreender a importância de uma postura sociológica capaz de conjugar análise crítica e proximidade ao terreno. Observar uma realidade social implica reconhecer desigualdades e constrangimentos sem reduzir os sujeitos às condições que os atravessam, da mesma forma que reconhecer capacidades de ação e transformação não significa ignorar os limites estruturais existentes. Esta tensão atravessou diferentes momentos do estágio e constitui uma das aprendizagens relevantes retiradas do percurso realizado.

Em última análise, o estágio permitiu compreender a intervenção socioeducativa como um processo construído através de relações, negociações e adaptações permanentes. As práticas de educação não formal acompanhadas revelaram possibilidades para criar espaços de participação, aprendizagem e desenvolvimento, mas mostraram igualmente que essas possibilidades dependem das condições sociais, institucionais e relacionais em que são concretizadas. Para a Sociologia, estes contextos constituem simultaneamente espaços de intervenção e de produção de conhecimento, nos quais a compreensão crítica das realidades sociais pode contribuir para fundamentar práticas mais informadas, reflexivas e atentas às experiências daqueles a quem se dirigem.

Referências Bibliográficas

Abebe, T. (2019). Reconceptualising children's agency as continuum and interdependence. *Social Sciences*, *8*(3), 1–16. https://doi.org/https://doi.org/10.3390/socsci8030081

Abrantes, P. (2011). A escola e o lazer: universos distintos? . In J. M. Pais;, R. Bendit;, & V. S. Ferreira; (Eds.), *Jovens e Rumos* (pp. 101–112). Imprensa de Ciências Sociais.

Alderson, P., & Morrow, V. (2011). *The ethics of research with children and young people: A practical handbook*. Sage Publications.

Almeida, T., Correia, A., Cruz, C. M., Estêvão, P., & Lopes, J. V. (2022). *Avaliação externa do Programa Escolhas E8G: Relatório final*.

Alto Comissariado para as Migrações, I. P. (2023a). *Despacho de aprovação das candidaturas à 9ª geração do programa escolhas*.

Alto Comissariado para as Migrações, I. P. (2023b). *Regulamento da 9.ª Geração do Programa Escolhas (E9G)*.

Alves, M. G. (2014). As dimensões formal, não-formal e informal em educação: visibilidade, relevância e reinvenção na pesquisa e ação educativas. *Medi@ções*, *2*(2), 115–132. https://doi.org/10.60546/mo.v2i2.67

Angelini, R. d. C. (2021). *Atributos aos diferentes tipos de educação: Formal, não formal e informal* Colóquios - Geplage - PPGED - CNPq, https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/1001

Ansari, A., & Pianta, R. C. (2019). School absenteeism in the first decade of education and outcomes in adolescence. *Journal of School Psychology*, *76*, 48–61. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.010

Antunes, M. d. C. P. (2010). A intervenção comunitária: Um novo campo educativo. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, *18*(10), 189–200.

Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, *35*(4), 216–224. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01944366908977225

Associação Escolas de Segunda Oportunidade. (s.d.). *E2O Mafamude*. https://www.ae2o.pt/escolas/e20g-mafamude/

Bendit, R. (2011). Rumos e transições juvenis nas sociedades modernas e de modernidade tardia. In J. M. Pais;, R. Bendit;, & V. S. Ferreira; (Eds.), *Jovens e rumos* (pp. 19–38). Imprensa de Ciências Sociais.

Bennetsen, S. K., Kreshpaj, B., Andersen, S. H., Vries, T. R. d., Thielen, K., Lange, T., Rod, N. H., & Elsenburg, L. K. (2025). Childhood adversity, early school leaving and long-term social benefit use: A longitudinal mediation analysis of a population-wide study. *Social Science & Medicine*, *370*, 1–8. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2025.117770

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Bordonaro, L. I. (2012). Agency does not mean freedom: Cape Verdean street children and the politics of children's agency. *Children's Geographies*, *7*(1), 55–68. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/14733285.2012.726068

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Brody, A., Cooke, P., Harvey, L., Hodgkinson, K., Mkwananzi, F., & Soria-Donlan, I. (2025). *Youth voice and participatory arts in global development*. Routledge (Taylor & Francis).

Bruno, A. (2014). Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. *Medi@ções*, *2*(2), 10–25. https://doi.org/10.60546/mo.v2i2.68

Calado, P. (2014). O papel da educação não-formal na inclusão social: A experiência do Programa Escolhas. *Revista Interacções*, *10*(9), 60–94. https://doi.org/https://doi.org/10.25755/int.3922

Cano-Hila, A. B. (2022). Understanding social inclusion in contemporary society: Challenges, reflections, limitations, and proposals. *Social Inclusion*, *10*(2). https://doi.org/https://doi.org/10.17645/si.v10i2.5090

Casa-Nova, M. J. (2002). *Etnicidade, género e escolarização: Os ciganos de Cascais*. Instituto de Inovação Educacional.

Chaudry, A., & Wimer, C. (2016). Poverty is not just an indicator: The relationship between income, poverty, and child well-being. *Academic Pediatrics*, *16*(3), 23–29. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.acap.2015.12.010

Chauke, T. A. (2022). Youth work practice and life skills development in a non-formal education setting. *Youth Voice Journal*, 1–19.

Coelho, D., & Caramelo, J. (2023). *Educação não formal no quadro da EDCG nas ONGD em portugal: potencialidades, dificuldades e caminhos de ação*. https://hdl.handle.net/10216/161557

Conselho Nacional de Educação. (2024). *Estado da Educação 2023*. C. N. d. Educação. https://www.cnedu.pt/pt/estado-da-educacao-cne/publicacao/estado-da-educacao-2023

Corney, T., Marion, J., Baird, R., Welsh, S., & Gorman, J. (2024). Youth work as social pedagogy: Toward an understanding of non-formal and informal education and learning in youth work. *Child & Youth Services*, *45*(3), 345–370. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/0145935X.2023.2218081

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.

D'Angelo, S., Marcus, R., & Ngabonzima, E. (2022). Teaching and learning for life skills development: Insights from Rwanda's 12+ programme for adolescent girls. *Development Policy Review*, *40*, 1–18. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/dpr.12622

Delgado, P. (2006). *Os Direitos da Criança - Da Participação à Responsabilidade o sistema de protecção e educação das crianças e jovens*. Profedições.

Dennis, B., & Huf, C. (2020). Ethnographic research in childhood institutions: Participations and entanglements. *Ethnography and Education*, *15*(4), 445–461. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/17457823.2020.1722951

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2023). *Educação em Números - Portugal 2023* https://pessoas2030.gov.pt/wp-content/uploads/sites/19/2023/08/EducacaoEmNumeros_2023.pdf

Dräger, J., Klein, M., & Sosu, E. (2023). The long-term consequences of early school absences for educational attainment and labour market outcomes. *BERJ*, *50*, 1636–1654. https://doi.org/https://doi.org/10.1002/berj.3992

Elsenburg, L. K., Kreshpaj, B., Andersen, S. H., Vries, T. R. d., Thielen, K., & Rod, N. H. (2025). Childhood adversity trajectories and not being in education, employment, or training during early adulthood: The Danish life course cohort (DANLIFE). *Social Science & Medicine*, *371*, 1–7. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2025.117841

European Commission, J. R. C. (2020). *Developing social and emotional skills through non-formal learning*. P. O. o. t. E. Union.

European Union. (2015). *Youth work and non-formal learning in Europe's education landscape*. P. O. o. t. E. Union.

European Youth Forum. (2011). *Revised Policy Paper on Non-Formal Education: A Framework for Indicating and Assuring Quality*. E. Y. Forum. https://www.youthforum.org/policy-library/revised-policy-paper-on-non-formal-education-a-framework-for-indicating-and-assuring-quality

Fernandes, N., Sarmento, T., Barra, M., Silva, D., Martins, F., & Casanova, J. R. (2023). Co-creation of educational commons spaces to reverse inequalities: project SMOOTH and the Children's Club. *Frontiers in Sociology*, *8*, 1–10. https://doi.org/https://doi.org/10.3389/fsoc.2023.1235782

Ferreira, J. I. P. (2015). *A educação emocional na intervenção comunitária - a visão dos profissionais de instituições sócio-educativas do nordeste trasmontano sobre as emoções no contexto de trabalho* Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. https://hdl.handle.net/10216/82972

Ferreira, V. S. (2017a). Milénios, gerações e geracionismos: pistas de um processo de transição geracional. In V. S. Ferreira;, M. C. Lobo;, J. Rowland;, & E. R. Sanches; (Eds.), *Geração Milénio? Um retrato social e político* (pp. 17–37). Imprensa de Ciências Sociais.

Ferreira, V. S. (2017b). Os jovens perante o (des)emprego, o trabalho e o futuro nos anos de austeridade. In V. S. Ferreira;, M. C. Lobo;, J. Rowland;, & E. R. Sanches; (Eds.), *Geração Milénio? Um retrato social e político* (pp. 39–78). Imprensa de Ciências Sociais.

Flynn, P. (2021). NEET strategies in post-recession Ireland: Reflections on the importance of connecting formal and non-formal educational supports. *Calitatea Vieții*, *32*(4), 436–448. https://doi.org/https://doi.org/10.46841/RCV.2021.04.06

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Freitas, J. B. V. M. D. d. (2017). Fatores de caracterização da educação não formal: Uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, *43*(4), 1087–1110. https://doi.org/https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701151678

Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2019). *Despacho n.º6954/2019*. Retrieved from https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6954-2019-123725456

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Basic Books, Inc., Puhlishers.

Gohn, M. d. G. (1998). Educação não formal: um novo campo de atuação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *06*, 511–526.

Gohn, M. d. G. (2006). Educação não formal da sociedade civil e estruturas. *Ensaio: aval. pol. públi. Educ*, *14*(50), 27–38. https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003

Gohn, M. d. G. (2009). Educação não formal, educador(a) social e projetos socais de inclusão social. *Meta: Avaliação*, *1*(1), 28–43. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v1i1.1

Gohn, M. d. G. (2017). Educação não formal nas insituições sociais. *Revista Pedagógica*, *18*(19), 59–75. https://doi.org/https://doi.org/10.22196/rp.v18i39.3615

González, L., Estarlich, M., Murcia, M., Barreto-Zarza, F., Marina, L. S., Simó, S., Larrañaga, M. I., Ruiz-Palomino, E., Ibarluzea, J., & Rebagliato, M. (2023). Poverty, social exclusion, and mental health: the role of the family context in children aged 7-11 years INMA mother-and-child cohort study. *European Child &*

Adolescent Psychiatry, *32*(2), 235–248. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s00787-021-01848-w

Hanemann, U. (2021). *Non-state actors in non-formal youth and adult education*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380082

Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre.

Horgan, D., Forde, C., Martin, S., & Parkes, A. (2017). Children's participation: moving from the performative to the social. *Children's Geographies*, *15*(3), 274–288. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/14733285.2016.1219022

Instituto de Desenvolvimento e Inclusão Social. (2023). *Candidatura do projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G* [Candidatura ao Programa Escolhas – 9.ª Geração].

Instituto de Desenvolvimento e Inclusão Social. (s.d.). *Sobre nós*. IDIS – Instituto de Desenvolvimento e Inclusão Social. https://www.idis.pt/sobre-nos

Instituto Nacional de Estatística. (2025). *População – Vila Nova de Gaia*. Retratos Pordata. https://retratos.pordata.pt/populacao/vila-nova-de-gaia

Interagency Network for Education in Emergencies, I. (2021). *Creating an enabling non-formal education environment for adolescents and youth*. INEE. https://inee.org/

International Commission on the Futures of Education. (2021). *Reimagining our futures together*. UNESCO.

John, V. M., & Cox, A. J. (2018). Fostering life-altering change amongst South African youth through non-formal education. *Cogent Education*, *5*(1), 1–16. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1457762

Kingsbury, M., Alaie, I., Clayborne, Z., Reme, B.-A., Nilsen, W., & Colman, I. (2025). Pathways from early life adversities to youth marginalization: A longitudinal study of youth not in education, employment, or training. *Journal of Adolescent Health* *76*(1), 105–114. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2024.08.011

Kõiv, K., Saks, K., Gencel, I. E., Güven, K. M., Azzopardi, A., Todoroska, V., & Petkovska, E. (2024). An intervention model for developing self-directed learning skills in

NEET-youth: a literature review. *Frontiers in Education*, *9*. https://doi.org/https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1433484

Lima, R. d. J. d. S. (2003). *Desenvolvimento levantado do chão...com os pe´s assentes na terra: Desenvolvimento local, investigação participativa, animação comunitária* [Master's Thesis, Universidade do Porto].

Lopes, J. T. (1997). *Tristes escolas: Práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Edições Afrontamento.

Lundy, L. (2007). Voice is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, *33*(6), 927–942. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01411920701657033

Mannion, G. (2010). fter participation: The socio-spatial performance of intergenerational becoming. In B. Percy-Smith & N. Thomas (Eds.), *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice* (pp. 330–342). Routledge.

Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Sage Publications.

O'Regan, C., Brady, B., Connolly, C., Dolan, P., & MacRuairc, G. (2025). Blending the formal and nonformal educational sectors: Creating a shared learning initiative for secondary school teachers and youth workers. *Child & Youth Services*, *46*(1), 1–24. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/0145935X.2023.2236940

Oliveira, C. G. d. (2008). *Educação não formal de crianças e adolescentes: Expectativas quanto ao programa Núcleos Comunitários em Campinas, SP* Universidade de São Paulo Faculdade de Educação]. Biblioteca Digital USP.

Pais, J. M. (1990). A construção sociológica da juventude—alguns contributos. *Análise Social*, *25*(105/106), 139–165.

Pais, J. M., Cairns, D., & Pappámikail, L. (2005). Jovens europeus: retrato da diversidade. *Tempo Social*, *17*(2), 109–140. https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S0103-20702005000200006

Pais, J. M., & Ferreira, V. S. (2010). *Tempos e transições de vida: Portugal ao espelho da Europa*. Imprensa de Ciências Sociais.

Pappámikail, L. (2011). A adolescência enquanto objecto sociológico:

notas sobre um resgate. In J. M. Pais;, R. Bendit;, & V. S. Ferreira; (Eds.), *Jovens e Rumos* (pp. 81–100). Imprensa de Ciências Sociais.

Percy-Smith, B., & Thomas, N. (Eds.). (2010). *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice*. Routledge.

Pinto, L. M. C. S. (2008). *Educação não-formal. Um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em Portugal* [Mestrado, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE)]. Repositório ISCTE. http://hdl.handle.net/10071/705

Russell, L., & Thompson, R. (2025). Predicting educational exclusion: A literature review of risk factors associated with early leaving from education. *0*(0), 1–29. https://doi.org/https://doi.org/10.1177/14749041251378585

Sarmento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. *26*(91), 361–378. https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003

Sarmento, M. J. (2018). A sociologia da infância portuguesa e o seu contributo para o campo dos estudos sociais da infância. *Contemporânea*, *8*(2), 385–405. https://doi.org/10.4322/2316-1329.065

Sarmento, M. J., & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In M. J. Sarmento; & M. Pinto; (Eds.), *As crianças: Contextos e identidades* (pp. 7–30). Centro de Estudos da Criança - U.M.

Schild, H. (2011). *Pathways 2.0: Towards recognition of non-formal learning/education and of youth work in Europe*. C. o. Europe.

Seixas, E. C., Seixas, P. C., & Lopes, J. T. (Eds.). (2023). *O direito das crianças à cidade: Estudos sobre as cidades de Lisboa e Porto*. Editora Mundos Sociais.

Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, *15*(2), 107–117. https://doi.org/https://doi.org/10.1002/chi.617

Simac, L., Marcus, R., & Harper, C. (2021). Does non-formal education have lasting effects? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *51*(5), 706–724. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1669011

Sun, Y., Blewitt, C., Edwards, S., Fraser, A., Newman, S., Cornelius, J., & Skouteris, H. (2023). Methods and ethics in qualitative research exploring young children's voice: A systematic review. *International Journal of Qualitative Methods*, *22*, 1–15. https://doi.org/https://doi.org/10.1177/16094069231152449

Tisdall, E. K. M. (2017). Conceptualising children and young people's participation: Examining vulnerability, social accountability and co-prodution. *The International Journal of Human Rights*, *21*(1), 59–75. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13642987.2016.1248125

Weber, F., & Beaud, S. (2007). *Guia para a pesquisa de campo: Produzir e analisar dados etnográficos*. Editora Vozes.

Wood, M. L., Gunning, L., & Mon-Williams, M. (2024). The relationship between 'school readiness' and later persistent absenteeism. *Royal Society Open Science*, *11*(6). https://doi.org/https://doi.org/10.1098/rsos.240272

Youthpass. (2011). *Recognition of non-formal and informal learning in Europe*. SSRN. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2283903

Apêndices

Apêndice 1 – Atividades preparadas e dinamizadas no âmbito do projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G

Atividades Box do Desporto (em contexto de bairro)

Nota: As atividades da Box do Desporto foram realizadas na sala do projeto ou em espaços exteriores do bairro, de acordo com as características e objetivos de cada dinâmica. Foram utilizados os recursos disponíveis no espaço, nomeadamente mesas, cadeiras e outros materiais necessários à realização das atividades. As sessões contaram com o acompanhamento de uma ou duas técnicas do projeto.

- **Expressão rítmica e identidade musical (28/01) – interrupção letiva**

Duração: Manhã (10h00–12h30)

Objetivos:

- Promover a consciência corporal e o sentido de ritmo;

- Estimular a atenção e a coordenação motora;

- Promover a participação e a capacidade de escolha através da seleção do repertório;

- Estimular a expressão e a criatividade através do movimento.

Recursos: Computador com acesso ao *Youtube*, espaço amplo sem obstáculos (sala do bairro).

Desenvolvimento:

- Exploração sensorial: Foram realizados exercícios de aquecimento rítmico utilizando apenas o corpo (palmas, batida de pés, estalidos) para identificar diferentes timbres.

- Negociação do repertório: Foi promovido um momento de diálogo e votação entre os participantes para a escolha das músicas tendo sido selecionados temas da Disney e sucessos atuais.

- Execução rítmica: Foram realizadas coreografias estruturadas através do *Just Dance*, promovendo a atenção e o sentido rítmico.

- Improvisação coletiva: Foi criado um espaço livre para criação de movimentos originais sobre a base musical escolhida.

- **Máscaras (16/02) – férias de Carnaval**

Duração: Manhã (10h00–12h30) e tarde (14h30–17h00)

Objetivos:

- Desenvolver a criatividade e a motricidade fina;

- Promover a expressão da identidade e da subjetividade através das artes visuais;

- Estimular a autonomia na tomada de decisões estéticas;

- Promover a expressão plástica.

Recursos: Fotocópias em papel de máscaras (diferentes)**,** marcadores, lápis de cor, purpurinas, brilhantes, cola.

Desenvolvimento:

- Seleção e design: Cada participante escolheu a base da máscara e definiu o seu conceito estético, nomeadamente as cores e formas a utilizar.

- Personalização: Os participantes personalizaram as máscaras através da utilização de diferentes elementos de brilho e textura.

- Partilha estética: No final, as máscaras foram expostas num espaço comum, valorizando o trabalho individual no seio do coletivo.

- **Atividade: O Laboratório do Foco (12/03)**

Duração: 40 a 60 minutos

Objetivos:

- Desenvolver a paciência e a atenção aos detalhes;

- Estimular a concentração durante a realização da atividade;

- Promover a autorregulação através da construção de uma ferramenta de apoio à gestão da agitação.

Recursos: Garrafas de plástico transparentes pequenas (vazias e limpas), água, óleo vegetal, purpurinas, corante alimentar, fita-cola de isolamento.

Desenvolvimento: "Às vezes, a nossa cabeça parece o bairro num dia de festa: muita gente a falar, música, barulho, carros. É difícil focar. Hoje vamos construir um objeto que ajuda a nossa cabeça a ficar em silêncio quando precisamos."

Construção passo-a-passo

Para facilitar a realização da atividade, os participantes avançaram ao sinal do orientador.

- Passo 1: Cada participante encheu 1/3 da garrafa com água.

- Passo 2: Foram adicionadas algumas gotas de corante.

- Passo 3: Foram adicionadas purpurinas, associadas aos pensamentos em momentos de agitação.

- Passo 4: A garrafa foi preenchida com óleo, deixando um pequeno espaço de ar no topo.

- Passo 5: O orientador auxiliou os participantes no fecho das garrafas, podendo utilizar fita-cola à volta da tampa para garantir que permaneciam fechadas.

Check-out: No final, foi promovido um momento de reflexão sobre a utilização da garrafa e sobre as sensações associadas ao movimento das purpurinas.

- **Maestro (20/03)**

Duração: 30 a 40 minutos

Objetivos:

- Desenvolver a atenção e a capacidade de observação;

- Estimular a memória e a imitação de movimentos;

- Promover a coesão e a participação do grupo.

Recursos: Computador ou telemóvel e coluna.

Desenvolvimento: As crianças sentaram-se em círculo. Um participante assumiu o papel de Detetive e afastou-se do grupo, enquanto o orientador escolheu, em silêncio, um participante para assumir o papel de Maestro. O Maestro iniciou diferentes movimentos, que foram imitados pelos restantes participantes. O Detetive regressou ao centro do círculo e teve três tentativas para identificar quem assumia o papel de Maestro.

Ao longo da atividade, o Maestro alterou os movimentos de forma frequente e subtil, de modo a dificultar a sua identificação.

- **Macaquinho chinês (20/03)**

Duração: 15 a 30 minutos

Objetivos:

- Desenvolver o autocontrolo motor e a capacidade de inibição da resposta;

- Estimular a atenção auditiva;

- Promover a agilidade de reação a estímulos sonoros.

Desenvolvimento: Um participante assumiu o papel de Macaquinho e ficou de costas para o grupo, junto a uma parede. Os restantes participantes posicionaram-se na linha de partida, no lado oposto. O Macaquinho dizia "Um, dois, três, Macaquinho do Chinês!" enquanto os restantes participantes avançavam em direção à parede. Quando a frase terminava, o Macaquinho virava-se e os participantes tinham de permanecer imóveis. Sempre que alguém era identificado em movimento, regressava à linha de partida. O primeiro participante a tocar na parede assumia o papel de Macaquinho na ronda seguinte.

- **Patinho patinho patinho qua qua (31/03)**

Duração: 15 a 30 minutos

Objetivos:

- Desenvolver a agilidade mental e a coordenação motora;

- Promover a escuta ativa;

- Estimular o controlo de impulsos;

- Promover o ritmo e a coesão do grupo.

Recursos: Nenhum.

Desenvolvimento: Os participantes seguiram as instruções do orientador, respondendo rapidamente a comandos que desafiavam a associação habitual entre as instruções e os movimentos. Foram utilizados os seguintes comandos:

- "Patinho, patinho, patinho": Os participantes deram um salto coletivo e gritar "Quá, quá!". (Trabalha o ritmo e a coesão do grupo).

- "Stop": Devem ficar imóveis imediatamente. (Trabalha a travagem motora).

- "Para baixo": Comando invertido — os participantes devem ficar direitos/levantar-se.

- "Para cima": Comando invertido — os participantes devem agachar-se.

- **Atividades artísticas (01/04)**

- Fazer postais de Páscoa

Duração: Manhã (10h-12:30h)

Objetivos:

- Estimular a criatividade e a expressão plástica;

- Promover a expressão escrita através da elaboração de mensagens;

- Desenvolver a motricidade fina;

- Estimular a expressão de afetos através da criação de um objeto para oferecer a outra pessoa.

Recursos: Cartolina, cópias com a imagem de um coelho, marcadores, lápis de cor, canetas, lápis, purpurinas, brilhantes, cola.

Desenvolvimento: Cada criança recebeu uma cartolina A4 dobrada ao meio, com um desenho de um coelho. De seguida, os participantes decoraram os cartões através de pintura, desenho e utilização de diferentes materiais. No interior, puderam escrever “Boa Páscoa” ou outras mensagens e realizar desenhos.

- Pintar orelhas de coelho

Duração: 15 a 20 minutos

Objetivos:

- Desenvolver a criatividade e a expressão plástica;

- Estimular a motricidade fina;

- Promover a autonomia na personalização do acessório.

Recursos: Cópias de uma imagem de orelhas de coelho, fio, lápis de cor, marcadores, tesoura, cola e cartolina

Desenvolvimento: Cada criança recebeu um molde de orelhas de coelho, que decorou utilizando lápis de cor, marcadores ou lápis de cera. Posteriormente, o molde foi colado em cartolina, recortado e transformado num acessório para utilização durante o dia.

- **Gincana Páscoa (02/04)**

Duração: Tarde (14:30h-17h)

Objetivos:

- Desenvolver a coordenação motora global, o equilíbrio e a agilidade;

- Promover o trabalho em equipa e a cooperação;

- Estimular o apoio mútuo entre participantes de diferentes idades;

- Desenvolver a persistência perante desafios.

Recursos: sacos, colheres de plástico, bolas de ping pong, corda/fio para atar os pés.

Desenvolvimento:

- Modelo de circuito em bloco: Os participantes realizaram as diferentes estações de forma sequencial, permanecendo todos na mesma estação até à conclusão do respetivo desafio. Após a explicação de cada estação, as duplas realizaram o desafio, em simultâneo ou alternadamente, enquanto os restantes participantes aguardavam a sua vez. Concluído o desafio, o grupo avançava em conjunto para a estação seguinte. Devido ao reduzido número de participantes, foram formadas duplas.

- Estação 1 — A Caminhada do Coelho: Os participantes realizaram o percurso dentro de sacos ou saltando com os pés juntos. No final do percurso, regressavam e passavam o saco ao colega.

- Estação 2 — O Ninho Seguro: Os participantes transportaram um "ovo" numa colher, contornando obstáculos existentes no bairro, como bancos de jardim, árvores e vasos, segurando a colher com uma mão e mantendo a outra atrás das costas.

- Estação 3 — Corrida de "Coelhos Atados": Em duplas, os participantes tiveram uma perna atada à perna do colega e realizaram o percurso em conjunto até à meta.

- **Fábrica de Pulseiras Kumihimo (06/04)**

Duração: Manhã (10h-12:30h) e tarde (14:30h-17h)

Objetivos:

- Desenvolver a concentração e a paciência;

- Estimular a coordenação motora fina;

- Desenvolver a capacidade de seguir sequências e identificar padrões;

- Promover a atenção e a precisão na execução da tarefa.

Recursos: Rodas de cartão já recortadas, fios, tesoura.

Desenvolvimento: Cada participante utilizou sete fios de lã ou algodão, com um comprimento aproximado do braço, da ponta dos dedos ao ombro. Os sete fios foram unidos através de um nó e colocados pelo orifício central do disco de cartão. De seguida, foi colocado um fio em cada um dos sete rasgos do disco, ficando um rasgo vazio. Os participantes seguraram o disco com o espaço vazio voltado para si, contaram três fios para a direita e deslocaram o terceiro fio para o espaço vazio. O disco foi então rodado de modo a posicionar novamente o espaço vazio na direção do participante, repetindo-se o procedimento até à conclusão da pulseira. Ao longo do processo, os participantes verificaram a regularidade do entrançado.

- **A Grande História do Bairro (14/04)**

Duração: 3 horas

Objetivos:

- Promover a expressão das perceções e experiências das crianças sobre o bairro;

- Reforçar o sentimento de identidade e pertença à comunidade;

- Estimular a participação das crianças na construção de uma visão positiva do bairro;

- Valorizar os espaços e lugares com significado para os participantes;

- Promover a expressão e a comunicação através de diferentes linguagens.

Recursos: Telemóvel ou tablet, folhas, lápis de cor, marcadores, tesoura, cola.

Desenvolvimento:

- Bloco 1 — Mini conversa: Foi promovido um momento de conversa com as crianças sobre o bairro, recorrendo a questões relacionadas com os seus espaços preferidos, atividades, memórias e possíveis mudanças.

- Bloco 2 — Passeio fotográfico: Foi realizada uma exploração fotográfica em grupo pelo bairro, procurando identificar e registar locais com significado para as crianças.

- Bloco 3 — Oficina Criativa

NOTA: Atividade planeada, mas não realizada por falta de tempo, devido ao prolongamento das dinâmicas anteriores.

Cada criança escolheria uma fotografia ou desenho e criaria um mini-cartaz, uma moldura, uma frase — "Eu gosto do meu bairro porque…" — ou um desenho inspirado na fotografia/desenho.

- Bloco 4 — Mural "O Nosso Bairro"

Nota: Atividade planeada, mas não realizada por falta de tempo, devido ao prolongamento das dinâmicas anteriores.

As produções realizadas no bloco anterior seriam reunidas num mural coletivo, incluindo fotografias ou desenhos, molduras, frases e o título "O Nosso Bairro — Canal Check Out".

- Bloco 5 — Reels final

Nota: Atividade planeada, mas não realizada por falta de tempo, devido ao prolongamento das dinâmicas anteriores.

Cada criança gravaria um pequeno vídeo, com cerca de 3 a 5 segundos, completando a frase "Eu gosto do meu bairro porque…". Seriam ainda registados alguns momentos do grupo, do mural e das produções realizadas.

- "O Bairro Ideal"

Nota: Atividade planeada, mas não realizada por falta de tempo, devido ao prolongamento das dinâmicas anteriores.

A atividade tinha como objetivo promover a colaboração e a reflexão sobre o bairro ideal, através da construção coletiva de uma cidade ou bairro onde todas as crianças pudessem sentir-se felizes e incluídas. Em conjunto, os participantes criariam um desenho num suporte de grandes dimensões, podendo representar casas, espaços de convívio, jardins, estradas e outros elementos considerados importantes. No final, o grupo apresentaria a criação e refletiria sobre as suas características, através de questões como: "O que é isto?", "Para que serve?" e "Quem vive aqui?".

- Desenho guiado: - construção inicial do espaço através de orientações como "Desenhem uma casa onde todos se sintam bem" e "O que existe à volta dessa casa?".

- Criação livre: cada criança desenvolveria o seu espaço no suporte coletivo, procurando estabelecer ligações com os desenhos dos restantes participantes através de estradas, pontes, jardins, entre outros elementos.

- Partilha: observação conjunta da criação final e atribuição de um nome à cidade/bairro.

- **Atividade de avaliação (28/05)**

Duração: 1 hora e 30 minutos

Objetivos:

- Promover a participação das crianças na avaliação das atividades desenvolvidas;

- Recolher opiniões e perceções sobre as experiências vivenciadas;

- Identificar aspetos positivos e aspetos a melhorar;

- Estimular a expressão de sugestões para futuras atividades e para o projeto.

Recursos: Post-its, fita cola, marcadores, quadro, mesas, cadeiras.

Desenvolvimento:

- Fase 1: Preparação e Montagem do Espaço: O orientador preparou o circuito dividindo as 3 mesas ao meio com fita-cola, fixando em cada quadrado o respetivo identificador visual com os 6 temas estabelecidos:

Mesa 1: *Espaço 1:* Os Jogos e as atividades e *Espaço 2:* O Espaço do bairro

Mesa 2: *Espaço 3:* Os Orientadores e *Espaço 4:* O Comportamento do grupo (Amizade)

Mesa 3: *Espaço 5:* O que eu aprendi! *(Foco em competências, partilha e autonomia)* e *Espaço 6:* Caixa de ideias (O que melhorar) *(Foco no futuro)*

Cada participante recebeu um conjunto de Post-its (ou autocolantes de Smiles) e materiais de escrita.

- Fase 2: Circuito de Votação Autónoma: O orientador explicou a dinâmica: as crianças tiveram cerca de 10 a 15 minutos para circular livremente pelas mesas e deixar a sua marca avaliativa em cada um dos 6 temas.

Estratégia de diferenciação por idades:

- **Crianças dos 8 aos 10 anos:** Foram incentivadas a escrever uma frase rápida, palavra-chave ou sugestão concreta no Post-it e colá-lo no espaço correspondente.
- **Crianças dos 6 e 7 anos:** Para colmatar barreiras na literacia, puderam simplesmente colar o autocolante do smile que representa o que sentiram ou fazer um desenho representativo rápido no Post-it.

- Fase 3: Debate Guiado e Reportagem Dinâmica: Quando todos terminaram a votação nas mesas, o orientador reuniu as crianças e assumiu o papel de "maestro/repórter". O grupo deslocou-se em conjunto de mesa em mesa para analisar os resultados visuais e

iniciar a conversa. Com base nas respostas e smiles colados em cada espaço, o orientador lançou as perguntas do guião para aprofundar os motivos das escolhas.

- Fase 4: Fecho e Registo de Evidências: O orientador validou todas as opiniões recolhidas, reforçando a importância da honestidade de cada um para moldar os projetos futuros do bairro.

Atividades Incubadora da criatividade (em contexto escolar)

Nota: As sessões da Incubadora decorrem em contexto de sala de aula, com a duração aproximada de 60 minutos cada. As dinâmicas são desenhadas para maximizar o uso dos recursos logísticos existentes (mesas, cadeiras e quadro), sendo sempre assegurado o acompanhamento direto por uma técnica do projeto em articulação com o professor titular da turma.

- **A Teia do Grupo (21/01 e 23/01)**

Duração: 1 hora

Objetivos:

- Promover a coesão e o sentimento de pertença ao grupo;

- Desenvolver competências de comunicação e interação entre pares;

- Estimular a escuta ativa e o respeito pela vez de participação;

- Promover a expressão pessoal e a partilha de ideias;

- Reforçar a confiança entre os participantes e a integração no grupo.

Recursos: novelo de lã (de preferência grosso e de cor viva)

Desenvolvimento:

3 regras importantes:

1. Levantar a mão para falar ou só falar quando for ela a falar.
2. Respeitar quem está a falar.
3. Cuidar do material e dos colegas.

A atividade iniciou-se com a dinâmica do novelo de lã, onde o grupo construiu uma teia física enquanto partilhava informações. O orientador explicou que o novelo deveria passar de mão em mão: cada participante, ao receber a lã, segurou uma extremidade do fio, respondia a uma pergunta simples sobre si próprio e, em seguida, escolhia o colega seguinte para quem lançaria o novelo.

Ideias de perguntas:

- Qual é o teu dia da semana favorito?

- Preferes verão ou inverno?

- Qual é a tua cor preferida?

- Qual é a tua brincadeira favorita?

- O que gostas mais de fazer depois da escola?

- Se pudesses escolher um superpoder, qual seria?

No final da dinâmica, o orientador promoveu um momento de reflexão visual sobre a teia formada. É solicitado ao grupo que observe a rede de lã e que antecipe as consequências caso um dos elementos solte o seu fio.

Através desta analogia prática, demonstrou-se a importância da contribuição individual para a estabilidade do coletivo, reforçando a ideia de que o grupo funciona como um sistema interligado onde cada participante é essencial para manter a estrutura e o equilíbrio comum.

- **A História que Cresce – Guião Narrativo (04/02, 06/02, 11/02, 13/02)**

Nota: Nos dias 4 e 6, foi iniciada, em cada turma, a construção da história, tendo as restantes sessões sido dedicadas à sua continuação. A atividade foi pensada como preparação para a gala, procurando promover a participação dos alunos na construção e desenvolvimento da narrativa.

Duração: 1 hora

Objetivos:

- Estimular a criatividade e a autoria;

- Promover a expressão da identidade;

- Fomentar a cooperação e o trabalho coletivo;

- Desenvolver a capacidade de organização e sequenciação de ideias;

- Promover a participação dos alunos na construção coletiva da narrativa.

Recursos: Lápis de cor, marcadores e um quadro ou cartolina, post-its, marcadores.

Desenvolvimento: A sessão iniciou-se com a criação da personagem. Em grande grupo, foi apresentada a proposta: "Vamos criar a nossa personagem para a história". Os alunos votaram sobre quem seria a personagem, escolhendo entre uma criança, um animal ou um herói, e decidiram também se seria menino ou menina. Este momento permitiu envolver todos na escolha inicial e garantir que se sentissem parte da história desde o início.

- Aparência da personagem: Foram apresentadas diferentes possibilidades para a construção da personagem, nomeadamente tipos de cabelo (curto, comprido, encaracolado, tranças, colorido), roupas (t-shirt, casaco, vestido, capa, roupa desportiva) e acessórios (mochila, boné, pulseira, colar, objeto mágico).

- Personagens base: Foram consideradas diferentes possibilidades, como criança, animal, herói, amigo, irmão/irmã ou professor especial.

- Lugares: Foram apresentadas várias possibilidades para o desenvolvimento da história, como escola, recreio, bairro, casa, parque, campo aberto, festa, lugar secreto, lugar cheio de pessoas ou lugar calmo.

- Problemas/desafios: O grupo definiu diferentes situações que poderiam acontecer na história, como alguém perder algo, ficar triste, haver uma discussão, algo correr mal, alguém precisar de ajuda, ninguém querer brincar, um amigo ficar zangado ou surgir um desafio difícil.

Ajuda/soluções: Foram igualmente discutidas diferentes possibilidades de resolução, como um amigo ajudar, o grupo juntar-se, alguém pedir desculpa, os participantes

falarem entre si, trabalharem em equipa, alguém ter uma boa ideia, utilizarem a imaginação, alguém ser corajoso ou todos contribuírem para a resolução.

Depois de definida a base, foi trabalhada a aparência da personagem. De seguida, iniciou-se a construção da história propriamente dita. No quadro ou na cartolina, foram registadas as ideias apresentadas pelo grupo, através de perguntas sobre o local onde a personagem estava, com quem estava, como se sentia no início e o que estava a fazer. Foi também colocada a possibilidade de a personagem ter um amigo animal ou mágico. Para cada questão, foram apresentadas duas ou três opções, recorrendo aos cartões de lugares e emoções, de forma a orientar a construção da narrativa e, simultaneamente, permitir que as crianças participassem nas escolhas.

Seguiu-se a fase do problema e das tentativas. O grupo decidiu o que tinha corrido mal e como a personagem se sentia, utilizando os cartões de problemas e emoções. Foram realizadas duas ou três rondas de tentativas de solução, nas quais se discutiu quem tentou ajudar, se a tentativa resultou e como a personagem se sentia depois de cada situação. O progresso da história foi registado no quadro através das diferentes tentativas.

Quando o problema era resolvido demasiado rapidamente, era introduzido um cartão surpresa ou uma complicação, como “Aconteceu outro problema” ou “Algo importante desapareceu”, de forma a manter a história dinâmica e imprevisível. Nestas rondas, podiam também surgir novas opções, como a entrada de outra personagem, uma emoção inesperada ou uma limitação que os alunos teriam de ultrapassar.

Depois das tentativas, foi construída a solução e o final da história. O grupo refletiu sobre quem ajudou, o que fizeram em conjunto, como terminou a história e como se sentia a personagem. Foram novamente utilizados os cartões de soluções e emoções para facilitar as escolhas. A história terminou com uma frase coletiva do grupo: “No final perceberam que…”, reforçando a moral ou conclusão da narrativa.

Por fim, cada criança teve oportunidade de expressar a sua própria visão da história. Cada participante recebeu uma folha individual A3 para desenhar uma versão da personagem e algum elemento de que tivesse gostado particularmente no final da

história. De seguida, cada aluno partilhou uma frase curta sobre o seu desenho, como "Este é o meu desenho da personagem…" ou "O que gostei mais no final foi…". Esta atividade final permite que cada criança se conecte pessoalmente com a narrativa e feche a sessão com uma experiência de autoria própria.

- **Tangram (18/02, 20/02 e 25/02)**

Nota: Nas duas primeiras sessões, foi também realizada a leitura da história previamente elaborada.

Duração: 1 hora

Objetivos:

- Desenvolver a perceção espacial e a motricidade fina;

Estimular o raciocínio lógico e a resolução de problemas;

- Promover a concentração e a atenção;

- Desenvolver a capacidade de organização e composição de figuras;

- Proporcionar um recurso lúdico que possa ser utilizado de forma autónoma.

Recursos: Folhas de cartolina (ou papel grosso), tesoura, régua, lápis e uma folha de "desafios" (modelos para eles copiarem).

Desenvolvimento:

<u>O Quadrado</u>

- Dobra: Foi dobrado o canto superior da folha A4 até à lateral oposta, alinhando as bordas.

- Corte: Foi cortado o retângulo que sobrava na parte inferior da folha.

- Resultado: Ao abrir a folha, obteve-se o quadrado que serviu de base para o jogo.

<u>As 7 Peças</u>

- Triângulos Grandes: O quadrado foi cortado ao meio pela linha da diagonal, obtendo-se dois triângulos. Um deles foi guardado.

- Triângulo Médio: No outro triângulo, foi dobrada a ponta superior até tocar na base. Depois de vincada a dobra, foi realizado o corte, obtendo-se o primeiro triângulo médio.

- O Trapézio: A parte que sobrou adquiriu a forma de um trapézio, a partir do qual foram construídas as restantes peças:

- Dobrou-se e cortou-se para fazer o quadrado;
- Dobrou-se e cortou-se para obter os dois triângulos pequenos;
- Dobrou-se e cortou-se para obter o paralelogramo.

No verso de cada uma das sete peças, foi ainda possível escrever o nome ou as iniciais de cada participante, de forma a facilitar a identificação do material.

Após a construção das peças, foram apresentados modelos para serem replicados pelos participantes, podendo estes ser desenhados no quadro ou apresentados através de modelos impressos.

- **A Técnica do "Desenho Cego" (27/02)**

Duração: 1 hora

Objetivos:

- Estimular a criatividade e a expressão artística;

- Desenvolver a coordenação óculo-manual e a motricidade fina;

- Promover a atenção e a concentração;

- Estimular a experimentação e a exploração de diferentes formas de expressão.

Recursos: folha de papel, lápis, marcadores

Desenvolvimento:

- O Rabisco: As crianças fecharam os olhos e, com um marcador preto, riscaram a folha durante 30 segundos, sem tirar a mão do papel, criando uma teia de linhas.

- A Descoberta: De olhos abertos, as crianças rodaram a folha e procuraram encontrar formas escondidas, como um bicho, uma letra ou um rosto, reforçando posteriormente o contorno dessas formas.

- O Preenchimento: Cada espaço fechado foi preenchido com uma cor diferente, procurando não deixar espaços brancos.

- **Atividade das estátuas (04/03)**

Duração: 1 hora

Objetivos:

- Desenvolver o autocontrolo corporal e a capacidade de inibição;

- Estimular a atenção e a concentração;

- Promover a capacidade de seguir instruções e responder a estímulos;

- Desenvolver a expressão corporal e a criatividade;

- Reforçar a interação e a participação no grupo.

Recursos: computador ou telemóvel

Desenvolvimento:

1. Aquecimento (as duas turmas)

O aquecimento teve como objetivo preparar o corpo e aquecer as articulações através de movimentos isolados. O orientador explicou que todos eram estátuas que tinham estado muito tempo paradas e precisavam de "despreguiçar" o corpo. Quando a música tocava, os participantes tinham de mexer apenas a parte do corpo indicada pelo orientador.

Foram utilizados diferentes comandos:

- "Mexam só a mão direita!"
- "Agora os ombros!"
- "Agora uma perna só!"

- “Mexam os cotovelos!” (como se fossem asas).
- “Mexam o nariz!” (fazendo caretas).
- “Mexam as costas!” (contorcendo o corpo).
- “Mexam o corpo TODO!” (momento de maior energia).

Quando a música parava, todos tinham de ficar imóveis instantaneamente. Caso alguém se mexesse, os colegas faziam um som de “shhh”, de forma a ajudar o participante a concentrar-se.

De seguida, os participantes caminharam livremente pela sala ao som da música ou do ritmo marcado através de palmas.

O Comando de Paragem: Quando o orientador batia as palmas, os participantes tinham de congelar. De seguida, eram lançados desafios rápidos, nomeadamente:

- **Comandos de Direção:** “Mãos para cima!”, “Tocar no chão!”, “Equilíbrio num pé só!”.
- **Comandos de Observação:** “Encontrar algo azul!”, “Apontar para um relógio!”, “Tocar em algo de metal!”.
- **Comandos de Estátua Criativa:** “Estátua de guarda-redes a defender!”, “Estátua de surfista!”, “Estátua de quem está a ver um filme de terror!”.

2. O Jogo das Poses Rápidas (1.º e 2.º ano)

Enquanto a música tocava, os participantes caminharam ou saltitaram pela sala. Quando a música parava, o orientador indicava uma categoria e os participantes tinham de realizar imediatamente a pose correspondente.

Foram utilizadas diferentes categorias:

- **Natureza:** “Uma árvore!”, “Uma flor!”, “Uma pedra pesada!”.
- **Ação:** “A correr!”, “A lançar uma bola!”, “A nadar!”.
- **Emoção:** “Estátua zangada!”, “Estátua muito feliz!”, “Estátua com sono!”.

Para terminar e acalmar o grupo, foi utilizada uma música lenta e dada a indicação: “O sol está muito forte e as estátuas são de gelo... estão a derreter”. Os participantes desceram lentamente até ao chão e, quando a música parou, permaneceram deitados e relaxados.

3. O Guarda e as Estátuas (1.º e 2.º ano)

A turma foi dividida em dois grupos: Grupo A (Estátuas) e Grupo B (Observadores). As estátuas escolheram uma pose e permaneceram paradas, enquanto os observadores caminhavam entre elas com as mãos atrás das costas.

Os observadores podiam tentar fazer as estátuas rir, através de caretas ou vozes engraçadas, mas não podiam tocar-lhes. Quando uma estátua se ria ou se mexia, trocava de posição ou realizava uma nova pose. Depois de cinco minutos, os papéis dos grupos eram trocados.

Esta fase permitiu trabalhar a capacidade de manter o foco mesmo perante estímulos destinados a provocar distração.

4. O Labirinto das Estátuas (3.º e 4.º ano)

A turma foi dividida em dois grupos: Grupo A (Estátuas) e Grupo B (Exploradores em Fila). O Grupo A espalhou-se pela sala e assumiu uma pose inicial, como, por exemplo, a de um super-herói. O Grupo B formou uma fila indiana, colocando as mãos nos ombros do colega da frente.

O objetivo consistiu em atravessar a sala sem tocar em ninguém.

A meio do percurso, quando a fila do Grupo B estava quase a conseguir passar, foi introduzida a mudança do “Radar”: “O RADAR MUDOU! [COR/OBJETO]!” e “O labirinto vai mudar!”. O Grupo A teve 10 segundos para mudar de posição e criar um novo caminho, mais difícil. De seguida, os grupos trocaram de papéis.

Na reação das estátuas, as crianças do Grupo A abandonaram as suas posições e correram para tocar em algo da cor indicada, como uma mochila, uma mesa ou uma porta, ficando depois imóveis numa nova pose. Enquanto isso, a fila do Grupo B teve de

se desviar rapidamente, sem soltar os ombros, para evitar ser tocada por uma estátua em movimento.

Foram estabelecidas as seguintes regras:

1. **Toque proibido:** As estátuas não podiam tocar propositadamente na fila para eliminar os participantes, devendo apenas correr para a nova base.
2. **Fila partida:** Se a fila do Grupo B se soltasse, os participantes tinham de voltar ao início.
3. **Estátua de pedra:** Assim que uma estátua tocasse na cor, objeto ou pessoa indicada, ficava imóvel. A fila tinha então de encontrar um novo caminho por entre essas posições.

5. O Guia de Precisão (3.º e 4.º ano)

A atividade foi realizada em duplas. O "Explorador" permaneceu de olhos fechados ou tapados, enquanto o "Guia" teve de o conduzir de um lado ao outro da sala.

Como dificuldade adicional, o Guia não podia utilizar os nomes das direções "esquerda" e "direita", tendo de recorrer a referências ou graus. Foram utilizados exemplos como: "Dá dois passos grandes em direção à janela", "Roda o teu corpo para o lado da porta" ou "Dá um passo de formiga para trás".

Esta dinâmica teve como propósito trabalhar a clareza na comunicação e a responsabilidade sobre o outro.

6. Reflexão Final – O Relatório de Missão (3.º e 4.º ano)

No final, os participantes sentaram-se no chão e responderam a duas questões:

1. "O que foi mais difícil: confiar no colega ou dar instruções sem dizer 'esquerda' e 'direita'?"
2. "Como é que o grupo conseguiu atravessar o Labirinto Vivo sem se separar?"

- **Atividade Laboratório de Lógica e Memória (11/03, 13/03, 18/03, 20/03)**

Duração: 1 hora

Objetivos:

- Estimular o raciocínio lógico, o cálculo mental e a orientação espacial;

- Desenvolver a memória visual e a capacidade de retenção de informação;

- Promover a atenção e a concentração;

- Estimular a agilidade de resposta;

- Desenvolver a coordenação entre a observação e a execução.

Recursos: Imagens e palavras impressas, post-its com símbolos, grelhas 3x3, bolas coloridas (ou marcadores), quadro e canetas.

Desenvolvimento: A atividade foi organizada em diferentes estações de trabalho, onde os participantes exercitaram competências cognitivas de forma lúdica:

- Associação e Literacia (A Caça ao Par): Foi realizada uma atividade de correspondência entre imagens e palavras espalhadas pela sala, promovendo o reconhecimento visual e a leitura funcional.

- Memória Visual e Reprodução (Jogo da Memória): Cada participante observou um símbolo desenhado num post-it, colocado numa mesa ou cadeira, memorizou a imagem e deslocou-se rapidamente até ao quadro para a reproduzir no espaço reservado. Entre cada ronda, os símbolos foram alterados ou trocados de lugar. A dificuldade foi progressiva: inicialmente foi memorizado apenas um símbolo, aumentando gradualmente para dois ou mais elementos em simultâneo, de forma a exercitar a memória de trabalho e a precisão gráfica.

- Orientação Espacial e Sequenciação (Código das Cores): Foram utilizadas grelhas 3x3 para a reprodução de padrões. Após observarem um modelo durante alguns segundos, os alunos reproduziram a posição exata das cores na sua grelha vazia, trabalhando a memória de trabalho e a noção espacial.

- Cálculo Mental (Sopa de Números): Foi realizado um desafio de agilidade matemática no quadro, no qual as equipas tiveram de identificar rapidamente pares de números

cuja soma fosse igual a 10, trabalhando a decomposição do 10 e o raciocínio aritmético rápido.

- **Retratos Imaginários em Cadeia (25/03)**

Duração: 1 hora

Objetivos:

- Estimular a imaginação e o pensamento criativo;

- Promover o trabalho colaborativo;

- Desenvolver a capacidade de organização de elementos para formar um todo coerente;

- Estimular a flexibilidade cognitiva e a adaptação às contribuições dos colegas;

- Promover a aceitação e valorização do trabalho dos outros.

Recursos: Folhas de papel dobradas em 3 partes (tipo harmónio ou sanfona).

Desenvolvimento: Cada criança desenhou a cabeça de uma personagem numa parte da folha. De seguida, outra criança desenhou o tronco/barriga e outra desenhou as pernas/pés, sendo que todos os participantes realizaram, pelo menos uma vez, cada uma das partes.

No final, os desenhos foram montados/encaixados e apresentados os "Monstros Esquisitos" que a turma criou em conjunto.

A atividade procurou promover a aceitação do trabalho dos outros, a diversão coletiva e a diminuição do receio de "não saber desenhar bem", uma vez que o resultado final era intencionalmente inesperado e divertido.

- **Atividade da empatia (27/03)**

Duração: 1 hora

Objetivos:

- Desenvolver a empatia e a tomada de decisão;

- Promover a reflexão sobre as consequências das ações;

- Estimular a cooperação e a entreajuda;

- Desenvolver a comunicação e a escuta ativa;

- Reforçar a inclusão e o respeito pelo outro;

- Promover a expressão e a reflexão sobre experiências pessoais.

Recursos: Envelopes com as "consequências" impressas, cartões com as situações/opções.

Desenvolvimento:

1. Aquecimento: “Um Passo à Frente”

A atividade iniciou-se com o grupo posicionado em linha reta junto a uma das paredes da sala. O orientador estabeleceu um compromisso de silêncio e explicou a dinâmica: foram lidas diversas afirmações e, sempre que um participante se identificasse com a frase, deveria dar um passo em frente. Caso contrário, permanecia na sua posição.

Foram utilizadas frases como:

- “Dá um passo à frente se gostas de jogar em equipa.”
- “Dá um passo à frente se já te sentiste triste e não contaste a ninguém.”
- “Dá um passo à frente se já defendeste um colega que estava a ser injustiçado.”
- “Dá um passo à frente se já tiveste medo de falhar um golo ou uma resposta na aula.”
- “Dá um passo à frente se achas que esta turma é mais forte quando todos se ajudam.”

No final, o orientador destacou que, como todos deram passos em frente, todos partilhavam medos e necessidades. Esta reflexão procurou mostrar que as experiências emocionais são universais e reforçar a ideia de que o grupo é mais forte quando reconhece a necessidade de apoio e empatia.

2. O que farias?

A atividade consistiu na apresentação de diferentes cenários do quotidiano das crianças. Num primeiro momento, os alunos exploraram soluções livres e, posteriormente, analisaram opções guiadas (A, B e C), justificando as suas escolhas.

Após cada situação, foram analisadas as consequências das diferentes opções, permitindo ao grupo refletir sobre o impacto das suas decisões nos outros e sobre a importância da empatia.

As situações e respetivas opções A, B e C foram apresentadas através dos cartões preparados para a atividade, sendo posteriormente discutidas em grupo.

- Situação 1: Um grupo de alunos está a rir e a apontar para um colega que tropeçou e sujou a roupa toda. Ele está visivelmente envergonhado e quase a chorar. Tu não és muito amigo dele.

- **A)** Juntas-te ao grupo e rimes também para não seres o "esquisito".
- **B)** Finges que não viste nada e vais jogar para o outro lado do recreio.
- **C)** Vais ter com ele, ajudas a levantar-se e dizes que "acontece a todos".

O que está nos envelopes (Consequências):

- **Envelope A:** O colega fica ainda mais triste e sente que a turma toda está contra ele. No dia seguinte, o grupo pode escolher-te a TI para ser o próximo alvo, porque sabem que tu fazes o que eles mandam só para pertencer ao grupo.
- **Envelope B:** O problema não se resolve. O colega continua a sentir-se sozinho e tu ficas com uma sensação estranha no estômago, porque sabes que podias ter feito algo e não fizeste.
- **Envelope C:** O grupo para de rir porque viu que tu não achaste piada. O colega sente-se protegido e ganha coragem. Criaste um ambiente onde as pessoas se ajudam em vez de se rebaixarem.

- Situação 2: O teu melhor amigo confessa-te que partiu sem querer um objeto do professor e pede-te para não contares a ninguém. O professor pergunta à turma toda quem foi, e diz que se ninguém se acusar, todos vão ficar sem o tempo de intervalo.

- **A)** Ficas calado para proteger o teu amigo, mesmo que a turma seja castigada.
- **B)** Levantas a mão e dizes à frente de todos que foi ele.
- **C)** Falas com o teu amigo ao ouvido e dizes: "Se fores tu a dizer, eu vou contigo e ajudo-te a explicar".

O que está nos envelopes (Consequências):

- **Envelope A:** A turma fica furiosa por perder o intervalo. O teu amigo sente-se culpado e tu sentes-te mal por esconderes a verdade. A confiança do professor na turma diminui.
- **Envelope B:** O teu amigo sente-se traído e humilhado à frente de toda a gente. A amizade entre vocês fica muito abalada e ele terá dificuldade em confiar em ti outra vez.
- **Envelope C:** O teu amigo sente-se apoiado e ganha coragem para assumir o erro. O professor valoriza a honestidade dele (e a tua lealdade) e o castigo para a turma é cancelado.

- Situação 3: Estás num grupo de 4 pessoas para um trabalho. Há um colega que não está a fazer nada, está só a desenhar e a distrair os outros. O trabalho tem de ser entregue no fim da aula.

- **A)** Fazes o trabalho dele por ele, para garantires que tens boa nota.
- **B)** Começas a discutir com ele e dizes que ele é "preguiçoso" e que não o queres no grupo.
- **C)** Paras o trabalho e perguntas: "Não estás a conseguir fazer a tua parte? Queres que te explique ou preferes trocar de tarefa?".

O que está nos envelopes (Consequências):

- **Envelope A:** Tu ficas super cansado e stressado. O colega não aprende nada e vai continuar a não fazer nada nos próximos trabalhos porque sabe que tu assumes a responsabilidade dele.

- **Envelope B:** O clima no grupo fica péssimo. O colega fica na defensiva, o trabalho não avança e a professora tem de intervir por causa da confusão. Ninguém ganha.
- **Envelope C:** Descobres que o colega não estava a fazer nada porque não tinha percebido o que era para fazer e tinha vergonha de perguntar. Ele começa a ajudar e o trabalho fica muito melhor com a ajuda de todos.

- Situação 4: Estão a organizar um jogo de futebol (ou apanhada) no recreio. Um colega que não joga muito bem pede para entrar. O "capitão" da tua equipa diz: "Ele não, que ele só nos faz perder!".

- **A)** Concordas com o capitão, porque queres muito ganhar o jogo.
- **B)** Não dizes nada e começas a jogar, fingindo que não ouviste o colega a pedir.
- **C)** Dizes: "Deixa-o jogar, as equipas ficam equilibradas e o intervalo é para todos nos divertirmos".

O que está nos envelopes (Consequências):

- **Envelope A:** Ganhas o jogo, mas o colega fica a olhar de fora, triste. Amanhã, se tu jogares mal, o capitão pode fazer-te o mesmo a ti. O jogo deixou de ser diversão e passou a ser uma obrigação de ganhar.
- **Envelope B:** O colega afasta-se e sente que não pertence à turma. Tu sentes-te um pouco "cobarde" por não teres defendido o que achas justo só para não contrariar o capitão.
- **Envelope C:** O colega entra no jogo e esforça-se ao máximo porque se sente aceite. A turma percebe que jogar juntos é mais importante do que o resultado final. Ganhaste o respeito de todos por seres justo.

- Situação 5: Um colega contou-te um segredo. Sem querer, tu deixas escapar esse segredo à frente de outro grupo e toda a gente começa a gozar.

- **A)** Começas a rir também e dizes que "estavas só a brincar" para disfarçar o teu erro.

- **B)** Pedes desculpa ao colega à frente de todos, mas continuas a falar do assunto.
- **C)** Paras a conversa imediatamente, pedes desculpa ao colega a sós e assumes o teu erro: "Desculpa, deixei escapar sem querer, vou tentar resolver isto".

O que está nos envelopes (Consequências):

- **Envelope A:** O teu colega sente-se traído e humilhado. Ele nunca mais te vai contar nada e a vossa amizade pode acabar ali. Espalhaste uma fofoca que não era tua.
- **Envelope B:** Pedir desculpa em público às vezes envergonha ainda mais a pessoa. O assunto continua na boca de todos e o colega sente-se exposto.
- **Envelope C:** O colega fica triste, mas valoriza a tua honestidade por teres admitido o erro. Tu aprendes a guardar melhor as palavras e a amizade sobrevive porque foste verdadeiro.

- Situação 6: Estás na fila para a cantina ou para entrar no autocarro da visita de estudo. Um amigo teu está muito mais à frente e chama-te para ires para o pé dele, passando à frente de 10 pessoas.

- **A)** Vais logo para o pé dele, assim chegas mais depressa e ficas com o teu amigo.
- **B)** Dizes que não vais, mas ficas a olhar com inveja para ele.
- **C)** Dizes: "Obrigado, mas vou ficar aqui no meu lugar. Anda tu para aqui para o meu pé se quiseres vir na conversa".

O que está nos envelopes (Consequências):

- **Envelope A:** As 10 pessoas atrás de ti ficam furiosas e com razão. Começa uma discussão na fila e os professores podem castigar-vos aos dois. Estiveste a ser egoísta.
- **Envelope B:** Não fizeste nada de errado, mas também não aproveitaste para dar o exemplo ao teu amigo.

- **Envelope C:** Mostraste que respeitas os outros tanto como respeitas o teu amigo. Ninguém se sente injustiçado e tu e o teu amigo podem continuar a falar sem prejudicar ninguém.

3. O Nó Humano

NOTA: Atividade planeada, mas não realizada por falta de tempo, devido ao prolongamento das dinâmicas anteriores.

Dinâmica de cooperação física e resolução de problemas em grupo. Os participantes formariam um círculo e, de forma aleatória, dariam as mãos a colegas diferentes, cruzando os braços e criando um emaranhado humano complexo. O desafio consistiria em desfazer o "nó" e retomar a formação original em círculo sem quebrar o contacto das mãos.

4. O Muro de Força

NOTA: Atividade planeada, mas não realizada por falta de tempo, devido ao prolongamento das dinâmicas anteriores.

Atividade de encerramento focada no reforço da autoestima e no reconhecimento do outro. Cada participante receberia um cartão em formato de "tijolo". Num dos lados, deveria escrever uma qualidade ou competência própria e, no verso, uma qualidade que admirasse no colega posicionado à sua direita.

- **Atividade da empatia (adaptada ao 1.º e 2.º ano) (29/04)**

Duração: 1 hora

Objetivos:

- Desenvolver a empatia e a capacidade de compreender o outro;

- Promover a reflexão sobre diferentes situações do quotidiano;

- Estimular a cooperação e a entreajuda;

- Desenvolver a comunicação e a escuta ativa;

- Reforçar o respeito pelas diferenças e pelos outros;

- Estimular a tomada de decisão e a reflexão sobre as consequências das ações.

Recursos: Cartões com as situações/opções.

Desenvolvimento:

1. Aquecimento: "Um Passo à Frente"

Os participantes começaram numa linha e deram um passo à frente sempre que a frase apresentada fosse verdadeira para si.

Foram utilizadas afirmações como:

- "Dá um passo à frente se alguém já te emprestou um lápis ou uma borracha quando precisaste."
- "Dá um passo à frente se já ficaste triste porque perdeste um jogo no recreio."
- "Dá um passo à frente se já ajudaste um colega a levantar-se quando caiu."
- "Dá um passo à frente se já tiveste medo de responder a uma pergunta da professora e errar."
- "Dá um passo à frente se gostas quando os teus colegas brincam contigo."
- "Se gostas de brincar com amigos."
- "Se já ficaste triste."
- "Se já ajudaste alguém."
- "Se já pediste desculpa."
- "Se gostas quando te ajudam."

No final, o orientador destacou que, como todos tinham dado passos em frente, todos partilhavam medos e necessidades. Esta reflexão procurou mostrar que as experiências emocionais são comuns e reforçar a ideia de que o grupo é mais forte quando reconhece que todos têm necessidade de apoio e empatia.

2. O Jogo das Escolhas (o "Teatro" das Situações)

Em vez de respostas verbais, os alunos expressaram as suas decisões através do movimento. Para cada situação apresentada, foram definidos três pontos na sala, por exemplo, junto à janela, à porta e ao tapete, representando as opções A, B e C. Os alunos deslocaram-se para o local correspondente à sua escolha.

A análise das consequências foi realizada através do diálogo em grupo, sem recurso a materiais escritos. Após cada deslocação, os alunos debateram as razões das suas escolhas e anteciparam os resultados de cada ação.

- Situação 1: Um colega tropeçou, caiu, e a roupa ficou suja. Há uns meninos a rir-se dele. Ele está quase a chorar.

- **Opção A:** Ris-te também para ires brincar com os outros meninos.
- **Opção B:** Finges que não viste e vais brincar para longe.
- **Opção C:** Vais lá, dás-lhe a mão para ele se levantar e dizes: "Não faz mal, eu já caí pior!".

- Situação 2: Estão a fazer equipas para jogar à bola ou à apanhada. Um colega que corre mais devagar pede para jogar, mas o chefe da equipa diz: "Ele não, que faz-nos perder!".

- **Opção A:** Dizes: "Deixa-o jogar! No recreio o que interessa é brincarmos todos juntos."
- **Opção B:** Dizes ao menino que corre devagar: "Vai jogar para outro lado".
- **Opção C:** Ficas calado e vais jogar, para não te chateares com o chefe.

- Situação 3: O teu amigo contou-te que tem medo de dormir no escuro. Tu, sem querer, contaste a outro colega e agora andam a gozar com ele.

- **Opção A:** Ris-te também e dizes "Era só a brincar".
- **Opção B:** Escondes-te do teu amigo porque tens muita vergonha do que fizeste.
- **Opção C:** Vais ter com o teu amigo sozinho e dizes: "Desculpa, fui um boca-aberta. Vou dizer aos outros para pararem".

- Situação 4: Na hora do lanche, reparas que um colega não trouxe nada para comer. Ele está sentado a olhar para os outros, com um ar triste e com fome. Tu tens um lanche que gostas muito (por exemplo, um pacote de bolachas ou um pão).

- **Opção A:** Comes tudo depressa para ele não ver que tu tens e não te sentires mal.
- **Opção B:** Vais ter com ele e dizes: "Queres metade da minha bolacha? Eu tenho muitas".
- **Opção C:** Dizes à professora: "Olhe, ele não tem lanche!", mas não fazes mais nada.

- Situação 5: Um colega tem um buraquinho na camisola ou as sapatilhas estão um pouco velhas. Um grupo de meninos começa a segredar e a rir a olhar para ele. Eles chamam-te para te contar a "piada".

- **Opção A:** Vais lá ouvir e ris-te também para fazeres parte do grupo dos "fixes".
- **Opção B:** Ouves, mas ficas calado e não dizes nada para não te chateares com ninguém.
- **Opção C:** Dizes: "Isso não tem piada nenhuma. Toda a gente estraga a roupa a brincar".

- Situação 6: Estão todos a pintar um desenho na sala. Sem querer, um colega esbarra em ti e tu fazes um risco enorme no papel dele, estragando o desenho que ele estava a adorar.

- **Opção A:** Pedes desculpa e dizes: "Foi sem querer! Queres que eu te ajude a transformar esse risco num arco-íris ou numa nuvem?".
- **Opção B:** Escondes o desenho dele por baixo de outros papéis para ninguém ver o risco.
- **Opção C:** Dizes logo: "A culpa foi tua que te encostaste a mim!", para não seres castigado.

- Situação 7: Há um brinquedo novo no recreio (ou um baloiço) que todos querem usar. Tu chegaste primeiro e estás a adorar. Há uma fila de meninos à espera e tu já estás lá há muito tempo.

- **Opção A:** Continuas lá o tempo todo até o intervalo acabar, porque chegaste primeiro.
- **Opção B:** Olhas para trás e dizes: "Agora vou eu, mas quando eu contar até 20, trocamos, ok?".
- **Opção C:** Sai do brinquedo, mas vais-te embora com má cara e sem falar com ninguém.

3. Partilha de Afetos (versão simples do muro

Atividade de encerramento desenhada para reforçar os laços afetivos e a positividade no grupo de forma rápida e acessível. Em substituição da escrita formal, os alunos foram convidados a expressar o seu apreço através da comunicação direta ou da expressão gráfica simples.

Cada participante dirigiu-se a um colega para partilhar uma mensagem positiva, como “Gosto de brincar contigo” ou “És meu amigo”, ou, em alternativa, realizou um desenho simbólico representativo da amizade entre ambos.

- **Parte I: Como eu me vejo e como os outros me veem (22/04)**

Duração: 30 a 40 minutos

Objetivos:

- Promover o autoconhecimento e a reflexão individual;

- Estimular a autoexpressão e a criatividade;

- Promover a identificação e o reconhecimento de características comuns entre pares;

- Valorizar a singularidade e as características individuais;

- Reforçar o conhecimento e a interação entre os participantes.

Recursos: folhas brancas, lápis de cor, canetas, marcadores

Desenvolvimento:

Quem sou eu: Cada criança realizou um desenho ou escreveu sobre si própria, partilhando o que mais gostava de fazer e algumas das suas características. O exercício permitiu que as crianças se conhecessem melhor e identificassem aspetos que tinham em comum com os colegas.

- **Parte II: Como eu me vejo e como os outros me veem (08/05)**

Duração: 1 hora

Objetivos:

- Promover o autoconhecimento e a expressão pessoal;

- Reconhecer e valorizar as diferenças e a diversidade;

- Promover a reflexão sobre desigualdades e oportunidades;

- Desenvolver a empatia e a compreensão do outro;

- Sensibilizar para situações de exclusão e discriminação;

- Estimular a reflexão crítica sobre situações do quotidiano.

Recursos: material previamente preparado.

Desenvolvimento:

Aquecimento: No dia 24 de abril, cada criança tinha criado um cartaz individual com desenhos e colagens (revistas e embalagens) sobre os seus gostos e características. Como introdução à sessão, esses cartazes foram retomados para um momento de partilha. Alguns alunos explicaram o que tinham criado, promovendo-se um curto diálogo sobre os gostos de cada um e sobre aquilo que tinham em comum com os colegas.

Depois de cada apresentação, o orientador colocou questões à turma, como: "Alguém aqui tem este gosto em comum com o [Nome]?" e pediu aos participantes que levantassem a mão.

Foram também colocadas questões como:

- “Porque escolheste isso?”
- “O que nesse cartaz representa mais a tua personalidade?”
- “Houve algo difícil de escolher?”

A dinâmica permitiu mostrar que, embora os cartazes fossem diferentes, existiam vários pontos em comum entre os participantes.

Dinâmica dos personagens

A dinâmica iniciou-se com a distribuição das 15 cartas de identidade, cada uma correspondendo a uma personagem com características e condições de vida distintas. Cada participante recebeu uma personagem e foi convidado a assumir a sua perspectiva ao longo da atividade.

De seguida, foi realizada a **Caminhada dos Destinos**, composta por diferentes situações do quotidiano. Em cada situação, foi apresentada uma circunstância específica e indicado o número de passos que cada personagem deveria avançar, recuar ou permanecer no mesmo lugar, de acordo com as condições descritas na respetiva carta.

As situações foram apresentadas uma a uma, permitindo aos participantes acompanhar as diferentes trajetórias das personagens e observar como determinadas condições de vida podiam influenciar as oportunidades e os constrangimentos experienciados.

No final, a dinâmica permitiu promover um momento de reflexão e partilha sobre as diferentes situações apresentadas e sobre as desigualdades existentes entre as personagens.

- Personagens:

1. **Tiago (Menino, 9 anos):** Os pais têm bons empregos. Tem um quarto só para ele com computador e consola. Mora ao lado da escola.

2. **Sofia (Menina, 8 anos):** É muito inteligente, mas em casa os pais pedem-lhe sempre para ajudar a arrumar a cozinha e a fazer as camas antes de poder estudar.
3. **Amir (Menino, 10 anos):** Chegou de outro país há pouco tempo. É ótimo em matemática, mas ainda percebe pouco português e sente-se confuso nas aulas.
4. **Beatriz (Menina, 9 anos):** Adora desporto e é muito ativa, mas este mês anda de muletas porque fez uma entorse grave no pé.
5. **Gonçalo (Menino, 8 anos):** Vive com os avós que são velhinhos. Ele tem de carregar os sacos das compras e ajudar a limpar a casa, sobrando-lhe pouco tempo para brincar.
6. **Marta (Menina, 10 anos):** Tem explicadores particulares e os pais compram-lhe todo o material escolar que ela deseja e os livros mais caros.
7. **Lucas (Menino, 9 anos):** Vive num bairro muito longe da escola. O autocarro dele atrasa-se quase todos os dias ou nem sequer aparece.
8. **Clara (Menina, 9 anos):** Os pais trabalham até à noite. Ela tem de cuidar do irmão bebé assim que chega a casa: dar banho, mudar fraldas e dar o lanche.
9. **Daniel (Menino, 8 anos):** Precisa de óculos novos porque os dele partiram, mas a família não tem dinheiro agora. Ele não consegue ler o que a professora escreve no quadro.
10. **Inês (Menina, 10 anos):** Vive numa casa muito pequena com 7 pessoas. Há sempre barulho e televisão ligada, por isso ela nunca consegue dormir bem nem se concentrar.
11. **Ricardo (Menino, 9 anos):** Os pais estão desempregados. Ele sente-se triste e envergonhado porque não pode ir às visitas de estudo que são pagas.
12. **Elena (Menina, 8 anos):** É muito tímida. Sempre que tenta dar a sua opinião, os rapazes da turma interrompem-na e ela acaba por desistir de falar.

13. **Pedro (Menino, 10 anos):** Tem asma e cansa-se muito depressa. No recreio, os colegas dizem que ele é "lento" e não o deixam jogar na equipa principal.
14. **Rita (Menina, 9 anos):** Tem muito dinheiro e brinquedos, mas os pais discutem muito alto todos os dias e ela anda sempre angustiada e sem fome.
15. **Gabriel (Menino, 8 anos):** Os pais mudam de trabalho e de casa todos os anos. Ele nunca consegue ter amigos por muito tempo e sente-se sempre o "estranho".

- **A Caminhada dos Destinos:**

1. A Rotina em Casa (Género e Trabalho)

"Chegaram a casa. Os pais pediram às **meninas** para arrumarem a cozinha e cuidarem dos irmãos, enquanto disseram aos **meninos** que podiam ir descansar ou jogar consola."

- **Avançam 2 passos:** Todos os meninos (Tiago, Amir, Gonçalo, Lucas, Daniel, Ricardo, Pedro, Gabriel).
- **Recuam 1 passo:** Meninas que têm muitas tarefas (Sofia e Clara) – *elas estão cansadas e não conseguiram sequer abrir os livros.*
- **Param:** Restantes meninas (Marta, Beatriz, Inês, Elena, Rita).

2. O Trabalho de Pesquisa (Tecnologia e Recursos)

"A professora pediu um trabalho sobre o Universo para fazer na internet. Mas houve uma falha de rede na zona ou a conta não foi paga."

- **Avançam 3 passos:** Tiago, Marta e Rita (têm dados móveis ilimitados no telemóvel/tablet e computador próprio).
- **Recuam 2 passos:** Sofia e Ricardo (não têm internet em casa e o trabalho que tinham começado na escola perdeu-se ou não conseguem acabar).
- **Param:** Todos os outros.

3. Greve de Transportes (Distância e Localização)

"Hoje houve uma greve de autocarros e começou a chover muito."

- **Avançam 2 passos:** Tiago e Marta (moram ao lado da escola ou os pais levam-nos de carro).
- **Recuam 2 passos:** Lucas e Gabriel (moram muito longe e o autocarro não passou; chegaram à escola molhados e a meio da manhã).
- **Param:** Todos os outros.

4. O Torneio no Recreio (Género, Saúde e Exclusão)

"Há um torneio de futebol. Os rapazes dizem que as meninas não sabem jogar e os colegas não escolhem quem é mais 'lento' para a equipa."

- **Avançam 2 passos:** Meninos saudáveis e populares (Tiago, Lucas, Gabriel).
- **Recuam 1 passo:** Beatriz (quer jogar mas está de muletas), Pedro (tem asma e ninguém o escolhe) e as meninas que queriam jogar (Sofia, Inês).
- **Param:** Todos os outros.

5. A Visita de Estudo (Dinheiro)

"A turma vai ao Oceanário, mas é preciso pagar o bilhete e o autocarro até amanhã."

- **Avançam 3 passos:** Tiago, Marta e Rita.
- **Recuam 2 passos:** Ricardo (os pais estão desempregados e ele sabe que não pode pedir o dinheiro; sente-se triste e quer faltar à escola nesse dia).
- **Param:** Todos os outros que conseguem pagar com esforço.

6. A Pergunta da Professora (Língua e Confiança)

"A professora faz uma pergunta muito difícil à frente de toda a gente. Se errares, alguns colegas podem rir-se."

- **Avançam 2 passos:** Tiago e Marta (têm muita confiança e apoio em casa).
- **Recuam 1 passo:** Amir (tem medo de dizer a palavra errada em português) e Elena (é muito tímida e os rapazes costumam interrompê-la).
- **Param:** Todos os outros.

7. Emergência Familiar (Cuidado e Sobrecarga)

"Um familiar ficou doente e é preciso que alguém fique em casa a ajudar ou a fazer as compras."

- **Recuam 2 passos:** Clara (tem de cuidar do bebé), Sofia (ajuda a mãe) e Gonçalo (cuida dos avós) – *os três perdem matéria importante na escola.*
- **Avançam 1 passo:** Tiago e Marta (os pais contratam ajuda externa e eles continuam a estudar descansados).
- **Param:** Todos os outros.

8. O Material Escolar (Organização e Stress)

"Hoje era preciso trazer o material de pintura, mas tu esqueceste-te porque a tua casa estava uma confusão."

- **Recuam 1 passo:** Daniel (não vê bem sem óculos e confunde o material), Rita (os pais discutiram e ela não dormiu) e Inês (casa barulhenta com 7 pessoas).
- **Avançam 1 passo:** Marta (a mãe ou o explicador ajudaram a fazer a mochila).
- **Param:** Todos os outros.

O Correio da Gratidão

Nota: Atividade planeada, mas não realizada devido ao prolongamento das dinâmicas anteriores.

Cada aluno colaria uma folha em branco nas suas próprias costas. Os participantes circulariam pela sala e escreveriam uma qualidade positiva nas costas dos colegas. No final, retirariam as folhas e leriam aquilo que os outros identificaram neles.

Para apoiar a atividade, poderiam ser utilizadas qualidades como: engraçado, ajuda os outros, bom amigo, divertido, inteligente, criativo, trabalhador, simpático, bom a jogar, faz rir e corajoso.

No final, os participantes sentar-se-iam nos seus lugares, retirariam a folha das costas e leriam as mensagens em silêncio. Seria colocada a questão: “Como se sentem a ler isso?”. A atividade procuraria reforçar a ideia de que a empatia também passa por reconhecer e comunicar aos outros as qualidades que vemos neles.

- **Atividade: Mapa dos desafios (13/05 e 27/05)**

Duração: 1 hora

Objetivos:

- Desenvolver a motricidade grossa e fina;

- Estimular a memória de trabalho, a atenção sustentada e o controlo inibitório;

- Promover o trabalho em equipa, a comunicação e a cooperação;

- Desenvolver o raciocínio lógico e a capacidade de resolução de problemas;

- Estimular a capacidade de seguir sequências e regras.

Recursos: Uma bola média/leve (para o círculo); cartão já recortado e preparado; telemóvel para colocar música; material previamente imprimido

Desenvolvimento:

- Missão 1: As crianças ficaram em círculo e passaram uma bola umas às outras sem a deixar cair. Sempre que uma criança recebia a bola, tinha de dizer rapidamente uma palavra pertencente a uma categoria definida, como uma cor, um animal, um número ou uma palavra iniciada por uma letra específica.

- Missão 2: Um grupo de crianças segurou várias cordas atadas a um objeto central, como um copo ou uma peça leve. Em equipa, movimentaram o objeto através de um labirinto desenhado numa cartolina grande, procurando não tocar nas linhas nem sair do caminho marcado.

- Missão 3: O orientador apresentou um conjunto de imagens, objetos ou frases e as crianças tiveram de identificar qual o elemento que estava errado ou que não pertencia ao grupo. Depois de analisarem cada desafio, deslocaram-se para um dos três cantos da

sala, assinalados como “Certo”, “Errado” ou “Não Sei”, de acordo com a sua opinião sobre a afirmação apresentada.

Foram utilizadas afirmações como:

- “Os gatos voam no céu.”
- “O gelado é muito frio.”
- “O elefante é mais pequeno que uma formiga.”
- “Usamos o guarda-chuva quando está a chover.”
- “O gato mia.”
- “O cão ladra.”
- “O peixe corre.”
- “O céu é azul.”
- “A relva é verde.”
- “O sol é cor-de-rosa.”
- “As vacas dão sumo de laranja.”
- “Para ler um livro usamos os olhos.”
- “Os carros andam em cima da água do mar.”
- “As árvores têm folhas verdes.”
- “Os coelhos têm orelhas muito curtas.”

- Missão 4: As crianças sentaram-se em círculo e um “Detetive” saiu da sala enquanto o grupo escolhia um “Maestro” para liderar os movimentos. Quando o Detetive regressou ao centro, todos imitaram os gestos do Maestro, como bater palmas ou estalar os dedos, sem olhar fixamente para ele. O objetivo era permitir que o Detetive descobrisse quem estava a comandar o grupo.

- **Parte II da sessão Mapa dos desafios (27/05)**

Duração: 1 hora

Objetivos:

- Desenvolver a motricidade fina;

- Estimular a memória de trabalho e a atenção sustentada;

- Promover o trabalho em equipa e a cooperação;

- Desenvolver a categorização e a identificação de padrões;

- Estimular o raciocínio lógico e a resolução de problemas simples.

Recursos: palhinhas, folhas coloridas (já recortadas) e letras (já recortadas)

Desenvolvimento:

- Missão 5: As crianças observaram atentamente o orientador. Foram colocadas previamente no chão ou no quadro da sala cartolinas ou folhas de diferentes cores. O orientador apresentou uma sequência de cores, como "amarelo – azul", e os alunos tiveram de reproduzir rigorosamente a mesma sequência, tocando nas folhas ou saltando para cima delas. A atividade iniciou-se com sequências simples de duas cores e foi progressivamente aumentando até quatro ou cinco cores seguidas, de forma a desafiar a memória de trabalho e a atenção sustentada dos alunos.

- Missão 6: Foram espalhadas sobre a mesa várias letras de papel previamente recortadas. O orientador apresentou algumas palavras simples, como "gato", "escola" ou "tesoura". Individualmente, os alunos utilizaram palhinhas para soprar as letras de forma controlada e precisa ao longo da mesa, procurando formar corretamente cada palavra.

Apêndice 2 – Registo em diário de campo

- 07/01/2026

Pouco antes das 9h cheguei à instituição, onde entreguei os três exemplares do protocolo à representante da Direção do IDIS para assinatura. Enquanto tratávamos dessa parte mais administrativa, a representante aproveitou para me explicar melhor o funcionamento do projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G e a organização do meu

estágio. Explicou-me que, às quartas-feiras e sextas-feiras, as atividades decorriam entre as 9h e as 11h na Escola Básica de São Miguel e, durante a tarde, eram dinamizadas atividades na sala do projeto, situada no bairro. Nos restantes dias da semana, o projeto dinamizava atividades e intervenções em diferentes escolas do concelho. Durante a tarde, a equipa regressava ao bairro para assegurar o funcionamento da sala do projeto, embora, em algumas ocasiões, uma ou mais profissionais permanecessem nas escolas para dar continuidade às atividades aí desenvolvidas.

De seguida, desloquei-me de Uber até à Escola Básica de São Miguel, onde me encontrei com a dinamizadora comunitária, a monitora e a coordenadora do projeto. Segundo me foi explicado, a função de dinamizadora comunitária é habitualmente desempenhada por alguém da própria comunidade, de forma a facilitar a proximidade com os participantes e as famílias. No entanto, neste caso, não foi possível encontrar alguém do bairro disponível para assumir esse papel, tendo sido contratada uma técnica para desempenhar essa função.

Nesse dia, tive também oportunidade de conhecer o professor responsável pela turma do 3.º e 4.º ano, a professora responsável pela turma do 1.º e 2.º ano, e uma funcionária da escola há vários anos. Estes primeiros contactos permitiram-me começar a conhecer não só a equipa do projeto, mas também algumas das pessoas que fazem parte do quotidiano da escola.

Assim que entrei na escola, algumas das crianças mostraram curiosidade e começaram a perguntar quem eu era. Esta receção espontânea surpreendeu-me pela positiva, uma vez que rapidamente demonstraram abertura e interesse em conhecer uma pessoa nova. Tive a sensação de que, apesar de ser o meu primeiro contacto com o grupo, as crianças facilitaram essa aproximação, tornando o ambiente mais acolhedor e permitindo que me sentisse integrada desde os primeiros momentos.

Após as apresentações iniciais, a coordenadora começou por me apresentar o contexto de intervenção e a comunidade abrangida pelo projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G. Explicou-me que a comunidade é maioritariamente composta por

população cigana e que se encontra relativamente segregada do restante território, não apenas pelas suas características sociais, mas também pelas limitações ao nível dos transportes públicos. Esta reduzida oferta de transportes condiciona significativamente a mobilidade da população residente. Por esse motivo, muitos pais demonstram alguma resistência em autorizar a participação das crianças e dos jovens em atividades realizadas fora do bairro, o que acaba por limitar o contacto com outros contextos e oportunidades. Assim, tanto a entrada como a saída do bairro tornam-se, muitas vezes, processos difíceis, constituindo um dos desafios sentidos pela equipa no desenvolvimento da intervenção.

Durante a visita à escola, a coordenadora foi-me também explicando a forma como esta se encontrava organizada. Na Escola Básica de São Miguel, as turmas estão divididas em dois grupos: uma turma do 1.º e 2.º ano e outra do 3.º e 4.º ano, sendo cada uma acompanhada por um professor titular. Para além destes, existem ainda professores de áreas específicas, como Educação Física, Inglês e Música. Fui percebendo que a distribuição dos alunos nem sempre é feita apenas de acordo com o ano de escolaridade. Procura-se manter um equilíbrio no número de alunos entre as duas turmas e, quando uma delas fica com menos crianças, alguns alunos dos anos superiores passam para a turma do 1.º e 2.º ano. Segundo a coordenadora, esta alteração acontece, muitas vezes, com crianças que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem ou um ritmo de trabalho mais lento.

Ao longo deste primeiro contacto com a escola e através das explicações da coordenadora, fui também conhecendo melhor a realidade das crianças e dos jovens que frequentavam este contexto. Por viverem num bairro bastante segregado, muitas destas crianças acabam por ter pouco contacto com pessoas de fora da comunidade e raramente saem para conhecer outros contextos. À medida que ia ouvindo a coordenadora e observando a forma como alguns professores e funcionários falavam sobre os alunos, fui ficando com a perceção de que existiam, por vezes, expectativas menos positivas em relação ao seu futuro. A coordenadora foi-me explicando que, ao longo dos anos, a escola acompanhou várias gerações de crianças e jovens cujos

percursos foram marcados por dificuldades sociais, educativas e familiares, o que, de alguma forma, parece influenciar a forma como alguns adultos olham para os seus percursos. Este foi um dos aspetos que mais me chamou a atenção neste primeiro dia, por me mostrar como o contexto em que estas crianças crescem pode influenciar não só as oportunidades que lhes são proporcionadas, mas também a forma como os adultos perspetivam o seu futuro.

Durante a primeira hora da manhã permaneci na sala dos professores, onde fui ouvindo várias conversas informais entre a equipa e os docentes. Foram abordadas diferentes situações relacionadas com os alunos e respetivas famílias, bem como algumas dificuldades sentidas no acompanhamento das crianças e dos jovens. Entre os assuntos comentados, surgiu o caso de um jovem de 17 anos, irmão de uma das alunas da escola, que iria ser pai. Estas conversas permitiram-me compreender melhor alguns dos desafios sociais presentes na comunidade e a realidade com que os profissionais lidam diariamente.

Posteriormente, acompanhei a atividade de cozinha, dinamizada pela monitora em conjunto com o professor, destinada aos alunos do 3.º e 4.º ano. Nesse dia, as crianças prepararam brigadeiros e salsichas com esparguete, de forma a imitarem pequenos polvos, utilizando alguns ingredientes que tinham sobrado de atividades anteriores. Para além desta atividade, o projeto desenvolvia também a Incubadora da Criatividade, dinamizada pela coordenadora, um espaço onde eram propostas atividades mais livres e criativas.

Ao longo da manhã, tanto nas conversas entre a equipa como nas explicações da coordenadora, surgiram várias referências a situações de consumo precoce de álcool e tabaco por parte de algumas crianças e jovens da comunidade, bem como à influência que o contexto familiar e social parece exercer nos seus percursos. Estas conversas fizeram-me ter em conta alguns dos desafios que a equipa enfrenta na promoção de mudanças de longo prazo, sobretudo quando muitas das referências presentes no quotidiano das crianças e dos jovens acabam por reforçar comportamentos de risco.

Durante a tarde, acompanhei as atividades desenvolvidas na sala do projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G, situada no bairro. Neste primeiro contacto, procurei sobretudo observar a dinâmica do grupo, conhecer melhor as crianças e estabelecer uma primeira aproximação através da participação em alguns jogos e atividades lúdicas. Este momento foi importante para começar a construir uma relação de confiança com os participantes e para compreender melhor o funcionamento quotidiano do projeto.

NOTA: "Há desvantagens e vantagens em organizar as turmas assim (analisar melhor isto)."

- 09/01/2026

Durante a manhã fui novamente para a Escola Básica de São Miguel onde acompanhei a atividade de cozinha dinamizada pela monitora. As receitas eram as mesmas da quarta-feira anterior, mas desta vez a atividade destinava-se à turma do 1.º e 2.º ano. Como ainda não tinha tido oportunidade de acompanhar esta turma, decidi permanecer nesta atividade, auxiliando a monitora e a professora sempre que necessário. Em simultâneo, a Dinamizadora comunitária dinamizava com a turma do 3.º e 4.º ano a mesma atividade realizada na semana anterior.

Ao longo da atividade fui observando a dinâmica existente na sala. A professora encontrava-se presente, mas a sua participação foi relativamente reduzida. Durante grande parte do tempo permaneceu ao telemóvel, chegando a ausentar-se da sala em alguns momentos e durante alguns minutos. No início, colocou uma música calma no YouTube, criando um ambiente mais tranquilo, mas, à medida que a atividade decorria, a sua intervenção foi acontecendo sobretudo para chamar a atenção das crianças quando o nível de agitação aumentava, elevando, por vezes, o tom de voz. A turma revelou-se bastante agitada, sendo necessários vários momentos de reorganização e de gestão do comportamento. Esta situação chamou-me a atenção para a forma como a presença do adulto e o tipo de acompanhamento desenvolvido podem influenciar o envolvimento das crianças nas atividades.

Durante a tarde, entre as 14h e as 16h, permaneci na sala do projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G, situada no bairro. Enquanto as crianças participavam em alguns jogos dinamizados pelas equipa, assisti, em regime online, à aula da unidade curricular Ferramentas e Competências Transversais em Ciências Sociais (FCTT).

- 14/01/2026

De manhã fomos para a Escola Básica de São Miguel, onde pude acompanhar a atividade da Incubadora da Criatividade, que consistiu na pintura de mandalas da gratidão com a turma do 1.º e 2.º ano, com a coordenadora do projeto. A atividade estava organizada em duas sessões: nesta primeira sessão, as crianças eram convidadas a pensar naquilo pelo qual estavam gratas e a escolher e pintar uma mandala, enquanto numa sessão seguinte seria construído um "mapa da gratidão" a partir das suas respostas e das suas mandalas.

A monitora dinamizou a atividade de cozinha, preparando arroz colorido com frango. Segundo o que me foi transmitido pela monitora e pelo professor, acabou por ser um pouco difícil desenvolver a sessão, uma vez que as crianças estavam bastante agitadas e desatentas, o que dificultou a sua participação e o acompanhamento da atividade.

No final, como era habitual, as duas turmas tiveram oportunidade de comer o que tinha sido preparado. Durante este momento, aconteceu uma situação que me chamou particularmente a atenção, envolvendo a Inês, da turma do 1.º e 2.º ano. A Inês começou a pedir comida a algumas das crianças que já não queriam comer mais. Perguntámos-lhe várias vezes se tinha a certeza de que queria ficar com mais comida, uma vez que ainda não tinha terminado o que tinha na sua própria taça e poderia acabar por ficar com uma quantidade demasiado grande. Apesar disso, respondeu que sim, pelo que lhe colocámos uma pequena quantidade. A partir desse momento, sempre que alguma das outras crianças dizia que já não queria comer, a Inês pegava na respetiva taça e colocava a comida na sua, fazendo com que a quantidade de comida fosse aumentando progressivamente.

Ao mesmo tempo, a Inês parecia apresentar alguma dificuldade em comer, que me pareceu estar relacionada com a boca ou com os dentes, embora não tenha conseguido perceber concretamente o que se passava. Com a quantidade de comida que tinha acumulado e a dificuldade que apresentava em comer, começou a deixar cair e a espalhar comida à sua volta, ficando tanto a mesa como o chão bastante sujo. Apesar de os adultos lhe irem chamando a atenção e pedindo que parasse e que tivesse cuidado, a Inês continuava a pegar na comida das outras crianças e a colocá-la na sua taça.

A situação foi-se tornando mais difícil de controlar quando lhe pedimos que ajudasse a arrumar o espaço. A Inês não quis arrumar e, em determinado momento, pegou na vassoura, parecendo querer utilizá-la para atingir as pessoas que estavam próximas. Perante esta situação, tentámos afastar as restantes crianças para evitar que se aproximassem e para que a situação não se agravasse. No entanto, a Rita conseguiu aproximar-se e começou também a ficar exaltada, acabando por distrair e provocar ainda mais a Inês.

Tentei falar com a Rita de forma calma e pedi-lhe que fosse para o polivalente brincar, de forma a afastá-la daquela situação. No entanto, ela interpretou o meu pedido como uma ameaça e tentou bater-me. Foi então necessário que um professor interviesse e a levasse para outro espaço, tendo a Rita dito que me "ia arrebentar toda".

Entretanto, conseguimos que a Inês se acalmasse gradualmente. Depois da situação, acabámos por arrumar grande parte do espaço que tinha ficado sujo. Mais tarde, em conversa com os professores, funcionários e equipa do projeto, fiquei a saber que a Inês fazia medicação e que apresentava algumas dificuldades que já eram conhecidas pela equipa. Foi-me também explicado que situações semelhantes já tinham acontecido anteriormente, pelo que os adultos que estavam presentes pareciam já conhecer algumas das suas reações e a forma de lidar com estes momentos. Este episódio chamou-me a atenção não só pela intensidade que a situação atingiu, mas também pela forma como o comportamento de uma das crianças acabou por influenciar

a outra, tornando mais difícil controlar o momento. Ao mesmo tempo, permitiu-me perceber melhor a importância do conhecimento que os profissionais vão adquirindo sobre cada criança, nomeadamente sobre as suas características, comportamentos e formas de reagir perante determinadas situações.

NOTA: situação Inês e Rita

De tarde, das 14h às 16h, estive a assistir, através de formato online, à aula de CTT – Ferramentas e Competências Transversais em Ciências Sociais. Durante esse período, as crianças que estavam na sala do projeto permaneceram a realizar diferentes atividades e jogos, tendo eu participado mais tarde em jogos de damas e UNO com eles.

Estiveram presentes cerca de 17 crianças. Entre elas estavam dois rapazes que, algumas semanas ou meses antes, tinham furado dois pneus do carro da monitora, tendo ficado impedidos de frequentar o projeto durante algum tempo. Nesse dia, pude observar que eram crianças bastante agitadas e que, quando estavam presentes, pareciam influenciar a dinâmica do grupo, tornando-o também mais agitado.

Durante um dos jogos, uma das raparigas chegou a bater-lhes nas costas, dando-lhes alguns "estalos", por considerar que estavam a fazer batota. Esta situação chamou-me a atenção pela forma como os próprios conflitos entre as crianças eram, por vezes, resolvidos através de comportamentos físicos, mesmo durante momentos que deveriam ser sobretudo de brincadeira e convivência.

No final da tarde, quando as crianças já se preparavam para sair, a equipa distribuiu pipocas que tinham recebido através de doações.

- 16/01/2026

De manhã fomos novamente para a Escola Básica de São Miguel. Inicialmente, estava previsto que ficássemos apenas eu e a monitora, cada uma com uma das turmas, uma vez que a Coordenadora tinha uma durante a manhã. No entanto, a dinamizadora comunitária conseguiu também estar presente, pelo que foi possível dividir novamente

as duas turmas. A dinamizadora comunitária ficou com a turma do 3.º e 4.º ano, onde dinamizou a atividade das mandalas da gratidão, enquanto a monitora ficou com a turma do 1.º e 2.º ano, realizando a atividade de cozinha do arroz colorido.

Neste dia já não me recordo exatamente de qual das duas turmas acompanhei, embora tenha a ideia de ter ficado com a monitora e com a turma do 1.º e 2.º ano. Também não tenho registo suficiente para descrever como decorreu a atividade, pelo que não consigo recuperar muitos pormenores deste momento.

Durante a tarde permaneci na sala do projeto, no bairro, onde participei em diferentes jogos com as crianças. Jogámos sobretudo UNO, damas, jogo do galo e peixinho, entre outros jogos de mesa. Estes momentos permitiram-me continuar a acompanhar a dinâmica do grupo num contexto mais informal, fora do espaço escolar, e a estabelecer uma maior proximidade com as crianças através de atividades lúdicas.

- 21/01/2026

De manhã, eu e a monitora fomos novamente para a Escola Básica de São Hélder. Às quartas-feiras, a turma do 3.º e 4.º ano realizava a atividade de cozinha, enquanto a turma do 1.º e 2.º ano participava na Incubadora da Criatividade. Às sextas-feiras, as atividades eram trocadas entre as turmas. Neste dia, a monitora ficou responsável pela atividade de cozinha com a turma do 3.º e 4.º ano. A dinamizadora comunitária não esteve presente e a coordenadora encontrava-se em reuniões. Percebi, neste dia, que o horário estipulado nem sempre era cumprido, uma vez que as atividades nem sempre começavam às 9h, chegando, em algumas ocasiões, a iniciar-se apenas por volta das 9h e tal ou mesmo às 10h.

Neste dia, tive também conhecimento de algumas situações relacionadas com a frequência escolar das crianças. Foi-me explicado que algumas faltavam frequentemente à escola e que, em determinadas situações, existia alguma flexibilidade relativamente ao registo e à justificação das faltas. Segundo o que me foi transmitido pela coordenadora do projeto, esta flexibilidade estaria relacionada, por um lado, com

a preocupação de evitar consequências para os alunos e, por outro, com algumas questões relacionadas com o número de alunos da escola.

A este respeito, foi-me também transmitida a ideia de que a manutenção do número de alunos teria sido uma questão particularmente relevante para a continuidade da escola, tendo sido referido que, em anos anteriores, algumas decisões relativamente aos percursos escolares dos alunos poderiam ter estado relacionadas com a necessidade de assegurar um número suficiente de alunos para a manutenção do estabelecimento. Como esta informação me foi transmitida neste contexto e não tive contacto direto com os processos envolvidos, não disponho de elementos que me permitam compreender ou confirmar concretamente estas situações.

Ainda assim, estas informações levaram-me a refletir sobre a complexidade das decisões tomadas pelos profissionais que trabalham neste contexto. Por um lado, existe a necessidade de cumprir regras e procedimentos institucionais; por outro, os profissionais parecem deparar-se com diferentes constrangimentos e procuram encontrar soluções que consideram mais adequadas às necessidades das crianças e à própria realidade da escola. Esta situação despertou-me particular interesse, uma vez que me levou a questionar de que forma diferentes necessidades e interesses institucionais podem influenciar as decisões tomadas relativamente aos percursos escolares das crianças.

Eu fiquei com a turma do 1.º e 2.º ano para dinamizar a atividade da "Teia", que tinha sido preparada por mim. A atividade consistia numa dinâmica de grupo com recurso a um novelo de lã, em que cada criança, ao receber o novelo, deveria responder a uma pergunta simples sobre si própria e, de seguida, passar o fio a outro colega, mantendo consigo uma das extremidades. Desta forma, ao longo da atividade, ia-se formando uma "teia" que ligava todos os participantes. A dinâmica tinha como principais objetivos promover o conhecimento entre as crianças, a coesão do grupo e a participação, trabalhando também a capacidade de escuta, o respeito pela vez do outro e a expressão perante o grupo. No final, a teia formada permitia ainda refletir sobre a

importância de cada elemento para o funcionamento do grupo e sobre a forma como as ações de cada participante podem influenciar os restantes.

Para mim, esta atividade acabou também por ser uma boa oportunidade para conhecer melhor as crianças, uma vez que as perguntas permitiam perceber alguns dos seus gostos, interesses e preferências, ao mesmo tempo que criavam um momento de interação entre o grupo. Sendo esta a primeira atividade que preparei e dinamizei em grande parte de forma autónoma, contando com o apoio da professora e dos restantes adultos presentes, acabou também por ser uma oportunidade importante para me aproximar das crianças e conhecer melhor a forma como cada uma participava e se relacionava com o grupo.

Antes de iniciarmos, enquanto aguardávamos a chegada de algumas crianças à sala, a professora realizou com o grupo um pequeno exercício de relaxamento. Pelo que pude perceber, este momento inicial é comum, para que a turma consiga começar a aula de forma mais calma e tranquila. Nesse momento, a turma encontrava-se relativamente calma, o que acabou por facilitar o início da atividade. Estavam presentes cerca de nove crianças, sendo que a Rita chegou já depois de a atividade ter começado.

Comecei por explicar às crianças em que consistia a atividade e quais seriam os passos a seguir. A dinâmica iniciou-se com o João, que recebeu o novelo e respondeu a uma pergunta colocada pela Inês. De seguida, passou o fio a outra criança e colocou-lhe uma pergunta, repetindo-se este processo ao longo da atividade, de forma a criar uma teia entre todos os participantes.

De forma geral, a atividade decorreu de forma positiva. As crianças mantiveram-se relativamente calmas e conseguiram participar sem falar demasiado umas por cima das outras. Apesar de a atividade ter decorrido como previsto na sua dinâmica geral, surgiram algumas dificuldades durante a realização. Em determinado momento, o fio acabou por partir, uma vez que as crianças o estavam a puxar e a fazer força enquanto seguravam as diferentes partes da teia. Para além disso, reparei que as crianças acabavam por fazer repetidamente o mesmo tipo de pergunta, o que acabou por limitar

um pouco a variedade das respostas e da interação entre elas. Para dar continuidade à atividade, comecei, juntamente com a professora, a colocar algumas perguntas diferentes, participando também na dinâmica.

Algumas das respostas dadas pelas crianças acabaram por me chamar a atenção, sobretudo por estarem relacionadas com aquilo que gostariam de fazer no futuro. Um dos rapazes referiu que queria aprender a ler para poder tirar a carta de condução, enquanto outra criança disse que gostaria de ser médica e outra que queria ser professora. Estas respostas fizeram-me perceber que, apesar de serem crianças ainda bastante novas, algumas já começavam a associar a aprendizagem e a escola a objetivos concretos para o futuro.

Contudo, ao longo da atividade, fui também percebendo algumas dificuldades por parte das crianças em pensar em respostas diferentes daquelas que já tinham sido dadas ou em situações que não lhes fossem tão familiares. Em alguns momentos, foi necessário conversar com as crianças e colocar questões adicionais para as ajudar a desenvolver as suas respostas. Esta dificuldade também se tornou evidente na própria dinâmica das perguntas, uma vez que procurei, tanto quanto possível, que as questões colocadas fossem diferentes entre si. Ainda assim, algumas respostas acabavam por se repetir ou por permanecer muito próximas das anteriores.

Por exemplo, quando lhes era perguntado o que mais gostavam de fazer, várias crianças respondiam simplesmente “brincar”. Quando lhes era pedido que explicassem de que brincavam ou que dessem um exemplo, algumas demonstravam dificuldade em desenvolver a resposta. Como cada criança participou em mais do que uma ronda da atividade e respondeu a duas ou três perguntas diferentes, fui tendo oportunidade de observar este padrão em vários momentos. Esta situação levou-me a refletir sobre a dificuldade que algumas crianças pareciam apresentar em explorar as próprias ideias e em ir além das respostas mais imediatas ou habituais.

Esta questão tornou-se também visível quando foram abordadas as profissões que gostariam de ter no futuro. Algumas crianças referiram profissões desempenhadas

pelos próprios pais, como o trabalho de recolha de lixo ou sucata. A escolha destas profissões não me surpreendeu, uma vez que é compreensível que as crianças recorram às referências profissionais que conhecem mais diretamente no seu quotidiano. No entanto, chamou-me a atenção o facto de surgirem poucas referências a outras profissões que, por serem frequentemente apresentadas às crianças como possibilidades de futuro, poderiam também ter sido mobilizadas, como jogador de futebol, cantor, cabeleireiro, entre outras.

Esta observação fez-me pensar sobre a importância das experiências e referências a que as crianças têm acesso na construção das suas expectativas e na capacidade de imaginarem diferentes possibilidades para o futuro. Não interpretei estas respostas como uma falta de ambição por parte das crianças, mas antes como um possível reflexo dos contextos e das referências que lhes são mais próximos e familiares. Nesse sentido, a própria atividade acabou por me permitir conhecer não apenas os seus gostos e interesses, mas também algumas das referências a partir das quais parecem construir as suas ideias sobre si próprias e sobre o futuro.

Ao longo do dia, tive ainda conhecimento de outras situações relacionadas com o comportamento dos alunos. Enquanto a Coordenadora se encontrava numa reunião, teve conhecimento de que um dos alunos (noutra escola) tinha sido suspenso por ameaçar outros alunos. Foi também referido que, na semana anterior, tinham ocorrido seis suspensões, existindo vários casos de comportamentos considerados problemáticos.

A professora da turma encontrava-se a pedir apoio, demonstrando alguma preocupação e cansaço perante estas situações. Segundo o que me foi transmitido, os pais nem sempre compareciam ou participavam quando eram chamados pela escola, o que parecia dificultar ainda mais o acompanhamento de alguns destes casos.

A reunião em que a coordenadora participou parecia envolver a escola e diferentes parceiros que trabalhavam com a comunidade, procurando encontrar respostas para algumas destas situações. Este momento permitiu-me perceber que

algumas das dificuldades sentidas no contexto escolar ultrapassavam a intervenção direta dos professores e exigiam a articulação entre diferentes profissionais e instituições. Esta situação chamou-me a atenção para a importância do trabalho em rede, sobretudo em contextos onde as dificuldades vivenciadas pelas crianças e jovens envolvem diferentes dimensões da sua vida familiar, escolar e comunitária.

Durante a tarde regressámos à sala do projeto, no bairro, onde participei novamente em diferentes jogos com as crianças.

Neste período tive também contacto com a Ana, uma rapariga com cerca de 12/13 anos. Segundo o que me foi transmitido e aquilo que pude observar, apresentava algumas dificuldades cognitivas e um comportamento que, por vezes, podia ser mais explosivo. Era conhecida no bairro pela alcunha de "Ana Louca", algo que me chamou a atenção pela forma como a própria comunidade se referia a ela.

Foi a primeira vez que tive contacto com ela e, por isso, ainda não a conhecia suficientemente para compreender melhor o seu comportamento ou as razões pelas quais aquela alcunha era utilizada. Ainda assim, o facto de uma criança ser identificada pelos outros através de uma designação associada à ideia de "loucura" chamou-me a atenção e levou-me a pensar sobre a forma como determinados rótulos podem influenciar a maneira como uma pessoa é percecionada pelos outros. Apesar de, naquele momento, não conseguir aprofundar esta questão, foi uma situação que me despertou alguma curiosidade e que me levou a questionar a forma como as crianças e os jovens são, por vezes, identificados dentro da própria comunidade.

- 23/01/2026

Durante a manhã, dinamizei novamente a atividade da "Teia", desta vez com a turma do 3.º e 4.º ano. Estavam presentes apenas cinco crianças, pelo que foi necessário realizar a dinâmica mais vezes, de forma a que cada participante pudesse responder a diferentes perguntas e passar o fio aos restantes colegas. Apesar do número reduzido de participantes, a atividade decorreu de forma positiva e permitiu-me observar

algumas diferenças relativamente à sessão realizada anteriormente com a turma do 1.º e 2.º ano.

Nesta turma, as crianças demonstraram maior facilidade em formular perguntas diferentes entre si e em desenvolver as suas respostas. Em vários momentos, as respostas foram mais diversificadas e elaboradas, não sendo necessário intervir tanto para ajudar a desenvolver as ideias. Quando algumas crianças demonstravam dificuldade em pensar numa nova pergunta, eu e o professor também procurávamos ajudá-las, sugerindo algumas possibilidades. Esta diferença em relação à turma do 1.º e 2.º ano chamou-me a atenção, sobretudo porque me permitiu perceber como a mesma atividade pode assumir dinâmicas distintas consoante as características e o nível de desenvolvimento do grupo.

As crianças desta turma também demonstraram uma maior tendência para conversar entre si durante a atividade. Comentavam as respostas dadas pelos colegas, faziam sugestões de perguntas ou acrescentavam ideias, fazendo com que, em alguns momentos, a dinâmica se aproximasse mais de uma conversa em grupo do que de uma sequência de perguntas e respostas. Considero que estes momentos de interação também foram importantes, uma vez que contribuíram para um ambiente de maior espontaneidade e permitiram que as crianças se envolvessem umas com as outras para além da estrutura inicialmente prevista para a atividade.

Tal como tinha acontecido com a outra turma, algumas crianças começaram a brincar com o fio, puxando-o ou fazendo força enquanto este se encontrava esticado entre os participantes, pelo que foi necessário chamá-las à atenção em alguns momentos para evitar que o fio voltasse a partir. Ainda assim, estas situações não impediram o desenvolvimento da atividade, que considero ter sido enriquecedora, sobretudo pela possibilidade de observar uma dinâmica diferente daquela que tinha encontrado com a turma do 1.º e 2.º ano.

Durante a tarde, permaneci na sala do projeto, onde participei em diferentes jogos com as crianças.

- 26/01/2026

De manhã, fui com a Coordenadora e a monitora até à Escola Básica de Ribes, onde ambas desenvolviam intervenção às segundas-feiras de manhã. Pelo que me foi explicado, a intervenção nesta escola passava pela dinamização dos intervalos, mas também pelo acompanhamento mais individualizado de dois alunos em específico, o Marco e o Hélder, ambos com perturbação do espetro do autismo. Habitualmente, a coordenadora permanecia também durante a tarde na escola, dando continuidade à intervenção até às 16h, horário em que terminava o seu dia de trabalho.

Neste primeiro contacto com este contexto, pude conhecer o Marco e o Hélder. Como os dois pertenciam a turmas diferentes, cada um estava a realizar exercícios que tinham sido propostos pelos respetivos professores, enquanto a coordenadora e a monitora os iam acompanhando e ajudando quando necessário. Apesar de estar presente, percebi que o foco da intervenção estava sobretudo no acompanhamento dos dois alunos e nas tarefas que tinham para realizar.

Ao longo da manhã, fui percebendo algumas diferenças na forma como cada um realizava os exercícios. O Marco foi o primeiro a terminar as tarefas e, pelo que pude observar neste dia, pareceu apresentar um raciocínio mais rápido e uma maior facilidade em manter a atenção, distraindo-se menos durante a realização dos exercícios. Depois de terminar, a coordenadora começou a jogar com ele numa aplicação desenvolvida para trabalhar diferentes competências através de pequenos jogos e desafios, que pode ser utilizada com crianças com diferentes necessidades, mas também com crianças em geral.

Entretanto, o Hélder também quis experimentar a aplicação. No entanto, ao ver o Marco a terminar os exercícios e a começar a jogar, pareceu ficar mais frustrado e cansado, demonstrando cada vez menos vontade de continuar as tarefas que tinha para fazer. Foi, por isso, mais difícil conseguir que mantivesse a atenção e se concentrasse nos exercícios, sendo necessário insistir mais e ajudá-lo a retomar a tarefa. Quando o Hélder terminou grande parte dos exercícios e perceberam que já estava a ser mais

difícil mantê-lo focado na tarefa, decidiram então explorar também a aplicação com ele. Durante a utilização da aplicação, reparei também que o Hélder tendia a concentrar-se em elementos específicos das imagens apresentadas no tablet, em vez de seguir propriamente aquilo que o exercício pedia, acabando por repetir várias vezes o mesmo exercício.

Já o Marco revelou maior facilidade em realizar os desafios propostos pela aplicação. Apesar de esta estar em inglês, íamos traduzindo para ambos aquilo que era pedido, sendo que, no caso do Marco, notei que parecia já estar familiarizado com algumas palavras e expressões da língua, conseguindo compreender algumas das instruções sem ser necessária tanta ajuda.

Este primeiro contacto com a Escola Básica de Ribes permitiu-me observar uma intervenção diferente daquela que tinha acompanhado até então, mais individualizada e adaptada às necessidades e ao ritmo de cada criança. Também me chamou a atenção a forma como fatores presentes no próprio momento, como terminar mais cedo ou observar o colega a realizar outra atividade, podiam influenciar a disposição e a participação de cada criança.

Durante a tarde regressámos ao bairro, onde participei num jogo com o Simão e a Érica, denominado, se não estou em erro, Jogo dos Três. A dinâmica consistia em três participantes assumirem diferentes limitações: um não podia ouvir, outro não podia ver e outro não podia falar, tendo depois de comunicar e colaborar entre si para realizar o jogo. Jogámos apenas os três e acabou por ser um momento bastante divertido, permitindo-nos experimentar diferentes formas de comunicação e de colaboração. Ao longo da tarde, estes momentos de jogo permitiram-me também continuar a interagir com outras crianças que estavam presentes no espaço e a conhecer melhor a dinâmica do grupo.

- 28/01/2026

Durante a manhã, deslocámo-nos diretamente para o bairro, uma vez que os participantes se encontravam em interrupção letiva e os professores estavam em período de avaliação do semestre. Por esse motivo, a sala do projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G abriu durante a manhã, de forma a proporcionar um espaço de acompanhamento e ocupação para as crianças.

No início da manhã estiveram presentes apenas três participantes: a Beatriz, a Sofia e a Érica. Estivemos a realizar diferentes atividades de carácter mais lúdico, nomeadamente *Just Dance* e o jogo do "Gato Mia". Também procurámos novas músicas e danças no sentido de aprender alguns passos diferentes. Eu, a coordenadora e a monitora participamos igualmente em alguns destes momentos, o que contribuiu para uma dinâmica mais descontraída e de maior interação entre as crianças e a equipa. De forma geral, procuro participar nas atividades dinamizadas pela coordenadora e pela monitora, assim como naquelas que são planeadas e dinamizadas por mim, uma vez que considero que esta participação é importante não só para a minha integração no grupo, mas também para a construção de uma relação de maior proximidade e confiança com as crianças. Ao participar nos mesmos jogos e atividades, consigo também partilhar momentos mais informais com elas, o que considero facilitar a aproximação e o conhecimento mútuo.

Por volta das 12h, a coordenadora e a monitora começaram a preparar o almoço, uma vez que as crianças iriam almoçar na sala do projeto. Nesse dia, foi preparado salmão acompanhado por massa, cogumelos, tomate e queijo. As crianças permaneceram no projeto durante o período de almoço, tendo saído posteriormente, por volta das 13h/14h.

Durante a manhã, tive também conhecimento de uma situação relacionada com o Lourenço, um dos participantes que frequentava o 6.º ou 7.º ano. Pouco depois da chegada das crianças ao projeto, a mãe do Lourenço deslocou-se à sala para informar a equipa de que o filho tinha sido novamente suspenso da escola e para perceber como poderia realizar as atividades que lhe tinham sido propostas durante esse período.

Uma das tarefas consistia em pesquisar e registar as regras básicas do basquetebol, a partir de um manual de Educação Física. Como o Lourenço não tinha o manual consigo, a equipa procurou as regras online, para que ele conseguisse passar para uma folha. Outra das tarefas consistia em passar para um novo caderno os apontamentos do caderno de Francês. No entanto, quando verificaram o caderno, perceberam que este não tinha qualquer apontamento. Perante esta situação, ficou combinado que o Lourenço iria falar com uma colega da turma, também residente no bairro, para conseguir ter acesso aos conteúdos e passar os apontamentos. Apesar de esta tarefa não ter ficado resolvida naquele momento, ficou também combinado que o Lourenço voltaria ao projeto no dia seguinte.

Esta situação chamou-me a atenção por permitir observar o papel que o projeto pode assumir no acompanhamento das crianças e jovens em situações de suspensão escolar. Para além de proporcionar um espaço onde os participantes podem permanecer durante esse período, a equipa procura também apoiar a realização das tarefas propostas pela escola, adaptando os procedimentos quando existem dificuldades ou falta de recursos para as concretizar.

Durante a tarde, a sala do projeto permaneceu fechada aos participantes, uma vez que a equipa precisava de realizar algumas tarefas de organização administrativa e de planificação. A equipa estive a organizar os horários, as atividades e outras questões logísticas relacionadas com o funcionamento do projeto. Durante este período, aproveitei para pesquisar e preparar algumas atividades e para adiantar o relatório de estágio.

- Dia 30/01/2026

No início da manhã, quando chegamos ao projeto percebemos que a grade que fecha a sala do projeto tinha deixado de funcionar. Um funcionário do IDIS, deslocou-se ao local para verificar o problema e foi necessário encomendar uma nova placa para proceder à reparação. Já tinha sido encomendada uma placa para a outra sala, mas,

perante esta situação, a prioridade passou a ser a sala do projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G.

Durante a manhã, realizámos uma atividade de culinária com as crianças, que consistiu na preparação de bolachas. As crianças participaram nas diferentes etapas da atividade, começando por ler a receita, ajudar na preparação da massa e, posteriormente, utilizar os diferentes moldes disponíveis na sala para cortar as bolachas. Algumas foram também preparadas com canela. De forma geral, a atividade decorreu de forma positiva, tendo as crianças demonstrado interesse e envolvimento na sua realização. Depois de terminarem as bolachas, permaneceram na sala a realizar outras atividades, nomeadamente relacionadas com expressão plástica.

Ao longo da manhã, surgiu novamente a situação relacionada com o Lourenço, que se encontrava suspenso da escola. Segundo o que me foi transmitido pela equipa, a suspensão estaria relacionada com vários episódios de agressão a colegas, nomeadamente uma cabeçada, um empurrão pelas escadas e uma agressão física a outro aluno. Na sequência da suspensão, tinham-lhe sido atribuídas algumas tarefas escolares que deveria realizar durante este período.

Na quarta-feira, a mãe do Lourenço tinha-se deslocado ao projeto para pedir ajuda relativamente às tarefas, uma vez que, segundo o que referiu, não compreendia o que era solicitado e o próprio também não sabia como as realizar. Nesse momento, conseguiu concluir uma das tarefas, tendo ficado combinado que regressaria ao projeto no dia seguinte para terminar o que faltava. Uma das tarefas dependia, contudo, dos apontamentos ou do caderno de francês, uma vez que teria de os copiar para um novo caderno. Segundo o que me foi posteriormente explicado pela coordenadora e pela dinamizadora comunitária, na quinta-feira o Lourenço não conseguiu trazer esses materiais, uma vez que a colega a quem tinha pedido o caderno também não tinha os apontamentos necessários.

Neste dia, o Lourenço voltou a deslocar-se ao projeto durante a manhã. Inicialmente, explicámos-lhe que, de acordo com as regras do projeto Check Out: Saídas

de Futuro E9G, só poderia permanecer na sala caso tivesse os apontamentos ou o caderno de francês, uma vez que, estando suspenso, não tinha frequentado a escola nesse dia. Apesar disso, a coordenadora e a monitora acabaram por permitir que permanecesse no projeto durante a manhã, tendo participado na atividade das bolachas juntamente com os restantes participantes.

Durante a tarde, o Lourenço voltou a tentar entrar na sala. Nessa altura, voltou-se a explicar que só poderia permanecer no projeto caso trouxesse o caderno ou os apontamentos necessários para realizar a tarefa. Como não tinha nenhum dos dois, acabou por se afastar, embora tenha regressado várias vezes e batido à porta. Esta situação permitiu-me observar como a equipa procura estabelecer limites relativamente à participação no projeto, tentando manter as regras definidas, mas também adaptar a sua intervenção perante as circunstâncias concretas de cada participante.

Durante este dia, estava também prevista a realização da atividade/desafio dinamizado pela dinamizadora comunitária no âmbito das suas funções enquanto dinamizadora comunitária. No entanto, como a mesma chegou mais tarde, a atividade acabou por não se realizar. Esta já tinha sido adiada anteriormente, estando inicialmente prevista para quinta-feira e passando depois para sexta-feira, pelo que acabou novamente por ficar pendente.

Durante a tarde, estava prevista a entrega das bolachas aos vizinhos da comunidade. Como estava a chover e não tinha sido possível preparar antecipadamente os sacos necessários para distribuir as bolachas, foi necessário aguardar pela chegada da dinamizadora comunitária, que ficou responsável por comprar os materiais necessários para o projeto. Esta é uma tarefa que realiza habitualmente, uma vez que também assegura este tipo de apoio noutros projetos.

Quando chegou o momento de distribuir as bolachas, dois dos participantes acompanharam a monitora para as entregar aos vizinhos. A Sofia também queria participar, mas acabaram por ir o Duarte e a Beatriz. A escolha acabou por deixar a Sofia triste, chegando mesmo a chorar. A reação da Sofia levou-me a refletir sobre a forma

como decisões aparentemente simples relacionadas com a participação numa atividade podem ter um impacto significativo nas crianças, sobretudo quando estas têm expectativas relativamente ao seu envolvimento. Esta situação fez-me perceber a importância de considerar não apenas a organização prática das atividades, mas também a forma como as decisões tomadas são percecionadas pelos participantes.

- 02/02/2026

Durante a manhã, estiveram presentes apenas a Beatriz, a Sofia e a Érica. Aproveitámos este período para realizar alguns jogos, nomeadamente o jogo da mímica e o "Gato Mia". Como o grupo era reduzido, foi possível participar de forma mais próxima nas atividades e acompanhar a dinâmica entre as três crianças.

Durante a tarde, o número de participantes aumentou, tendo a maioria chegado ijoi0por volta das 15h/15h30. O Felipe chegou mais tarde, já a meio da tarde. Ao longo deste período, realizámos diferentes atividades e jogos, entre os quais puzzles, *Carcassonne Júnior*, "Peixinho" e, novamente, o "Gato Mia". Participei também diretamente em grande parte destes jogos, procurando envolver-me nos momentos de brincadeira e interação com as crianças.

A diferença no número de participantes entre a manhã e a tarde acabou por proporcionar dinâmicas distintas, uma vez que, com a chegada de mais crianças, o espaço se tornou mais movimentado e diversificado, com diferentes jogos a decorrerem em simultâneo.

- 03/02/2026

Durante este dia, realizámos uma saída ao cinema com um grupo de crianças do projeto. Inicialmente, foram selecionadas seis crianças para participar na atividade, tendo em conta o seu comportamento e a adequação da atividade ao grupo. Foram ainda consideradas outras crianças e chegaram a ser enviadas autorizações aos respetivos encarregados de educação, mas, em alguns casos, estas não foram

autorizadas a participar. No final, participaram cinco crianças, uma vez que o Felipe não esteve presente, pois tinha outra atividade com a família prevista nesse dia.

As crianças chegaram ao projeto por volta das 10h e, enquanto aguardávamos pela chegada do Uber, solicitado pela representante da Direção do IDIS, fomos conversando com elas e explicando como iria decorrer a atividade. Esta saída tinha um significado particular para o grupo, uma vez que, segundo o que nos disseram, seria a primeira vez que todas aquelas crianças iriam ao cinema. Era possível perceber o entusiasmo e a expectativa que tinham relativamente à experiência. Enquanto esperávamos pelo Uber, mostrámos-lhes alguns *trailers* dos filmes que estavam em exibição e que poderiam ser adequados à sua idade. Depois de verem as diferentes opções, escolheram assistir ao filme *Zootrópolis 2*.

Durante o período de espera, o entusiasmo das crianças foi-se tornando cada vez mais evidente. Quando receberam a informação relativa ao tempo que faltava para a chegada do transporte, começaram inclusivamente a contar os segundos, demonstrando a expectativa que tinham para iniciar a atividade. Este momento de espera permitiu também que tivéssemos oportunidade de conversar com elas de forma mais descontraída, antes de sairmos do espaço habitual do projeto.

Quando o Uber chegou, todas as crianças entraram e colocaram os cintos de segurança. Durante a viagem entre a sala do projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G, no Olival, e o GaiaShopping, continuámos a conversar de forma descontraída sobre diferentes assuntos, à semelhança do que tinha acontecido enquanto aguardávamos pelo transporte. Ao chegarmos, dirigimo-nos ao cinema para comprar os bilhetes.

Como ainda era necessário almoçar, dirigimo-nos depois para a zona de restauração do centro comercial. Decidimos que iríamos almoçar todos ao McDonald's e, por isso, eu, a coordenadora e a monitora estivemos a ajudar as crianças a escolher os seus pedidos, consultando o menu através do telemóvel. Depois de escolherem, fiquei com as crianças junto à mesa, enquanto a coordenadora e a monitora foram

realizar os pedidos. Entretanto, a dinamizadora comunitária também chegou ao local e juntou-se às restante equipa para ajudar a trazer os pedidos.

Durante o almoço, as crianças estiveram tranquilas e, apesar de algumas terem deixado parte da comida por já estarem satisfeitas, o momento decorreu de forma positiva. Depois do almoço, dirigimo-nos novamente ao cinema. As crianças receberam também pipocas para acompanharem o filme e demonstraram bastante entusiasmo durante a sessão. Foi particularmente interessante observar a reação delas perante uma experiência que lhes era nova. Ao longo do filme, mostraram-se envolvidas e, no final, comentavam e cantavam a música "Zoo", da Shakira, que ficou particularmente presente entre o grupo.

Para mim, esta saída permitiu observar as crianças num contexto bastante diferente daquele em que habitualmente as acompanho. Para além de proporcionar um momento de lazer, pareceu-me uma oportunidade de contacto com uma experiência que algumas delas ainda não tinham tido, permitindo-lhes conhecer um espaço e uma atividade fora do seu contexto habitual. O entusiasmo demonstrado antes e depois da sessão fez-me perceber a importância que este tipo de experiências pode assumir para as crianças, não apenas enquanto momentos de diversão, mas também enquanto oportunidades de contacto com novos espaços e atividades.

No final do filme, aguardámos novamente pelo transporte que tinha sido solicitado pela representante da Direção do IDIS. Quando o Uber chegou, regressámos à sala do projeto. À chegada, foram distribuídos os lanches às crianças e, posteriormente, encerrámos as atividades do dia, por volta das 17h.

- 04/02/2026

Neste dia fui ter com a monitora à sede do IDIS, uma vez que ela tinha uma reunião nesse local. Enquanto isso, a coordenadora encontrava-se na escola, onde poderia realizar alguma atividade com as crianças caso chegássemos mais tarde do que

o previsto. Antes de nos dirigirmos à escola, tivemos de passar pelo Olival para ir buscar a saca com os materiais necessários para a atividade de cozinha.

Quando chegámos, iniciámos as atividades previstas. A monitora ficou responsável pela turma do 3.º e 4.º ano, com quem realizou a atividade de cozinha, onde as crianças fizeram massa com atum. Segundo o feedback transmitido pelos professores e funcionários, as crianças demonstraram ter gostado bastante da atividade.

Com a turma do 1.º e 2.º ano, em que estavam presentes oito crianças, desenvolvi a atividade "A História que Cresce", cujo objetivo era iniciar a construção coletiva de uma história que seria posteriormente desenvolvida e apresentada num teatro, como preparação para a gala que a equipa estava a planear fazer. A proposta pretendia dar às crianças um papel ativo na criação da narrativa, permitindo-lhes tomar decisões relativamente aos personagens, aos acontecimentos e ao desenvolvimento da história.

Como chegámos mais tarde, a sessão teve uma duração de aproximadamente 30 minutos, pelo que foi necessário adaptar a atividade inicialmente prevista. Começámos por construir a personagem principal e, através das sugestões das crianças, surgiu o João, um menino de 9 anos que era apanhador de sucata. Esta escolha acabou por apresentar alguma proximidade com as experiências das próprias crianças, uma vez que algumas referiram situações semelhantes relativamente aos seus pais ou irmãos. A partir daí, foram surgindo diferentes possibilidades para o desenvolvimento da história: algumas crianças sugeriram que o João estava em casa, outras que estava na rua a passear o cão ou que se encontrava num túnel. Posteriormente, surgiu a personagem da Júlia, uma menina que precisava de ajuda por estar a ser perseguida e por lhe terem roubado algo.

Ao longo da construção da história, procurámos garantir que todas as crianças tinham oportunidade de participar. Uma das crianças destacou-se pela quantidade de ideias que apresentava e pela frequência com que intervinha, pelo que fomos incentivando também as restantes a partilhar as suas sugestões. Para facilitar a tomada de decisões e permitir que todos tivessem influência no desenvolvimento da narrativa,

recorremos frequentemente à votação, sobretudo no início da atividade, mas também em diferentes momentos em que surgiam várias propostas.

A coordenadora também participou e auxiliou na sessão, procurando estimular as crianças a afastarem-se de algumas das primeiras ideias, incentivando-as a explorar possibilidades mais criativas para a história. Este processo permitiu observar que, apesar de inicialmente algumas sugestões estarem próximas de situações do seu quotidiano, a introdução de novas possibilidades ajudava a ampliar o desenvolvimento da narrativa.

Durante a atividade, foi possível perceber que as crianças apresentavam diferentes níveis de participação: enquanto algumas contribuíam espontaneamente com várias ideias, outras necessitavam de algum incentivo para se envolverem. A utilização da votação revelou-se, neste sentido, uma estratégia útil, uma vez que permitiu envolver o grupo nas decisões e transmitir às crianças a ideia de que a história estava a ser construída coletivamente.

A atividade deste dia foi a segunda que preparei e dinamizei de forma mais autónoma, depois da "Teia", que tinha constituído a minha primeira experiência neste sentido. A partir da atividade da "Teia", passei a ficar responsável pelo planeamento e dinamização das sessões da Incubadora da Criatividade, pelo que esta atividade foi já preparada tendo em conta essa nova responsabilidade. Apesar de assumir uma participação mais autónoma na preparação e dinamização das sessões, estas continuavam a ser realizadas com o acompanhamento e apoio do professor de cada turma e de uma profissional do projeto, que me orientavam sempre que necessário.

Ao preparar as atividades, tinha como objetivo ter em consideração as características e capacidades de cada turma, procurando que as propostas pudessem ser ajustadas aos diferentes ritmos de trabalho e formas de participação das crianças. Como ainda estava numa fase inicial de contacto com os grupos, este conhecimento seria construído através da observação e da experiência ao longo das sessões, permitindo-me, progressivamente, conhecer melhor as suas características, dificuldades e necessidades e adaptar as atividades e a forma de as dinamizar.

Apesar do tempo reduzido, foi possível iniciar a construção da narrativa, ficando o seu desenvolvimento para as sessões seguintes. A atividade enquadrou-se, assim, nos objetivos de promoção da criatividade, da expressão e autoria das crianças, da cooperação e da organização sequencial das ideias.

Durante a hora de almoço ocorreu ainda uma situação em que três crianças, Gabriel, Inês e Felipe, saíram da escola sem autorização. A coordenadora e a dinamizadora comunitária foram procurá-las e, quando regressaram à escola, foi necessário acompanhar a situação e perceber o que tinha acontecido.

Durante a tarde, participei em momentos de jogo com as crianças, nomeadamente através do UNO e do Peixinho, atividades que permitiram manter a interação e o convívio com o grupo num contexto mais informal.

- 06/02/2026

De manhã, fomos novamente à Escola Básica de São Miguel. Nesse dia, acompanhei a turma do 3.º e 4.º ano na atividade da Incubadora da Criatividade, dando continuidade à atividade de criação de uma história. Esta foi a primeira sessão em que desenvolvi esta atividade com esta turma, tendo começado a construção da história a partir de uma proposta inicial. No início, foi um pouco difícil conseguir que as crianças se concentrassem e estivessem preparadas para começar, uma vez que estavam mais agitadas. Contudo, ao longo da atividade foram-se acalmando e começaram a participar de forma mais organizada.

Ao contrário do que tinha observado noutras atividades com a outra turma, nesta dinâmica as crianças foram apresentando várias ideias e contribuindo para o desenvolvimento da história. Algumas das sugestões foram mais criativas e diferentes do que aquilo que inicialmente esperava, tendo sido possível construir, em conjunto, uma narrativa sobre o Lucas e o seu amigo imaginário João. A história começou por apresentar a relação entre os dois e, posteriormente, a viagem do Lucas com a família para Espanha, onde o João começou a sentir-se cada vez mais afastado e "invisível" perante as novas experiências e pessoas que rodeavam o Lucas. A atividade permitiu,

assim, trabalhar a criatividade e a construção coletiva, uma vez que a história foi sendo construída a partir das ideias e contributos dos vários participantes.

Nesta sessão conseguimos chegar a uma parte mais avançada da história, ficando a narrativa num momento em que o João, sentindo-se afastado pelo Lucas, decidiu sair da casa onde estavam e caminhar sozinho pela aldeia. A atividade ficou, assim, por continuar numa sessão posterior, de forma a dar continuidade à história a partir deste momento.

Enquanto eu dinamizava esta atividade com o 3.º e 4.º ano, a coordenadora e a monitora estiveram com a turma do 1.º e 2.º ano na atividade de cozinha, onde prepararam massa com atum. No total, estavam presentes 9 alunos na turma do 3.º e 4.º ano durante a atividade da história.

Durante a tarde, regressámos à sala do projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G, no bairro, onde estive novamente com as crianças a participar em alguns dos jogos habituais, como o Uno, o Peixinho e outros jogos. Estes momentos mais informais permitiram-me continuar a interagir com as crianças fora do contexto da escola e a acompanhar a dinâmica do grupo. Durante a tarde, a Érica também me fez um desenho, que interpretei como um gesto de proximidade e que me chamou a atenção por mostrar a forma como algumas das crianças começavam a estabelecer comigo uma relação mais próxima.

- 10/02/2026

Durante a manhã, participámos numa sessão com duas turmas do 11.º ano do Agrupamento de Escolas de Canelas, dos cursos profissionais de Restauração e Informática, dedicada à literacia financeira. A sessão começou com uma abordagem a alguns conceitos relacionados com investimentos e diferentes formas de aplicação do dinheiro, tendo sido abordados exemplos como a compra de ações, investimentos através do banco, bitcoin e outras criptomoedas. Ao longo da sessão, foi possível perceber que os alunos tinham pouco conhecimento prévio sobre estes temas. Segundo

a coordenadora e a monitora, esta situação não era habitual, uma vez que, geralmente, os alunos já apresentam alguns conhecimentos ou ideias sobre os assuntos abordados.

A coordenadora chegou alguns minutos depois do início da sessão e pareceu-me estar já um pouco stressada, o que acabou por influenciar a forma como decorreu a apresentação em PowerPoint, que não correu exatamente como tinha planeado. Apesar disso, a sessão prosseguiu com um exercício mais prático, no qual os alunos, divididos em grupos de 3/4 tinham de imaginar que dispunham de 10.000 euros e escolher, de entre cinco ou seis opções de investimento, três nas quais aplicariam esse dinheiro. Depois de fazerem as suas escolhas, estas foram partilhadas e discutidas em conjunto com a turma. A atividade permitiu que os alunos contactassem de forma mais prática com algumas das questões abordadas anteriormente, pensando sobre diferentes possibilidades de investimento e sobre a forma como distribuiriam o dinheiro disponível. Através deste exercício, os jovens puderam ter um primeiro contacto com questões relacionadas com a gestão do dinheiro e com a tomada de decisões financeiras, conhecimentos que poderão ser importantes à medida que forem adquirindo maior autonomia. Estava prevista uma conclusão final da sessão, de forma a retomar os principais aspetos trabalhados, mas, devido à falta de tempo, esta acabou por não ser realizada.

De seguida, estava prevista uma sessão de continuação da literacia financeira com a turma do 12.º D. No entanto, quando chegámos à sala, percebemos que os alunos não se encontravam presentes. Falámos com uma auxiliar, que nos ajudou a procurar a turma pelos corredores e por algumas salas, mas não conseguimos encontrá-los. A auxiliar referiu também que não os tinha visto nesse dia. Posteriormente, fomos falar com a educadora social da Escola de Canelas, com quem já tínhamos estado durante os intervalos entre a primeira e a segunda sessão. A educadora social também não tinha informação sobre o paradeiro da turma. Depois de alguma conversa informal com ela, deslocámo-nos para a Escola Básica de 1.º CEB da Lagarteira, onde fomos dinamizar o intervalo.

Durante o intervalo, pude observar diferentes formas de estar por parte das crianças. Algumas eram mais tímidas e permaneciam mais reservadas, enquanto outras

demonstravam bastante energia e procuravam envolver-se mais nas brincadeiras. De forma geral, o grupo apresentava-se bastante barulhento e ativo durante o intervalo, sendo este um contexto diferente daquele que tinha observado nas atividades realizadas em sala de aula.

Durante a tarde, regressámos à sala do projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G. Nesse dia, a chegada das crianças acabou por acontecer mais tarde do que o habitual, por razões que, neste momento, já não consigo identificar, tendo os primeiros participantes chegado por volta das 16h30. Durante o tempo que permaneceram na sala, estivemos a jogar alguns dos jogos habituais com eles.

- 11/02/2026

Durante a manhã, continuei com a turma do 1.º e 2.º ano a atividade de construção de uma história coletiva, iniciada na sessão anterior. A história foi sendo construída em conjunto com as crianças, a partir das ideias e sugestões que iam surgindo ao longo da narrativa. No final da atividade estava prevista a realização de desenhos relacionados com diferentes partes da história, mas, devido ao tempo disponível e ao ritmo de participação das crianças, não foi possível chegar a essa etapa. A construção da história acabou por avançar de forma mais lenta do que inicialmente previsto, sendo necessário dar mais tempo às crianças para pensarem e desenvolverem as suas ideias.

Ao longo desta atividade, procurei também introduzir alguns desafios ou obstáculos na narrativa, de forma a incentivar as crianças a pensar em diferentes possibilidades para os ultrapassar. Esta foi uma estratégia que utilizei também noutras sessões, colocando situações para as quais não existia imediatamente uma solução definida e permitindo que o grupo apresentasse diferentes sugestões antes de escolher uma possibilidade para dar continuidade à história.

Nesta sessão, chegámos ao momento em que as personagens encontraram a Árvore Verde Mágica e uma porta no seu tronco. As crianças tinham inicialmente indicado que tinham encontrado a porta e que tinham conseguido entrar, mas introduzi um obstáculo diferente: a porta não tinha fechadura nem qualquer outro mecanismo

visível que permitisse abri-la. A partir desse momento, pedi-lhes que pensassem em formas de conseguir ultrapassar aquela situação. Foram surgindo algumas ideias, até que o João sugeriu que a porta poderia abrir através do poder da amizade. A ideia acabou por ser aceite pelo grupo e integrada na história, permitindo que a narrativa avançasse a partir desse princípio.

Este momento permitiu-me observar algumas diferenças na forma como as crianças lidavam com um problema para o qual não existia uma resposta previamente definida. Enquanto algumas apresentavam ideias com relativa facilidade, outras demonstravam maior dificuldade em pensar numa solução ou em acompanhar a mudança da narrativa. Um dos alunos, em particular, mostrou alguma dificuldade em compreender que a situação da porta já tinha sido ultrapassada e, mesmo depois de avançarmos na história, voltava frequentemente a referir o problema e a procurar uma solução para a porta. Foi necessário retomar e explicar novamente o que tinha acontecido para conseguirmos continuar.

Apesar destas dificuldades, considero que este tipo de desafio foi importante para incentivar a participação das crianças e a procura coletiva de soluções. A atividade permitiu também observar como diferentes ideias eram discutidas pelo grupo e como uma sugestão apresentada por uma das crianças podia ser retomada pelos restantes e integrada na construção da história. Mais do que a história que estava a ser construída, pareceu-me relevante o próprio processo de construção conjunta, nomeadamente a forma como as crianças reagiam perante situações inesperadas e procuravam encontrar respostas que permitissem dar continuidade à narrativa.

Enquanto estava com a turma do 1º e 2º ano a fazer a atividade inserida na incubadora da criatividade, a monitora dinamizou também a atividade de cozinha com a turma do 3.º e 4.º ano.

Durante a tarde, permaneci na sala do projeto, onde participei em diferentes jogos com as crianças, nomeadamente UNO e “Peixinho”, entre outros jogos realizados pelo grupo.

- 13/02/2026

Durante a manhã, deslocámo-nos para a Escola Básica de São Miguel. Assim que chegámos, eu e a monitora começámos a preparar a atividade de cozinha destinada à turma do 1.º e 2.º ano. Descascámos as batatas e colocámo-las a cozer, aproveitando o tempo de espera para adiantar outros aspetos da preparação.

Entretanto, tivemos conhecimento de uma situação que envolvia a Inês e um coelho que esta tinha levado para a escola. Segundo o que nos foi transmitido, a Inês e alguns colegas tinham roubado o animal de outro local e ficaram com ele, e nesse dia ela decidiu lavá-lo com ela para a escola. O coelho era ainda bastante pequeno e, quando chegámos, as crianças estavam a brincar com ele de forma pouco adequada. Perante a situação, a coordenadora da escola retirou o animal à Inês, deu-lhe comida e procurou assegurar que ficava num local mais protegido.

Em conversa com os professores, fui percebendo que situações deste género não eram totalmente incomuns naquele contexto, existindo outros episódios relacionados não só com animais que as crianças encontravam ou levavam para casa, mas também com objetos que pertenciam a outras pessoas. Esta situação levou-me a refletir sobre a importância da intervenção dos adultos na definição de limites e no acompanhamento destes comportamentos, sobretudo quando algumas crianças demonstram ter consciência de que determinadas ações não são adequadas, enquanto, noutros casos, poderá existir uma menor perceção das suas consequências.

A situação acabou também por atrasar o início da sessão, que começou apenas por volta das 10h30. No entanto, como a turma do 3.º e 4.º ano já se encontrava mais avançada na construção da história, foi possível desenvolver a atividade durante o tempo que ainda tínhamos disponível.

Continuámos, assim, a atividade de construção de uma história coletiva, iniciada na sessão anterior. Nesta turma, a narrativa centrava-se no Lucas, um rapaz de doze anos, e João, o seu melhor amigo imaginário. Ao longo da sessão, fomos desenvolvendo

a história a partir das ideias apresentadas pelas crianças, explorando a relação entre as duas personagens e o sentimento de abandono experienciado pelo João quando o Lucas começa a passar mais tempo com os seus primos durante umas férias em Espanha.

A história foi avançando até ao momento em que Lucas entra numa mansão abandonada à procura do João e encontra uma mensagem deixada por ele, percebendo que o amigo se sentia esquecido e abandonado. Durante a construção desta parte da narrativa, as crianças demonstraram alguma dificuldade em desenvolver a conversa entre as duas personagens, sobretudo na forma de expressar os sentimentos do João e de imaginar como o Lucas poderia reagir perante aquilo que estava a descobrir. Esta dificuldade poderá estar relacionada com o facto de se tratar de sentimentos e situações menos concretos e, por isso, mais difíceis de identificar, explicar ou representar através das personagens. Ainda assim, através de algumas questões e sugestões, fomos conseguindo avançar na construção da história. Neste ponto, a narrativa ficou pendente para ser continuada numa sessão posterior.

Estava também prevista uma segunda parte da atividade, em que as crianças poderiam desenhar algumas cenas, personagens ou outros elementos relacionados com a história que estavam a construir. No entanto, devido ao atraso no início da sessão, não foi possível realizar esta etapa. Considero que, apesar do tempo mais reduzido, foi possível avançar significativamente na construção da narrativa, uma vez que esta turma já tinha desenvolvido algumas ideias nas sessões anteriores e demonstrava maior facilidade em dar continuidade à história.

A Monitora dinamizou também a atividade de cozinha com a turma do 1.º e 2.º ano, enquanto eu permaneci com a turma do 3.º e 4.º ano na atividade da história.

Durante a tarde, demos continuidade aos trabalhos que estavam a ser preparados para assinalar o Dia dos Afetos. A atividade tinha sido inicialmente pensada para o Dia dos Namorados, mas a designação acabou por ser alterada para “Dia dos Afetos”, procurando tornar o tema mais abrangente e adequado à idade das crianças. Em vez de centrar a atividade apenas nas relações amorosas, a proposta passou a

abordar diferentes formas de afeto e de relação com os outros, como a amizade, a família e o carinho entre as pessoas. Segundo o que me foi transmitido pela equipa, apesar de, naquele contexto, algumas crianças e jovens poderem iniciar relações afetivas e constituir família relativamente cedo, considerou-se mais adequado trabalhar o tema dos afetos de uma forma mais abrangente, valorizando diferentes formas de relação e de expressão de carinho entre as crianças, os amigos, a família e outras pessoas significativas.

- 16/02/2026

Neste dia dinamizei uma atividade relacionada com o Carnaval, na qual as crianças tiveram oportunidade de construir e decorar as suas próprias máscaras. Durante a manhã, estiveram presentes menos crianças, pelo que começámos a atividade com o grupo que estava na sala. Utilizaram lápis e marcadores para decorar as máscaras e tiveram ainda à disposição diferentes materiais, como purpurina, serpentinas e brilhantes. Enquanto realizavam a atividade, estivemos também a ouvir música, tornando o momento mais descontraído.

Durante a tarde, chegaram mais crianças à sala e algumas demonstraram interesse em participar também na atividade. Como ainda tínhamos materiais disponíveis, acabámos por continuar a construção e decoração das máscaras ao longo da tarde. Desta forma, a atividade acabou por ocupar grande parte do dia, permitindo que diferentes crianças participassem à medida que iam chegando à sala do projeto.

- 18/02/2026

Para a sessão da Incubadora da Criatividade, decidi organizar a mesma para trabalhar com o Tangram, começando com a turma do 1º e 2º ano. Numa primeira fase, as crianças deveriam construir corretamente as diferentes peças e, posteriormente, utilizá-las para reproduzir algumas figuras.

Algumas crianças realizaram os cortes de forma incorreta e acabaram por ficar com oito ou nove peças, em vez das sete que constituem o Tangram. Nestes casos,

procurei ajudá-las a perceber onde tinha ocorrido o erro e, em conjunto, encontrámos algumas soluções que lhes permitiram continuar a atividade. Apesar das dificuldades iniciais, as crianças conseguiram experimentar construir diferentes figuras, recorrendo ao auxílio dos adultos quando necessário.

A realização desta atividade permitiu-me perceber, mais uma vez, a importância de adaptar o ritmo e o nível de acompanhamento às características de cada grupo. Algumas crianças necessitaram de mais tempo e de uma orientação mais próxima para compreender a tarefa, enquanto outras conseguiram avançar com maior autonomia. Procurei, por isso, não apressar a realização da atividade e acompanhar cada criança de acordo com as suas necessidades, permitindo que todas tivessem oportunidade de experimentar e participar.

Durante a tarde, saí mais cedo, por volta das 16h, acompanhada pela Coordenadora, por não me estar a sentir bem, pelo que não permaneci no projeto durante o restante período da tarde.

- 20/02/2026

Durante a manhã, dinamizei novamente a atividade do Tangram, desta vez com a turma do 3.º e 4.º ano. Esta foi a segunda turma com a qual desenvolvi esta atividade, o que me permitiu observar algumas diferenças relativamente à sessão realizada anteriormente com o 1.º e 2.º ano. As crianças conseguiram recortar as peças com maior facilidade e rapidez e, posteriormente, foram capazes de construir um maior número de figuras.

Durante o recorte, reparei também que as crianças demonstravam maior atenção e cuidado, procurando esclarecer as suas dúvidas sempre que sentiam necessidade e pedindo auxílio quando não conseguiam perceber como deveriam proceder. O professor teve, desde o início da atividade, um papel importante neste processo, acompanhando as crianças não apenas na construção das peças, mas também na realização das figuras. Quando surgiam dificuldades, procurava orientá-las através de

perguntas e pistas, incentivando-as a pensar sobre as diferentes possibilidades e a chegar à solução por si próprias, em vez de lhes indicar diretamente a resposta. Ao observar esta forma de acompanhamento, procurei adotar também essa estratégia durante a atividade.

A turma demonstrou bastante interesse na construção das figuras, conseguindo realizar várias das propostas que tinha preparado. Em alguns momentos, procurei também apresentar novas possibilidades, recorrendo à pesquisa de outras figuras para que pudessem experimentar diferentes desafios. Três das crianças demonstraram um interesse particular pela atividade e pediram-me a folha que tinha preparado com exemplos de figuras, para poderem continuar a experimentar.

A realização desta atividade com as duas turmas permitiu-me, assim, perceber algumas diferenças na forma como cada grupo respondia à mesma proposta, nomeadamente ao nível do ritmo de trabalho, da autonomia e da necessidade de apoio. Esta experiência reforçou a importância de adaptar a dinamização das atividades às características de cada grupo, algo que fui procurando desenvolver à medida que conhecia melhor as crianças e as suas diferentes formas de participação.

Durante a tarde, enquanto a equipa se encontrava reunida, dinamizei com as crianças uma pequena atividade de adivinhação através de desenhos. Tratou-se de uma atividade que surgiu de forma mais espontânea, tendo sido preparada no próprio momento, pelo que senti que não estava tão estruturada como as atividades que habitualmente planeava para a Incubadora da Criatividade. As crianças participaram, embora tenha percebido que o seu envolvimento foi menor do que noutras atividades, o que me levou a considerar a importância de uma preparação mais cuidada, mesmo quando se trata de propostas simples e de curta duração.

Posteriormente, as crianças foram para o exterior com a técnica, onde realizaram algumas atividades físicas, como correr, saltar à corda e dançar. De seguida, regressaram ao interior, onde a técnica e a coordenadora dinamizaram uma atividade baseada em

sequências de palmas e ritmos, com o objetivo de trabalhar a atenção, a concentração e a capacidade de acompanhar uma sequência sem se enganar.

Esta atividade permitiu-me observar com maior atenção algumas dificuldades de concentração que já tinha identificado noutros momentos. A necessidade de acompanhar a sequência e de permanecer concentrado para que esta chegasse ao fim sem erros exigia que as crianças mantivessem a atenção durante toda a atividade. Quando alguém se enganava, era possível observar algumas reações de frustração, como suspiros, reclamações ou aumento do tom de voz, sobretudo quando sentiam que o erro de um colega tinha interrompido a sequência. Estas reações fizeram-me também recordar situações observadas anteriormente durante jogos como o UNO ou o Peixinho, nos quais a componente competitiva levava, por vezes, a manifestações semelhantes.

Ao observar estes momentos, fui percebendo que a dificuldade não estava apenas relacionada com a capacidade de concentração, mas também com a forma como algumas crianças lidavam com o erro e com a frustração. Neste sentido, a atividade revelou-se interessante não só pelo trabalho da atenção e do ritmo, mas também pela possibilidade de observar como as crianças reagiam perante situações em que o resultado esperado não era alcançado.

- 23/02/2026

Durante a manhã, estivemos a arrumar as diferentes salas que o projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G tinha disponíveis através da GAIURB. No total, existiam cerca de seis salas, embora nem todas fossem utilizadas atualmente. Para além da sala onde funcionava o projeto, havia uma sala ao lado, que era utilizada com menos frequência, e outras três salas que tinham sido usadas em anos anteriores para diferentes atividades, nomeadamente carpintaria, barbearia/estética. Existia ainda outra sala que servia sobretudo como armazém.

A ideia desta arrumação era perceber melhor que materiais e recursos ainda existiam nas diferentes salas e, ao mesmo tempo, tentar voltar a utilizar alguns desses

espaços. Em particular, pretendia-se perceber se seria possível utilizar a sala ao lado da atual sala do projeto, tendo em conta o número de crianças que frequentavam o projeto e a falta de espaço que começava a existir para desenvolver algumas atividades.

Começámos por arrumar a sala do projeto, onde estivemos a ver os livros, marcadores, folhas, capas e outros materiais que tinham disponíveis. Começámos também a organizar o armário, mas acabámos por deixar esta parte para mais tarde, uma vez que sentimos a necessidade de arrumar as outras salas primeiro. Numa dessas salas encontrámos sobretudo materiais relacionados com atividades desportivas, mas também cadernos, capas, objetos decorativos, brinquedos e outros materiais. Havia bastante coisa que já não estava em condições de ser utilizada e que acabou por ir para o lixo. No caso dos cadernos, retirámos as folhas que já estavam escritas e guardámos as restantes, de forma a poderem ser aproveitadas.

Ao ver os brinquedos, fui também separando aqueles que ainda estavam em boas condições e que poderiam ser levados para a sala do projeto para serem utilizados pelas crianças. Achei que seria uma forma de aproveitar alguns materiais que estavam guardados e que ainda podiam ser úteis no projeto.

Depois fomos para a sala que tinha sido utilizada anteriormente para atividades de barbearia e estética. Lá encontrámos vários materiais, incluindo carrinhos de cabeleireiro e outros objetos utilizados nessas atividades. Fomos organizando tudo e colocando alguns dos materiais dentro de malas que tinham sido utilizadas pelos participantes de anos anteriores, deixando-os arrumados dentro do armário.

Durante a manhã não conseguimos passar por todas as salas. Uma delas, que funcionava como armazém, tinha também sido utilizada anteriormente para guardar bicicletas que as crianças e jovens podiam utilizar. Foi me explicado que, em determinada altura, alguns jovens tinham entrado nessa sala e roubado grande parte das bicicletas. Neste dia não chegámos a arrumar esse espaço, apenas vimos alguns dos materiais que ainda lá se encontravam.

Durante a hora de almoço, o Lourenço apareceu junto à porta do projeto e bateu com a bicicleta. A monitora explicou-lhe que o projeto só voltaria a abrir às 15h e que, caso quisesse entrar, teria de realizar os trabalhos de inglês que tinha pendentes. Como ele respondeu que não queria fazer os trabalhos, a monitora explicou-lhe que, nessas condições, não poderia entrar no projeto.

Durante a tarde, eu, a monitora, a dinamizadora comunitária e a técnica continuámos a arrumar outra das salas, onde havia madeiras, tintas e outros materiais de atividades anteriores. Fomos organizando os materiais e percebendo melhor o que ainda poderia ser aproveitado. Esta arrumação permitiu-me também perceber que existiam muitos materiais de atividades que já tinham sido desenvolvidas anteriormente no projeto e que permaneciam guardados, mesmo que atualmente já não fossem utilizados com tanta frequência, mas que poderiam servir para futuras atividades.

Entretanto, as crianças e jovens começaram a chegar e fomos descendo algumas coisas para colocar no lixo e levando outros materiais para a sala do projeto. Como estivemos algum tempo ocupadas com a arrumação, acabámos por ficar com eles no exterior. Encontrámos uma corda numa das salas e estivemos a saltar à corda e a ouvir música e dançar com as crianças.

A técnica esteve mais próxima de alguns dos rapazes que apareceram nesse dia, entre eles, o Vicente, o Duarte e o Felipe, que não costumam aparecer tanto nas atividades durante a tarde.

Nesse período esteve presente bastante gente, mas como estávamos no exterior, foi possível gerir melhor o grupo. A Ana também estava presente e, em determinado momento, quase chegou a agredir a Margarida, depois de esta a ter provocado. Eu e a equipa intervimos e conseguimos evitar que a situação se agravasse, acabando por ficar controlada.

- 24/02/2026

De manhã fomos tomar o pequeno-almoço num café perto da escola de Canelas. Depois estivemos no gabinete de Educação Social com a educadora social, onde conversámos sobre trabalho e experiências em diferentes contextos. Mais tarde, fiquei com a monitora e a coordenadora a adiantar algumas atividades. Aproveitei ainda para escrever parte do diário de campo, enquanto elas organizavam questões logísticas do projeto.

De tarde voltámos para o projeto, pois a monitora ia ter uma reunião com um funcionário do IDIS, às 14h. Enquanto ela estava na reunião eu fiquei a arrumar algumas coisas do dia anterior e a adiantar o relatório e algumas atividades.

Quando as crianças chegaram, estivemos a jogar alguns jogos. Durante este período, voltou a acontecer uma situação relacionada com a Ana. Algumas das crianças colocavam-na de parte e diziam que, se nós, equipa, nos aproximássemos dela ou estivéssemos com ela, deixariam de ir ao projeto. Alguns também faziam comentários semelhantes relativamente à técnica, dizendo que não gostavam dela. Esta situação ajudou-me a perceber que havia algumas dificuldades na forma como certas crianças se relacionavam tanto com alguns adultos do projeto como entre si.

Durante os jogos, também aconteceram algumas situações relacionadas com o comportamento e a competição entre as crianças. Houve algumas que queriam sair sem arrumar os jogos e tivemos de as chamar à atenção para que ajudassem a arrumar. Enquanto jogava Peixinho com o Martim e o Simão, o Martim começou a chamar-nos alguns nomes e a dizer que ia fazer determinadas coisas. No final do primeiro jogo, falei com ele sobre a importância de respeitar os colegas e de lidar com a frustração sem recorrer a comentários daquele tipo, explicando que, se continuasse, não poderia permanecer na atividade, porque é essencial que todos se sintam bem durante o jogo.

Num outro jogo, a Francisca ficou bastante enervada com uma situação e chegou a bater algumas vezes na mesa. Este tipo de reação repetiu-se noutros momentos, sobretudo quando sentia que estava a perder ou que algo não corria como queria. Estas situações permitiram-me observar melhor como algumas crianças lidavam com a

frustração durante os jogos e como pequenas contrariedades rapidamente geravam tensão.

- 25/02/2026

De manhã estive a acabar a atividade do Tangram com a turma do 1.º e 2.º ano. Continuámos a trabalhar na construção das diferentes figuras, sendo que algumas crianças foram pedindo ajuda quando tinham dificuldades. A maioria conseguiu realizar as figuras com algum auxílio, embora a Inês tenha demonstrado pouco envolvimento na atividade. Conseguiu fazer a primeira figura, a casa, mas depois só continuava quando eu permanecia junto dela e, mesmo assim, muitas vezes acabava por não terminar ou deixava de fazer. No total, estivemos cerca de 40 minutos a trabalhar na construção das figuras.

Depois passei a contar às crianças a história que tinha escrito a partir das ideias que tinham surgido ao longo das sessões anteriores. Apesar de estarem bastante distraídas durante este momento, conseguiram recordar-se de vários elementos da história e reconhecer as ideias que tinham sido construídas pelo grupo. Inicialmente tentei também que lessem o título e algumas partes da história, mas estavam a demorar bastante tempo e, como já tínhamos pouco tempo disponível, optei por continuar eu a leitura. A professora ficou com a história para poder continuar a trabalhá-la com a turma e esteve também a preparar envelopes onde as crianças poderiam guardar as peças do Tangram e as folhas com as diferentes figuras.

Durante este dia, os professores e uma funcionária da escola transmitiram-me também uma situação que me surpreendeu: tinham sido encontrados vapes e dinheiro na posse de algumas crianças. Segundo o que me foi contado, a situação chegou a ser comunicada ao pai de uma das crianças, mas este não terá demonstrado grande preocupação perante o sucedido. Esta situação fez-me refletir sobre algumas das situações a que as crianças estavam expostas e sobre a importância do acompanhamento por parte dos adultos, tanto no contexto escolar como familiar.

Durante a tarde, como habitual, estive a jogar alguns jogos com as crianças na sala do projeto.

- 27/02/2026

De manhã, com a turma do 3.º e 4.º ano, dinamizei a atividade do "Desenho Cego", que tinha como objetivo explorar a criatividade e a expressão livre através do desenho, procurando também diminuir o receio de errar e a preocupação com o resultado final. A atividade começou com as crianças a fazerem um rabisco de olhos fechados, utilizando um marcador preto e sem retirar a mão da folha. Depois, ao abrirem os olhos, tinham de observar os traços que tinham criado e procurar formas que conseguissem identificar, como animais, letras ou rostos, reforçando posteriormente esses contornos. Por fim, preencheram os diferentes espaços criados com várias cores, podendo escolher livremente as combinações.

A atividade permitiu observar diferentes formas de interpretar os mesmos traços e de encontrar figuras a partir de um desenho que, inicialmente, não tinha uma forma definida. Algumas crianças conseguiram identificar rapidamente animais, letras ou outras figuras nos seus rabiscos, enquanto outras mostraram mais dificuldade em perceber o que poderiam fazer a partir do desenho. Em alguns casos, depois de fazerem o rabisco e de o observarem, as crianças diziam que não conseguiam encontrar nenhuma figura e pediam para fazer outro, sem chegar a experimentar desenhar ou transformar os traços que já tinham feito. Pareceu-me que, para algumas delas, era difícil perceber que não existia uma resposta certa e que podiam simplesmente escolher uma forma e desenvolvê-la a partir da sua imaginação. Esta situação fez-me pensar também na importância de dar tempo e alguma orientação inicial quando são propostas atividades mais abertas, sobretudo quando as crianças estão habituadas a atividades com indicações mais concretas sobre o que devem fazer.

Com a turma do 1.º e 2.º ano, a monitora esteve a realizar uma atividade de cozinha, preparando um bolo de mármore com as crianças.

Durante a tarde, a técnica realizou uma assembleia com as crianças para conversar sobre alguns comportamentos que tinham acontecido no projeto e reforçar as regras e os limites que deveriam ser respeitados. Durante a conversa, algumas crianças mostraram pouco interesse em permanecer na assembleia e houve mesmo algumas que acabaram por se ir embora, por não quererem continuar a participar. Esta situação permitiu-me observar algumas dificuldades em manter a atenção e a participação das crianças em momentos que exigiam que estivessem mais tempo sentadas e a ouvir, bem como alguma resistência em aceitar determinados limites e regras.

- 02/03/2026

No dia 2 de março fomos à Escola Básica de Ribes para estar com o Hélder e com o Marco. Quando chegámos, o Marco parecia estar mais stressado. Pelo que percebi, um dos gatos dele tinha desaparecido, o que parecia estar a deixá-lo preocupado, e por isso não queria realizar as atividades. A monitora ainda tentou falar com ele e perceber se conseguia acalmá-lo, mas ele acabou por fugir para a zona do recreio, onde se escondeu. Enquanto a monitora andava à procura dele e tentava falar com ele, fiquei com o Hélder a realizar algumas fichas de matemática.

Entretanto, a monitora e o Marco voltaram, mas ele continuou a dizer que não queria fazer nada. A monitora chegou a colocar música calma para tentar ajudá-lo a acalmar-se, mas ele foi desligá-la. Acabou por ir para a sala de aula da turma dele, enquanto eu e a monitora continuámos com o Hélder. Fizemos mais alguns exercícios de matemática e a monitora levou também uma atividade da alforreca, que consistia em fazer a correspondência entre as cores dos fios da alforreca e pequenos tubos das mesmas cores. A atividade conseguiu mantê-lo envolvido durante alguns minutos, mas depois começou a cansar-se e passou a jogar no tablet o mesmo jogo que já tinha utilizado no dia 26/01.

Quando chegou a hora do recreio, ficámos mais a observar e a acompanhar as crianças, uma vez que, inicialmente, pareciam estar envolvidas nas suas próprias

brincadeiras, como jogar à bola, voleibol ou às casadinhas. A certa altura, dois rapazes começaram a envolver-se numa discussão e chegaram a andar à luta, tendo um deles dado um estalo ao outro. Uma funcionária foi ter com eles para intervir e levá-los para dentro. A monitora encontrou também durante o recreio duas meninas que já tinham frequentado a Oficina do Saber no projeto.

Depois do recreio, voltámos a estar com o Hélder. Ele realizou algumas atividades que a monitora tinha preparado, nomeadamente de colocar imagens nos locais correspondentes, e fez ainda mais um ou dois exercícios de matemática, alternando depois com momentos no tablet. Nesta altura, já se notava que estava mais cansado e saturado, ficando mais distraído e tendo algumas reações mais intensas, como gritar com maior frequência. Foi possível perceber que, à medida que o tempo passava, se tornava mais difícil manter a sua atenção e participação nas atividades.

Depois fomos até Vila d'Este buscar o técnico de manutenção, outro funcionário que está às segundas-feiras no projeto, e seguimos para o Olival. Quando chegámos, a técnica e a dinamizadora comunitária já estavam à nossa espera para abrir a grade. Apenas a monitora e a coordenadora têm a chave que permite abrir a grade manualmente.

Durante a tarde, estive a jogar Peixinho com algumas das crianças. Outras estiveram a fazer desenhos, a pintar ou a brincar com os brinquedos disponíveis no projeto. Também joguei Jenga com algumas delas. Estes momentos permitiram continuar a acompanhar as crianças num contexto mais livre, em que escolhiam as atividades que queriam realizar e iam circulando entre diferentes brincadeiras.

- 03/03/2026

No dia 3 de março, de manhã, fomos a uma quinta com as crianças como uma atividade em parceria com a escola. Estiveram presentes cerca de 15 crianças, sendo que aproximadamente sete alunos não participaram. Algumas não foram porque não tinham roupa ou calçado para a atividade, enquanto outras não tiveram autorização dos

pais para participar em atividades realizadas fora da escola. Houve ainda crianças que não tinham lanche para levar, embora a escola tivesse levado alguns lanches a mais precisamente para garantir que isso não fosse um impedimento à participação. Apesar de nem todas as crianças terem ido, foi uma atividade que me pareceu bastante importante, principalmente por permitir que tivessem contacto com um espaço e com experiências diferentes daquelas a que estão habituadas no projeto e na escola.

A quinta que visitámos foi a Back to Basic – Associação de Envolvimento com a Natureza (BTB). Antes da visita, tinha uma ideia diferente daquilo que normalmente associamos a uma quinta pedagógica, com os animais em espaços mais delimitados e atividades mais orientadas. No entanto, esta quinta tinha um ambiente bastante rural e funcionava de uma forma diferente. Os animais encontravam-se mais livres pelo espaço, o que nos permitiu estar bastante próximos deles. Havia porcos, cabras, um cão, cavalos numa corte, um pónei, um burro e coelhos. As crianças puderam aproximar-se, tocar em alguns animais e dar-lhes comida, mas também mexer na terra e no feno e participar em algumas tarefas relacionadas com o cuidado dos animais.

Esta experiência pareceu-me particularmente importante por proporcionar às crianças um contacto direto com a natureza e com os animais, num contexto bastante diferente daquele a que estão habituadas no dia a dia. Foi possível perceber o entusiasmo de várias delas, que demonstravam curiosidade e vontade de participar nas diferentes tarefas. Apesar de terem existido alguns comportamentos a que tivemos de chamar a atenção, sobretudo relacionados com a forma como algumas crianças se aproximavam ou mexiam nos animais, de modo geral pareceu-me que aproveitaram bastante a visita. Para além de ser uma experiência diferente, permitiu-lhes aprender através do contacto direto com o espaço, em vez de apenas através de atividades mais orientadas.

Uma situação que me surpreendeu particularmente foi a reação da Inês. Habitualmente, é uma das crianças com quem sinto mais dificuldade em realizar algumas atividades e em conseguir que se mantenha envolvida. Na quinta, porém,

mostrou-se bastante interessada e participou de uma forma diferente do habitual. Quis aproximar-se dos animais, ajudou em algumas tarefas e chegou mesmo a ajudar a limpar e a cuidar deles. Foi interessante observá-la neste contexto e perceber que uma atividade mais prática, realizada fora do ambiente habitual, parecia despertar nela uma maior vontade de participar e de se envolver.

Durante a visita, tivemos também oportunidade de conhecer um pouco melhor a história da quinta. A senhora que esteve connosco, juntamente com duas raparigas que se encontravam a realizar estágio naquele espaço, explicou-nos que, na sequência dos incêndios do ano passado, foram várias vezes chamados para acolher animais que tinham sido afetados ou que precisavam de um local onde ficar. Foi-nos também explicado que a quinta não cobra pelas visitas, funcionando sobretudo através de donativos e de investimento dos próprios responsáveis. Esta dimensão também me pareceu relevante, porque permitiu perceber que o espaço não funciona apenas como um local de visita, mas está igualmente ligado ao acolhimento e cuidado dos animais e ao envolvimento com a comunidade.

A experiência na quinta pareceu-me particularmente significativa para as crianças porque lhes permitiu aprender e participar de uma forma diferente da habitual. Em vez de estarem apenas a ouvir ou a realizar uma atividade preparada, puderam explorar o espaço, observar os animais, tocar-lhes, alimentar alguns deles e participar em pequenas tarefas. Ao longo da visita, era possível perceber o entusiasmo de várias crianças, que queriam aproximar-se dos animais e experimentar aquilo que lhes era proposto. Para algumas, este tipo de contacto pode não fazer parte do seu dia a dia, pelo que a possibilidade de estar num espaço rural e de contactar diretamente com animais e com a natureza acabou por tornar a atividade bastante diferente das que realizamos habitualmente no projeto. Apesar de ter sido uma atividade pontual, pareceu-me que proporcionou experiências e aprendizagens que dificilmente seriam reproduzidas da mesma forma dentro da sala ou do espaço do projeto.

Durante a tarde, estive a jogar à marralhinha e ao peixinho com algumas das crianças. Outras estiveram a fazer desenhos, a pintar, a fazer puzzles ou a jogar outros jogos. As crianças também cantaram os parabéns à coordenadora e fizeram alguns desenhos para lhe oferecer.

Segundo a coordenadora, numa conversa com uma técnica da GAIURB, surgiu uma possível criação de um projeto de ATL no bairro por parte da GAIURB. A GAIURB é parceira do projeto, mas, segundo o que foi conversado, só recentemente tinha abordado a Coordenadora sobre esta possibilidade. A monitora comentou que não lhe parecia fazer muito sentido criar uma resposta com objetivos muito semelhantes aos do Check Out: Saídas de Futuro E9G, uma vez que o projeto já desenvolve várias atividades dirigidas às crianças e jovens do bairro. Percebi que esta questão também estava relacionada com a forma como o projeto se foi construindo e com a relação de confiança que a equipa foi estabelecendo com as famílias.

A monitora contou-nos, por exemplo, que durante algum tempo funcionou como uma espécie de ponte entre as crianças, as famílias e o projeto de futebol. Mesmo não sendo responsável por esse projeto, os pais procuravam-na quando acontecia alguma situação e sentiam necessidade de falar com alguém que conhecessem e em quem confiassem. Segundo o que nos explicou, essa relação de confiança não foi construída rapidamente, tendo sido necessário bastante tempo, entre meses e anos, para que tanto as crianças como os pais passassem a confiar nela. Por isso, considerava que seria difícil para uma nova resposta conseguir estabelecer rapidamente esse tipo de relação com a comunidade.

Foi também referido que, sendo um ATL, a nova resposta estaria mais associada ao contexto escolar e às aprendizagens, o que poderia constituir uma dificuldade, tendo em conta a relação que algumas crianças e famílias têm com a escola. Esta conversa fez-me refletir não só sobre a importância de ter em conta as respostas que já existem na comunidade e as relações de confiança que foram construídas ao longo do tempo, mas também sobre a importância da articulação entre as entidades que trabalham no

mesmo território. Neste caso, pareceu-me significativo que a GAIURB, apesar de ser parceira do projeto, não tivesse procurado previamente a opinião ou o contributo da equipa relativamente à criação deste novo projeto, tendo o assunto surgido apenas porque se proporcionou a conversa com a coordenadora. Pelo que percebi, a equipa também não tinha sido informada anteriormente sobre a intenção de criar esta resposta. Fez-me pensar que, quando diferentes entidades desenvolvem respostas dirigidas à mesma população e no mesmo território, a comunicação e a articulação entre as mesmas podem ser importantes não só para evitar uma possível sobreposição de objetivos e atividades, mas também para aproveitar o conhecimento que cada entidade foi construindo sobre a comunidade com quem trabalha.

- 04/03/2026

No dia 4 de março, de manhã, dinamizei a atividade do "Mestre das Estátuas" com a turma do 1.º e 2.º ano. A atividade tinha como principais objetivos trabalhar o controlo dos movimentos, a consciência corporal, a capacidade de parar e permanecer imóvel e a atenção aos estímulos sonoros. Começámos com um pequeno aquecimento, em que as crianças tinham de mexer apenas determinadas partes do corpo ao som da música e, quando esta parava, tinham de ficar imóveis. Depois realizámos diferentes desafios, em que tinham de fazer determinadas poses de acordo com os comandos que lhes dava, como representar uma árvore, um animal ou diferentes emoções.

As crianças mostraram-se bastante entusiasmadas com a atividade e, sobretudo no início, participaram bem e procuravam seguir os comandos que lhes dava. Foi também interessante perceber como reagiam quando a música parava e tinham de ficar imóveis, uma vez que algumas tinham mais dificuldade em controlar o movimento e acabavam por se mexer ou rir. À medida que a atividade foi avançando, começaram a ficar mais cansadas, o que também se refletiu na sua capacidade de se manterem concentradas e de seguir os comandos. Ainda assim, pareceu-me que este tipo de atividade, por envolver movimento e brincadeira, conseguiu manter a maioria das crianças envolvida durante uma parte significativa da sessão.

Enquanto eu dinamizava esta atividade com o 1.º e 2.º ano, a monitora realizou uma atividade de culinária com a turma do 3.º e 4.º ano. Estava inicialmente previsto fazer pão de queijo, mas os ingredientes necessários não foram comprados, apesar de constarem na requisição feita pela monitora. Perante esta situação, a monitora procurou outra receita que pudesse ser realizada com os ingredientes disponíveis no projeto e acabaram por fazer um bolo de maçã e canela.

Durante a tarde, estive novamente com as crianças no espaço do projeto, onde realizámos alguns jogos.

- 06/03/2026

De manhã, realizei a atividade do "Mestre das Estátuas" com a turma do 3.º e 4.º ano. No início da atividade, tive de me ausentar por alguns momentos para resolver uma situação pessoal, por isso a coordenadora ficou responsável por dinamizar uma parte da atividade. Como não tinha acompanhado diretamente a preparação, teve algumas dificuldades em perceber como orientar a atividade. Quando voltei à sala, retomei a dinamização e consegui orientar melhor as crianças, dando continuidade aos desafios.

Algumas das propostas foram semelhantes às realizadas com o 1.º e 2.º ano, mas acrescentei dois desafios pensados para serem um pouco mais exigentes para esta turma. Um deles foi o "Guia de Precisão", realizado em pares, em que uma criança tinha de orientar outra, que estava com os olhos vendados, sem utilizar as palavras "esquerda" e "direita". O outro foi o "Labirinto das Estátuas", em que tinham de atravessar a sala entre os colegas que permaneciam imóveis, mas que ao longo do percurso iam mudando de posição para dificultar a passagem, seguindo as regras do desafio. As crianças mostraram-se interessadas e participaram bem nos diferentes exercícios.

Durante a tarde, dinamizámos também uma atividade relacionada com o Dia da Mulher. Foi colocada uma linha no chão e, perante diferentes afirmações, como "sou menina, mas posso usar calças", as crianças e jovens tinham de se posicionar de acordo

com a sua opinião: de um lado se concordassem, no meio se não tivessem a certeza ou não soubessem bem o que pensar, e do outro lado se não concordassem. A atividade acabou por dar bastante que falar, sobretudo quando começámos a abordar questões relacionadas com os papéis das mulheres e dos homens.

Alguns participantes afirmaram, por exemplo, que não fazia sentido uma mulher estudar ou trabalhar, defendendo que o papel da mulher seria ter filhos e cuidar da casa. Esta questão pareceu-me particularmente relevante tendo em conta algumas conversas que já tinha tido com professores e outros profissionais. Em contexto escolar, tinha-me sido transmitido que, em alguns contextos da comunidade cigana, os filhos e a família assumem uma importância muito grande, algo que também consegui ir percebendo em interações com as crianças e jovens e que, por outro lado, também existe a ideia de que os apoios sociais associados à existência de filhos podem influenciar algumas decisões familiares, uma vez que existem abonos e outros apoios. Durante a atividade, algumas das opiniões expressas pelos participantes pareciam ir ao encontro de uma valorização muito forte da maternidade e da ideia de que a mulher deveria estar sobretudo ligada à casa e aos filhos. No entanto, estas opiniões não eram partilhadas por todos, tendo existido diferentes posições ao longo da atividade.

Quando começámos depois a falar, de forma geral, sobre o processo da gravidez e o desenvolvimento do bebé, sem entrar na explicação da relação sexual, começaram também a surgir algumas "piadas" e comentários de cariz sexual e machista. A situação foi-se tornando cada vez mais difícil de controlar, tendo sido necessário pedir a um dos participantes que saísse da atividade. Mesmo depois disso, a confusão continuou e acabámos por interromper a atividade.

A intenção era criar um espaço de reflexão e de troca de ideias, em que cada pessoa pudesse dar a sua opinião, mesmo quando fosse diferente da dos restantes, mas sempre com respeito. No entanto, a atividade acabou por deixar de funcionar dessa forma, passando a existir comportamentos que faltavam ao respeito à equipa, às restantes crianças e jovens que estavam a participar e às mulheres enquanto tema da

própria atividade. Acabámos, por isso, por ter de interromper a atividade, reforçando a importância de estabelecer limites quando uma discussão deixa de ser uma troca de ideias e passa a afetar o respeito pelos outros.

- 10/03/2026 (PIEF's) – Escola de Segunda Oportunidade

e2o Portugal | E2OM

Projetos | E2O Portugal

Este foi o meu primeiro dia noutro contexto de estágio, na Escola de Segunda Oportunidade de Mafamude, em Gaia, que também faz parte do IDIS. A ida para este contexto surgiu depois de uma conversa com a representante da Direção do IDIS sobre o meu relatório. Apesar de o projeto Check Out: Saídas de Futuro E9G ser o contexto que, segundo ela, mais se adequava ao tema que estou a trabalhar, percebi que o meu contacto com jovens era ainda reduzido, uma vez que trabalhava sobretudo com crianças. Por esse motivo, falei com a representante da Direção do IDIS sobre a possibilidade de ter também contacto com outro contexto onde pudesse acompanhar mais diretamente jovens, tendo-me sugerido a Escola de Segunda Oportunidade. Depois de falar com o responsável pelo projeto, conseguimos combinar um horário para começar a acompanhar este contexto e, por isso, este foi o meu primeiro dia.

As Escolas de Segunda Oportunidade são respostas dirigidas a jovens que, por diferentes motivos, tiveram percursos escolares marcados por dificuldades, absentismo ou abandono e que procuram uma nova oportunidade de continuar a sua formação. Neste contexto, os jovens têm não só uma componente escolar, mas também uma componente mais prática e profissional, procurando trabalhar outras competências e criar condições para que possam retomar os seus percursos.

Neste primeiro dia, pude conhecer pessoalmente o responsável pelo projeto e uma das técnicas, que são alguns dos técnicos mais presentes neste contexto. A técnica trabalha também no projeto Check In, integrado no Programa Escolhas. Estavam presentes cerca de 9 ou 10 jovens, num grupo que terá no total aproximadamente 14

ou 15 alunos, sendo que, no total, havia apenas uma rapariga, se não me engano, mas que não esteve presente neste dia.

Durante a manhã, acompanhei as aulas dos jovens que frequentam o PIEF de 2.º ano, que pode ir até ao 9.º ano. Os jovens estão divididos em dois grupos, que têm aulas durante a manhã (que acabam à 13h) e também diferentes componentes mais práticas, como cozinha, pastelaria, barbearia, entre outros. Foi-me explicado que alguns dos monitores estão também ligados ao Check In e que os jovens podem chegar ao PIEF de 2.º ano depois de terem frequentado o PIEF de 1.º ano ou entrar diretamente nesta etapa, sendo encaminhados pela escola. O PIEF de 1.º ano abrange jovens até ao 6.º/7.º ano.

Enquanto o primeiro grupo teve aula de Ciências, o segundo grupo esteve com o responsável pelo projeto numa aula prática de bartender, onde estavam a aprender e a praticar algumas técnicas relacionadas com esta área. Optei por ficar a observar a aula de ciências. Na semana anterior tinham realizado uma atividade em que abriram o coração de um animal e, nesta aula, estavam a trabalhar o sistema cardiovascular. Para a semana seguinte estavam previstas as avaliações intercalares.

Depois da aula de Ciências, tive oportunidade de conversar com a professora e com outros profissionais presentes. Durante a conversa, a professora fez uma comparação entre a evolução das espécies e o desenvolvimento dos jovens, referindo que as espécies evoluem perante situações de mudança e algum desconforto. A partir desta ideia, falou sobre os jovens com quem trabalha neste projeto e sobre a dificuldade que sente em observar mudanças significativas em alguns deles. Segundo a professora, muitos dos jovens continuam inseridos nos mesmos contextos e mantêm os mesmos hábitos, apesar das oportunidades e dos recursos que têm ao seu alcance. Na sua perspetiva, seria necessário, em alguns casos, retirá-los desses contextos e proporcionar-lhes outras experiências, criando algum “desconforto” que os levasse a adaptar-se e a experimentar outras formas de estar.

A professora relacionou também esta questão com as situações de guerra e com outras realidades de grande vulnerabilidade que existem atualmente no mundo. Referiu que existem pessoas que vivem em condições muito difíceis e com poucos recursos, enquanto estes jovens têm acesso a mais oportunidades e recursos, mas que, ainda assim, alguns parecem ter dificuldade em aproveitar essas possibilidades e em mudar determinados comportamentos e hábitos. Esta conversa fez-me pensar sobre os desafios da intervenção com jovens, principalmente sobre a dificuldade em promover mudanças quando estes continuam inseridos nos mesmos contextos e relações. Ao mesmo tempo, fiquei a pensar sobre até que ponto será possível provocar essa mudança através da criação de situações de "desconforto" e quais poderão ser os limites dessa estratégia numa intervenção com jovens.

A técnica falou-me também sobre o contexto das Escolas de Segunda Oportunidade em Portugal, referindo que existem ainda poucas respostas deste tipo no país. Segundo o que me explicou, este tipo de resposta nem sempre é bem visto, estando muitas vezes associado a jovens considerados mais vulneráveis ou com percursos escolares marcados por dificuldades. Deu-me alguns exemplos de situações em que a existência destas respostas é limitada, apesar de existirem muitos jovens que poderiam beneficiar delas.

Referiu ainda que algumas escolas acabam por não aderir ou encaminhar os jovens para este tipo de resposta por receio de que isso possa passar uma imagem negativa da própria escola, ou por existir alguma dificuldade em assumir que têm alunos com percursos escolares mais complicados. A conversa levou-me a considerar também a forma como estes percursos são vistos pelas próprias escolas e de que modo a preocupação com a imagem da instituição pode influenciar a procura de alternativas para alunos com maiores dificuldades. A conversa ajudou-me, assim, a perceber algumas das dificuldades que ainda existem na implementação e valorização deste tipo de resposta e a importância de existirem alternativas para jovens que não se adaptaram ou não conseguiram manter-se nos percursos escolares mais "tradicionais".

Também tive conhecimento de algumas dificuldades relacionadas com os recursos disponíveis para os jovens. Um dos exemplos estava relacionado com os computadores, que tinham sido pedidos à escola, mas cuja disponibilização parecia estar condicionada por questões burocráticas. Pelo que me foi transmitido, apesar de ter existido uma resposta relativamente ao pedido, a situação continuava sem resolução.

Depois da aula de Ciências, os jovens tiveram inglês. Nesta aula estavam a trabalhar os *types of houses and furniture*. Pareceu-me que a aula estava pouco estruturada, uma vez que, depois de uma breve indicação sobre o que deveriam fazer, a professora acabou por lhes entregar uma ficha para realizarem de forma autónoma, sem existir uma explicação mais desenvolvida da matéria. Também foi possível perceber algumas diferenças entre os dois grupos, sendo que o primeiro me pareceu mais calmo, enquanto o outro era mais agitado.

Este primeiro contacto com a Escola de Segunda Oportunidade foi importante para começar a conhecer uma realidade diferente daquela que tenho acompanhado no outro projeto. Apesar de ambos os contextos trabalharem com crianças e jovens que podem apresentar algumas dificuldades nos seus percursos, neste caso o contacto é mais direto com jovens e com uma resposta que procura dar continuidade à sua formação depois de experiências escolares mais marcadas por dificuldades.

- 11/03/2026

Hoje dinamizei dois desafios com a turma do 1.º e 2.º ano, inseridas na atividade "Laboratório de Lógica e Memória". A primeira consistia em fazer a correspondência entre imagens e palavras. Esta atividade acabou por demorar mais tempo do que tinha previsto, uma vez que alguns dos alunos tiveram algumas dificuldades. De forma geral, conseguiam reconhecer as imagens e sabiam identificar o que estava representado, mas tinham dificuldade em perceber qual era a palavra correspondente, principalmente quando tinham de identificar a letra inicial. Nesses momentos, eu e a professora fomos dando algumas pistas para os ajudar a chegar à resposta.

Logo no início desta atividade, a Inês começou a destabilizar a turma, dizendo as respostas e referindo constantemente que sabia, enquanto os restantes alunos iam realizando a atividade um de cada vez. A Rita acabou também por se juntar a ela, embora tenha conseguido acalmar-se posteriormente e participar nas atividades seguintes. Depois de vários avisos, a professora pediu à Inês que fosse para a cantina realizar trabalhos, pelo que já não voltou a participar nas atividades durante a manhã.

De seguida, realizámos um jogo de memória com símbolos. Coloquei seis post-its numa mesa, cada um com um símbolo ou figura diferente, e dois alunos tinham de ficar de costas para a mesa. Depois, tinham cerca de 10 segundos para observar e memorizar um dos símbolos e o local onde estava colocado, para depois o reproduzirem no quadro. Fui também trocando os símbolos e alterando a sua posição ao longo das rondas. Inicialmente, tinham apenas de memorizar um símbolo, mas como perceberam facilmente a dinâmica e conseguiram realizá-la sem grandes dificuldades, aumentámos o desafio para dois símbolos em simultâneo, tendo também conseguido realizar a tarefa com bons resultados. Este último desafio deixou-os bastante entusiasmados, pelo que quiseram repeti-lo várias vezes, aumentando aos poucos a dificuldade.

Tinha ainda outras atividades preparadas para esta sessão, mas, como a primeira acabou por demorar mais tempo do que o previsto e o jogo da memória também ocupou algum tempo, não foi possível realizá-las. Ficaram, por isso, preparadas para serem utilizadas na semana seguinte.

Durante a tarde, a técnica dinamizou a atividade “E se não correr como planeado?”, relacionada com a forma como lidamos com situações inesperadas e com aquilo que fazemos quando as coisas não acontecem como tínhamos pensado. No final, ainda tivemos algum tempo para jogar alguns jogos.

- 12/03/2026

Neste dia fui apenas durante a tarde para o bairro. Durante esse período, estivemos a organizar algumas coisas que era necessário fazer no projeto,

nomeadamente a planear e a preparar algumas publicações para o Instagram do projeto. Para além disso, dinamizei a atividade "O Laboratório do Foco", que consistia na construção de uma garrafa da calma.

Como estava bom tempo, decidimos realizar a atividade no exterior, utilizando umas mesas que existem no jardim. A ideia inicial era começar por conversar um pouco sobre a importância de manter a calma e perceber com as crianças o que costumavam fazer quando estavam tristes, zangadas ou nervosas. Algumas das respostas foram "bato em alguém", quando era a pessoa que as tinha deixado zangadas, ou "parto alguma coisa". A partir dessas respostas, eu e a coordenadora fomos conversando com elas sobre outras formas de lidar com esses momentos, como respirar fundo algumas vezes, contando lentamente enquanto inspiravam e expiravam, ou utilizar os cinco sentidos para se concentrarem no que estava à sua volta. Por exemplo, pensar em algo que estavam a ver, como "vejo um carro azul", em algo que estavam a sentir, como "sinto a mesa de pedra", ou em algo que conseguiam cheirar ou saborear.

Apesar da atividade estar relacionada com a calma e com a capacidade de nos concentrarmos, na prática foi difícil manter um ambiente tranquilo. As crianças estavam constantemente a falar umas com as outras e, ao longo da atividade, foram chegando mais crianças e jovens, o que acabou por destabilizar ainda mais o grupo. Por esse motivo, foi difícil desenvolver a conversa inicial, que era uma parte importante da atividade, e acabámos por avançar para a construção das garrafas.

Na parte prática, cada criança construiu a sua própria garrafa da calma, com a nossa ajuda. Começámos por colocar água na garrafa e algumas gotas de corante alimentar, escolhendo cada criança a cor que queria utilizar. De seguida, acrescentámos purpurinas, que representavam os pensamentos quando estamos mais agitados, e, por fim, colocámos óleo vegetal até quase encher a garrafa, deixando algum espaço para que o conteúdo pudesse movimentar-se. Depois de fecharmos bem as garrafas, as crianças puderam observar o movimento das purpurinas e perceber como estas iam descendo lentamente. A intenção era que pudessem utilizar a garrafa quando

estivessem mais agitadas, como uma forma de parar durante alguns momentos e ajudar a acalmar-se.

No final, colocámos o nome de cada criança na respetiva garrafa. Esta identificação acabou por ser importante, uma vez que algumas crianças estavam a tentar trocar as garrafas entre si porque gostavam mais da cor ou dos materiais utilizados nas dos outros. Em alguns casos, tentavam mesmo fazer a troca sem que a outra pessoa percebesse ou pressionavam-na para trocar, mesmo quando esta não queria. Por isso, tivemos de reforçar que cada garrafa tinha sido feita por cada criança e que não deviam pegar ou trocar a garrafa de outra pessoa sem a sua autorização.

No geral, esta atividade acabou por ser diferente do que tinha inicialmente previsto, principalmente devido ao ambiente do bairro e à chegada constante de novas crianças e jovens. Apesar de a construção das garrafas ter corrido bem e de as crianças terem demonstrado interesse em escolher os materiais e as cores, a parte de conversa e reflexão acabou por ficar mais limitada do que pretendia.

- 13/03/2026

Durante a manhã, fomos novamente à escola e dinamizei com a turma do 3.º e 4.º ano as mesmas atividades que tinha realizado na quarta-feira, inseridas no "Laboratório de Lógica e Memória". A primeira atividade consistia em fazer a correspondência entre imagens e palavras. Nesta turma, a atividade foi realizada de forma bastante rápida e sem grandes dificuldades, uma vez que os alunos conseguiram fazer as correspondências com facilidade.

De seguida, realizámos o jogo da memória com símbolos. Tal como na sessão anterior, começámos por memorizar apenas um símbolo e o local onde estava colocado, para depois o reproduzir no quadro. Como conseguiram realizar esta tarefa sem dificuldades, fomos aumentando progressivamente o nível de dificuldade, passando para dois, três e, posteriormente, quatro símbolos. Mesmo com o aumento do número de símbolos, conseguiram realizar a atividade bastante bem. A certa altura, o professor

e eu também participámos no desafio, juntando-nos aos alunos e tentando memorizar e reproduzir os símbolos.

Durante a tarde, estive a ajudar no planeamento das atividades para as férias da Páscoa. Ainda tivemos algum tempo para jogar alguns jogos com as crianças.

- 17/03/2026

Neste dia fui novamente à Escola de Segunda Oportunidade e acompanhei o responsável pelo projeto até à sala de baixo, onde decorrem as aulas relacionadas com a área de Bar – Serviço de Mesa e Bar, que inclui também a componente de cafetaria. O Através destas aulas, os jovens têm a oportunidade de experimentar diferentes áreas profissionais e de perceber, através da prática, algumas das tarefas associadas a cada uma delas. Neste caso, a aula de Bar – Serviço de Mesa e Bar permite-lhes ter contacto com a área da restauração, incluindo também a componente de cafetaria. A primeira turma repetiu uma das bebidas que já tinham realizado anteriormente, o Porto Flip, e preparou também a Pousse Café, uma bebida composta por diferentes camadas, que ficam visíveis devido às suas diferentes cores.

A atividade correu bem e pareceu-me que os jovens demonstram interesse por esta componente mais prática. Durante a aula, também podem experimentar algumas das bebidas que preparam, incluindo bebidas alcoólicas. Por um lado, esta possibilidade permite-lhes conhecer e experimentar na prática aquilo que estão a aprender e aproxima a aula da realidade profissional da área da restauração. Por outro lado, esta possibilidade também me levantou algumas questões, sobretudo por se tratar de jovens que, em alguns casos, ainda são menores e que, segundo o que me foi transmitido pelos profissionais, parecem já ter algum contacto com o consumo de álcool ou apresentar algumas dificuldades relacionadas com o mesmo. Neste sentido, o facto de poderem preparar e experimentar bebidas alcoólicas durante uma aula de formação pode ser visto de diferentes formas. Por um lado, permite-lhes conhecer uma realidade que faz parte da área profissional que estão a experimentar; por outro, tendo em conta o contexto de alguns destes jovens, fiquei a questionar-me sobre os possíveis riscos

associados a esse contacto e sobre a forma como esta componente é acompanhada pelos profissionais.

Durante a aula, um dos jovens acabou por entornar uma das bebidas que estava a preparar, o que acabou por provocar algumas gargalhadas entre todos e tornou o ambiente mais descontraído. Foi também explicado que irão realizar um teste antes das férias da Páscoa, no qual terão de saber identificar diferentes características das bebidas, nomeadamente a modalidade, a categoria e a família a que pertencem.

Enquanto esperávamos pela chegada da segunda turma, conversei um pouco com o responsável pelo projeto sobre a área da restauração e sobre algumas das situações que podem acontecer neste tipo de trabalho. Falámos, por exemplo, sobre a possibilidade de existirem situações e conflitos que nem sempre são visíveis para quem está de fora, uma vez que muita coisa pode acontecer "por baixo" durante o serviço. O responsável pelo projeto tem experiência anterior na área da hotelaria, além da sua formação em Psicologia, o que também lhe permite relacionar a componente prática da formação com algumas das situações que os jovens poderão encontrar no futuro.

A segunda turma também teve aula de Bar, tendo a sessão decorrido de forma tranquila. Depois, as duas turmas trocaram, de acordo com o horário definido para este dia: enquanto uma turma tinha Ciências, a outra estava no Bar, trocando posteriormente; de seguida, uma tinha Inglês e a outra Formação Pessoal e Cidadania.

Ainda acompanhei parte da aula de Formação Pessoal e Cidadania, embora apenas tenha conseguido estar presente com a primeira turma, uma vez que tive de sair mais cedo. Nesta disciplina, os jovens têm vindo a abordar diferentes temas relacionados com a vida em sociedade. Já tinham falado sobre guerras, partidos políticos e drogas e, neste momento, estavam a trabalhar questões relacionadas com doenças e saúde mental. Nesta aula, continuaram a abordar a esquizofrenia, nomeadamente as alucinações e outras questões relacionadas com a doença.

Esta aula acabou por me chamar particularmente a atenção pela participação dos jovens. A turma falava bastante e foram surgindo diferentes contributos, dúvidas e exemplos relacionados com aquilo que estavam a aprender. Alguns partilharam experiências de familiares ou conhecidos que tinham passado por situações semelhantes, enquanto outros falaram de situações que tinham vivido ou presenciado, incluindo alguns episódios que, segundo relataram, tinham acontecido quando estavam sob o efeito de drogas. A conversa acabou por ser bastante aberta, permitindo que fossem colocando questões e relacionando o tema com situações que conheciam.

Também partilhei algumas experiências pessoais relacionadas com o tema, dentro daquilo que me senti confortável em partilhar. Senti que esse momento acabou por criar alguma proximidade com os jovens, que demonstraram curiosidade e começaram a fazer-me perguntas. Apesar de ter sido apenas um momento dentro da aula, pareceu-me que esta troca mais informal ajudou a criar um ambiente de maior confiança e facilitou a interação entre nós.

- 20/03/2026

Durante a manhã, dinamizei novamente com a turma do 3.º e 4.º ano atividades inseridas no "Laboratório de Lógica e Memória". Começámos pela "Sopa de Números", em que os alunos tinham de identificar e rodear pares de números que, quando somados, perfaziam 10. A atividade correu bastante bem e os alunos conseguiram realizar o desafio sem grandes dificuldades.

De seguida, realizámos o jogo dos quadrados e das bolinhas coloridas. Nesta atividade, os alunos tinham de observar um padrão durante alguns segundos e depois reproduzir a posição das cores numa grelha vazia. O desafio em si correu bem e, de forma geral, os alunos conseguiram realizar o exercício, embora este os tenha obrigado a estar bastante atentos e a memorizar a posição das diferentes cores.

Contudo, nesta segunda atividade, o Gabriel e o Duarte começaram a não prestar atenção e a conversar entre si. Como deixaram de acompanhar o que estava a ser feito,

em alguns momentos já não sabiam o que era suposto fazer. Chamei-lhes a atenção várias vezes, mas continuaram a conversar, pelo que o Simão foi chamar o professor para falar com eles. Para além desta situação, a atividade correu bem e os restantes alunos conseguiram realizar o exercício.

Durante a tarde, chegaram três jovens ao projeto um pouco antes das 15h. Trouxeram uma coluna e estiveram algum tempo a jogar às damas. Entretanto, foram chegando mais crianças e jovens e começámos a jogar ao "Maestro" e ao "Macaquinho Chinês"/"Green Light, Red Light". No "Maestro", uma das crianças afastava-se do grupo enquanto era escolhido, em segredo, quem iria liderar os movimentos. O restante grupo tinha de imitar os movimentos do "Maestro", enquanto a criança que estava de fora tentava perceber quem estava a iniciar as diferentes ações. No "Macaquinho Chinês", as crianças tinham de avançar em direção à parede enquanto o "Macaquinho" estava de costas e, quando este se virava, tinham de ficar imóveis. Fomos alternando entre os dois jogos ao longo da tarde, à medida que as crianças e os jovens iam participando.

- 24/03/2026

Neste dia, fui novamente à Escola de Segunda Oportunidade. Durante a manhã, os jovens estiveram a realizar um exercício de avaliação de Ciências. No primeiro grupo estavam seis alunos, embora alguns tenham chegado apenas depois das 9h. A professora entregou duas fichas iguais: numa primeira fase, os alunos tinham de responder sem consultar qualquer material e, numa segunda fase, realizavam novamente a ficha, desta vez com possibilidade de consulta.

Ao longo da realização das fichas, houve alguns casos em que as respostas dadas na ficha com consulta acabaram por estar piores do que as respostas da ficha realizada sem consulta. Os alunos que chegaram mais tarde tiveram menos tempo para responder às duas fichas e, quando foi necessário, permaneceram durante o intervalo para conseguirem terminar. Os alunos que não conseguiram realizar as duas fichas, assim como aqueles que faltaram, poderão ainda realizar o exercício na semana seguinte.

No segundo grupo estavam apenas dois alunos. Também estavam a realizar as duas fichas de avaliação, mas, apesar de serem apenas dois, estiveram bastante mais conversadores durante a realização do exercício quando comparados com o primeiro grupo.

- 25/03/2026

Durante a manhã, dinamizei com a turma do 1.º e 2.º ano a atividade "Retratos Imaginários em Cadeia". A atividade consistia em dividir uma folha em três partes, sendo que cada criança deveria desenhar uma parte de uma personagem, a cabeça, o tronco ou as pernas e, depois, passar a folha para outra criança, que daria continuidade ao desenho. A ideia era que, no final, fossem construídas personagens diferentes a partir do contributo de várias crianças.

No início, foi difícil para os alunos perceberem o que era suposto fazer. Fui explicando e ajudando ao longo da atividade e fiz também um exemplo no quadro para que conseguissem compreender melhor. No entanto, depois de verem o meu exemplo, várias crianças acabaram por reproduzir o mesmo desenho várias vezes, em vez de criarem diferentes partes ou de experimentarem outras formas de as representar. Tive, por isso, de ir incentivando a que fizessem desenhos diferentes e explicando novamente que não era necessário copiar o exemplo que tinha feito.

Durante a atividade, a Rita e a Francisca chamaram-me "armante" e disseram que eu me achava e que não mandava. Isto aconteceu depois de eu lhes ter chamado a atenção uma ou duas vezes para estarem atentas. A Rita estava também a levantar-se frequentemente, pelo que lhe disse que podia levantar-se, desde que me dissesse o que precisava, uma vez que ainda não tínhamos terminado a atividade.

Já perto do final, percebi que as duas estavam a falar novamente sobre mim entre elas. Como a atividade estava praticamente a terminar, fui concluindo o exercício e, no final, pedi às duas que ficassem na sala para conversarmos. Expliquei-lhes que, se tivessem alguma coisa para dizer, podiam falar diretamente comigo e que, se não

estivessem a gostar da atividade ou não quisessem continuar a participar, também podiam dizê-lo. Nesse caso, poderiam ficar na sala até ao intervalo e a professora poderia dar-lhes outra tarefa para fazer. No entanto, expliquei-lhes que não considerava correto estarem a falar sobre mim entre elas sem me dizerem diretamente aquilo que pensavam.

Também lhes expliquei que, da mesma forma que eu as chamava à atenção diretamente quando tinham uma atitude que considerava inadequada, também procurava falar com elas de forma respeitosa. Por isso, esperava que acontecesse o mesmo da parte delas. Tentei perceber se havia alguma razão específica para o seu comportamento e disse-lhes que, caso tivessem sentido que estava a ser injusta com elas ou se tivesse havido alguma coisa que eu tivesse dito ou feito de que não tivessem gostado, podiam falar comigo sobre isso. Reforcei que, da mesma forma que eu lhes dizia quando havia atitudes que não considerava corretas, também estava disponível para ouvir quando alguma coisa da minha parte não lhes tivesse agradado.

Durante a tarde, eu e a Coordenadora estivemos a planear e a preparar algumas das atividades para as férias da Páscoa. Apesar de o projeto não estar aberto nesse período, algumas das crianças acabaram por estar connosco durante algum tempo, pelo que estivemos a conversar. Mais tarde, a Beatriz, a Sofia e a Érica também apareceram no projeto e, durante a conversa, surgiu o tema da gravidez.

A coordenadora, por já ser mãe, foi explicando algumas questões relacionadas com a gravidez e com o corpo da mulher. Foram também surgindo algumas dúvidas por parte das crianças, que fomos esclarecendo ao longo da conversa, nomeadamente sobre a menstruação, a gravidez e alguns dos termos utilizados para falar sobre estas questões. A conversa acabou por ser bastante informal, com as crianças a colocarem as dúvidas que tinham. Apesar de ter surgido de forma espontânea, pareceu-me um momento importante, uma vez que permitiu-lhes colocar algumas dúvidas e falar sobre estas questões de forma aberta. Também considerei que estes momentos de conversa mais informal são importantes para criar proximidade com as participantes e para que

sintam que podem colocar dúvidas e falar sobre determinados assuntos sem serem julgadas.

Saímos mais cedo neste dia, uma vez que estávamos apenas eu e a coordenadora e ela terminava às 16h, pelo que saí também com ela.

- 27/03/2026

Durante a manhã, dinamizei uma atividade sobre a empatia com a turma do 3.º e 4.º ano. Nesse dia estavam apenas cinco alunos, o que acabou por permitir uma participação mais próxima de cada um. Foi interessante ouvir as suas perspetivas e algumas das situações que já tinham vivido. Ao longo da atividade, pareceu-me que estavam a responder de forma bastante sincera, partilhando aquilo que pensavam e sentiam.

Começámos com o exercício da "Linha". Para explicar a dinâmica, fizemos primeiro uma ronda mais simples, com afirmações como "gosto de pizza" ou "o meu clube favorito é o Porto". Sempre que se identificavam com a afirmação, tinham de dar um passo em frente. Depois de perceberem como funcionava, começámos a utilizar as frases que tinha preparado, relacionadas com situações e sentimentos do quotidiano. Algumas das frases estavam relacionadas com momentos em que se tinham sentido tristes, com medo ou injustiçados, ou com situações em que tinham ajudado ou defendido alguém. Ao longo do exercício, fui também acrescentando algumas frases que não estavam inicialmente planeadas, de acordo com aquilo que ia surgindo durante a atividade e mantendo-as relacionadas com o tema da empatia.

Foi particularmente interessante observar as posições que iam tomando e ouvir alguns dos comentários que faziam depois das afirmações. Apesar de serem apenas cinco alunos, foram surgindo diferentes perspetivas e exemplos das suas próprias experiências. O exercício acabou por criar momentos em que perceberam que algumas das situações ou sentimentos que consideravam individuais também eram partilhados pelos colegas.

Depois realizámos a segunda parte da atividade, com diferentes situações do quotidiano e várias possibilidades de resposta. Apresentei os cenários aos alunos e, primeiro, deixei-os pensar sobre o que fariam em cada situação. Depois, apresentei algumas opções de resposta e fomos conversando sobre as escolhas que fariam e sobre as consequências que poderiam ter para as diferentes pessoas envolvidas. As situações abordavam temas como defender um colega que estava a ser gozado, decidir entre proteger um amigo ou dizer a verdade, trabalhar em grupo, incluir alguém numa brincadeira, lidar com um segredo que foi contado sem querer e respeitar o lugar dos outros numa fila.

Os alunos participaram bastante nesta parte da atividade e foram justificando as suas escolhas. Em alguns casos, foram também comentando aquilo que achavam que aconteceria depois de determinada decisão, o que permitiu continuar a conversa a partir das respostas deles. Gostaram particularmente desta parte e, quando chegou a hora do intervalo, ainda queriam continuar a atividade. Acabámos por ter de interromper, apesar de eles demonstrarem vontade de continuar a discutir as diferentes situações.

Durante a tarde, vieram ao projeto o Santiago, o Gustavo, que é mais velho, e o Bernardo, também mais velho. Ainda tentei perceber se queriam fazer alguma atividade, mas não demonstraram interesse. Assim, eu e as restantes profissionais acabámos por ficar cada uma a trabalhar nas suas tarefas.

A coordenadora e a monitora têm também estado a organizar e a colocar em ordem a documentação na AGIL9 e as respetivas folhas, uma vez que teremos a visita do Programa Escolhas no dia 15 e precisamos de ter toda a informação organizada e no seu devido lugar.

Neste dia, também tive conhecimento de que, no dia anterior, alguém do bairro tinha queimado um frigorífico e que, nesse dia, também tinha sido queimado outro objeto. Não tive conhecimento de mais informações sobre estas situações, ficando apenas com o registo de que tinham acontecido.

- 31/03/2026

Neste dia começaram as férias da Páscoa, pelo que estivemos com as crianças ao longo do dia e realizámos algumas atividades e jogos.

Durante a manhã, dinamizámos o jogo “Patinho, patinho, quá quá”. A dinâmica consistia em dar algumas instruções às crianças, sendo que algumas funcionavam de forma invertida. Por exemplo, quando dizíamos “para baixo”, tinham de ficar de pé e, quando dizíamos “para cima”, tinham de se agachar. Também havia o comando “stop”, ao qual tinham de ficar imóveis imediatamente, e, quando dizíamos “patinho, patinho, patinho”, tinham de dar um salto e gritar “quá, quá”.

A atividade tinha como objetivo trabalhar a atenção, a rapidez de resposta e a capacidade de seguir instruções, principalmente porque algumas das indicações contrariavam aquilo que seria a resposta mais natural. As crianças foram participando e tentando acompanhar os diferentes comandos, sendo que, quando se enganavam, podiam continuar a jogar, de forma a evitar que a atividade se tornasse demasiado frustrante para os mais pequenos.

Depois continuamos no exterior e realizámos uma atividade de desenhos nas costas. Na altura, fomos decidindo em conjunto algumas palavras e ideias que poderiam ser desenhadas. Uma das crianças começava por desenhar nas costas da criança seguinte, utilizando apenas o dedo, e esta tentava perceber o que estava a ser representado. Depois, repetia o desenho nas costas da criança seguinte, passando a ideia de pessoa para pessoa. No final, a última criança tinha de tentar adivinhar o que tinha sido desenhado inicialmente. Fomos alternando as palavras e as crianças, o que fez com que os desenhos fossem, algumas vezes, ficando diferentes à medida que passavam de uma pessoa para outra. Foi engraçado ver o resultado final dos desenhos.

- 01/04/2026

Durante a manhã, estivemos a conversar e, a certa altura, surgiu o tema dos países e das diferentes bandeiras. Penso que o assunto surgiu depois de termos feito

um jogo no YouTube em que tínhamos de adivinhar bandeiras. Como as crianças demonstraram interesse pelo tema, aproveitei para lhes explicar melhor algumas questões relacionadas com os países, as suas bandeiras, continentes e algumas das suas culturas.

Depois da conversa, realizámos alguns jogos com as crianças.

Também fizemos uma atividade de construção de orelhas de coelho. Cada criança recebeu um molde das orelhas, que pôde pintar e decorar utilizando lápis de cor e marcadores. Depois de terminarem, colámos os desenhos em cartolina para lhes dar mais resistência e recortámos as orelhas. A ideia era que pudessem utilizar as orelhas como um acessório durante o dia.

Para além disso, jogámos ao jogo da raposa, semelhante ao jogo da casadinha. As crianças participaram nos jogos ao longo do dia, alternando entre as diferentes atividades.

- 02/04/2026

Durante a manhã, estivemos a fazer postais de Páscoa com as crianças. Cada uma recebeu uma cartolina dobrada ao meio, com um desenho de um coelho colado na parte da frente. Depois, puderam pintar e decorar os postais utilizando lápis de cor, marcadores, canetas, purpurinas, brilhantes e cola. No interior, podiam escrever “Boa Páscoa” ou outras mensagens, assim como fazer desenhos.

As crianças foram decorando os postais de acordo com aquilo que queriam fazer, escolhendo os materiais que preferiam. Foi uma atividade que ocupou grande parte da manhã, permitindo que cada uma fizesse o seu próprio postal para oferecer a alguém.

Durante a tarde, realizámos uma gincana de Páscoa no exterior. Como tínhamos poucos participantes, organizámo-los em duplas e fomos realizando diferentes desafios. Começámos pela “Caminhada do Coelho”, em que tinham de fazer um percurso dentro

de um saco, saltando até ao ponto definido e regressando depois para dar a vez ao colega.

De seguida, fizemos o desafio do “Ninho Seguro”, em que tinham de transportar uma bola de pingue-pongue numa colher, contornando alguns obstáculos. Tinham de segurar a colher apenas com uma mão, mantendo a outra atrás das costas, o que tornava o percurso um pouco mais difícil.

Por fim, realizámos a “Corrida de Coelhos Atados”. Neste desafio, os elementos de cada dupla tinham uma perna atada à do colega e tinham de se deslocar juntos até à meta, tentando coordenar os movimentos para conseguirem avançar sem cair. Este acabou por ser um dos desafios em que foi mais necessário que os dois elementos da dupla se coordenassem e ajudassem mutuamente.

Ao longo da tarde, fomos alternando entre os diferentes desafios e as crianças participaram nas atividades, tentando completar os percursos e ajudando os colegas quando era necessário.

- 06/04/2026

Durante a manhã, estiveram no projeto a Érica, o Simão e a Beatriz, e realizámos uma atividade de construção de pulseiras Kumihimo. O Kumihimo é uma técnica tradicional japonesa de trançado de fios, utilizada há séculos para criar cordões e adornos, sendo atualmente também utilizada na criação de pulseiras e outros acessórios. Para a atividade, utilizámos rodas de cartão com sete fios colocados nos diferentes rasgos, deixando um espaço vazio. A partir daí, as crianças tinham de ir movimentando os fios, seguindo uma sequência, de forma a criar o entrançado da pulseira.

No início, expliquei-lhes como deveriam movimentar os fios e fomos fazendo a atividade passo a passo. Era necessário ter alguma atenção para não perder a sequência e para manter os fios esticados, de forma que a pulseira fosse ficando uniforme. As crianças foram acompanhando o processo e construindo as suas próprias pulseiras.

Durante a tarde, foram chegando mais crianças ao projeto e algumas delas quiseram também experimentar fazer as pulseiras. Como tinham gostado da atividade, acabámos por repetir o processo com os que chegaram mais tarde, ajudando-os a perceber como deveriam movimentar os fios e a manter a sequência.

Para além das pulseiras, estivemos também a jogar ao peixinho e algumas das crianças ficaram a brincar entre si. Fomos alternando entre as diferentes atividades e jogos ao longo da tarde, de acordo com aquilo que as crianças iam querendo fazer.

- 07/04/2026

Durante a manhã, vieram a Beatriz e o Simão ao projeto. Estiveram a realizar alguns desenhos e atividades relacionadas com a Páscoa, enquanto eu e a Coordenadora estivemos a trabalhar nas nossas tarefas.

Durante a tarde, vieram a Érica, a Beatriz, o Mateus, o Henrique e o Simão. Continuaram a realizar a atividade que tinham começado durante a manhã. Entretanto, o Henrique e a Beatriz deixaram de querer continuar com a atividade. O Mateus acabou por fazer uma pulseira.

Ao longo da tarde, eu, a dinamizadora comunitária e a monitora estivemos também a trabalhar nas nossas tarefas. Saímos às 17h.

- 13/04/2026

Quando chegámos de manhã ao projeto, percebemos que, durante a noite, tinham tentado arrombar a sala que fica ao lado da sala principal. Perante esta situação, a Dra. Joana decidiu chamar a GNR e estivemos a tratar da ocorrência até cerca das 10h30. Esta não era a primeira situação deste género a acontecer naquela zona. Na semana anterior, tinham partido os vidros da barbearia e chegaram mesmo a entrar no espaço, tendo ficado lá dentro a fumar, uma vez que foram encontradas beatas de cigarro no chão. Essa situação também tinha sido comunicada através de uma ocorrência, depois de terem percebido o que tinha acontecido na quarta-feira. Um dos

senhores que estava a trabalhar nas obras referiu que, segundo ele, poderiam ter sido pessoas do bairro. Esta possibilidade não foi uma surpresa para as profissionais, que já tinham essa suspeita.

Depois de a situação estar encaminhada, estivemos a organizar, em equipa, algumas coisas relacionadas com a visita do Programa Escolhas.

Durante a tarde, por volta das 15h, a coordenadora e a monitora foram a uma reunião com a GAIURB, com atécnica da GAIURB e com dois membros da comunidade para falar sobre a situação das salas. A reunião terminou por volta das 15h30.

Os miúdos começaram a chegar mais tarde, por volta das 16h. Primeiro apareceu apenas o Santiago, com quem estive a jogar UNO. Entretanto, foram chegando mais crianças e jovens e estivemos também a jogar ao "Peixinho". Mais tarde, fui ajudar os que queriam fazer pulseiras, enquanto alguns continuaram a jogar.

Durante o jogo do "Peixinho", voltaram a surgir alguns momentos de conflito, uma vez que alguns dos miúdos tiveram dificuldade em lidar com o facto de perderem e acabaram por ficar zangados e frustrados. Enquanto isso, a Érica esteve a pintar e o Simão, o Lucas, a Beatriz, a Francisca e o Felipe estiveram a fazer pulseiras. Mais tarde, joguei ainda Jenga com o Santiago.

- 14/04/2026

Durante a manhã, fui para a Escola de Segunda Oportunidade. Ao chegar, tive conhecimento da situação de um dos jovens, que se encontrava foragido e, segundo o que me foi transmitido, não tinha comparecido em tribunal. Não fiquei a saber exatamente o motivo da situação, pelo que não tenho mais informações sobre o que tinha acontecido.

Durante a manhã, houve também uma conversa sobre a forma como a escola e a educação funcionam atualmente e sobre as respostas que são dadas perante diferentes situações, tanto em relação aos alunos como aos professores. Falou-se

também sobre a tipologia das Escolas de Segunda Oportunidade e sobre algumas das especificidades deste tipo de resposta. Segundo a professora, algumas das situações e dificuldades que são vividas neste contexto não são exclusivas das Escolas de Segunda Oportunidade, podendo também acontecer noutros contextos escolares, tanto no ensino público como no privado.

Durante a manhã, acompanhei as aulas de Ciências e de Inglês. Na primeira turma, estavam apenas dois alunos. A aula de Ciências foi dedicada ao sistema respiratório e, para além dos conteúdos da aula, a professora levou também bichos-da-seda, que esteve a mostrar aos alunos.

A professora de Inglês faltou nesse dia, pelo que o responsável pelo projeto ficou encarregado por dar a aula de Formação Pessoal e Cidadania aos dois grupos em conjunto. No total, estavam apenas oito alunos, pelo que o ambiente acabou por ser mais tranquilo do que seria com os dois grupos separados e com mais alunos presentes. Como nesse dia teriam apenas uma aula, os jovens sairiam mais cedo. Alguns deles voltariam durante a tarde, uma vez que, devido ao elevado número de faltas, teriam de realizar fichas e outras tarefas como forma de compensar algumas das horas em falta.

Nas aulas seguintes, incluindo a desse dia, estava previsto começar a trabalhar o tema da literacia financeira e dos investimentos. Nesta primeira aula, os jovens realizaram um exercício relacionado com as despesas de uma personagem fictícia, o João. Tinham de calcular as diferentes despesas e identificar a que tipo de despesa correspondia cada uma. Durante a explicação inicial, a participação foi mais reduzida, mas, quando passaram para a parte prática do exercício, os jovens começaram a participar bastante mais. Pareceu-me que o facto de terem uma tarefa concreta para realizar facilitou o seu envolvimento na atividade.

- 15/04/2026

Durante a manhã, não foi necessário ir à escola, uma vez que os alunos se encontravam em semana de provas. Por esse motivo, ficámos na sala do projeto Check

Out: Saídas de Futuro E9G. Durante esse período, aproveitei para adiantar o relatório e rever a atividade que iria dinamizar durante a tarde. A monitora, a dinamizadora comunitária e a coordenadora estiveram a organizar e a preparar as coisas para a visita do Programa Escolhas, que iria decorrer durante a tarde.

Durante a tarde, foi pedido às crianças que viessem mais cedo para o projeto, uma vez que estava prevista a chegada da equipa do Programa Escolhas entre as 14h e as 15h. Nesse dia, tínhamos cerca de 15 crianças e foram preparadas três atividades diferentes, ficando cada grupo com cerca de cinco participantes. A divisão dos grupos foi feita previamente pela equipa. Eu fiquei responsável por uma atividade relacionada com o Canal Check Out, que tinha como objetivo dar a conhecer o bairro através do olhar das próprias crianças. A monitora dinamizou uma atividade relacionada com Coaching e a dinamizadora comunitária ficou responsável por uma atividade relacionada com formação pessoal, autoestima e outros temas semelhantes.

Na minha atividade, fomos lá para fora, e comecei por fazer algumas perguntas às crianças sobre o bairro, procurando perceber o que gostavam mais de fazer, quais eram os locais de que mais gostavam e o que mostrariam a alguém que viesse pela primeira vez ao bairro. Uma das coisas que mais me chamou a atenção foi o facto de, perante algumas destas perguntas, várias crianças responderem logo "o Check Out". Por exemplo, quando perguntei o que mostrariam primeiro a alguém que fosse novo no bairro, uma das primeiras respostas foi o projeto. Esta situação pareceu-me interessante, por mostrar a importância que o projeto parece ter para algumas das crianças e a forma como este espaço é associado a algo de que gostam dentro do bairro.

O Simão destacou-se particularmente neste aspeto, uma vez que afirmou várias vezes que não gostava do bairro e que a única coisa de que gostava era do projeto. Esta diferença entre a forma como falava do bairro e a forma como se referia ao projeto acabou por me chamar a atenção, sobretudo porque, através das suas respostas, parecia estabelecer uma distinção bastante clara entre o espaço onde vive e o espaço do projeto.

Depois desta primeira parte, fomos dar uma volta pelo bairro. Durante o passeio, as crianças foram-me contando algumas histórias e falando sobre as brincadeiras e atividades que costumam fazer nos diferentes locais. Fomos também tirando fotografias das crianças em alguns dos sítios de que mais gostavam, que seriam utilizadas posteriormente na atividade. Este momento acabou por ser bastante divertido, tanto para mim como para as crianças, que pareceram gostar de andar pelo bairro e de tirar fotografias.

Quando terminámos o passeio, regressámos à sala do projeto, onde estavam a decorrer as outras duas atividades. Como, com o regresso do grupo, iriam ficar muitas crianças dentro da sala, juntamente com as quatro funcionárias do projeto e os três elementos da equipa do Escolhas, decidimos fazer uma pausa nas atividades.

Algumas das atividades que tinha planeado para continuar a desenvolver não chegaram a ser realizadas, uma vez que, depois da visita do Programa Escolhas, acabámos por juntar novamente todas as crianças. Ficámos algum tempo a conversar sobre a visita e a jogar alguns jogos.

Durante a tarde, estiveram presentes três elementos do Programa Escolhas. Como a minha atividade decorreu no exterior, não acompanhei diretamente o que foi perguntado à equipa ou todos os procedimentos realizados durante a visita. Pelo que me foi posteriormente transmitido, foram escolhidos alguns dias de forma aleatória para verificar as folhas de presença e a informação registada na AGIL9. Para além desta verificação, estiveram também a conversar com a equipa sobre o funcionamento do projeto, acompanharam as duas atividades que estavam a decorrer na sala e falaram com algumas das crianças.

Também tive oportunidade de conversar brevemente com os elementos do Escolhas. Perguntaram-me sobre o meu estágio no projeto, o que estava a achar da experiência e sobre a minha formação. Foi uma conversa breve, mas permitiu-me também explicar um pouco o trabalho que estava a desenvolver no âmbito do estágio.

- 22/04/2026

Neste dia fiz a atividade com a turma do 3.º e 4.º ano, apesar de normalmente trabalhar com o 1.º e 2.º ano às quartas-feiras. Na sexta-feira, a turma do 1.º e 2.º ano iria ter uma atividade de "Hora do Conto" e, por isso, decidiu-se trocar as turmas, de forma a que as duas pudessem ter a oportunidade de participar na atividade de cozinha. Assim, em vez de ser o 3.º e 4.º ano, como é habitual, a atividade de cozinha de quarta-feira seria realizada pelo 1.º e 2.º ano, ficando o 3.º e 4.º ano para a sexta-feira.

Esta alteração acabou por ser difícil de aceitar para alguns dos alunos do 3.º e 4.º ano, uma vez que, inicialmente, pareceu-lhes que não iriam ter a atividade de cozinha. Por esse motivo, acabámos por começar a atividade da Incubadora mais tarde. Estive algum tempo a explicar-lhes com calma que eles continuariam a ter a atividade, apenas seria realizada na sexta-feira em vez de na quarta-feira. Alguns ficaram zangados e diziam que não era justo, porque queriam fazer a atividade naquele dia.

Tentei explicar-lhes que também não seria justo que o 1.º e 2.º ano ficasse sem a atividade de cozinha, principalmente por ser uma atividade de que todos gostavam, e que esta tinha sido a solução encontrada para que as duas turmas pudessem participar. No entanto, alguns responderam que, nesse caso, a outra turma é que não deveria ter a atividade, uma vez que não era culpa deles o facto de terem a "Hora do Conto" na sexta-feira.

A conversa acabou por se prolongar durante algum tempo, com o professor e eu a tentarmos explicar-lhes a situação e a razão pela qual tinha sido feita esta alteração. Depois de algum tempo, os alunos foram-se acalmando e consegui então começar a atividade que estava inicialmente prevista para a sexta-feira. Como já tinha realizado algumas atividades relacionadas com a empatia com a turma do 3.º e 4.º ano, decidi continuar a trabalhar este tema.

Quando começámos, pedi-lhes que pegassem numa folha e desenhassem ou escrevessem algo de que gostassem muito ou que considerassem que os representava. A ideia era que cada um pudesse escolher livremente aquilo que queria desenhar ou escrever sobre si próprio.

Apesar de ter outras atividades pensadas para continuar depois deste exercício, acabou por não haver tempo para as realizar. No entanto, acabou por ser uma mais-valia, porque na semana seguinte posso retomar esta atividade e utilizar aquilo que fizeram para conversarmos em grupo sobre os seus gostos, características e sobre aquilo que têm em comum ou de diferente entre si.

Durante a tarde, estiveram cerca de nove crianças no projeto, que começaram a chegar a partir das 16h. Estiveram a brincar, a jogar alguns jogos e também a fazer pulseiras, alternando entre as diferentes atividades ao longo da tarde.

- 24/04/2026

Neste dia não houve a atividade da Incubadora, uma vez que o 1.º e 2.º ano estavam a participar numa atividade de "Hora do Conto". Quando chegámos, as duas turmas já estavam dentro da sala a ouvir a história, pelo que ficámos também com eles durante a atividade. Estavam bastante atentos e participativos, o que acabou por me surpreender, uma vez que, por ser uma atividade mais "parada", estava à espera que pudessem ficar mais irrequietos. No entanto, grande parte das crianças manteve-se atenta à história e foi respondendo às perguntas que a contadora ia fazendo.

No final, havia também uma música para as crianças cantarem e elas participaram. Algumas tiveram mais dificuldade, principalmente as do 1.º e 2.º ano, por ainda terem alguma dificuldade em ler, mas, mesmo assim, foram tentando acompanhar. Foi um momento que gostei particularmente de observar, sobretudo pela forma como as crianças se envolveram na atividade.

Depois, fui com a Monitora e o professor para outra sala, onde chamámos os alunos do 3.º e 4.º ano para realizarmos a atividade de cozinha. Enquanto isso, o 1.º e 2.º ano ficou a terminar a atividade da "Hora do Conto". A Coordenadora teve uma reunião numa escola, pelo que não esteve presente durante a atividade de cozinha. A atividade correu bem e, de forma geral, os alunos estiveram a fazer as coisas com calma. No final, fomos lanchar com os professores.

Quando a Coordenadora voltou, fomos com ela a um clube de futebol que é parceiro do projeto e faz parte do consórcio do mesmo. Precisávamos que o diretor assinasse uma folha que seria entregue juntamente com o relatório no final de abril. No entanto, o diretor não estava no local, pelo que deixámos a folha e ficou combinado que a iriam buscar posteriormente.

Durante a tarde, estive a ajudar a dinamizadora comunitária a preparar uma atividade para assinalar o 25 de Abril. A ideia era fazer cravos com papel crepe com as crianças. Como eram pouco mais de dez crianças e estávamos a demorar algum tempo a preparar os materiais, comecei, entretanto, a conversar com eles sobre o significado do 25 de Abril.

Perguntei-lhes o que entendiam por liberdade, o que achavam que significava ser livre e se sabiam o que tinha acontecido no dia 25 de Abril e porque é que essa data era comemorada. Fui explicando alguns destes aspetos e tentando perceber aquilo que já sabiam. Ao longo da conversa, foram surgindo alguns comentários que me fizeram perceber que ainda havia alguma dificuldade em compreender o significado da Revolução e as mudanças que trouxe para a sociedade. Alguns comentários estavam relacionados, por exemplo, com a situação das mulheres antes do 25 de Abril, tendo surgido frases como “quem me dera” ou “se as mulheres não faziam nada, também quero”.

Percebi, assim, que seria importante voltar a falar sobre este tema com mais calma, em vez de tentar explicar tudo naquele momento enquanto preparávamos a atividade. Combinei com eles que, noutra ocasião, iria trazer uma apresentação sobre o 25 de Abril para podermos conversar sobre o tema, esclarecer as dúvidas que tivessem e perceber melhor o que mudou com a Revolução.

Quando terminámos de preparar os materiais, as crianças começaram então a fazer os cravos. Fomos ajudando ao longo da atividade e, como não tínhamos papel suficiente para fazer todos os cravos vermelhos, algumas crianças fizeram-nos também em amarelo e branco.

Ainda tivemos tempo para começar outra atividade, desta vez para o Dia da Mãe. As crianças utilizaram massa de modelar para fazer um coração que, posteriormente, será colocado num pedaço de madeira. Os corações ficaram a secar durante o fim de semana e, na semana seguinte, iríamos continuar a atividade, nomeadamente com a pintura.

- 28/04/2026

Durante a manhã, estive na Escola de Segunda Oportunidade. Na aula de Ciências, os alunos estiveram a terminar a parte do sistema cardiorrespiratório, realizando alguns exercícios, e depois passaram para o tema do suporte básico de vida. Nesta primeira abordagem, a professora esteve sobretudo a trabalhar a componente teórica, explicando aos alunos em que consiste o suporte básico de vida e em que situações pode ser necessário. Foram também abordados alguns conceitos relacionados com a resposta perante uma situação de emergência, procurando que os alunos percebessem a importância de saber como agir e de não ficar sem saber o que fazer perante este tipo de situações.

No primeiro turno estavam apenas três alunos. O responsável pelo projeto não veio nesse dia, pelo que a técnica ficou com o outro turno e o técnico de manutenção veio também ajudar.

No segundo turno estavam igualmente três alunos, embora alguns tenham chegado mais tarde, que fizeram as mesmas atividades que o primeiro turno. Durante o intervalo, surgiu uma conversa sobre o 25 de Abril, que acabou por se prolongar durante algum tempo devido aos comentários e às questões levantadas pelos alunos. Alguns questionavam a importância de continuar a falar sobre a Revolução todos os anos, uma vez que já tinha acontecido há muitos anos e, na perspetiva deles, era algo que já tinha passado. Notava-se alguma dificuldade em relacionar o acontecimento histórico com a realidade atual e em compreender porque é que esta data continua a ser considerada importante.

A conversa acabou por passar também pela Guerra Colonial. Alguns dos alunos referiram que tinham avós ou bisavós que tinham combatido na guerra, mostrando que este período histórico não era assim tão distante das suas próprias famílias. Apesar disso, alguns dos comentários que foram fazendo pareciam revelar alguma desvalorização relativamente ao que tinha acontecido. Chegaram, por exemplo, a questionar se não teria sido melhor Portugal ter continuado com as colónias, falando da questão sobretudo a partir da ideia de que, se Portugal já tinha aqueles territórios, não haveria razão para os ter perdido. A forma como alguns destes comentários eram apresentados acabou por surpreender a professora, principalmente porque pareciam partir de uma visão bastante simplificada sobre a Guerra Colonial, a descolonização e aquilo que estava em causa naquele período.

A professora foi tentando explicar que a questão não se prendia apenas com o facto de Portugal ter ou não ter as colónias, mas com todo o contexto político e social da época, incluindo a existência de uma ditadura, a ausência de liberdade e os anos de guerra. Foi também tentando dar exemplos mais próximos da realidade dos alunos, mostrando que muitas das coisas que hoje consideram normais — como poderem expressar as suas opiniões, escolher determinados caminhos para as suas vidas ou usufruir de direitos que atualmente lhes parecem garantidos — estão relacionadas com as mudanças que ocorreram depois do 25 de Abril.

Ao longo da conversa, alguns alunos continuaram a questionar a necessidade de se falar sobre o tema e demonstravam alguma dificuldade em perceber a relação entre acontecimentos de 1974 e a sociedade atual. Em alguns momentos, a professora ficou visivelmente surpreendida com algumas das posições que estavam a ser apresentadas e tornou-se mais firme na forma como respondia. Parecia também algo incrédula perante algumas das afirmações dos alunos, sobretudo quando estes desvalorizavam determinados aspetos do período anterior ao 25 de Abril ou colocavam em causa a importância da Revolução. A conversa acabou, por isso, por assumir um tom um pouco mais intenso, com a professora a tentar contrariar algumas das ideias apresentadas e a

explicar-lhes porque é que considerava importante que conhecessem este período da história.

Foi revelador acompanhar esta conversa, não só pelos comentários dos alunos, mas também pela forma como a professora reagiu às suas posições. Apesar de alguns dos alunos terem referências familiares relacionadas com a Guerra Colonial, isso não significava necessariamente que tivessem uma compreensão mais aprofundada sobre o período ou sobre as suas consequências. Pelo contrário, alguns dos comentários mostravam que existiam ideias bastante simplificadas sobre a guerra, as colónias e o próprio 25 de Abril. Também me chamou a atenção a distância que alguns deles pareciam sentir relativamente a acontecimentos que, apesar de terem ocorrido há várias décadas, continuam a ter consequências na sociedade em que vivem.

No horário da aula de Inglês já estavam cinco alunos, pois alguns chegaram mais tarde. Nesta aula, realizaram um exercício sobre sinónimos e fizeram a tradução de algumas palavras. O técnico de manutenção levou os restantes para outra sala, onde foram realizar uma outra atividade.

- 29/04/2026

Durante a manhã, dinamizei a atividade sobre a empatia com a turma do 1.º e 2.º ano. A atividade tinha como objetivo trabalhar o reconhecimento de emoções, a capacidade de se colocarem no lugar dos outros e algumas formas simples de lidar com situações do quotidiano, nomeadamente em relação à amizade, à ajuda aos colegas e à resolução de pequenos conflitos. Como esta era a mesma atividade que tinha realizado anteriormente com o 3.º e 4.º ano, fiz algumas adaptações para que as situações e a forma de as apresentar fossem mais adequadas à idade das crianças.

Começámos com o exercício "Um Passo à Frente". As crianças estavam inicialmente todas numa linha e tinham de dar um passo em frente sempre que a afirmação que eu dizia fosse verdadeira para elas. Utilizei frases simples, relacionadas com situações que fazem parte do seu dia a dia, como já terem ajudado alguém, terem

ficado tristes por perder um jogo, terem tido medo de responder a uma pergunta na sala ou gostarem de brincar com os colegas.

No início, algumas crianças pareciam estar a acompanhar o exercício mais pela observação dos colegas do que pela própria resposta. Quando viam que várias crianças davam um passo em frente, algumas acabavam também por avançar, mesmo quando não tinham a certeza de que a afirmação se aplicava a elas. Por isso, fui explicando novamente que não era necessário fazer o mesmo que os colegas e que só deveriam avançar quando aquilo que eu dizia fosse verdade para elas. Depois de explicar novamente, fui também fazendo algumas perguntas e dando exemplos concretos para que percebessem melhor o que significava cada frase.

De seguida, passámos para "O Jogo das Escolhas", em que apresentei diferentes situações do quotidiano e três possibilidades de resposta. Em vez de responderem oralmente ou através de uma ficha, defini três pontos diferentes da sala e cada um correspondia a uma opção. Depois de ouvir cada situação, as crianças tinham de se deslocar para o local correspondente à resposta que escolheriam.

Apesar das situações terem sido pensadas de forma simples, esta foi a parte em que sentiram mais dificuldade. Algumas crianças não compreendiam imediatamente o que estava a acontecer ou o que significava determinada situação, pelo que tive de explicar novamente, utilizando exemplos mais concretos. Em alguns casos, acabei mesmo por simplificar as situações no momento e dar exemplos relacionados com coisas que já tinha observado entre eles ou com situações mais próximas daquilo que conheciam. Para além disso, em certo momento optei por descartar as opções e passei a perguntar o que fariam naquela situação, e depois tentar dar pontos de vista diferentes baseadas nas opções que tinha antes. Depois de perceberem melhor cada cenário, conseguíamos conversar sobre aquilo que tinham escolhido e sobre o que poderia acontecer a seguir.

Foi interessante perceber que, quando tinham de escolher entre diferentes possibilidades, algumas crianças tinham dificuldade em pensar nas consequências das

suas ações ou em perceber como determinada resposta poderia fazer outra pessoa sentir-se. Por vezes, era necessário colocar algumas perguntas mais diretas para as ajudar a pensar na situação a partir da perspetiva do outro. Também houve momentos em que as respostas iam sendo influenciadas pela discussão entre os colegas, com algumas crianças a mudarem de posição depois de ouvirem aquilo que os outros tinham escolhido ou explicado.

No final, realizámos a "Partilha de Afetos". Nesta parte, cada criança tinha de escolher um colega e dizer-lhe alguma coisa positiva, como "Gosto de brincar contigo" ou "És meu amigo porque". Esta foi uma parte que gostei particularmente de observar, porque algumas crianças pareciam não saber muito bem o que dizer. Notava-se que não estavam muito habituadas a expressar diretamente este tipo de coisas aos colegas e, por isso, algumas precisaram de algum incentivo ou de exemplos para conseguirem participar. Ainda assim, acabaram por conseguir encontrar formas de transmitir uma mensagem positiva aos colegas.

Durante a tarde, estivemos a preparar as prendas para o Dia da Mãe. Os corações já tinham sido pintados anteriormente e já estavam secos, pelo que faltava apenas pintar a parte de trás e fazer alguns detalhes.

A dinamizadora comunitária já tinha cortado as bases de madeira na oficina, pelo que começámos por colar cada coração numa base de madeira. Ajudámos também as crianças a escrever uma frase na madeira e a colar uma missanga. No final, começaram a escolher as flores de plástico que gostariam de utilizar. Como as flores que tínhamos disponíveis eram de diferentes cores e formas, cada criança pôde escolher aquelas de que mais gostava, ficando esta parte para terminar posteriormente. A ideia era que, depois de colocada a flor na missanga, o conjunto ficasse com o aspeto de um pequeno vaso.

Durante a atividade, estava também um cão pequeno na sala do projeto, que pertencia à Inês, o que acabou por chamar a atenção das crianças e por criar alguns momentos de distração enquanto trabalhávamos.

Como nesse dia não apareceram muitas crianças, acabámos por ter de prolongar um pouco a preparação das prendas. Para aproveitarmos o tempo, ficámos também a pintar mais seis ou sete corações que ainda faltavam, para que outras crianças pudessem levar como prenda caso quisessem.

- 30/04/2026

Durante a manhã, estive a adiantar o relatório de estágio e aproveitei também para conversar com a equipa sobre algumas atividades e sobre a organização do projeto. Fomos vendo algumas questões relacionadas com o trabalho que estava a ser desenvolvido e com a preparação das atividades dos dias seguintes.

Durante a tarde, as crianças estiveram a terminar, com a nossa ajuda, as prendas para o Dia da Mãe que tinham começado a preparar nos dias anteriores. Fomos ajudando em algumas das etapas que ainda faltavam, nomeadamente na montagem e decoração das prendas, até que estas ficassem concluídas. Algumas das crianças que foram chegando quiseram continuar a fazer mais prendas, como desenhos e cartas, e outras estiveram a brincar e a jogar no espaço do projeto, alternando entre as diferentes atividades ao longo da tarde.

- 05/05/2026

Durante a manhã, estive novamente na Escola de Segunda Oportunidade. Na aula de Ciências, os alunos continuaram a trabalhar o tema do suporte básico de vida, ainda na sua componente teórica. Como este tema já tinha sido iniciado anteriormente, a aula acabou por funcionar como uma continuação dos conteúdos que tinham vindo a ser abordados, antes de passarem posteriormente para a parte mais prática.

Nesse dia, os alunos estiveram todos juntos na aula de Ciências, não tendo havido a divisão habitual em que alguns dos jovens ficam com o responsável pelo projeto noutra sala. No total, estavam cerca de cinco ou seis alunos, que tiveram aula apenas às 10h.

Entretanto dividiu-se por turnos quando começaram a chegar mais jovens. No segundo turno estavam apenas três alunos. Durante a manhã, surgiu também alguma conversa sobre a organização da Escola de Segunda Oportunidade e sobre as idades dos jovens que a frequentam. Foi referido que, de forma geral, os jovens entram a partir dos 15/16 anos e podem permanecer até aos 18 anos, sendo que, em algumas situações, a permanência pode prolongar-se quando se considera necessário. Apesar de serem jovens mais velhos, os encarregados de educação continuam a ser os pais.

Na aula de Inglês, os alunos estiveram a trabalhar vocabulário relacionado com uma "barber shop", aprendendo e utilizando palavras associadas a este contexto.

- 06/05/2026

Durante a manhã, não fomos à Escola Básica de São Miguel, uma vez que algumas das crianças tinham uma visita. Assim, ficámos na sala do projeto, no bairro, a adiantar algumas tarefas.

Durante a tarde, as crianças foram chegando ao projeto. No início, fui para o exterior com algumas delas para jogarmos um jogo, enquanto uma auxiliar de limpeza estava a limpar a sala. Depois de terminarmos, voltámos para dentro e estivemos a jogar outros jogos com as crianças, alternando entre as diferentes atividades ao longo da tarde.

- 08/05/2026

Durante a manhã, estive com a turma do 3.º e 4.º ano a continuar a atividade que tínhamos iniciado na semana anterior. Começámos por terminar a primeira parte, retomando os desenhos que cada criança tinha feito sobre os seus gostos, preferências e características. Alguns dos alunos partilharam com o grupo aquilo que tinham desenhado e explicaram o que esses elementos significavam para eles. Foi interessante perceber que, apesar de os desenhos serem diferentes, havia vários gostos e interesses em comum. A partilha acabou por decorrer de forma bastante informal, com os alunos a comentarem as escolhas uns dos outros e com o professor e eu a participarmos

também na conversa, falando sobre alguns dos nossos gostos e fazendo comentários relacionados com aquilo que ia sendo partilhado.

De seguida, passámos à dinâmica dos personagens. Para esta dinâmica, cada aluno recebeu uma personagem com determinadas características e um contexto de vida diferente. Depois, fui apresentando várias situações do quotidiano e, de acordo com as características da personagem que tinham, os alunos deveriam avançar, recuar ou permanecer no mesmo lugar.

O objetivo era que percebessem que as pessoas vivem em contextos diferentes e têm acesso a recursos e oportunidades que nem sempre são iguais. Assim, embora todas as personagens fossem crianças e tivessem aspetos em comum, não partiam todas do mesmo ponto nem enfrentavam as mesmas dificuldades. A atividade procurava também trabalhar a empatia, levando-os a pensar sobre aquilo que os outros podem estar a viver e sobre a importância de tentar compreender essas situações antes de fazer julgamentos.

No início, os alunos tiveram alguma dificuldade em perceber o objetivo do exercício. Iam dando os passos de acordo com as minhas orientações, mas nem sempre compreendiam de imediato que deveriam ter em conta as características da personagem que lhes tinha sido atribuída. À medida que fomos avançando, alguns começaram a perceber melhor em que situações a sua personagem poderia avançar ou recuar e passaram a relacionar as orientações com o contexto de vida que tinham recebido.

No entanto, os alunos cujas personagens não avançavam muitas vezes acabaram por ficar mais dispersos, uma vez que permaneciam parados durante mais tempo. Por esse motivo, acelerei um pouco a atividade, de forma a evitar que perdessem completamente o interesse e para conseguirmos chegar à parte final, em que iríamos conversar sobre o que tinha acontecido.

Quando terminámos a caminhada, perguntei-lhes o que tinham achado da atividade, porque é que pensavam que a tínhamos realizado e de que forma é que esta se relacionava com o tema das atividades que tínhamos desenvolvido naquela sessão e na anterior. Foi nesta fase que alguns começaram a fazer piadas e a não levar a conversa muito a sério, embora também houvesse crianças atentas e disponíveis para responder. Com a ajuda do professor, fui conseguindo ouvir as ideias daqueles que queriam participar e, a partir das suas respostas, expliquei novamente o objetivo da dinâmica.

Fomos então dando exemplos concretos de algumas das personagens e das situações que tinham sido apresentadas ao longo da atividade. Em determinados momentos, a conversa acabou por se desenvolver em torno da forma como se poderia ajudar alguém que estivesse a enfrentar uma dificuldade ou de como determinadas situações poderiam afetar a vida de cada personagem. Esta parte foi positiva, porque permitiu que alguns dos alunos partilhassem situações pessoais que encontravam pontos de contacto com as personagens e com os exemplos que estávamos a discutir.

Por outro lado, essa abertura também acabou por dar origem a mais algumas piadas e comentários, que foram tornando a conversa mais difícil de orientar. Tanto eu como o professor fomos chamando a atenção dos alunos, mas, a certa altura, senti que algumas das piadas já estavam a ultrapassar o limite e que não estavam a permitir continuar a reflexão sobre a atividade. Numa dessas situações, decidi recorrer a um exemplo pessoal meu, relacionado com aquilo que estávamos a conversar. A partir desse momento, os alunos acalmaram, ficaram mais atentos e começaram a colocar perguntas sobre a situação que tinha partilhado. Pareceu-me que o recurso a um exemplo concreto e pessoal os ajudou a compreender melhor o sentido da atividade e a relacioná-la com situações reais.

Durante a tarde, estivemos no projeto com as crianças, alternando entre alguns jogos e brincadeiras.

- 12/05/2026

Durante a manhã, estive na Escola de Segunda Oportunidade. Na aula de Ciências, depois de terem abordado a componente teórica do suporte básico de vida na aula anterior, passaram à realização da parte prática, utilizando um manequim próprio para simular alguns procedimentos. Na semana anterior, a professora tinha falado com os técnicos para perceber se seria possível algum bombeiro deslocar-se à escola para fazer uma demonstração, mas acabou por não ser possível. Como a professora já tinha tido formação nesta área, acabou por dinamizar ela própria esta parte da aula.

Para a atividade, utilizaram um manequim próprio para a realização de simulações de suporte básico de vida. A professora começou por explicar algumas das situações em que pode ser necessário prestar este tipo de ajuda e foi mostrando aos alunos como deveriam proceder perante uma situação de emergência. Depois, fizeram uma simulação de uma chamada para o 112. Nesta situação, os alunos tinham de explicar onde se encontravam, indicar o que tinha acontecido e dar algumas informações sobre a pessoa que necessitava de ajuda, como aquilo que conseguiam observar e o que sabiam sobre a situação. A professora ia assumindo o papel do operador do 112 e, a partir das informações que os alunos iam dando, colocava algumas questões e indicava os passos que deveriam seguir.

No primeiro turno estavam quatro jovens, que utilizaram um manequim próprio para simular alguns procedimentos de suporte básico de vida. A professora foi orientando a atividade e os alunos foram experimentando como deveriam agir perante uma situação de emergência. Um dos alunos estava com o braço partido, mas tentou participar da forma que lhe era possível, sendo que um colega também o ajudou, o que permitiu que conseguisse acompanhar a atividade.

No segundo turno estavam igualmente quatro jovens. Nesta turma, pareceu-me que existiram mais dificuldades na realização da parte prática, embora também tivessem surgido algumas dificuldades no primeiro grupo. A professora foi acompanhando os alunos e ajudando-os à medida que iam realizando os procedimentos.

A atividade permitiu que os alunos não ficassem apenas pela parte teórica e pudessem experimentar, através da simulação, como deveriam agir perante uma situação de emergência e que tipo de informação é importante transmitir quando se liga para o 112. Foram também abordados alguns dos procedimentos a ter em conta enquanto se aguarda pela chegada da ajuda, utilizando o manequim para tornar a explicação mais prática.

Depois, tiveram aula de Inglês. Estavam seis jovens e o tema trabalhado foi o *Present Simple*. Durante a aula, surgiu também uma conversa sobre a possibilidade de, através da Uber, se solicitar especificamente uma motorista mulher. Não consegui perceber totalmente em que sentido a professora considerou que esta questão estava relacionada com o machismo, nomeadamente se se referia à existência desta opção ou às razões sociais que podem levar à sua criação. Por esse motivo, não consegui retirar uma conclusão clara sobre o comentário.

A conversa passou também pela questão da distribuição entre homens e mulheres na população. Foi referido que, em Portugal, existe um equilíbrio relativamente ao número de homens e mulheres.

No segundo turno estavam apenas dois jovens. Por serem menos, a professora conseguiu estar mais próxima deles e acompanhar com maior atenção a sua participação e as suas dúvidas.

- 13/05/2026

Durante a manhã, logo que cheguei à Escola Básica de São Miguel, estive a ajudar a Monitora a descascar as batatas para a receita da aula de cozinha, que nesse dia seria empadão de frango. Entretanto, chegou a coordenadora e continuámos a preparar os ingredientes. Depois, a monitora e a coordenadora foram ajudar-me a organizar a sala para a atividade com a turma do 1.º e 2.º ano. Quando terminámos, fomos para a sala dos professores, onde estivemos durante algum tempo.

Quando chegou a hora de iniciar a atividade, dirigi-me à sala com as crianças e comecei a dinamizar o "Mapa dos Desafios". Nesse dia estavam apenas sete crianças. A Inês teve de sair da sala e ficar com o professor noutra sala, depois de ter batido no João e de, logo no início, estar a destabilizar o grupo. A professora pediu-lhe que realizasse algumas fichas e outros trabalhos, juntamente com outro aluno.

Começámos pela primeira missão, em que as crianças tinham de passar uma bola umas às outras e dizer rapidamente uma palavra de acordo com a categoria indicada. A atividade correu bem e as crianças foram conseguindo participar, dizendo palavras relacionadas com as diferentes categorias.

De seguida, passámos para a atividade do labirinto. Como estavam apenas sete crianças, participei também no exercício com o Lucas. As crianças tinham de trabalhar em conjunto para movimentar um objeto através de um labirinto, utilizando as cordas que estavam ligadas ao mesmo. Todos conseguiram realizar o desafio com relativa rapidez, mas pareceram gostar da atividade e quiseram repeti-la.

Na terceira missão, as crianças tinham de identificar o que estava errado em determinadas imagens ou frases. No início, algumas demonstraram alguma dificuldade, mas foram conseguindo compreender a lógica do exercício. Por vezes, demoravam um pouco mais a responder ou davam respostas mais inesperadas e engraçadas, o que acabou por tornar a atividade mais descontraída. Ainda assim, quando erravam, geralmente conseguiam chegar rapidamente à resposta correta depois de alguma orientação. Foi uma atividade de que pareceram gostar.

Já faltavam cerca de quinze minutos para o intervalo quando realizámos o jogo do "Maestro". Nesta dinâmica, uma criança tinha de descobrir quem estava a liderar os movimentos que os restantes imitavam. Depois de perceberem como funcionava, o jogo tornou-se bastante divertido e, a certa altura, até a professora participou connosco.

No entanto, vários alunos queriam ser a pessoa responsável por liderar os movimentos. Como, inicialmente, tentei que cada um tivesse oportunidade de

desempenhar esse papel pelo menos uma vez, alguns ficaram zangados quando não eram escolhidos. Em determinados momentos, chegaram mesmo a bater no colega que tinha sido escolhido. Sempre que presenciei estas situações, chamei-lhes a atenção e procurei explicar que não era adequado reagirem dessa forma por não terem sido escolhidos. Ao mesmo tempo, tentei abordar esta questão de uma forma mais geral e integrada na própria atividade, procurando desconstruir a ideia de que esse tipo de comportamento era normal ou aceitável.

Depois de terminar a atividade, recolhi os materiais e as crianças foram para o recreio. Fui ter com a coordenadora e com a monitora para perceber como tinha corrido a aula de cozinha. Segundo me disseram, a atividade tinha sido um pouco complicada, uma vez que alguns dos miúdos acabaram por destabilizar o grupo.

De seguida, fomos com os professores para a sala dos professores, onde lanchámos. Durante esse momento, surgiu a questão da visita a Lisboa e ao Oceanário que algumas das crianças iriam realizar na quinta-feira. A monitora suspeitava que, na sexta-feira, não haveria aulas, uma vez que já tinha acontecido noutras ocasiões que, no dia seguinte a uma visita, não houvesse atividades letivas. A Beatriz também tinha confirmado essa possibilidade na segunda ou na terça-feira. No entanto, a escola ainda não tinha comunicado oficialmente essa informação à equipa do projeto.

Durante o lanche, alguns professores fizeram comentários e piadas sobre a possibilidade de, na sexta-feira, irem almoçar fora ou fazerem um lanche na escola. Pelo que percebi, nesse dia estariam presentes duas funcionárias e a professora do 1.º e 2.º ano. Só antes de irmos embora, quando a coordenadora perguntou diretamente como iriam organizar a sexta-feira, é que confirmaram que não haveria aulas.

Esta informação levantou algumas dúvidas relativamente à organização do almoço. Uma das funcionárias é responsável por receber a comida e por tratar da sua distribuição às crianças. Assim, se fosse à escola na sexta-feira, isso poderia significar que o almoço seria entregue nesse dia, apesar dos alunos não estarem presentes. Ficámos então a pensar no que aconteceria à comida: se seria possível alguém levá-la,

se acabaria por ser desperdiçada ou se poderia ser guardada até segunda-feira. Esta última hipótese também parecia complicada, uma vez que a comida poderia estragar-se durante o fim de semana e, na segunda-feira, seria entregue novamente uma nova quantidade.

Quando chegámos ao bairro, fizemos uma ronda pelas salas para verificar se, durante a nossa ausência, alguém tinha tentado entrar ou provocado algum dano. Estava tudo igual, pelo que regressámos à sala do projeto e ficámos a adiantar trabalho e a conversar sobre diferentes assuntos.

Durante a hora de almoço, chegaram a auxiliar de limpeza e a dinamizadora comunitária. Continuámos a trabalhar até cerca das 15h, quando chegou o Santiago. Perto das 16h, começaram também a chegar algumas das outras crianças.

A certa altura, o Santiago disse que queria pedir uma coisa, mas que já sabia que iria ouvir um "não". Ficámos um pouco confusas, mas dissemos-lhe que podia pedir na mesma, uma vez que, se o "não" já estava garantido, também poderia existir a possibilidade de ouvir um "sim". Depois de alguma hesitação, acabou por perguntar se podia utilizar o espaço e o computador para preparar um trabalho de Português, relacionado com a sua apresentação oral.

A coordenadora disse-lhe que sim, reforçando que, sempre que precisassem de ajuda ou de um espaço para realizar trabalhos ou estudar, poderiam utilizar o projeto para esse efeito. Assim, estive a ajudá-lo a preparar o trabalho sobre a hiena. O Santiago estava a utilizar o Slidesgo, através do seu e-mail escolar, no meu computador.

Entretanto, às 16h, tive de sair com a coordenadora, uma vez que a monitora precisava de levar o carro à inspeção e a Coordenadora tinha uma consulta às 17h. Penso que, depois disso, a monitora ficou a ajudar o Santiago a continuar o trabalho. Ele pretendia apresentá-lo na sexta-feira, embora a data de entrega fosse apenas no dia 31. Antes de sair, disse-lhe que, se precisasse, poderia ajudá-lo a terminar o trabalho na quarta-feira seguinte.

- 14/05/2026

Durante a manhã, realizei duas sessões de grupo focal com alguns dos jovens da Escola de Segunda Oportunidade, uma por turno. A primeira estava planeada para decorrer entre as 9h30 e as 10h30 e a segunda entre as 10h40 e as 11h50. Habitualmente, os jovens têm cerca de 50 minutos de tempo livre no início da manhã e, a partir das 9h30, dividem-se entre a aula de Matemática e o grupo acompanhado pelo responsável pelo projeto e pela técnica. Foi neste último período que realizei as sessões.

Antes de iniciar os grupos focais, estive algum tempo a acompanhar o funcionamento da escola. O professor de Matemática, que me pareceu ser novo naquele contexto, colocou algumas questões sobre o modo como era realizada a avaliação e fez também algumas críticas ao sistema de ensino. Referiu, nomeadamente, que, em determinadas situações, a escola acabava por desvalorizar algumas questões, como as faltas injustificadas, ou por facilitar demasiado o percurso de certos alunos. A técnica comentou que algumas situações semelhantes também aconteciam naquele contexto. Deu como exemplo o caso de um jovem que já faltava há algumas semanas por ter ido de férias com os avós. Referiu, contudo, uma situação diferente, relacionada com outro jovem que, até abril, costumava frequentar a escola regularmente, mas que passou a faltar porque a mãe sofreu uma queda de cerca de três metros e, desde então, necessita da sua ajuda, uma vez que não consegue andar sozinha.

Este segundo caso acabou por me chamar a atenção precisamente por mostrar que, por detrás de uma situação de absentismo, podem existir motivos muito diferentes. Embora a ausência dos jovens possa ser observada da mesma forma no contexto escolar, as circunstâncias que estão na sua origem podem ser bastante distintas. Neste caso, tratava-se de um jovem que, segundo o que foi referido pela técnica, frequentava a escola regularmente e que passou a faltar na sequência de uma situação familiar inesperada. Este exemplo fez-me também pensar na forma como determinadas responsabilidades familiares podem acabar por interferir com a frequência escolar dos jovens.

No primeiro turno estavam sete jovens na aula de Matemática. Como, inicialmente, não estava nenhum jovem no grupo que iria acompanhar, subi e fiquei a aguardar pela chegada da técnica, que me auxiliou durante os dois grupos focais. Perto das 10h, estive com dois jovens e realizámos a primeira sessão de grupo focal. Apesar de terem sido apenas dois participantes, a conversa acabou por se desenvolver bastante, permitindo abordar vários temas e dando origem a uma participação mais prolongada.

A segunda sessão contou com mais alguns jovens. No entanto, este grupo mostrou-se, de forma geral, mais calado e tímido. Tentei colocar algumas perguntas adicionais e incentivar a participação, mas, como as respostas foram mais breves e houve menos desenvolvimento da conversa, acabei por terminar a sessão mais cedo.

As sessões foram gravadas em áudio, pelo que a análise mais aprofundada dos temas abordados e das perspetivas dos jovens será realizada posteriormente, através da transcrição e análise desses registos, numa parte específica do relatório de estágio.

- 15/05/2026

Neste dia não houve atividades na escola, uma vez que os alunos tinham realizado uma visita ao Oceanário na quinta-feira, algo que já suspeitávamos que iria acontecer. Por esse motivo, o projeto abriu durante a manhã e as crianças estiveram a fazer alguns objetos com cerâmica fria.

Durante a tarde, algumas das crianças sugeriram jogar ao jogo do Stop e acabámos por jogar em conjunto, incluindo eu e a equipa. Fomos adaptando um pouco o jogo, tendo em conta que estávamos a jogar com as crianças, mas acabou por ser um momento bastante divertido para todos. Enquanto jogávamos, outras crianças estiveram a pintar, a brincar com os brinquedos disponíveis ou a jogar outros jogos, pelo que foi uma tarde mais tranquila e com atividades mais livres.

Durante a tarde, aconteceu também uma situação entre duas das crianças. O Simão fez um comentário ao Mateus, relacionado com algumas das suas dificuldades, e

a forma como o fez acabou por deixar o colega desconfortável. O Mateus é uma criança que, segundo aquilo que me foi sendo transmitido pela equipa, se encontra inserida num contexto familiar com algumas dificuldades, existindo também algumas dificuldades económicas. A equipa já me tinha falado de algumas situações relacionadas com o seu contexto familiar, embora não tenha acompanhado diretamente essas situações.

Perante o comentário do Simão, a equipa interveio e chamou-lhe a atenção de forma bastante firme. Esta foi uma situação que me chamou a atenção também pela forma como os profissionais lidam com este tipo de comportamentos. Quando existe algum comentário que possa ser entendido como gozo, desrespeito ou tentativa de humilhar outra pessoa, seja uma criança ou alguém da equipa, a intervenção tende a ser mais firme, procurando deixar claro que esse tipo de comportamento não é aceite no espaço do projeto. Neste caso, a intervenção aconteceu de imediato e o Simão foi chamado à atenção pelo comentário que tinha feito ao colega.

- 20/05/2026

Neste dia, o 2.º ano foi a uma visita à outra escola, uma visita que a turma do 4.º ano já tinha realizado esta visita anteriormente. Por esse motivo, ficou apenas a turma do 3.º e 4.º ano, que tinha planeado realizar uma atividade de cozinha, neste caso uma tarde de laranja, e a turma do 1.º ano, que também quis participar. A Coordenadora e a Monitora acabaram por deixar que o 1.º ano se juntasse à atividade, pelo que a sessão que tinha preparado para a Incubadora da Criatividade ficou adiada para a quarta-feira seguinte.

A sessão de cozinha acabou por não correr tão bem como esperávamos, sobretudo por estarem as três turmas juntas. As crianças distraíam-se com facilidade e houve alguma dificuldade em manter a atenção e o ambiente organizado. Do 1.º ano, a Margarida e a Inês estiveram várias vezes a conversar e a distrair-se, enquanto, no 3.º e 4.º ano, também houve alguns casos semelhantes, como o Vítor e o Simão. Como o comportamento de algumas crianças do 1.º ano acabou por ser particularmente difícil

de gerir, a coordenadora e a monitora ponderaram não realizar a sessão com este grupo na sexta-feira seguinte. Antes da atividade de cozinha, já tinham sido avisados sobre alguns comportamentos e, como estes continuaram durante a sessão, a equipa disse que iria ponderar o que fazer relativamente à sessão seguinte.

Neste dia, começámos também a sessão mais tarde do que é habitual. Primeiro, lanchámos na sala dos professores, uma vez que a coordenadora da escola e a professora do 1.º e 2.º ano iriam acompanhar o 2.º ano à outra escola. Só depois nos dirigimos para a sala onde iríamos realizar a atividade, começando por volta das 11h.

Depois fomos para o bairro, onde almoçámos e estivemos a organizar a sala que fica ao lado daquela que utilizamos atualmente. Como iremos passar a utilizar esta nova sala, foi necessário começar a prepará-la. Entre outras coisas, levámos um armário bastante pesado de uma das outras salas, pelas escadas, até à sala que estávamos a organizar.

As crianças começaram a aparecer por volta das 16h/16h30. Durante a tarde, algumas estiveram a fazer pulseiras e outras a pintar. A Margarida e o Mateus estiveram também em cima do "telhado" do tanque, uma situação que considerei bastante perigosa, tendo em conta o local onde estavam.

- 21/05/2026

Neste dia, iria tentar realizar novamente um grupo focal com outros jovens da Escola de Segunda Oportunidade. No entanto, já tinha consciência de que poderia acabar o dia sem conseguir realizar a sessão, uma vez que, apesar de os jovens terem de frequentar as aulas, nem sempre isso acontece.

Desde que cheguei, estava apenas um jovem na escola. Para a aula de Matemática foram chegando mais alguns, incluindo dois que chegaram já depois de a aula ter começado. No total, estiveram presentes sete jovens na aula de Matemática, enquanto outros dois ficaram com a técnica na sala de baixo, onde estiveram a ver um filme.

Os jovens que ficaram na aula de Matemática estiveram a jogar Batalha Naval, através de uma ficha que o professor tinha preparado para a aula. Um deles ficou também a realizar uma ficha que tinha ficado por fazer da semana anterior, que penso que seria uma avaliação.

Foi interessante observar os jovens enquanto jogavam Batalha Naval. Alguns foram tendo algumas dificuldades ao longo do jogo, sobretudo em perceber onde deveriam colocar ou procurar determinadas posições, e o professor foi ajudando quando necessário. Apesar de ser uma atividade diferente das que habitualmente associamos a uma aula de Matemática, foi possível vê-los bastante concentrados no jogo e envolvidos na tarefa.

No final, ficou apenas um jovem com quem poderia realizar o grupo focal. No entanto, estando apenas um participante e estando a técnica também presente, considerámos que seria melhor tentar novamente na semana seguinte, na expectativa de conseguir reunir um grupo com mais jovens.

- 22/05/2026

Neste dia não fomos à Escola de São Miguel. Tendo em conta o comportamento dos alunos na sessão de cozinha de quarta-feira, a monitora e a coordenadora tinham começado por ponderar não fazer a atividade de cozinha nesse dia, mas acabaram por decidir não ir à escola de todo. Por isso, ficámos sem nenhuma atividade para fazer durante a manhã e aproveitámos esse tempo para organizar atividades e outras coisas que eram necessárias para o projeto.

Durante a tarde, estivemos novamente a jogar ao Stop com algumas das crianças, enquanto outras estiveram a brincar e a jogar outros jogos.

- 26/05/2026

No início da manhã, ainda não tinha chegado nenhum jovem do primeiro turno. Como já estavam alguns jovens presentes, decidiram começar a aula de Ciências com os

que estavam. Entretanto, foram chegando mais alguns, que acabaram também por ficar na aula. No final, estavam cerca de 8 a 9 jovens.

Na aula de Ciências, estiveram a falar sobre rochas, um tema que pareceu despertar algum interesse nos jovens, e também sobre a pele. A partir deste último tema, foram surgindo algumas histórias relacionadas com doenças de pele e outras doenças que conheciam através de pessoas da família. A conversa acabou por se desenvolver a partir desses exemplos, com os jovens a partilharem algumas situações que conheciam.

Inicialmente, a professora de Ciências iria ficar sem ninguém para o segundo turno, mas acabaram por aparecer dois jovens. Assim, esteve com eles a trabalhar os mesmos exercícios e a rever a mesma matéria que tinha trabalhado anteriormente com o primeiro grupo.

Enquanto isso, o outro turno esteve com o responsável pelo projeto a continuar a trabalhar a literacia financeira. Mais tarde, chegou a professora de Inglês e, como não poderia dar aula ao segundo turno, decidiu-se juntar novamente os dois grupos. Estiveram então todos a jogar a um jogo em que tinham de adivinhar uma palavra em inglês a partir de desenhos. Foi um momento bastante divertido, não só pelos desenhos que iam fazendo, mas também pelas várias tentativas que os jovens davam para chegar à palavra.

Um dos jovens acabou por "acertar" várias vezes na palavra em português, mas, como o exercício era para chegar à palavra em inglês, não recebia o ponto. Isso acabou por deixá-lo frustrado e, a certa altura, dizia que já não ia jogar mais. Apesar disso, pouco depois acabava por voltar a participar no jogo.

De seguida, continuaram a aula de literacia financeira. Foi interessante vê-los concentrados e a fazer várias perguntas sobre os temas que estavam a ser abordados. Pareceu-me que era um assunto que lhes interessava e que conseguiam relacionar com situações da sua vida.

Durante este período, a técnica também esteve a explicar à professora de Ciências quais dos jovens tinham estágios e em que áreas estavam a realizá-los, como restauração ou construção civil, e quais ainda não tinham estágio. Referiu que alguns dos jovens que não conseguem realizar o estágio acabam por não conseguir concluir o percurso, pelo que percebi, devido ao número de faltas. Para concluírem e obterem o 9.º ano, os jovens têm de realizar um estágio, sendo cada um responsável por procurar um local onde o possa fazer. Quando isso não acontece, os técnicos procuram, através dos contactos e das parcerias que têm, encontrar estabelecimentos onde exista disponibilidade para os receber.

Também ficou combinado que iriam continuar a ver o filme *Escritores da Liberdade*, que tinham começado a ver na semana anterior e de que tinham gostado.

- 27/05/2026

Durante a manhã, fomos à Escola de São Miguel. Estive com o 1.º e 2.º ano a continuar a atividade "Mapa dos Desafios". A sessão acabou por não correr tão bem como esperava, sobretudo porque os alunos estavam com alguma dificuldade em acalmar-se e em manter a atenção.

Na primeira atividade, que consistia em reproduzir sequências de cores, reparei que algumas crianças estavam mais preocupadas em colocar os papéis direitos e em garantir que ficavam exatamente como queriam do que propriamente em realizar o exercício. Isto fez com que demorassem mais tempo e, em alguns casos, acabassem por ficar frustradas quando os papéis não ficavam como pretendiam.

Na segunda atividade, as crianças tinham de utilizar palhinhas para movimentar letras e formar determinadas palavras. Enquanto uma criança estava a realizar o exercício, as restantes tinham de esperar e não dizer as respostas, uma vez que a ideia era que cada uma tentasse descobrir a palavra sozinha. Se tivesse dificuldades, eu, a professora ou até os colegas poderiam ajudar e guiar, mas fazendo que com o que mesmo conseguisse chegar à resposta final. No entanto, as crianças que estavam de fora

estavam constantemente a falar e a dizer as respostas, muitas vezes sem sequer perceberem a palavra que estava a ser formada. Isto acabou por tornar a atividade mais demorada e foi difícil manter o grupo concentrado. A Inês acabou também por ter de sair logo no início da sessão, depois de faltar ao respeito e desafiar a professora.

Entretanto, a turma do 3.º e 4.º ano esteve a fazer wraps de frango na aula de cozinha. Desta vez, cada aluno preparou o seu próprio wrap, pelo que não houve comida para o 1.º e 2.º ano, como costuma acontecer nestas aulas, em que todos acabam por comer aquilo que é preparado durante a sessão, seja à quarta ou à sexta-feira. A Rita também acabou por faltar ao respeito à Monitora e, por esse motivo, ficou proibida de ir ao projeto durante a tarde.

Depois fomos lanchar para a sala dos professores. Durante esse momento, os professores contaram que, no dia anterior, tinham ido com cerca de 14 alunos fazer uma atividade de canoagem. Segundo o que nos contaram, a atividade tinha corrido bastante bem, os alunos tinham-se divertido e tinham tido um bom comportamento.

A professora contou também uma situação relacionada com o Lucas, que pareceu revelar alguma insegurança da parte dele. Durante a atividade de canoagem, não queria tirar o fato de treino e ficar apenas de roupa interior, apesar de o fato de treino poder ser desconfortável durante a atividade. A professora foi falando com ele aos poucos e acabou por conseguir que ele ficasse apenas de roupa interior, embora inicialmente ainda se mostrasse inseguro.

Também falaram da Inês, referindo que, segundo os professores, tinha estado bastante bem e calma durante a atividade de canoagem. Esta informação acabou por coincidir com aquilo que tinha observado na atividade prática anterior, de quando fomos visitar uma quinta, uma vez que me parece que atividades mais práticas tendem a resultar melhor com ela.

Durante a conversa, surgiu também a ideia de que poderia ser benéfico para as crianças passar mais tempo fora do bairro e, de certa forma, afastadas do contexto

familiar. Esta questão acabou por dar origem a alguma discussão sobre essa possibilidade e sobre outras alternativas, embora já não me recorde exatamente de todo o contexto em que este assunto surgiu.

Como na sexta-feira o 4.º ano iria realizar uma prova de aferição, não iria realizar a sessão da Incubadora com eles. A Érica, logo que cheguei, estava bastante ansiosa por causa da prova e, em determinado momento, estive a conversar com ela sobre isso. Falei com ela sobre ser normal sentir-se nervosa e sobre o facto de estar tudo bem sentir alguma ansiedade, mas também tentámos pensar em estratégias que pudessem ajudá-la a ficar mais tranquila. A Sofia também estava presente durante esta conversa e acabou por ser interessante falar com as duas sobre esta questão.

Depois fomos para o projeto, onde ficámos a trabalhar durante a tarde. Eu estive a trabalhar no relatório e a preparar algumas atividades, enquanto a equipa estiveram a tratar de outras questões relacionadas com o projeto.

Estávamos também à espera que um rapaz aparecesse por volta das 14h30. Na segunda ou na terça-feira dessa semana, ele tinha aparecido no projeto acompanhado pelo irmão, que já tinha estado anteriormente num projeto do IDIS no Olival. O rapaz precisava de ajuda para realizar algumas fichas até ao dia 31 de maio, para conseguir passar de ano. Na altura, a monitora tinha estado a ajudá-lo e ele tinha fichas de várias disciplinas. No entanto, nesse dia acabou por não aparecer.

Durante a tarde, estivemos também a jogar alguns jogos com as crianças, como tem acontecido noutros dias, enquanto outras estiveram a brincar e a fazer outras atividades.

- 28/05/2026

Este foi o meu último dia na Escola de Segunda Oportunidade, pelo que acompanhei novamente o funcionamento das aulas e dos diferentes grupos durante a manhã.

Foram chegando alguns jovens e, enquanto aguardavam pelo início das aulas, estiveram a acabar de pintar algumas bandeiras que iriam colocar no mural que têm na escola. Entretanto, chegou o professor de Matemática, que esteve a conversar com a técnica sobre algumas vagas e respostas existentes para jovens, incluindo a própria Escola de Segunda Oportunidade.

Durante a manhã, o professor também esteve a analisar com os jovens algumas das avaliações que tinham realizado. Para além disso, fizeram momentos de autoavaliação e heteroavaliação, refletindo sobre o seu próprio desempenho e sobre o dos colegas.

Penso que, depois deste momento, os jovens acabaram por sair mais cedo, embora já não tenha a certeza. Como este foi o meu último dia na Escola de Segunda Oportunidade, fiquei com esta manhã como o último momento de acompanhamento daquele espaço e dos jovens.

Durante a tarde, fui para o bairro, onde tinha planeado realizar uma atividade de avaliação com as crianças e jovens que frequentavam o projeto. Tinha falado previamente com a coordenadora sobre a possibilidade de realizar esta atividade no dia 28 ou 29, tendo ela sugerido que a fizéssemos nesse dia.

Através desta atividade, queria avaliar a forma como as crianças e jovens tinham vivido as atividades desenvolvidas ao longo do período em que estive no projeto, procurando perceber o que tinham gostado mais, como se sentiam relativamente ao espaço e à equipa, o que consideravam ter aprendido e o que gostariam de melhorar. Para isso, tinha pensado numa dinâmica dividida por diferentes temas relacionados com o projeto. Havia seis espaços, dedicados aos jogos e atividades, ao espaço do bairro, aos orientadores, ao comportamento do grupo e às relações de amizade, às aprendizagens realizadas e, por fim, a uma caixa de ideias onde poderiam deixar sugestões sobre o que gostariam de mudar ou melhorar.

Para facilitar a participação das crianças de diferentes idades, tinha pensado utilizar post-its, nos quais poderiam escrever comentários, palavras ou fazer desenhos, e também alguns emojis que permitissem expressar mais facilmente a sua opinião. No entanto, quando começámos a atividade, tornou-se difícil manter a atenção e a concentração do grupo. Algumas das crianças estavam bastante agitadas e, entretanto, algumas acabaram mesmo por ir embora. Também percebemos que os post-its não estavam a funcionar como tinha previsto, uma vez que algumas das crianças começaram a utilizá-los para brincar e a gastá-los sem os relacionar com a atividade. Por esse motivo, acabámos por retirá-los. A utilização dos emojis também não resultou como esperava, uma vez que o nível de agitação do grupo dificultava a realização da dinâmica da forma inicialmente pensada.

Perante estas dificuldades, fui adaptando a atividade no momento e optámos por conversar diretamente com as crianças sobre os diferentes temas que queria avaliar. Fomos perguntando o que achavam das atividades, do espaço, dos orientadores, da relação entre as crianças, daquilo que tinham aprendido e do que gostariam de mudar ou melhorar. A equipa teve um papel importante nesta parte, ajudando-me a compreender melhor algumas das respostas das crianças e aquilo a que se estavam a referir, mas também a simplificar algumas das questões para que fossem mais fáceis de compreender e responder.

Apesar de a atividade não ter decorrido exatamente como tinha planeado, consegui, com o apoio da equipa, recolher algumas opiniões das crianças sobre a sua experiência no projeto. Esta situação também me mostrou a importância de adaptar as estratégias de avaliação ao grupo e às características das crianças presentes, sobretudo quando a dinâmica inicialmente preparada não está a resultar da forma esperada.

Relativamente aos jogos e às atividades, várias crianças disseram que gostavam dos momentos de brincadeira e que os consideravam divertidos. Referiram também que gostavam particularmente quando nós, equipa, participávamos nos jogos com elas. Quando falámos sobre novas atividades que gostariam de realizar, deram vários

exemplos de passeios e visitas a outros espaços, recordando algumas experiências anteriores, como a ida ao JumpYard. Também referiram o interesse em voltar ao cinema e em realizar atividades noutros espaços, como parques aquáticos.

Quando falámos sobre as orientadoras, algumas crianças referiram que estas "berravam muito". A equipa aproveitou este comentário para conversar com elas sobre as situações em que isso acontecia, explicando que, muitas vezes, antes de levantar a voz, tentavam conversar com as crianças sobre determinados comportamentos, mas que nem sempre estas ouviam ou davam importância ao que lhes era dito. Foi também explicado que mesmo a equipa não gostava de ter de levantar a voz, mas que, em algumas situações, sentiam que era a única forma de conseguirem que o grupo parasse e prestasse atenção. Ao mesmo tempo, as crianças disseram que gostavam dos momentos em que as orientadoras conversavam e brincavam com elas.

Relativamente ao espaço do bairro, as crianças apontaram alguns aspetos que gostariam de ver melhorados. Referiram, por exemplo, a existência de lixo, ratos e vidros partidos no chão, considerando que o espaço poderia estar mais limpo e cuidado. Falaram também sobre algumas situações com outras pessoas do bairro, dizendo que sentiam que havia pessoas que não gostavam delas e que, por vezes, lhes dirigiam comentários ou chamavam nomes de que não gostavam. As crianças reconheceram que, por vezes, também tinham comportamentos inadequados, mas consideravam que isso não justificava determinados comentários. A partir desta conversa, tentámos pensar em conjunto sobre o que poderia ser feito para melhorar estas situações.

Quando abordámos o comportamento do grupo, as próprias crianças reconheceram que nem sempre se portavam bem, que eram bastante irrequietas e que, por vezes, não ouviam a equipa. Valorizámos o facto de conseguirem reconhecer esses comportamentos, mas também conversámos sobre a importância de perceber que existem diferentes momentos ao longo da tarde. Expliquei-lhes que podemos brincar, estar mais animados e divertir-nos em conjunto, mas que também existem momentos

em que é necessário estar mais calmo, ouvir e participar em atividades que exigem outro tipo de atenção.

No que diz respeito às relações entre as crianças, disseram que, de forma geral, se davam bem e que gostavam de brincar umas com as outras, embora reconhecessem que havia algumas pessoas com quem não gostavam tanto de brincar. Conversámos sobre o facto de ser normal não termos a mesma relação com todas as pessoas, mas que isso não significa que devamos tratá-las mal ou faltar-lhes ao respeito. Durante esta conversa, surgiram alguns comentários dirigidos a uma das crianças do grupo, que tivemos de interromper e utilizar como exemplo para reforçar precisamente essa questão, explicando que não era adequado utilizar determinados nomes ou fazer comentários sobre outra pessoa por causa das suas características ou dificuldades.

Por fim, quando falámos sobre aquilo que tinham aprendido ao longo das atividades, foram capazes de dar alguns exemplos concretos. Referiram aprendizagens relacionadas com hábitos do dia a dia, como lavar as mãos antes de cozinhar, mas também com regras de convivência e educação, como cumprimentar as pessoas e dizer "bom dia" ou "boa tarde". Na parte das sugestões para o futuro, voltaram a surgir sobretudo ideias relacionadas com passeios e atividades fora do bairro, como visitas a parques, um parque aquático ou uma nova ida ao cinema.

Apesar de a atividade não ter decorrido exatamente como tinha planeado, considero que a conversa acabou por permitir recolher algumas opiniões importantes das crianças sobre o projeto. O apoio da equipa foi fundamental para conseguir adaptar as questões ao grupo e compreender melhor algumas das respostas que foram surgindo. Para mim, foi também uma forma de perceber que, mesmo quando uma estratégia de avaliação não funciona da forma inicialmente prevista, é possível adaptá-la no momento e continuar a recolher informação relevante a partir da participação das próprias crianças.

Depois de terminarmos a atividade, ainda tivemos algum tempo para brincar e jogar com as crianças.

- 29/05/2026

Neste dia, os alunos do 4.º ano iniciaram uma sessão composta por três provas, sendo a primeira dedicada à Educação Artística. Por esse motivo, não houve atividade da Incubadora da Criatividade com a turma do 3.º e 4.º ano.

Durante a manhã, estivemos na escola a realizar uma atividade de cozinha com as crianças que estavam presentes. Fizemos novamente wraps e, inicialmente, a atividade estava a decorrer de forma tranquila. No entanto, a certa altura, algumas das crianças começaram a brincar e a distrair-se, tendo mesmo acontecido algumas pequenas queimaduras. Não foi nada de grave e conseguimos continuar a atividade, sendo que, no final, as crianças pareceram gostar dos wraps.

Quando a equipa chegou à sala do projetot, fizemos também um bolo de laranja, que ficou preparado para o lanche das crianças durante a tarde.

À medida que as crianças e os jovens foram chegando ao projeto, estivemos inicialmente a jogar alguns jogos. A certa altura, a equipa interrompeu a brincadeira e disse que iríamos fazer uma atividade. Eu não sabia, naquele momento, que esta atividade estava relacionada com a minha despedida, uma vez que este era o meu último dia de estágio.

A equipa e as crianças tinham preparado uma surpresa para mim. Começaram por propor um jogo em que era descrita uma pessoa ou algo e os restantes tinham de tentar perceber de quem ou do que se tratava. Foram surgindo várias palavras e características, como “simpática”, “amiga”, “importante”, “fofa”, “inteligente”, “companheira” e “incrível”. Aos poucos, comecei a perceber que estavam a falar de mim, principalmente porque algumas das crianças começaram a olhar para mim e a ficar emocionadas. Isso fez com que eu própria começasse a ficar emocionada.

Algumas das crianças começaram a chorar e vieram abraçar-me, momento em que também comecei a chorar. A equipa entregou-me uma carta e um quadro com uma fotografia nossa, enquanto as crianças me ofereceram flores e desenhos que tinham

preparado. Foi um momento que me deixou bastante emocionada, sobretudo por perceber que tinham preparado aquela surpresa e que aquele momento tinha significado para elas.

Ao longo do mês, algumas das crianças já me tinham perguntado várias vezes se não podia ficar mais tempo no projeto. Nesse dia, voltaram a fazer esse pedido. Expliquei-lhes que também gostava de continuar, mas que a decisão de prolongar o estágio não dependia apenas de mim, e tentei explicar-lhes que, apesar de ter de terminar naquele momento, também tinha gostado muito de estar com elas e com a equipa.

Depois deste momento, apesar de ainda estar emocionada, voltei a brincar e a jogar com as crianças. Aproveitámos também para tirar algumas fotografias, como forma de ficarmos com uma recordação daquele dia.

Nesse dia estava previsto que saísse mais cedo, mas acabei por ficar mais algum tempo no projeto, por ser o meu último momento com a equipa e com as crianças e jovens. Quando chegou a hora de sair, algumas das crianças foram comigo e ficaram comigo a conversar e a brincar enquanto eu esperava pelo meu transporte. Foi também um momento bastante emotivo, por representar o fim daquele período de convivência diária com as crianças e com a equipa.

Apêndice 3 – Guião do grupo focal

Guião do grupo focal – jovens da escola de segunda oportunidade

Objetivo geral: Compreender, a partir da perspetiva dos jovens, as experiências, significados e impactos atribuídos às dinâmicas e práticas desenvolvidas na Escola de Segunda Oportunidade, no âmbito da educação não formal.

Objetivos específicos:

- Explorar a forma como os jovens percecionam as atividades e dinâmicas desenvolvidas no contexto escolar e comunitário;

- Compreender o impacto dessas experiências nas relações interpessoais, participação e sentimento de pertença;
- Identificar aprendizagens, competências e mudanças percebidas pelos jovens ao longo do seu percurso;
- Analisar de que forma os jovens avaliam o ambiente educativo e as relações estabelecidas com os adultos e pares;
- Dar espaço à expressão das opiniões, necessidades e sugestões dos participantes relativamente às atividades desenvolvidas.

Participantes: 5 a 10 jovens (dispostos em círculo, se possível).

Duração: 40 a 60 minutos.

Estrutura do grupo focal:

- Abertura:

Sou a Catarina e sou estagiária do Mestrado em Sociologia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto e estou neste momento a desenvolver o meu relatório de estágio, no meu último ano. Desde março tenho acompanhado algumas atividades aqui na Escola de Segunda Oportunidade (ou neste contexto) e, por isso, achei importante ouvir também a vossa opinião. A ideia seria fazermos um grupo focal, que é basicamente uma conversa em grupo para perceber melhor o que vocês pensam sobre as atividades/aulas, o que sentem em relação a elas e que importância têm na vossa vida e no vosso percurso.

Não há respostas certas nem erradas. O importante é falarem da vossa experiência e daquilo que realmente pensam. O objetivo não é avaliar ninguém, mas compreender melhor aquilo que funciona, aquilo que poderia melhorar e o impacto que estas dinâmicas podem ter para vocês.

Tudo o que for dito será tratado com respeito e é importante que também respeitem as opiniões uns dos outros, sendo importante salientar que o for dito aqui,

não sai daqui. A participação é voluntária e, se houver alguma pergunta à qual não queiram responder, está tudo bem.

Como a maioria de vocês já assinou o consentimento informado — e quem ainda não o fez pode assinar agora —, queria apenas relembrar que esse documento inclui a autorização para gravar o áudio da sessão. Essa gravação será ouvida apenas por mim e, se necessário, pelo meu orientador, não sendo partilhada com mais ninguém.

- Quebra-gelo

Se tivessem de explicar esta escola a alguém de fora usando apenas três palavras, quais seriam?

- Eixo 1: Experiência e utilidade

Perguntas

- O que é que esta escola tem de diferente das outras?
- Sentem que aprendem coisas importantes aqui? Que tipo de coisas?
- Alguma atividade vos marcou mais? Porquê?

Follow-up

- Isso ajudou-vos fora da escola?
- Sentem-se mais preparados para lidar com certas situações?

- Eixo 2: Relações, participação e ambiente

Perguntas

- Como descreveriam o ambiente aqui entre os jovens?
- Sentem-se à vontade para participar e dar opinião?
- Acham que aqui os adultos vos ouvem/compreendem?

Follow-up

- As atividades ajudam o grupo?
- Há coisas que vos deixam desconfortáveis?

Dinâmica de posicionamento – "Concordo / Discordo"

- As atividades ajudam o grupo a unir-se.
- Aqui aprende-se mais do que matérias escolares.
- As dinâmicas ajudam a ganhar confiança.
- Se estas atividades acabassem, a escola continuava igual.

Porque escolheste esse lado?

Alguém tem uma opinião diferente?

O que faria mudar a tua opinião?

- Eixo 3: Impacto pessoal e futuro

Perguntas

- Sentem que mudaram desde que estão aqui?
- Descobriram capacidades novas em vocês?
- Acham que esta experiência pode ajudar no vosso futuro?

- Encerramento:

- Se pudessem mudar uma coisa nesta escola ou nas atividades, o que mudavam?
- O que não podia acabar nunca?
- Há alguma coisa importante que eu não tenha perguntado?

Obrigado pela vossa participação e honestidade. As vossas opiniões são muito importantes para perceber o impacto destas atividades e para melhorar o trabalho desenvolvido.

Apêndice 4 – Consentimento informado

O presente estudo "Educação não formal e inclusão social: dinâmicas de participação infantojuvenil em contextos comunitários" insere-se no âmbito do Relatório de Estágio do Mestrado em Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), sob orientação do Professor João Teixeira Lopes.

A investigação tem como objetivo compreender de que forma as práticas de educação não formal desenvolvidas em contextos comunitários contribuem para a inclusão de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade, promovendo o seu desenvolvimento pessoal, social e cívico, bem como processos de transformação individual e coletiva.

A sua participação neste estudo consiste na realização de um grupo focal, com duração aproximada entre 40 minutos e 1 hora. Esta sessão reunirá um pequeno grupo de participantes para uma conversa orientada sobre as experiências, opiniões e perceções relacionadas com as atividades e dinâmicas vividas no contexto do projeto.

A participação é voluntária e poderá desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, bem como optar por não responder a alguma questão que lhe seja colocada.

A sessão será gravada em áudio exclusivamente para facilitar a análise dos dados recolhidos. Todos os dados serão tratados de forma confidencial e utilizados apenas para fins académicos no âmbito deste estudo. Os registos áudio serão eliminados após a conclusão da análise.

A investigadora responsável pelo estudo é Ana Catarina Nunes Moreira (up202408650@up.pt), podendo ser contactada para esclarecimento de dúvidas, partilha de comentários ou exercício dos direitos relativos ao tratamento dos dados pessoais, nomeadamente acesso, retificação, limitação ou eliminação dos dados recolhidos.

Declaro que fui informado(a) sobre os objetivos do estudo, os procedimentos de recolha de dados e as condições da minha participação. Tive oportunidade de colocar questões e obtive esclarecimentos considerados suficientes.

Assim, declaro que aceito participar voluntariamente neste estudo.

Nome: _____

Assinatura: _____

Porto, _____ de _____ de 2026