

## Pelo caminho da investigação-ação participativa numa escola - O projeto “Quando é que 25 é igual a 1?”

**Nuno Gonçalves<sup>1</sup>**

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto

**Ana Bertão**

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto

InED - Centro de Investigação e Inovação em Educação

### **RESUMO**

Em tempos de rápidas transformações sociais, a educação terá de se adaptar e responder aos novos desafios, na direção certa para a salvaguarda dos direitos de todas as pessoas. Este processo exige que a intervenção no contexto escolar valorize uma aprendizagem participativa, cooperativa, reflexiva e sócio-crítica, que vise promover o desenvolvimento da escola, dos/as alunos/as e das comunidades, assim como contribuir para o crescimento e a valorização dos/as profissionais.

Alinhada com estes pressupostos, a investigação-ação participativa (IAP) surge como especialmente importante para o desenvolvimento de projetos nas escolas, pelo envolvimento de todos os sujeitos participantes e crença na capacidade de cada um de transformar a realidade. O projeto de educação e intervenção social “Quando é que 25 é igual a 1?” (Gonçalves, 2022) foi orientado metodologicamente pela IAP e construído com os/as alunos/as de uma turma do 1.º ciclo, permitindo que todos/as os/as participantes se tornassem mais reflexivos/as, intervencionistas e colaborativos/as. Como resultados do projeto, melhoraram as relações interpessoais, o grupo tornou-se mais coeso e inclusivo. Além disso, o projeto aumentou a consciência ambiental de estudantes e profissionais.

Neste artigo faz-se a apresentação do projeto e das ações desenvolvidas, bem como uma reflexão sobre os processos e resultados alcançados.

**Palavras-chave:** Projeto; Investigação-ação participativa; Intervenção psicossocial; Educação; Desenvolvimento.

### **ABSTRACT**

In times of rapid social transformations, education will have to adapt and respond to new challenges, in the right direction to safeguard the rights of all people. This process requires that intervention in the school context values participatory, cooperative, reflective and socio-critical learning, which aims to promote the development of the school, students and communities, as well as contributing to the growth and appreciation of /professionals.

In line with these assumptions, participatory action research (IAP) emerges as especially important for the development of projects in schools, due to the involvement of all participating subjects and the belief in each one's ability to transform reality. The education and social intervention project “When is 25 equal to 1?” (Gonçalves, 2022) was methodologically guided by IAP and built with students from a 1st cycle class, allowing all participants to become more reflective, interventionist and collaborative/ to the. As a result of the project, interpersonal relationships improved, the group became more cohesive and inclusive. Furthermore, the project increased the environmental awareness of students and professionals.

This article presents the project and the actions developed, as well as a reflection on the processes and results achieved.

**Keywords:** Project; Participatory action research; Psychosocial intervention; Education; Development.

<sup>1</sup> Endereço de contacto: nuno.de.paredes@gmail.com

## 1. Introdução

O projeto de intervenção psicossocial “Quando é que 25 é igual a 1?” (Gonçalves, 2022) foi desenvolvido numa escola na ilha de Santiago, no arquipélago de Cabo Verde, para responder aos problemas e necessidades de uma turma do segundo ano de escolaridade, do ensino básico, durante o período da pandemia por Covid-19.

O período de pandemia (2020-2022) trouxe novas exigências e limitações, impondo respostas imediatas aos desafios emergentes (e.g., sucessivos confinamentos, necessidade de criar um distanciamento seguro entre as pessoas, medos que emergiam da estranheza da situação). As escolas tiveram de se adaptar rapidamente a estes desafios, exigindo a organização do ensino à distância, durante os períodos de confinamento, e subdividindo turmas, o que alterou substancialmente as relações e as estratégias de ensino-aprendizagem. A emergência da resposta trouxe novos problemas às escolas, visíveis quando foi possível voltar às aulas presenciais (e.g., era preciso reaprender a estar uns/umas com os/as outros/as).

Foi neste contexto que surgiu o projeto “Quando 25 é igual a 1?”, orientado metodologicamente pela investigação-ação participativa (IAP), que permitiu a integração simultânea da ação e da investigação na busca de soluções participadas.

Inicia-se este artigo com uma introdução concisa ao quadro teórico-metodológico do projeto, numa incursão, mesmo que breve, sobre a IAP e a intervenção psicossocial em contexto escolar, para de seguida se apresentar o projeto. Neste ponto são discutidas as questões e desafios enfrentados pelos/as participantes, assim como as estratégias selecionadas e as ações realizadas. Por fim, analisam-se os processos e o impacto do projeto nos/as estudantes, na comunidade e no professor.

## 2. Investigação-ação participativa na educação e escola

Na área das ciências sociais, a investigação-ação surge como uma metodologia importante para a intervenção e reflexão sobre as ações e os novos conhecimentos produzidos, já que garante uma articulação permanente entre a teoria e a prática. O interesse pela investigação-ação tem sido evidenciado no campo da educação, na ligação à prática docente (Fonseca, 2012) e às pedagogias mais ativas, como referido por Pires (2010), tem existido “um aumento de interesse pela metodologia de investigação-ação, paralelamente, com o aumento de interesse pelas pedagogias que promovem a criatividade, o pensamento crítico e o aprender a aprender” (p. 68). No contexto educativo, a investigação-ação tem possibilitado a abordagem de problemas específicos e a redução do “foso intransponível existente entre o conhecimento teórico produzido pela investigação tradicional e as necessidades da prática” (Máximo-Esteves, 2008, p. 15). A investigação-ação tem permitido, sobretudo, uma ligação entre o conhecimento científico e a necessidade de resolução de problemas práticos, da qual resulta a busca de soluções mais adequadas para os problemas educativos, reconhecendo-se o carácter situado e dinâmico do conhecimento.

Para Noffke e Somekh (2009), a utilização da investigação-ação pode promover significativamente o desenvolvimento da escola e contribuir para o aprimoramento do conhecimento e da competência profissional dos/as docentes. Esta metodologia pode efetivamente impulsionar a transformação e a construção de escolas mais eficientes e sustentáveis, fortalecendo assim a sua função e propósito ao focar nos processos de questionamento, reflexão, avaliação e envolvimento de todos os atores-investigadores. Nesse sentido, a investigação-ação pode ser encarada como um “poderoso instrumento para construir as práticas e os discursos” (Coutinho et al., 2009, p. 363), potencializando o desempenho de docentes e de estudantes, bem como o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, contribui para a compreensão e o sentido do trabalho na escola, assim como do contexto em que ela se insere e se desenvolve.

Dentro das metodologias de investigação-ação, a IAP é uma abordagem metodológica que também tem ganho destaque na área da educação devido ao seu potencial transformador (Fernandes, 2017; Rodrigues, 2018; Santos, 2020). Importa salientar que o processo de ensino-aprendizagem se inclui num processo educativo mais vasto que abrange diversos domínios do desenvolvimento humano (cognitivo, social, emocional) e comunitário (como espaço de inclusão e de proteção para todos/as). Assim, importa que os processos educativos sejam desenvolvidos através de estratégias de ação que incentivem a participação de todos os agentes educativos. Reconhece-se, então, a pertinência da IAP como opção metodológica nos

projetos de educação e intervenção social, já que esta metodologia promove a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo. Na IAP, os/as participantes são, simultaneamente, protagonistas e autores da mudança (Lima, 2003), envolvendo-se na análise crítica da sua realidade, na identificação de pontos considerados de maior vulnerabilidade e na escolha das estratégias a desenvolver para ultrapassar os problemas. Num “processo cílico e colaborativo, onde a reflexão e a ação estão interligadas” (Fernandes, 2017, p. 34), a IAP visa resolver problemas práticos ao mesmo tempo que gera conhecimento teórico, promovendo uma mudança social transformadora. Quando se trata da comunidade escolar, integrar os/as estudantes e outros agentes educativos neste processo, desde a construção do conhecimento da realidade até à conceção e desenvolvimento das ações, numa espiral ação-reflexão, promove mudanças individuais e grupais, com impacto na motivação e participação de que resulta “melhores resultados educacionais” (Silva, 2019, p. 78) e aprendizagem para uma cidadania plena. Os/As participantes tornam-se mais capazes de lidar com os imprevistos, socialmente mais críticos e mais conscientes do significado e efeito das suas ações.

Outro campo da mobilização da IAP é a formação de docentes. Santos (2020) enfatiza o papel da IAP na reflexão sobre a prática docente e no desenvolvimento de novas competências. Ao participarem em projetos de IAP, os/as professores/as identificam e resolvem problemas de forma colaborativa, promovendo uma cultura de melhoria contínua e inovação das escolas. Teixeira (2021) discute como a IAP pode ser uma ferramenta poderosa para abordar questões de desigualdade e discriminação. O envolvimento da comunidade escolar na identificação e resolução de problemas relacionados à inclusão contribui para a criação de um ambiente educativo mais inclusivo, através da equidade nas oportunidades, do respeito por cada um/a na sua diversidade e um aumento na consciencialização e sensibilidade de toda a comunidade educativa para a necessária inclusão de todos/as os/as alunos/as (Fernandes, 2017; Teixeira, 2021). Este impacto é possível, pois, durante o projeto, professores, estudantes, pais e especialistas trabalham juntos para identificar barreiras à inclusão e desenvolver estratégias para superá-las (Fernandes, 2017). Rodrigues (2018) relata um projeto de IAP desenvolvido numa escola do ensino básico, no âmbito da formação contínua de docentes. Estes participaram no planeamento, ação e reflexão, desenvolveram e experimentaram novas abordagens pedagógicas. Para o autor, a colaboração e a troca de experiências entre docentes resultaram em práticas mais eficazes e inovadoras, além de um maior senso de comunidade e apoio mútuo entre docentes. Apesar dos benefícios, a IAP enfrenta desafios e limitações. Um dos principais desafios é a resistência à mudança. Segundo Santos (2020), muitos professores/as e administradores escolares podem resistir a esta metodologia devido ao medo do desconhecido e à falta de confiança nas suas próprias habilidades. Manter o envolvimento e o compromisso dos/as participantes ao longo do tempo é crucial para o sucesso da IAP, mas pode ser difícil devido aos fatores como carga de trabalho, mudanças na administração escolar, recursos limitados e outros desafios (Santos, 2020; Teixeira, 2021).

Contudo, as contribuições de vários autores (e.g., Fernandes, 2017; Rodrigues, 2018; Santos, 2020; Silva, 2019; Teixeira, 2021) demonstram o impacto positivo das metodologias participativas em várias áreas da educação (e.g., desenvolvimento curricular, formação de professores/as, promoção da inclusão e diversidade). Com o apoio adequado e um compromisso com a colaboração e a reflexão contínua, a IAP tem o potencial de transformar a educação e a escola, criando ambientes de aprendizagem mais inclusivos, equitativos e inovadores. Tem, ainda, o poder de transformar as informações em conhecimento e aproximar, de forma integrada, o conhecimento científico do conhecimento do senso comum, transformando os contextos e os/as participantes (e.g., Lima, 2003; Monteiro et al., 2024; Timóteo & Bertão, 2012). Os projetos epistemologicamente orientados pela IAP partem de problemas reais práticos, em busca da sua resolução, geram conhecimento teórico-prático útil e promovem o empoderamento dos/as participantes.

### **3. Intervenção psicossocial na educação escolar**

O contexto educativo é um ambiente plural que facilita e intensifica dinâmicas complexas entre os seus participantes. Neste cenário, há fatores físicos, socio-emocionais, culturais, políticos e económicos que influenciam os acontecimentos na escola e, especificamente, na sala de aula. É a combinação desses fatores que influenciam as percepções de alunos/as, famílias e profissionais sobre a escola, os comportamentos e as dinâmicas relacionais, as expectativas e a ação educativa (Monereo et al., 2007).

A escola é, cada vez mais, ponto de convergência de culturas diversas. Para respeitar esta diversidade é necessário que a escola seja um lugar que atenda aos interesses de todos os/as alunos/as e promova o seu desenvolvimento saudável, capacitando-os/as para se tornarem indivíduos responsáveis, críticos e autónomos, respeitando as suas singularidades. Importa considerar os contextos de vida das crianças, analisar as suas potencialidades e dificuldades e atender aos seus problemas para promover o seu desenvolvimento integral (Petrus, 1997). A escola e a educação social desempenham um papel crucial nesse processo, capacitando-as para uma integração plena na sociedade e para a formação de cidadãos/ãs ativos/as e empenhados/as. Nesse sentido, a articulação entre os campos educativo e social é essencial, com o/a professor/a atuando como educador/a-interventor/a social, abordando e intervindo em problemas sociais, mesmo com foco no ensino-aprendizagem, para criar um ambiente de liberdade e autonomia.

Segundo Carvalho e Batista (2004), o desenvolvimento de projetos sociais nas escolas promove uma abordagem centrada nas relações humanas, mais humanista. Dado o caráter complexo, interativo e dinâmico do ambiente escolar, o desenvolvimento de projetos sociais desempenha um papel central na construção de trajetórias de vida, incentivando a participação e a liberdade de todos os envolvidos, e lançando desafios que provoquem, segundo Santos (1999, p. 93), uma “dinâmica de desconstrução/reconstrução/co-construção”. A intervenção do/a docente enquanto figura de educador/a-interventor/a social pode, inclusive, abranger os diferentes membros da comunidade educativa, com os quais pode criar um ambiente de receção e confiança, princípio à expressão da criatividade, contribuindo assim para a resolução de problemas e para a emergência de novas representações de pessoas e situações e para a descoberta de novas abordagens educativas (Santos, 1999). Partindo dos pressupostos humanistas, uma intervenção educativa que também seja psicossocial, integrada em projetos orientados pela IAP, proporcionará às crianças e jovens um desenvolvimento que acontece num contexto educativo rico em experiências de participação e de envolvimento em ações coletivas que incentivam valores como a autonomia, o respeito, a solidariedade e a cooperação, promovendo o pensamento crítico e a ação para a mudança.

Para Neiva (2010, citado por Lopes & Nascimento, 2016), a intervenção psicossocial é um “processo científico”.

a partir do qual se constrói conhecimento acerca de determinada realidade ao mesmo tempo que se atua sobre essa realidade, a fim de transformá-la. Desse modo, a intervenção psicossocial se configuraria em um processo de interação do sujeito com o meio ambiente com vistas à mudança no sentido de desenvolvimento de uma dada realidade. (Lopes & Nascimento, 2016, p. 16)

Uma intervenção psicossocial a desenvolver com crianças, integrada em projetos de IAP, deve partir delas, das informações que têm e do conhecimento que podem construir sobre a sua própria realidade (Sarmento & Cerisara, 2004). A intervenção deve considerar o contexto, a história e os desejos das crianças. Importa realçar que as crianças são atores sociais capazes de interpretar o seu quotidiano e formular alternativas sobre os contextos sociais em que vivem, contribuindo para a mudança através da sua participação (Fernandes, 2003).

Existem questões éticas a considerar quando as crianças estão envolvidas em projetos. É crucial proteger a privacidade e os direitos das crianças, recolhendo o consentimento dos responsáveis e preservando o anonimato, através do recurso a nomes fictícios e da omissão de algumas informações (Máximo-Esteves, 2008).

No caso de projetos co-construídos com o/a professor/a, figura de referência e de autoridade, com quem a criança estabelece um vínculo afetivo, é preciso especial atenção para acautelar a liberdade de participação. Importa construir um ambiente seguro e colaborativo, onde as crianças possam expressar-se de forma autónoma, sem pressões que podem distorcer as suas contribuições. Deste modo, além da garantia de privacidade e anonimato, é fundamental que haja um compromisso ético no respeito e valorização das vozes das crianças, assegurando que as suas opiniões sejam ouvidas e consideradas com seriedade, num clima que permita a participação genuína e respeitosa (Ramey et al., 2017). No início, as crianças podem enfrentar dificuldades de integração ou confiança, exigindo preparação, reflexão e diálogo para evitar a manipulação das crianças em investigações apenas do interesse do adulto (Fernandes, 2003).

A importância de uma educação assente no diálogo, para a formação de cidadãos críticos e participativos, já tinha sido advogada por Paulo Freire (1996), que defendia que o diálogo era uma exigência existencial que “não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes” (p. 89). O diálogo é, deste modo, construção de relações e de significados.

#### 4. O projeto “Quando é que 25 é igual a 1?”

O projeto foi desenvolvido pelo primeiro autor deste artigo, no âmbito da frequência do mestrado em Educação e Intervenção Social, na especialização em Ação Psicossocial em Contextos de Risco, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, e uma turma do segundo ano de escolaridade numa escola em Cabo Verde. A turma era composta por 25 alunos/as, 14 raparigas e 11 rapazes, nascidos em Cabo Verde, com idades entre os sete e oito anos, à época, e que pertenciam a famílias de nível sócio-económico médio ou médio-alto. Mais de metade (13 crianças) já se conhecia desde o ensino pré-escolar. O contacto do primeiro autor deste artigo com a turma iniciou-se em outubro de 2020, enquanto professor de apoio educativo para todas as turmas do 2.º ano, mas em janeiro de 2021, até ao final do ano letivo, assumiu as funções de professor titular da turma.

Num país desconhecido, era crucial conhecer e compreender os modos de vida na cidade, a escola, as trajetórias dos/as alunos/as e as suas circunstâncias familiares, as suas opiniões, interesses e perspetivas sobre diversos temas. Para isso, foram utilizadas diferentes técnicas de recolha de informação: observação participante, conversas intencionais, inquérito por questionário (preenchido com os pais/encarregados de educação), grupos focais (com professores), análise documental, fotografias e vídeos (Gonçalves, 2022).

Em conjunto, construiu-se o conhecimento acerca da realidade: as crianças foram convidadas a fotografar as ruas perto de suas casas, observaram com o professor os espaços na escola e em redor da mesma, conversaram sobre como se sentiam na sala de aula, na relação com os/as colegas e sobre aquilo que pensavam poder melhorar-se na escola e na turma. As informações recolhidas eram analisadas em momentos de reunião e registadas em atas e notas de campo.

As conversas com colegas professores/as, em contexto informal e em reuniões, permitiram partilhar informações sobre o projeto que germinava e perceber as suas representações acerca da escola, o que possibilitou a exploração de problemas e necessidades, bem como a reflexão sobre as práticas profissionais e a partilha de algumas estratégias pedagógicas. Também os pais/encarregados de educação foram chamados a colaborar neste processo de conhecimento da realidade, através de conversas individuais e pelo preenchimento de um questionário. Todos aceitaram que os seus/suas filhos/as se envolvessem num ambiente educativo um pouco diferente do habitual e que pudessem construir e desenvolver um projeto de educação e intervenção social com o professor de turma, tendo assinado um consentimento informado.

Foram identificados três problemas. Um primeiro problema (P1) referia-se à limitação nas interações e à diminuição de contactos entre alunos/as, identificado pelo professor e pelas crianças. Devido à pandemia, a turma tinha sido dividida em dois grupos, com aulas síncronas e assíncronas durante o período das aulas à distância, conforme orientações superiores, mantendo-se esta organização da turma quando as aulas retomaram presencialmente: metade da turma, durante uma semana, tinha aulas presenciais, enquanto a outra metade se mantinha *online*, em aulas assíncronas. Não havia coesão na turma ou sentimento de pertença. As dinâmicas relacionais tinham novo formato, as crianças estavam mais afastadas, com saudades de alguns/mas amigos/as que estavam integrados/as no outro grupo. Quando estavam na escola, também as relações ficavam limitadas à sala de aula, espaço onde passavam os intervalos e onde almoçavam, com regras muito rígidas. Era necessário criar oportunidades para interações mais livres entre os subgrupos e maior interação dentro de cada subgrupo, visando potencializar a experiência social, compartilhar vivências, gostos pessoais e histórias entre os/as estudantes, essencial para um desenvolvimento harmonioso e saudável (Coll et al., 1996). Emergia a demanda de estratégias pedagógicas diferenciadas para promover conexões entre os subgrupos, prevendo-se o retorno dos/as alunos/as ao ensino presencial com o grupo-turma completo, assim que possível.

Nesta fase, a turma surgia com vínculos frágeis, com crianças e famílias centradas, sobretudo, no desempenho académico como forma de alcançar o sucesso escolar, algumas crianças eram bastante competitivas e com

pouca tolerância à diferença. O segundo problema (P2) foi, então, definido e referia-se às dificuldades na comunicação em sala de aula e à dificuldade de aceitação das diferenças individuais, exigindo a valorização das diferenças e a compreensão entre colegas, bem como a diversificação das estratégias de ensino-aprendizagem conforme as características dos/as alunos/as.

O problema 3 (P3) incidiu na acumulação de lixo nas ruas. Este era um problema de saúde pública na cidade e parecia haver uma certa falta de consciencialização na comunidade educativa sobre os problemas ambientais e de saúde associados, incluindo o uso abusivo e descomprometido de plásticos. A ausência de uma reflexão crítica sobre este assunto e a falta de práticas conscientes para evitar o desperdício e promover a preservação ambiental eram manifestas. A rotina das pessoas reflete-se em comportamentos individuais e coletivos que, por sua vez, afetam a relação sociedade-natureza, resultando em desequilíbrios que afetam a qualidade de vida (Mattos, 2006). Portanto, era necessário sensibilizar e conscientizar para o impacto do lixo nas ruas e espaços adjacentes à escola, promovendo a valorização de ambientes limpos e organizados. Mais tarde, já no decorrer do projeto, ir-se-ia descobrir, com as crianças e as suas famílias, que as praias, e outros locais turísticos, estavam bem mais cuidados. Esta constatação apontava para uma diferença na forma como os espaços eram preservados com base na sua função e visibilidade, sugerindo que os locais destinados ao turismo recebiam mais atenção e cuidados em comparação com as áreas residenciais ou comunitárias, prevalecendo uma lógica de conservação orientada pelo interesse económico em detrimento do bem-estar social e ambiental das populações.

Partiu-se, então, para o desenho de um projeto adequado e útil ao contexto. Definiu-se a finalidade e os objetivos, envolvendo as crianças neste processo, quando lhes foi perguntado o que seria necessário fazer perante a realidade que descobrímos, para onde queríamos ir. Foi importante uma maior conscientização do papel de cada um/a para a vida na comunidade e construir espaços para relações interpessoais de maior qualidade. Acreditava-se que o envolvimento das crianças no projeto e, em particular, na ação a desenvolver a partir da identificação do P3, aumentaria a coesão do grupo-turma e promoveria as relações e a comunicação entre todos/as, potenciando a construção de um espaço com lugar para cada uma das crianças e de respeito pela diversidade e pelo ambiente. Definiu-se, então, com as crianças, a finalidade do projeto: desenvolver relações saudáveis em contexto escolar durante a pandemia, na escola “Mais Nossa<sup>2</sup>”, na turma do 2.º ano.

Os objetivos gerais (OG) foram a bússola que orientou o projeto: desenvolver e aprofundar as relações de amizade e vínculo entre os/as colegas de turma (OG1); reorganizar o processo de ensino-aprendizagem (OG2); sensibilizar a comunidade escolar e as famílias para a questão do lixo (OG3).

Para atingir estes objetivos, foram selecionadas estratégiasativas, como debates, trabalhos em grupo, grupos de discussão, *brainstorming*, fotografia, observação do ambiente e exercícios de dinâmica de grupos, entre outras.

Também a definição de estratégias e ações resultou da participação das crianças, que foram partilhando as ideias sobre o que se poderia fazer. Os registos nas atas colaborativas (como as crianças lhes chamaram) e as notas de campo foram essenciais para que estas ideias pudessem ser revisitadas de quando em quando e para assegurar que as suas opiniões eram ouvidas e respeitadas. A IAP foi norteando este processo, tendo por base a ideia de que o desenho de um projeto participativo não é um programa pré-definido que serve a qualquer grupo ou contexto em qualquer momento (Lima, 2003; Monteiro et al., 2024).

Partiu-se do pressuposto de que seria importante perspetivar o processo educativo de forma integrada, tendo em atenção que: cada criança é sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem; era essencial envolver o grupo de crianças em objetivos comuns e num projeto coletivo, considerando as características da turma; a educação ambiental surgia como um recurso que unia os/as participantes na reflexão sobre o meio ambiente, a escola e os espaços envolventes, e para que se constituíssem como grupo. Foram desenhadas duas ações: Ação 1, “Momentos de partilha”; e Ação 2, “Vamos sensibilizar para a situação do lixo!”. Na definição e desenvolvimento das ações foram sempre considerados os interesses e motivações

<sup>2</sup> Durante a intervenção, o nome da escola Mais Nossa foi atribuído como forma de preservar o anonimato da instituição e criar uma identidade que refletisse o sentido de pertença construído ao longo do projeto. Esse nome foi escolhido pelos participantes do projeto para representar a escola, respeitando a confidencialidade e a privacidade do contexto específico da intervenção.

dos/as alunos/as, assegurados na escuta das suas vozes e na planificação e organização conjuntas. Estas ações decorreram entre fevereiro e julho de 2021, dentro e fora da sala de aula, com o professor e os/as alunos/as da turma, co-construtores do projeto. Em algumas atividades envolveram-se outros/as docentes e outras turmas da escola, bem como as famílias.

## 5. Transformando realidades: o impacto da investigação-ação participativa

Tendo como pano de fundo a pandemia (Covid-19), que impôs restrições e exigiu inovação nos métodos de ensino-aprendizagem, o projeto desenvolvido ao longo de mais de sete meses, considerando que se esteve em projeto desde os primeiros contactos com a escola e a cidade, buscou superar os desafios do período pandémico e promover o bem-estar das crianças. Priorizou-se a criação de um ambiente seguro e acolhedor, onde os/as estudantes se sentissem conectados e pertencentes à mesma turma, mesmo com a divisão em grupos distintos devido às medidas de contingência.

A IAP foi essencial na construção deste ambiente afetivo de confiança, pois a metodologia promovia o envolvimento ativo dos/as estudantes, facilitando uma participação genuína e a criação de laços mais fortes entre todos/as. Os dados da observação efetuada em momentos-chave (e.g., intervalos, exercícios de dinâmica de grupos), acerca das interações e comportamentos das crianças, eram registados pelo docente sistematicamente em notas de campo, documentando comportamentos como a cooperação, a comunicação e a aceitação das diferenças ao longo das atividades. Esses registos foram analisados regularmente, permitindo identificar melhorias na integração e no respeito mútuo.

Diante da singularidade da situação, o projeto mostrou-se um modelo inovador e resiliente, de desenho flexível, as ações foram sendo adaptadas às necessidades e interesses dos/as alunos/as, garantindo a continuidade do processo educacional num período desafiador.

As ações foram direcionadas para atingir os objetivos, visando uma abordagem educativa integrada, considerando que cada criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem de forma articulada, em interação com os outros e com o meio. As fotografias que os/as alunos/as tiraram das ruas onde moravam, as entrevistas e conversas intencionais que realizaram com os pais sobre a reciclagem, os exercícios de dinâmica de grupo realizados para se descobrirem e se conhecerem mais profundamente, os debates e trabalhos em grupo que aconteceram durante as aulas, os grupos de discussão, *brainstorming* e envolvimento da turma em objetivos comuns e num projeto comum, com foco na educação ambiental e cidadania, serviram para estimular a reflexão dos/as participantes sobre o meio ambiente, a escola e seus espaços envolventes. Essas estratégias revelaram-se eficazes para alcançar os objetivos propostos.

Relativamente ao OG3, foram enfrentados desafios específicos, tais como o envolvimento limitado de certos membros da comunidade educativa e a necessidade de adaptar atividades às restrições da pandemia. Surgiram, ainda, dificuldades em expandir a intervenção para além do espaço escolar. A flexibilidade na planificação das ações foi fundamental para manter o envolvimento de todos/as os/as participantes, mas poder-se-ia ter diversificado as formas de envolver a comunidade.

A possibilidade de as crianças organizarem um espaço para o jogo, de escolherem as suas atividades, de partilharem os seus saberes e de interagirem em brincadeiras múltiplas configurou-se importante. A aceitação das diferenças individuais ficou evidente na mudança de comportamentos dos/as alunos/as relativamente ao número de intervenções positivas, observadas dentro e fora da sala de aula, na maior capacidade de escuta dos/as alunos/as aquando das partilhas dos/as colegas, respeitando a intervenção dos outros, na colaboração e cooperação nas atividades realizadas. Nos intervalos, todos/as participavam mais nas brincadeiras coletivas. Levavam os jogos que aconteciam na sala de aula para o exterior, por exemplo, danças e coreografias, jogos de cartas *SuperTmatik*, esqueleto no armário. Por vezes, levavam para a sala de aula o produto do jogo esqueleto no armário, cujo objetivo é adivinhar os segredos dos outros jogadores enquanto tentam manter os seus próprios segredos. Uma das vezes, este produto foi lido aos colegas e houve uma satisfação geral do grupo. As crianças convidavam-se frequentemente para brincarem, numa tentativa de conhecêrem-se melhor, aumentando e alargando a sua rede de amizades a todos/as os/as colegas da turma. Depois dos intervalos, entravam na sala de aula com uma enorme satisfação e alegria registadas nos seus rostos. Apesar da agitação normal com o final das aulas, as crianças, dentro da sala de aula, revelavam uma diminuição do impulso do agir. Quando algum/a colega fazia uma intervenção, os/as restantes colegas não interrompiam. Sabiam que teriam

uma oportunidade de também serem escutados e os/as colegas iriam respeitar a sua intervenção. Um dos colegas escolheu dedicar um poema<sup>3</sup> a um outro colega do mesmo subgrupo, numa atividade. Quando lido, as crianças reagiram com alegria e fizeram diversos comentários (e.g., “Eu também podia escrever algo assim sobre ti!”; “Achei bonito o que ele disse”), indicando maior capacidade de valorizar o trabalho e iniciativa de colegas e a qualidade das relações afetivas. Porque passou a haver um contacto regular e semanal entre os dois subgrupos, um em presença e outro *online*, mas deixando cartas nas mesas ocupadas pelos colegas dos dois subgrupos, com informações, pesquisas realizadas em aula, ou convites para algumas brincadeiras que pudessem ser realizadas em modelo misto, foi possível criar uma relação de amizade “à distância”. Na hora das refeições, foi possível observar que os/as alunos/as trocavam de lugar para se sentarem com colegas diferentes, ao contrário do que se verificara no início do ano. O plano de contingência previa a não partilha dos lanches, mas, por vezes, as crianças queriam partilhar e trocar o lanche com outros colegas, fazendo-o, mas respeitando as normas de higiene.

As ações foram desenvolvidas a partir da construção de um ambiente relacional e afetivo de confiança, promovendo a aceitação mútua, o respeito pelos conhecimentos individuais e proporcionando um ambiente seguro e propício à aprendizagem, aspectos destacados por Bessa e Fontaine (2002) para alcançar o sucesso educacional. A possibilidade de organizarem um espaço para o jogo, de escolherem as suas atividades, de partilharem os seus saberes e de interagirem em brincadeiras múltiplas, assim como a aceitação das diferenças individuais dos colegas configurou-se importante para atingir os objetivos específicos.

O processo de ensino-aprendizagem foi reorganizado para promover relações saudáveis, mesmo em período de pandemia. Para realizarem as diferentes atividades, as crianças deveriam sair do seu lugar, ficarem mais ativas, diminuindo, desta forma, o tempo em que estavam paradas, sentadas no mesmo lugar, mantendo todas as regras de higienização em vigor. Selecionou-se estratégias pedagógicas diferenciadas que enfatizaram a importância da interação com os outros e com o meio, conforme preconizado por alguns autores (e.g., Bessa & Fontaine, 2002; Coll et al., 1996; Gallais-Deulofeu, 2001), e que proporcionaram mais oportunidades para os/as participantes se conhecerem melhor (Grillo, 2004).

No que diz respeito ao OG3, este foi apenas parcialmente alcançado. Houve sensibilização e alerta à comunidade escolar e às famílias sobre a problemática do lixo, reconhecendo a importância de um ambiente limpo. Para o efeito, recorreu-se aos conteúdos da educação ambiental e, ao reconhecer e sensibilizar para a importância do ambiente limpo, conforme mencionado por Gonzales-Guadiano (2006), os/as alunos/as ficaram mais motivados para reconhecerem a relevância do ambiente e dos espaços limpos para a qualidade de vida das pessoas. Organizou-se com os/as alunos/as, por exemplo, na escola, uma exposição com as fotografias tiradas ao exterior, debates e um lanche na praia, com crianças e encarregados de educação, para se falar do projeto e do ambiente. No entanto, poder-se-ia ter envolvido mais elementos da comunidade educativa e ter diversificado as estratégias para abordar os espaços fora da escola. Contudo, a ação desenvolvida contribuiu para um trabalho colaborativo, para a valorização de cada estudante e para o reconhecimento da importância de cada um/a como membro do grupo.

Durante a atividade fotográfica no âmbito da ação “Como está a tua rua/localidade onde vives – reportagem fotográfica” (Figura 1), a visualização de imagens sobre a reciclagem e transformação de lixo e outros materiais de desperdício, a organização da exposição “Já pensaste para onde vai o lixo?” (Figura 2) e a recolha de resíduos na construção dos cartazes para a exibição, houve uma maior interação entre os/as alunos/as, fortalecendo os laços dentro e entre os subgrupos. Em síntese, verificou-se uma maior interação entre todos/as, colmatando as saudades que algumas crianças tinham de colegas com quem não podiam estar desde o início da pandemia.

<sup>3</sup> No decorrer das atividades, um dos alunos expressou sua experiência e emoções através de um poema, que reflete a visão e sensibilidade das crianças perante o seu ambiente: “A porta abriu o céu. Ele sorriu só de ver o deserto dentro do céu!”

**Figura 1.** Duas fotografias da Atividade “Como está a tua rua/localidade onde vives – reportagem fotográfica”



**Figura 2.** Uma fotografia da Exposição “Já pensaste para onde vai o lixo?”



A turma tornou-se mais colaborativa, as crianças ampliaram os seus interesses e demonstravam entusiasmo em ajudar colegas com dificuldades de aprendizagem. Incentivou-se a comunicação, o desenvolvimento socio-emocional e a inclusão de todos/as os/as estudantes. Houve uma conscientização mais ampla sobre a importância de cuidar dos espaços, dos resíduos e do lixo, estimulando mudanças cognitivas e comportamentais em prol da qualidade de vida, repensando “os hábitos de consumo, valores e atitudes de forma a promover mudanças cognitivas e comportamentais em prol da qualidade de vida [que] é difícil, mas não impossível” (Mattos, 2006, p. 8).

O projeto também permitiu envolver os pais e encarregados de educação em outras dimensões da vida dos/as filhos/as, para além das tarefas académicas. Descentralizaram um pouco do foco dos resultados escolares e passaram a compreender as funções da escola de forma mais ampla, percebendo a necessidade de desenvolver ações e estratégias voltadas para o desenvolvimento global das crianças, incluindo a dimensão socio-emocional, e a sua relação com o ambiente. Alguns encarregados de educação alteraram o conteúdo de sua comunicação com a escola, deixando de focar apenas os conteúdos das avaliações, passaram a enviar outras informações

relevantes sobre a situação educativa de seus/suas filhos/as e os materiais necessários para participar nas atividades e ações propostas.

## 6. Reflexões finais

O projeto teve impacto significativo nos/as participantes, resultando em mudanças positivas e transformadoras, tanto a nível relacional quanto no desenvolvimento de conhecimentos e competências socio emocionais. Estudantes e professor foram coautores e protagonistas do projeto, assumindo papéis significativos enquanto agentes de mudança e de transformação.

O professor, enquanto interventor social, adotou uma postura de escuta ativa e reflexiva, dando prioridade a entender as visões e sentimentos das crianças sobre o ambiente educativo. Inicialmente, o currículo e as expectativas institucionais direcionavam a sua prática para o ensino dos conteúdos, não contemplando plenamente as necessidades e características individuais dos/as estudantes. Contudo, ao longo do projeto, o docente foi confrontado com a riqueza de vivências e experiências que cada estudante traz consigo e com a importância de um espaço educativo que valorize essas dimensões. A IAP foi fundamental neste processo, o docente, coautor do projeto, adotou uma postura mais inclusiva e crítica, questionando práticas tradicionais e explorando abordagens mais holísticas e adaptativas dentro das limitações do contexto educacional.

O percurso foi desafiante, exigindo uma gestão rigorosa do tempo e um trabalho de desconstrução das resistências que iam, inicialmente, surgindo, nas famílias e/ou na escola, para cada iniciativa que se configurava diferente do que era habitual.

Em resumo, o projeto teve um efeito triplamente transformador: produziu novos conhecimentos ao integrar a experiência dos/as alunos/as e do docente, promoveu mudanças concretas na realidade escolar – como a melhoria das relações entre colegas e o fortalecimento de um ambiente seguro e colaborativo – e, sobretudo, proporcionou o crescimento pessoal e social dos/as participantes. A flexibilidade e adaptabilidade da metodologia IAP permitiram que o projeto evoluísse conforme as necessidades do grupo, criando momentos em que o sentimento coletivo foi de que, realmente, "25 é igual a 1" (coletivo).

## Referências

- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender - uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Asa Editores. file:///C:/Users/anama/Downloads/REFERNCIA\_Livro\_Saude\_Clinica.pdf.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (1996). *Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia da educação*. (Vol.1). Artes Médicas.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia de ação e cultura*, XIII, 355-380.
- Fernandes, L. C. (2017). *Investigação-ação participativa: Teoria e prática na educação inclusiva*. Porto Editora.
- Fernandes, N. (2003). *Infância, direitos: participação e das crianças nos contextos de vida: representações e poderes*. Edições Afrontamento.
- Fonseca, K. (2012). Investigação-ação: uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1(2). <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gallais-Deulofeu, C. (2001). *Classes difíceis: Ferramentas para prevenir e administrar os problemas escolares*. Artmed
- Gonçalves, N. (2022). *Quando é que 25 é igual a 1? - Projeto de intervenção psicosocial em contexto escolar* (Relatório de Projeto, Instituto Politécnico do Porto). Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/25467>.
- Gonzalez-Gaudiano, E. (2006). *Educação ambiental*. Instituto Piaget.
- Grillo, M. (2004). O professor e a docência: O encontro com o aluno. In D. Enricone (Org.), *Ser Professor* (pp. 73-89). Edipurs Editora.

- Lima, R. (2003). *Desenvolvimento levantado do chão... com os pés assentes na terra. Desenvolvimento local – investigação participativa – animação comunitária* (Tese de Doutoramento, Universidade do Porto). Repositório aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/53042>.
- Lopes, L., & Nascimento, A. (2016). O que faz uma psicologia social? Intervenção na psicologia social brasileira. *Psicologia Social*, 28(1). <https://www.scielo.br/j/psoc/a/vyBjCzcdStZp5XyzQ3x8Ph/?lang=pt>
- Mattos, S. (2006). *Educação ambiental: meio ambiente e hábitos alimentares saudáveis no resgate da saúde e da cidadania*, V Congresso Ibero-American de Educação Ambiental, Joinville-SC, Brasil. <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/53.pdf>.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. (2007). *Estratégias de ensino e aprendizagem*. ASA Edições.
- Monteiro, H., Timóteo, I., & Bravo, A. (coord.) (2024). Contra-manual de investigação-ação participativa. Quântica Editora.
- Noffke, S., & Somekh, B. (Ed.) (2009). *The sAGE handbook of educational action research*. Sage Publications Inc. [https://sk.sagepub.com/reference/hdbk\\_edaction](https://sk.sagepub.com/reference/hdbk_edaction).
- Petrus, A. (Coord.) (1997). *Pedagogía social*. Ariel Educación.
- Pires, C. M. (2010). A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER*, 2(2), 62-83. <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/%20article/view/23>
- Ramey, H. L., Lawford, H. L., & Vachon, W. (2017). Youth-adult partnerships in work with youth: An overview. *Journal of Youth Development*, 12(4), 38-60. <https://doi.org/10.5195/jyd.2017.520>
- Rodrigues, M. C. (2018). *Metodologias participativas na formação de professores: Um estudo de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, M. (1999). Cruzar compreensões, confrontar estratégias e co-construir a intervenção. In A. Bertão, M. Ferreira, & M. Santos (Orgs.), *Pensar a escola sob os olhares da Psicologia* (pp. 87-101). Edições Afrontamento.
- Santos, M. L. (2020). *Reflexão e ação na prática docente: Aplicações da investigação-ação participativa*. Editora FGV.
- Sarmento, M., & Cerisara, A. (2004). *Crianças e miúdos. Perspetivas sociopedagógicas da infância e educação*. Edições ASA.
- Silva, A. C. (2019). *Educação multicultural e práticas inclusivas: Uma abordagem de investigação-ação participativa*. Almedina.
- Teixeira, F. M. (2021). *Desigualdade e inclusão na escola: O papel da investigação-ação participativa*. Editora UNESP.
- Timóteo, I., & Bertão, A (2012). Educação social transformadora e transformativa: Clarificação de sentidos. *Sensos*, 2(1), 11-26. <http://hdl.handle.net/10400.22/6296>