

ANIMAÇÃO DE RECREIOS: PROJETO DE INTERVENÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR

Joana Campos

Escola Superior de Educação de Lisboa-IPL/CIES-IUL
jcampos@eselx.ipl.pt

Susana Costa

Animadora Sociocultural
susana.costa.1988@gmail.com

Resumo

Com o presente texto pretende-se contribuir para o debate em torno da importância da ENF (Educação Não Formal) em contexto escolar, em concreto a importância da intervenção nos recreios escolares como estratégia de combate à violência e conflitualidade na escola. A análise apresentada é sustentada num projeto de estágio definido e implementado no último ano de licenciatura em Animação Sociocultural (ASC), da ESELx. O projeto teve o seu desenvolvimento em contexto escolar, concretamente na animação de recreios, partindo da priorização das problemáticas diagnosticadas, que enfatizam as situações de violência na escola e os problemas de convivalidade entre pares, concretamente no momento e espaço dos recreios, reforçadas pela ausência de planos de intervenção da responsabilidade da escola e dos docentes.

A definição de estratégias de intervenção alicerçadas na ENF e os resultados da intervenção ocupam parte central do texto, na medida em que neles se sustenta a afirmação da importância da ENF em contexto escolar, como domínio de intervenção fundamental para o desenvolvimento de uma educação, que considere as experiências escolares dos alunos na sua globalidade. Por outro lado, os resultados conferem consistência à ideia da intervenção alicerçada na ENF em complementaridade com a EF (Educação Formal) na promoção da participação dos alunos nas atividades escolares, reconhecendo-lhes centralidade e capacidade para coletivamente contribuírem para a construção de uma melhor escola. Por fim, a conclusão relativa ao reconhecimento do contexto escolar como *locus* de desenvolvimento da prática profissional da ASC.



Palavras-chave: Animação de Recreios; Educação Não-Formal; Animação Sociocultural.

Abstract

With this paper we intend to contribute to the debate on the importance of Non Formal Education in schools, particularly the intervention in school playgrounds' importance as a violence and conflict preventive strategy in school. The analysis is supported by intervention project implemented in the final year of degree in Sociocultural Animation, ESELx. The prioritization of the diagnosed problems, emphasized violent situations in school and relational problems among pupils, particularly at the playground. These problems were reinforced by the absence of an intervention plan.

The project had its development in the school context, specifically playground animation, with strategies intervention definition grounded in Non Formal Education. The intervention results occupy the central part of the text as an illustration of Non Formal Education importance in the school context intervention, and as as key policy for the development of an education that consider students school experiences as a whole. Moreover, the results provide consistency to the idea of intervention grounded in Non Formal Education in complementarity with Formal Education, to promote student participation in school, and recognize their centrality and ability to contribute collectively to build a better school. Finally, the conclusion regarding the recognition of the school context as the locus of development of the professional practice of social workers.

Keywords: School playground intervention; Non-Formal Education; Social and Cultural Development.

Educação Não Formal e Animação Sociocultural em Contexto Escolar

A discussão em torno da Educação Não Formal (ENF) não é recente, as tentativas para a sua definição contribuíram para que se cruzassem diversos domínios de saber, renovando-se nesses (des)encontros. Uma parte do problema da afirmação da ENF tem residido na sua indefinição. As tentativas de definição, enquadramento e análise têm sido na sua maioria produzidas a partir da “lente” da educação formal, isto



é, tem sido construída sobretudo face ao que relativamente à educação formal a distingue. Outro problema na sua definição encontra-se no que Romi & Schmida (2012) na sua análise sobre o desenvolvimento da ENF enfatizaram como uma sobre-representação do que se prende com as práticas, em detrimento de um enquadramento teórico mais adequado à análise. Os mesmos autores na apresentação das conclusões da sua pesquisa consideraram que *“despite its considerable presence in the field, the survey of the research literature reveals a small number of studies, limited subject matter, and a paucity of methodological approaches and systematic theorization. (...) the gap between the amount of theory of NFE and the abundance of its practices”* (Romi & Schmida, 2012, p. 260). Na apresentação dos resultados distinguiram ainda o maior volume de publicações como relatórios, documentos de orientação relativos a encontros promovidos por associações em torno da ENF e um menor número de artigos com publicação em revistas de centros ou de redes de investigação e pesquisa académica. De facto, numa tentativa de aproximação à produção em torno da ENF concluímos que é relativamente comum que os artigos de discussão se ocupem sobretudo da apresentação de programas, associações, projetos, entre outros similares; verificando-se relativa escassez de textos que se ocupem da discussão e fundamentação das suas proposições, seja nos nacionais como nos internacionais, tanto nos trabalhos mais antigos, como nos mais recentes. Concomitantemente, a diversidade disciplinar das perspectivas e abordagens desenvolvidas em torno da ENF, se por um lado contribui para que se torne uma desafiadora e enriquecedora área, por outro, resulta numa relativa dispersão de referenciais, tornando o campo mais difuso e, em parte, menos consistente¹.

No seu artigo de revisão La Bell (1981) dá conta que até aos anos 60 o termo ENF não era comumente utilizado. La Belle, partindo da análise de diversas experiências no domínio da educação não-formal, como programas, grupos e diversas ações levados a cabo nos EUA à época, procurou contribuir para a discussão sobre a importância da vivência dessas experiências por crianças e jovens para os seus processos de socialização e integração social. Evidenciou assim, pela análise, a importância de tais resultados e efeitos educativos como possibilidade para combater

¹ Para aprofundamento da análise recomenda-se a sistematização em torno da ENF que Romi & Schmida (2012) apresentam.



o agravamento das desigualdades sociais e diferenciação cultural, consoante o acesso, ou não, a este tipo de experiências.

Foi precisamente neste período que se iniciou o debate mais alargado em torno da ENF, partindo, em grande medida, da análise desiludida sobre a instituição escolar e dos fracos efeitos do processo de escolarização (Palhares, 2008). Pode mesmo afirmar-se que o interesse pela ENF se reforçou com o que diversos autores apontam como a falência da educação formal (Trilla, 1999; Canário, 2007;). A discussão em torno das promessas que encerrava e dos programas desenvolvidos sob a sua égide ocuparam os anos seguintes (Palhares, 2008). Contudo, e inversamente aos prognósticos da “desinstitucionalização das instituições escolares” e da “desescolarização” das sociedades contemporâneas, houve um reconhecimento da função social da escola, recentrando nela os investimentos e análises. Como refere Palhares, a escola (pública) é hoje uma instituição mais “ampla”, “diversa”, e “contraditória” (Palhares, 2009). Posteriormente, assistiu-se à (re)descoberta da ENF sobretudo pela sua associação à educação ao longo da vida (Palhares, 2008).

Há efetiva dificuldade em encontrar o que se pode referir como *modelos puros* de educação formal e de educação não-formal (Pinto, 2006, pp. 18). Na definição da ENF é comum considerar-se que embora não se inscreva nas prescrições programáticas e disciplinares que caracterizam a educação formal, tal não significa que não se enquadre num processo estruturado de definição de intencionalidade e orientação para a aprendizagem; com definição de objetivos, de estratégias de intervenção, de metodologias e instrumentos de avaliação. Por outro lado, associado à definição da ENF encontra-se um conjunto alargado de orientações mais vastas que os programas escolares, como o são os diversos documentos mundiais, europeus e nacionais relativos à educação para os direitos humanos, para a paz, democracia, diversidade, tolerância e cidadania. Embora se distinga da EF no que à *estrutura, forma e tipo de reconhecimento e qualificações* diz particular respeito, o que atualmente se sublinha é precisamente a complementaridade entre a ENF e a EF (Pinto, 2006, pp. 18). A discussão em torno da ENF em contexto escolar é disso uma boa ilustração.

Em Portugal são referência os trabalhos de Salgado, que na década de 90 sublinhava a importância de um *currículum escondido* que proporciona aprendizagens noutras dimensões e que se prendem com aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de capacidades e formação de atitudes (p.107) essenciais no



processo de socialização das crianças e jovens. A importância da educação não formal tem vindo assim a ser realçada pela sua potencialidade educativa, tomando as palavras de Canário (2007) a ideia de *aprender sem ser ensinado*. Salgado (1990) colocou então a questão relativa ao alargamento das práticas educativas dirigidas à infância para além do ensino formal da escola, e o informal da família e comunidades de pertença mais próximas. Referindo-se a um “*outro lado da educação*”, não-formal, constituído por espaços de formação bastante significativos numa sociedade com as características da portuguesa” (p. 115).

A assunção da escola como *locus* para o desenvolvimento da ENF tem vindo a ganhar terreno, contribuindo para isso a diversidade de medidas e programas lançados no âmbito das políticas educativas comunitárias e que Portugal tem conseguido mobilizar nas últimas décadas. Canário (2007) sublinhou a *importância estratégica da educação não-formal* em diversos domínios educativos, distinguindo o contexto escolar. Constitui-se como referência para nós a ideia de fundo do autor, relativamente à complementaridade entre: “(...) a educação escola e não escolar, educação formal e não formal não são mutuamente exclusivas nem estão separadas por fronteiras estanques. [Canário reforça a ideia que](...) a escola constitui um ecossistema de aprendizagem que integra, simultaneamente, tanto as atividades formais que ocorrem, em permanência, fora dela. Neste sentido, o enriquecimento deliberado do ambiente escolar, multiplicando as oportunidades de aprender sem “ser ensinado”, pode representar um caminho importante para a “reinvenção” da escola.” (Canário, 2007, p. 255)

Uma última nota relativa ao recurso da ENF por profissionais que intervêm em contextos educativos como a escola, designadamente os animadores socioculturais. Embora haja recomendações (internacionais) relativamente ao desenvolvimento e alargamento de experiências e programas no âmbito da ENF, em Portugal o seu uso tem-se pautado por ser pouco frequente. Contudo, tal não significa que não haja uma disseminação da ENF nas práticas dos profissionais em contextos socioeducativos que podem ser associadas à ENF (Pinto, 2006, p. 18). Das referências diversas sobre definição e orientação política sobre a Educação Não Formal apresentada por Pinto (2006), distinguimos as recomendações do Comité de Ministros do Conselho da Europa de 2004. No documento, numa passagem relativa à identificação da ENF pode ler-se que se recomenda, especificamente, que o desenvolvimento da ENF se prenda, entre outros aspectos, com a *qualificação dos profissionais e voluntários encarregados das ofertas de educação/aprendizagem não formal*. E ainda, no mesmo documento,



pode ler-se outra recomendação relativa à necessidade de *monitorização do progresso na aprendizagem feito pelos participantes em programas de educação/aprendizagem não formal, tanto individualmente como integrados num grupo mais alargado.*

O projeto cujos resultados mobilizamos para esta reflexão, foi desenvolvido por animadores socioculturais em contexto escolar. Concretamente, no âmbito da Iniciação à Prática Profissional, conceberam, implementaram e avaliaram um projeto de intervenção sociocultural no âmbito do estágio realizado na licenciatura em Animação Sociocultural da ESELx. No debate em torno da ENF outra fronteira que tem sido discutida prende-se precisamente com a ASC. Sobre as (des)coincidências entre educação e ASC, partindo da proposta de Trilla (1988, 2004), é nosso ponto de vista que a ASC e educação não são conceitos equiparáveis na medida em que são semanticamente desiguais. Este autor sintetizou algumas ideias importantes que mobilizámos para a nossa reflexão. A ASC é sempre uma prática educativa na medida em que incorpora sempre componentes educativos, sem que tenha que ser, exclusivamente educativa (Trilla, 1988, pp. 36-37). Num dos textos em que se ocupa desta discussão, conclui sublinhando a amplitude, a diversidade, a heterogeneidade e o carácter difuso do universo da educação. O autor situa no universo educativo as três áreas: formal, não-formal e informal, afirmando que genericamente se pode considerar a ASC no âmbito não-formal. Porém, assinala a necessidade de se ter precaução na interpretação deste tipo de afirmação. Considera que a ASC pode ser desenvolvida, usando a expressão do autor, pode *materializar-se* em contextos educativos informais, institucionais não-formais e formais, como a escola. Afirmando que: “la ASC en su vertiente educativa pertenecería genericamente al sector no formal, pêro proyectandose, por los contextos en que actúa y por las actividades que promueve, en los otros sectores” (Trilla, 1988, p. 41)

No presente texto procura-se assim contribuir para a reflexão em torno da importância da ENF em contexto escolar, em concreto no que diz respeito ao combate à violência na escola e animação de recreios, a partir da apresentação dos principais resultados alcançados no âmbito de um projeto de intervenção enquadrado na Animação Sociocultural (ASC).



Formação Inicial na Licenciatura em ASC: Enquadramento Curricular da Iniciação Profissional

O projeto cujos objetivos, estratégias e resultados pretendemos discutir foi desenvolvido no âmbito de um estágio de Iniciação à Prática Profissional (IPP) em animação sociocultural na licenciatura em Animação Sociocultural, da Escola Superior de Educação de Lisboa. Para melhor enquadrar a definição e desenvolvimento do mesmo, apresenta-se sumariamente a organização curricular das unidades curriculares que centralmente se ocupam da IPP no curso.

A formação de animadores socioculturais na ESELx parte do reconhecimento da complexidade teórica e prática da ASC, que se projeta na diversidade de âmbitos e de áreas de intervenção. O curso funda epistemologicamente o seu projeto de formação na articulação dos diferentes níveis de conhecimento da ASC, definidos na proposta de Trilla (2004). Assumindo assim relevância os seguintes princípios de organização curricular: a) iniciação profissional como eixo agregador da formação e de organização curricular do curso; b) iniciação profissional em contexto, entendida como espaço de intervenção, pesquisa e reflexão. No que diz respeito às estratégias de organização curricular são fundamentais: a) a articulação entre componentes de formação de natureza teórica e prática, com definição de linhas de intervenção e investigação emergentes do contexto de iniciação profissional; b) a cooperação com entidades de acolhimento de estágio/cooperantes; e, ainda, c) a supervisão cooperada de carácter tutorial e de orientação assegurada por equipas de coordenação (Serra, 2008; Campos, Dias, Hortas, Martins, Rocha & Simões 2010; Dias, Campos, Saraiva & Lima, 2011).

Metodologicamente, tais objetivos e princípios operacionalizam-se concretamente nas unidades curriculares dedicadas à iniciação profissional designadas por *PIIP – Projeto Interdisciplinar de Intervenção Profissional* e distribuídas pelos três anos do curso. Os contextos de iniciação profissional disponibilizados aos formandos distribuem-se, genericamente, por diferentes tipos de contexto, no que à natureza da intervenção diz respeito: i) *Contextos de intervenção social*, como centros de serviço social e equipamentos sociais da administração central e local, centros cívicos e comunitários ligados a diversas instituições como as misericórdias, associações ou fundações); ii) *Contextos de intervenção cultural*, como casas e centros de promoção e divulgação cultural, museus, ludotecas e bibliotecas, equipamentos culturais da administração central e local); iii) *Contextos de intervenção*

educacional, como universidades seniores, centros de certificação e reconhecimento de competências, ateliers de tempos livres, escolas em atividades extracurriculares (Campos, Dias, Hortas, Martins & Carvalho, 2012; Vohlgemuth, Campos, Dias & Martins, 2013).

O Projeto Interdisciplinar de Intervenção Profissional (PIIP) tem na metodologia de projeto o instrumento central da sua operacionalização. A iniciação profissional dos animadores socioculturais neste curso tem procurado progressivamente ir ao encontro do que estabelecido atualmente como quadro de referência geral das competências profissionais dos animadores socioculturais, numa aproximação à etapa de profissionalização dos animadores socioculturais em Portugal (Dias, Campos, Saraiva & Lima, 2011). Com a publicação do Estatuto da Carreira dos Animadores Socioculturais em Portugal, em 2010, fixou-se que as competências profissionais que hoje se exigem a um profissional de ASC se inscrevem na sua capacidade de (i) caracterizar um contexto, reconhecendo-lhe as suas potencialidades e fragilidades; (ii) intervir em junto de populações vulneráveis, com finalidades e objectivos que explicitem a sua intencionalidade e (iii) avaliar os resultados da intervenção. O reconhecimento destas competências revela a importância que a metodologia de projeto assume no desempenho do animador enquanto agente social de intervenção social, cultural e comunitária e, conseqüentemente, na relevância estas assumem no plano de formação da licenciatura da ESELx.

Projeto de Intervenção: Diagnóstico e Objectivos Gerais

O estágio curricular no âmbito do qual se definiu o projeto em referência desenvolveu-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social, que tem como objectivo o apoio social e pedagógico às crianças residentes em freguesias pertencentes a dois concelhos limítrofes de Lisboa. A instituição dispõe de ofertas educativas diversificadas, combinando a valência de Creche e Jardim de Infância na sua sede e ainda, a gestão dos serviços de ATL² e CAF³ em diversas escolas num dos concelhos. A instituição, à data do estágio, acolhia nas suas instalações 297 crianças: 91 crianças a frequentar a Creche (entre os 4 meses e os 2 anos de idade); 100 crianças no Jardim de Infância (3 aos 5/6 anos), e 98 crianças a frequentar o ATL

² Atividades de Tempos Livres

³ Complemento de Apoio à Família



(com idades entre os 6 e os 11 anos). Frequentavam o ATL da escola do 1º CEB, onde se desenvolveu o projeto em referência, 20 crianças (com idades entre os 6 e os 11 anos).⁴

De acordo com a informação recolhida nos documentos cedidos pela instituição, a freguesia onde se localiza a escola caracteriza-se por ser uma zona habitacional do tipo dormitório. A população é predominantemente jovem, possuindo um elevado número de núcleos familiares com filhos pequenos, com uma presença significativa de famílias de classe média e média baixa. Nos documentos consultados encontrou-se ainda referência a problemas sociais tais como a toxicod dependência, o alcoolismo que coexistem com uma elevada taxa de desemprego.

Após a análise documental de diversos documentos disponibilizados, combinada com a observação direta das atividades e preparação das mesmas pela equipa de animação com funções educativas na escola, durante as primeiras semanas de integração, as estagiárias definiram um primeiro esboço do diagnóstico do projeto. Assim, na reunião inicial de preparação com a direção da Instituição e a animadora sociocultural responsável pela dinamização do ATL foram apresentadas as linhas gerais do projeto de intervenção, composto por quatro subprojectos correspondentes a domínios de intervenção diagnosticados como prioritários. Um primeiro, relativo à necessidade de desenvolver um plano de Animação de Recreios⁵, em grande medida como resposta aos problemas da violência e indisciplina observados e reportados pelos diversos intervenientes na cena escolar, alunos, professores, animadores e pessoal auxiliar. Um segundo, relativo à necessidade de desenvolvimento de atividades desportivas, promotoras de modos de vida saudável, e que simultaneamente viessem ao encontro do problema da ocupação das crianças nos períodos de interrupção lectiva. E, por fim, o reconhecimento da importância da diversificação das atividades desenvolvidas no período do ATL, e da potencialidade das atividades experimentais para a educação das crianças. Sinteticamente, podem enunciar-se os 4 subprojectos do seguinte modo:

1. *Animação de Recreios* – dinamização de jogos em período de recreio escolar (Escola 1º CEB);

⁴ Dados recolhidos no Projeto Pedagógico da Instituição

⁵ As autoras agradecem o contributo da especialista Carla Rocha pela revisão e apoio à discussão em torno das problemáticas do jogo e animação de recreios.



2. *O Corfebol chegou à escola* – implementação de uma actividade de Corfebol nas férias da Páscoa com os ATL da Instituição (Escola 1º CEB e IPSS);
3. *Páscoa na Instituição (IPSS)* – planificação de um plano de actividades para as férias da Páscoa;
4. *De ATL para Laboratório* – desenvolvimento de actividades experimentais no período de ATL (Escola 1º CEB).

O presente texto ocupa-se apenas do subprojecto 1, Animação de Recreios. O projeto de estágio foi desenvolvido tendo como referencial a ENF e a ASC, em concreto a ideia que a intervenção com a infância tem como objectivo principal educar as crianças para uma vivência positiva e útil do seu tempo livre. Por outro lado, constituíram-se como referenciais para a intervenção o reconhecimento do contexto de ATL e recreios da escola, como contextos de intervenção não formal, em que a animação sociocultural pode atuar de forma pertinente e relevante. Neste desafio pretendeu-se que a dinamização do projeto incidisse sobre a problemática da violência nos recreios e a falta de organização dos mesmos, bem como no alargamento e enriquecimento das oportunidades de brincadeira das crianças.

O problema da violência e indisciplina na escola foi expresso pelos diversos atores em presença no contexto escolar, assim como nos documentos de orientação da escola, identificando-se organizacionalmente a necessidade de intervir no sentido de diminuir o número de ocorrências. Este tipo de discurso e preocupação não se distancia da de outros estabelecimentos escolares situados na AML, com forte reforço da comunicação social que tem vindo desde há mais de uma década a disseminar a ideia de insegurança nas escolas portuguesas como um problema alargado ao sistema (Sebastião, Alves & Campos, 2003). A atenção sobre o problema e crescente visibilidade do fenómeno violência na escola nas últimas décadas não tem ocupado apenas órgãos de comunicação, tem sido também incentivada pelo incremento de um conjunto de respostas, tanto científicas como políticas. No caso português são vários os domínios científicos e disciplinares que sobre o problema têm vindo a desenvolver pesquisa (Sebastião, Alves & Campos, 2003), com propostas distintas, mas que de modo complementar têm contribuído para a intervenção sobre o problema nas escolas e nos territórios educativos (Sebastião, Alves & Campos, 2010).

As escolas não constituem realidades homogéneas. A nível nacional, os dados de violência nas escolas analisados pelo Observatório Segurança Escolar, entre 2006



e 2011, revelaram que o número de escolas com 6 ou mais ocorrências está tendencialmente abaixo dos 2% nos últimos 5 anos letivos (Sebastião, Campos & Merlini, 2012)⁶. Tendo em conta o ano letivo de 2010/2011 apenas 1,6% das escolas tiveram entre 6 a mais de 50 casos (com uma diminuição progressiva à medida que o número de casos aumenta). Mas, embora esta incidência seja reduzida a nível nacional, o mesmo não acontece quando se analisa a sua distribuição regional. É nos concelhos urbanos das Áreas Metropolitanas de Lisboa e Porto que se localizam as escolas mais violentas. A escola em referência, embora não se inscreva no grupo das escolas consideradas como as mais violentas, vivia no seu quotidiano o problema da violência como efetivo bloqueio e ameaça a um bom ambiente de trabalho e lazer.

O desafio da necessidade de diminuição do número de casos de violência entre os alunos durante os recreios escolares, manifestada pelos responsáveis escolares e pela restante comunidade educativa, esteve na base da definição do sub-projecto *Animação de Recreios* que teve como público-alvo o conjunto de alunos que frequentavam a Escola do 1.º CEB, num total de 276 alunos, com quatro turmas de 1.º ano, duas de 2.º, três de 3.º e 4 de 4.º ano de escolaridade. Os alunos dividem-se entre 133 raparigas e 143 rapazes. O projeto definiu-se ainda pela necessidade de maximizar a orientação e organização do espaço exterior da escola, procurando dar resposta à escassez de recursos humanos e materiais no que diz respeito à dinamização de atividades no período dos intervalos letivos, mais concretamente no espaço dos recreios e ainda, a necessidade de enriquecer esses espaços e momentos, como anteriormente se referiu.

Ainda na fase de diagnóstico constatou-se que os alunos apresentavam algumas das seguintes características, identificadas na elaboração do projeto como potencialidades: i) gosto pelas atividades físicas e desportivas, ii) disponibilidade e motivação para a participação nas atividades propostas, iii) colaboração com os dinamizadores das atividades. Por outro lado, um conjunto de características identificadas como fragilidades: i) dificuldade na aceitação de regras, ii) rivalidade e conflitualidade entre os alunos mais velhos, iii) dificuldade de relacionamento entre os alunos, iv) fraca coesão de grupo, v) fraca concentração nas atividades, vi) fraca iniciativa de entreajuda, vii) escassas dinâmicas de grupo.

⁶ Estes resultados remetem apenas para as escolas públicas portuguesas do Continente, escolas privadas e das Regiões Autónomas (Madeira e Açores) não estão consideradas nestas estatísticas.



A definição dos objetivos gerais do subprojeto centrou-se em: i) potenciar o espírito de cooperação entre os alunos; ii) promover o reconhecimento das vantagens e desvantagens dos comportamentos agressivos e, iii) motivar os participantes para a ocupação dos tempos livres através da atividade física e desportiva. Em sentido lato, pode afirmar-se que o projeto teve como finalidade contribuir para o desenvolvimento pessoal e social das crianças e para a promoção de estilos de vida saudáveis. O presente subprojecto teve um plano de desenvolvimento com a duração de cerca de dois meses e marcou o início da integração e intervenção da equipa de estagiárias em contexto escolar.

Princípios e Estratégias Gerais do Projeto Animação de Recreios

A proposta de projeto elaborada pelas estagiárias inscreveu-se num conjunto de princípios orientadores das estratégias gerais da intervenção definidas em conjunto com os restantes responsáveis escolares, em particular a equipa de Animação Sociocultural presente na escola. Um primeiro princípio relativo ao centramento da ação nos alunos, procurando que, como refere (Pinto, 2006) se desenvolvesse um processo de aprendizagem social. As estratégias deste modo concebidas implicaram por isso que se definisse a ação em torno de uma mobilização dos próprios alunos, a partir de uma decisão sua, sem que fosse por obrigação ou constrangimento provocado por outros, designadamente os responsáveis escolares, professores e outros técnicos presentes na escola. Do ponto de vista do trabalho das animadoras socioculturais tal implicou que estabelecessem uma relação de proximidade com os alunos, e reunissem informação relevante e aprofundada sobre os seus interesses e gostos assim como sobre as suas conceções de escola. Outro princípio diz respeito à tomada de decisão dos alunos que teria assim que ser de natureza voluntária, embora implicando o cumprimento das regras, antecipadamente definidas e clarificadas. A ideia da responsabilização dos alunos constituiu um dos eixos centrais das estratégias definidas, assim como a do cumprimento de regras e a aprendizagem de uma vivência coletiva pacífica ancorada nessa mesma decisão individual.

A estratégia, centralmente definida, prendeu-se assim com a promoção e implementação de jogos na medida em que se considerou que o jogo como uma via importante e eficaz na melhoria das relações entre indivíduos. Por outro lado, a pesquisa em torno da problemática em referência recolheu junto de outros autores a fundamentação da orientação tomada. Parte considerável das ocorrências de violência



nas escolas portuguesas dá-se nos recreios escolares e entre alunos (Sebastião, Alves & Campos, 2010). Há diversos fatores explicativos para a incidência do fenómeno neste local e momento da vida escolar. Carlos Neto (2003) na pesquisa que desenvolveu avançou algumas das razões para este tipo de ocorrência, tais como: o constrangimento de espaço e de recursos nos recreios escolares, com pouca diversidade e desadequação da oferta de equipamentos, superlotação dos recreios e deficiente de gestão do tempo e ainda, ausência de supervisão e de competências sociais promotoras do jogo, da cooperação, do conhecimento e da aceitação da regra entre os alunos. O jogo e as suas potencialidades para este tipo de intervenção revestiu-se de elevada importância, constituindo-se por isso a corporização da estratégia central definida. Como salientaram no projeto, e de acordo com um autor Wegner, referenciado por Neto (2003), o jogo constitui uma excelente oportunidade para a aprendizagem de competências e estratégias fundamentais no processo de desenvolvimento das crianças, uma vez que permite que se identifiquem e fixem contextos de interação para que se experimente e exercitem diversas possibilidades e diferentes papéis sociais. Mais concretamente, contribui para a aprendizagem de competências sociais para a resolução de conflitos, pela possibilidade de aproximação e compreensão dos outros. Valduga (2011), refere-se ao jogo como situação ideal para discutir o significado de valores fundamentais para o ser humano, tais como ganhar, perder, sucesso, fracasso, ansiedade, rejeição, aceitação, amizade, cooperação e competição sadia, possibilitando a relação da criança com a responsabilidade e com a liberdade.

Os jogos foram desenvolvidos sobretudo nos recreios de trinta minutos, considerados por todos como os mais problemáticos. A escolha dos jogos a realizar teve em conta factores como: i) a sua contribuição para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e motoras das crianças, ii) os recursos humanos e materiais necessários para a sua realização, iii) o potencial de atracção e adesão dos alunos aos mesmos, iv) a faixa etária dos participantes, e também, v) as fragilidades e potencialidades dos alunos em geral, anteriormente diagnosticadas. Deste modo, seleccionaram-se jogos que fossem ao encontro dos interesses e gostos dos alunos, por um lado, mas que contribuíssem para que se atuasse sobre os problemas e fragilidades identificados. Foram diversos os jogos propostos, como ilustram alguns exemplos, segundo a designação atribuída pelos alunos: *futebol humano*, *jogo do mata*, *muro do chinês*, *barra bandeira*, *cauda de dragão*, *jogo do stop*, *mosca*, *bola ao capitão*, *estafetas*, *rabia* e algumas modalidades desportivas, *basquetebol*, *andebol* e



futebol (torneio).

Ainda no que se prende com as estratégias gerais do projeto, de natureza mais organizacional, as estagiárias procuraram assegurar o acesso à informação por parte de todos os alunos. A elaboração e exposição de um cartaz à entrada da escola foi fundamental para que se garantisse equidade no acesso à informação, e ainda, para que se mantivessem os níveis de interesse e participação dos alunos, assim como da restante comunidade educativa. Nesse cartaz dirigido aos alunos, foi facultada informação sobre a presença das animadoras socioculturais estagiárias nos recreios, convidando todos os alunos para a participação nos jogos.

Antes de se iniciarem as atividades nos recreios as crianças do ATL (ou seja, aquelas com quem já havia maior contacto e ligação) foram abordadas para que participassem nos jogos e levassem os colegas de turma com eles. Assim, na entrada das estagiárias na escola foi fundamental o apoio dessas crianças do ATL, assim como a colaboração da Coordenadora do ATL que acompanhou ativamente os primeiros dias de atividades, auxiliando a intervenção e sinalizando os líderes dos grupos de alunos. Este contributo foi determinante para a concretização dos objetivos, pois foi através da “conquista” desses líderes para a participação nas atividades que se conseguiu captar mais eficazmente os restantes alunos da escola.

Uma vez que, em grande medida, os objectivos da intervenção se prendiam com a definição e cumprimento de regras escolares e a diminuição da violência, impôs-se desde o início como regra a penalização dos alunos que se comportassem de modo menos adequado junto dos restantes colegas (principalmente com os que apresentam maiores dificuldades de comunicação e de destreza física). Definiu-se ainda como consequência face ao incumprimento dessa regra a proibição de participação nos jogos durante um determinado período de tempo, dependendo da gravidade da situação. Por outro lado, e para manter os níveis de participação dos alunos e promover uma competição saudável, optou-se por organizar um Torneio de Futebol. A opção por esta modalidade resultou do facto de ser um dos jogos mais frequente e apreciado pelos alunos. A responsabilidade pela organização das equipas, pela nomeação do Capitão e pela escolha do nome de cada equipa ficou a cargo dos alunos. O Capitão ficou com a responsabilidade de manter a sua equipa unida, garantir que todos os elementos compareciam à hora marcada e ainda, sensibilizar os colegas de equipa para cumprirem as regras e não colocarem em causa as decisões dos árbitros. De modo a melhor organizar as ações, foi solicitado aos professores



titulares que na semana do Torneio de Futebol assegurassem que os alunos saíam à hora certa para o recreio, desde que estes não causassem distúrbios durante a aula. Simultaneamente, celebrou-se um acordo com os alunos participantes no Torneio: se tivessem um bom comportamento nas aulas saíam à hora do intervalo para que participassem no jogo, caso este acordo fosse quebrado e os alunos não chegassem a horas ao jogo, a sua equipa seria desclassificada. As estagiárias procuraram definir a linha orientadora de intervenção do Projeto *Animação de Recreios* na tentativa de fomentar o espírito de cooperação dos alunos e motivá-los para ocuparem o seu tempo livre com atividades físicas. A definição dos indicadores e instrumentos de avaliação do projeto encontram-se em anexo no final do texto (Anexo 1).

Avaliação do Projeto Animação de Recreios: Avaliação das Atividades e Estratégias Desenvolvidas

As atividades desenvolvidas no âmbito subprojecto de animação de recreios agruparam-se em dois grandes grupos: i) os jogos de atividade física, jogados nos recreios pelos alunos, a partir de propostas de jogos das animadoras socioculturais e ii) as modalidades desportivas desenvolvidas nos campos de jogos, futebol, andebol, basquetebol. Genericamente e como resultado da análise apresentada no relatório final por atividade desenvolvida nos recreios com os alunos, jogo e modalidades desportivas, distinguem-se os principais resultados para a presente discussão.

Os jogos revelaram-se uma oportunidade de participação efetiva para todos os alunos da escola, o que implicou o desenvolvimento de estratégias de organização de equipas e atribuição de outras funções, associadas à organização dos jogos, aos alunos que aguardavam a sua vez de jogar. A elevada adesão dos alunos implicou ainda que se tivesse optado por organizar os participantes por equipas constituídas com base nas idades dos alunos. Os jogos dinamizados permitiram e contribuíram para a participação de todos os alunos interessados e que voluntariamente aderiram às iniciativas propostas, em grande medida por terem uma forte componente lúdica, aliando a diversão à prática de atividade física.

Na sua análise as estagiárias consideraram ainda que pelo facto de no início de cada jogo questionarem os alunos sobre quem conhecia o jogo e as suas regras permitiu melhor integrar os alunos e garantir a sua participação, uma vez que, sempre que algum aluno manifestava esse conhecimento era incentivado a explicar o jogo aos outros colegas interessados. O conhecimento prévio de parte dos alunos sobre os



jogos e a possibilidade de participação na organização das atividades revelou-se significativa para a forte adesão e colaboração de muitos nestas atividades.

Outro aspeto relevante identificado na dinamização deste tipo de jogos prendeu-se com a possibilidade de participação ativa das crianças, uma vez que as propostas de jogo se adequavam aos seus interesses e capacidades, sendo desafiadoras e divertidas. Uma boa ilustração diz respeito à dinamização do jogo *Caudas de Dragão*. No segundo dia consecutivo dedicado a este jogo, as estagiárias decidiram aumentar a complexidade do desafio, por um lado, pela forte adesão dos alunos, por outro lado, para aumentar o nível de dificuldade e desafio desta atividade. Esta alteração aumentou o interesse dos alunos por participarem.

A análise das notas de campo das estagiárias revelou que a par de fomentar a capacidade de organização coletiva foi evidente o papel do jogo no desenvolvimento de habilidades motoras dos alunos. A adesão dos alunos não se restringiu ao desfrutar do jogo, implicaram-se também e de modo crescente na organização dos jogos, com a contagem dos coletes identificadores das equipas, preparação e arrumação dos coletes no final e entre jogos, contribuindo assim para uma dinâmica de jogo pacífica e plenamente participada.

No curso das atividades, e sustentando-se nas apreciações e notas diárias registadas nos cadernos de campo, as estagiárias foram introduzindo ajustes nas propostas de jogo, nomeadamente nas regras definidas com os alunos. Assim, e por forma a garantir a participação de todos, decidiram que em algumas das modalidades as equipas em jogo seriam substituídas quando uma delas marcasse três golos para que fosse dada a oportunidade de jogar a todos os alunos.

Outro elemento distintivo, relativamente à participação dos alunos nas atividades propostas, diz respeito à organização das equipas. Inicialmente eram formadas a partir da orientação das estagiárias, ficando os restantes a aguardar a sua vez nas bancadas dos campos. Posteriormente, os alunos tomaram a iniciativa de se organizarem por equipas, mostrando capacidades de organização e autonomia.

Outro ajuste introduzido relaciona-se com a participação de alunos dos quatro anos de escolaridade. Por forma a melhor organizar as atividades e garantir uma participação mais plena de todos, as estagiárias decidiram definir como campos de jogo áreas distintas para dois grupos entretanto identificados, um que reunia os alunos dos 1.º e 2.º anos, e outro com os alunos dos restantes anos de escolaridade. Dividiram-se assim, assumindo cada uma a responsabilidade pela dinamização da



atividade em cada um dos grupos.

Na sequência das atividades, e porque as crianças estavam muito entusiasmadas com a ideia de participarem no Torneio de Futebol as estagiárias optaram por estender a dinamização do torneio a todas as crianças, desafio inicialmente previsto para os alunos do 4.º ano.

A implementação de um Torneio de Futebol no Projeto Animação de Recreios prendeu-se com diversas razões. Para além de ser um jogo apreciado pelos alunos, como se referiu, estes não estavam habituados ao cumprimento das regras do mesmo, constituindo-se por isso como um fator de discórdia e conflito entre alunos na escola. A componente competitiva é muito importante no planeamento de um projecto a nível desportivo, neste sentido, e tendo sempre em linha de conta que a competição não se poderia sobrepor ao cumprimento de regras e ao respeito por valores éticos, o torneio de futebol constitui-se como boa oportunidade de com os alunos conversar e discutir sobre a importância do cumprimento de regras. Por outro, pela elevada motivação e adesão dos alunos às anteriores atividades e jogos do projeto e consequente necessidade de dar resposta às suas expectativas. E ainda, pela novidade da proposta e forte aceitação, pois nunca tinha sido organizado um torneio na escola.

A divulgação desta atividade foi diversificada e estrategicamente definida. A publicitação junto das crianças assentou inicialmente no “passa-palavra”, nomeadamente através dos “líderes” anteriormente identificados no ATL. Posteriormente, construíram um cartaz a anunciar e a convidar todos a participarem. Este tipo de estratégia de aproximação e implicação dos alunos revelou-se eficaz, garantindo uma forte adesão mas fundada na decisão de cada um, distinguindo-se assim de outro tipo de atividades escolarmente organizadas que se pautam por uma (relativa) obrigatoriedade.

Contudo, e por forma a efetivar e responsabilizar a participação dos alunos no torneio, foi elaborada uma ficha de inscrição e durante os intervalos os alunos iam ao encontro das estagiárias para se inscreverem. Na inscrição das equipas, foi então dada a indicação da necessidade de escolha de um capitão, que ficaria responsável pela equipa, tendo a obrigação de escolher um nome para a equipa. Terminado o prazo de inscrições, com um total de 48 participantes, organizou-se o quadro competitivo e os respetivos horários dos jogos. Como meio de divulgação destas informações foram elaborados três *posters* aos quais todos os alunos tinham acesso,



uma vez que se encontravam na entrada da escola. Nesses *posters* a informação sobre dia e hora de cada jogo e respetivos resultados foi sendo atualizada ao longo do torneio. O interesse pelo torneio também se verificou pela consulta diária, em vários momentos do dia e por muitos alunos, da informação disponibilizada sobre resultados alcançados pelas diversas equipas.

No curso do torneio algumas equipas tiveram que lidar com a consequência dos atrasos e ainda do incumprimento de regras por parte dos seus elementos. A análise das notas de campo tomadas pelas estagiárias permite compreender que de modo crescente os alunos jogadores foram demonstrando maior responsabilidade para com a sua equipa, tanto no cumprimento das regras como na pontualidade. Outro aspeto relevante prende-se com a participação e empenho de todos na iniciativa, pela presença de público nas bancadas.

No final, apurados os vencedores, houve entrega dos prémios às equipas que participantes. Todos os participantes receberam diploma de participação, e os vencedores prémios de distinção. É ainda de destacar que no final os professores responsáveis pelas AEC na escola solicitaram às estagiárias a consulta do projeto e a autorização para que as atividades propostas fossem posteriormente dinamizadas pela equipa de docentes, em parceria com os professores titulares.

Avaliação do Projeto Animação de Recreios: Apresentação e Discussão dos Resultados por Objetivos

A implementação do Torneio de Futebol revelou-se o ponto mais forte do Projeto, segundo as apreciações finais das estagiárias. Por um lado, pelo nível de adesão conseguido junto dos alunos, por outro, por ter contribuído de modo significativo para a totalidade dos objetivos inicialmente definidos. A dinamização de jogos desportivos coletivos no recreio escolar como o andebol, o basquetebol e o futebol proporcionam dinâmicas com uma forte componente lúdica e de carácter formativo. Ganhou forte evidência o contributo deste tipo de atividades para a integração escolar das crianças. Este tipo de atividades fomenta, igualmente, o espírito colectivo e o desenvolvimento da capacidade de organização e disciplina, pela aceitação das regras de jogo, de arbitragem e de organização que a realização dos jogos implica.

No que diz respeito ao objetivo relativo à diminuição do nível de violência nos intervalos do período escolar, o número de ocorrências registadas nos relatórios da



escola mostra que houve uma diminuição significativa, com cerca de menos de 50% de registos de violência e conflitos no recreio. Outro dado diz respeito à inexistência de situações de indisciplina durante o período do Torneio de Futebol. Nas respostas aos questionários é também maioritária a afirmação dos respondentes relativamente à diminuição de situações de indisciplina e de violência nos recreios durante os intervalos. Apenas uma professora titular afirma não ter registado qualquer alteração no comportamento dos (seus) alunos.

A inexistência de situações de indisciplina nas atividades e jogos e ainda durante o Torneio de Futebol evidencia ainda que se alcançou o objetivo que definia a pretensão de *estimular o espírito desportivo e do fair-play*, no respeito pelas regras das atividades e por todos os intervenientes, ultrapassando as expectativas iniciais quer das estagiárias, quer dos restantes elementos da equipa de animação da escola e coordenação do ATL.

O alcance destes resultados deveu-se, sobretudo, às atividades dinamizadas e às estratégias de intervenção que se adoptaram durante a implementação do Projeto. A modalidade de dinamização dos diversos jogos com das crianças, tal como anteriormente se referiu, com a maioria dos participantes a jogar diariamente, teve efeitos favoráveis sobre as suas competências sociais, seja pela diminuição de incidentes, seja pela crescente adesão e participação nos jogos e organização dos mesmos. Retomando Neto (2003), tendo como referência Guralnick (1986), o indicador que consideram mais importante prende-se com a competência social das crianças, na relação com os seus pares, nomeadamente, pela capacidade em *participar e manter* o jogo social. De acordo com o mesmo, é a partir da idade escolar em que se encontram estes alunos que os jogos com regras ganham significado no crescimento cognitivo da criança, pela exigência das capacidades de *adaptação e integração social*, que podem ser aprendidas de modo eficaz por via do jogo (2003).

Outro conjunto de objetivos prendia-se com a adesão e participação dos alunos nas atividades propostas. Assim, uma primeira preocupação diz respeito à garantia de condições de participação de todos os alunos. Um primeiro elemento da garantia dessas condições prende-se com o número de jogos previstos e realizados. Relativamente ao objetivo *proporcionar momentos desportivos no recreio escolar*, o objetivo foi plenamente atingido, com a realização dos 30 jogos planeados, assim como das restantes atividades previstas no projeto.

Ainda no que diz respeito à participação dos alunos o objetivo que destinava a



proporcionar a participação dos alunos nos jogos, foi amplamente concretizado através da redefinição das estratégias, como anteriormente se referiu, com a organização dos alunos em grupos. Analiticamente, e focando nos alunos inicialmente indicados pelos responsáveis escolares como os “mais difíceis de captar” e os mais “incumpridores de regras”, o grupo dos alunos do 4.º ano, as taxas de participação deste grupo ultrapassaram os 50%, com 64 de 94 dos alunos a participar ativa e regularmente nas atividades propostas. Outro objetivo, focava-se num outro grupo específico de alunos, definido como *integrar os alunos com maiores dificuldades de comunicação e de relacionamento na restante comunidade escolar*. Dos alunos identificados pelos responsáveis escolares, distingue-se a participação de duas crianças diagnosticadas como autistas nas atividades de recreio, alcançando-se assim menos de 50% de participantes no âmbito deste grupo.

Por fim, a participação mais alargada com o objetivo de *integrar toda a comunidade escolar num projeto comum*, revelou-se um objetivo escassamente alcançado na medida em que se registou apenas a presença com regularidade de quatro professores (das AEC) no Torneio de Futebol e apenas três professores titulares deram um *feedback* sobre o Projeto, considerando-o como positivo. O objectivo não foi atingido, uma vez que foram poucos os professores que se implicaram e reconheceram nas atividades do Projeto. Seja pelo desinteresse pelas modalidades propostas, seja pelo facto de se centrar nos momentos de intervalo, entendidos por parte significativa dos professores como momento de descanso, seja ainda pelo facto de as atividades ocorrerem em locais da escola que entendem ser da responsabilidade de outros, como o são os recreios, o resultado é que só pontualmente se implicaram e avaliaram estas iniciativas. Foi contrastante assistir, por um lado ao entusiasmo, adesão e compromisso dos alunos, e por outro, à fraca presença e envolvimento dos professores, embora cumprindo o acordado, designadamente o horário dos intervalos e comunicação de informação sobre comportamento dos alunos.

Notas Finais

Na suas conclusões, as estagiárias distinguiram o que consideraram ser os aspetos mais relevantes, relativos ao processo e aos resultados alcançados pela sua intervenção. Concluem que a intervenção foi ao encontro de parte dos principais objectivos da instituição, procurando facilitar a inserção das crianças na sociedade,



através da participação activa na vida em grupo e, educar para a ocupação útil do tempo livre da criança. Partindo da definição de Animação Sociocultural que a entende como “o conjunto de acções realizadas por indivíduos, grupos ou instituições numa comunidade (ou num sector da mesma) e dentro do âmbito de um território concreto, com o objectivo principal de promover nos seus membros uma atitude de participação activa no processo do seu próprio desenvolvimento quer social quer cultural.” Trilla (1998, p.26), nas conclusões do projeto é sublinhado que as estagiárias procuraram adoptar, durante a intervenção no contexto de estágio, estratégias que motivassem a participação activa das crianças no seu próprio desenvolvimento como elementos integrantes da escola.

Outro ponto conclusivo diz respeito à retoma da discussão em torno da *ocupação do tempo livre das crianças*. Na vida actual, o tempo livre das crianças é disposto de forma a desenvolver atividades de carácter formativo e escolarizado, organizadas pelos adultos. Os riscos e efeitos que pode acarretar o excesso de organização e segmentação do tempo livre e do brincar das crianças tem sido amplamente discutido (Sarmiento, 2008). No entanto reconhece-se o problema social que as famílias enfrentam na conciliação entre o horário laboral e o acompanhamento dos seus filhos. Neste sentido, e seguindo os princípios da ASC, considera-se que é relevante que se ofereçam atividades de complemento curricular às crianças, desde que sejam atividades lúdicas e que contribuam para o seu crescimento psicossocial. A intervenção de profissionais como os animadores socioculturais em contexto escolar e noutros, em que se trate do tempo livre das crianças, deve centrar-se em torno de atividades que permitam às crianças desenvolver as suas competências de socialização, participação, decisão, autonomia e fruição desses mesmos tempos.

Apesar da contradição entre a ideia de *ocupação de tempos livres* das crianças em contextos escolares e outros de educação não formal, a Animação Sociocultural poderá contribuir de forma positiva, através da prática de atividades orientadas por estes princípios. A intervenção da Animação Sociocultural com público infantil, seja na sua condição de alunos ou noutras, tem como objectivo educar as crianças para uma vivência positiva e útil desse mesmo tempo livre (Trilla, 1998). Como reforça Trilla (1998) na Animação Sociocultural na infância, o fim é a educação no ócio, e não a concretização das atividades. Assim, a Animação procura disponibilizar-se como um instrumento de educação não formal e dinamizar a vida cultural, social e cívica, através da participação ativa dos indivíduos.

As conclusões apresentadas pelas estagiárias no seu relatório final, em parte retomadas para as notas finais, reforçam a proposta analítica que se pretendeu trazer com o presente texto. As estratégias definidas e decisões tomadas no curso do projeto são ilustrativas do que se considera como a possibilidade de a ASC se *materializar* em contextos de ENF, uma vez que se procurou responder às necessidades e aos interesses dos intervenientes, utilizando metodologias ativas e participativas e impulsionando atividades com conteúdos contextualizados, não sendo exigidos conhecimentos académicos ou o preenchimento de burocracias para a inclusão nas mesmas. Essa *materialização* procurou ter no projeto apresentado uma demonstração, mesmo e sobretudo por tratar-se de um contexto escolar. Como refere Pinto (2006) não há *modelos puros*, mas há possibilidade de diferentes profissionais desenvolverem trabalho no âmbito da ENF, contribuindo para uma maior complementaridade entre a EF e ENF. O potencial educativo dessa articulação (Salgado, 1990; Canário, 2007) tem na escola um dos contextos fundamentais, contudo, os resultados foram indicativos do desinteresse e abandono por parte dos professores, sobretudo os titulares, que pouco se implicaram, distinguindo-se aqui os responsáveis pelas AEC, que procuram no final dar continuidade ao projeto. O fraco reconhecimento das potencialidades de articulação entre EF e ENF, de complementaridade entre os profissionais que intervêm na escola, alimenta o que Canário (2007) define como “A identificação, errónea, entre universos educativo e universo escolar [que] apenas nos permite aceder a uma visão truncada, incompleta e redutora de um processo educativo definido a partir de organizações especializadas e balizado por sessões formais, programas avaliações e certificados.” (Canário, 2007: 210).

Neste projeto destacam-se, pela evidência que assumiram, os ganhos que essa trouxe, contribuindo efetivamente para a diminuição da violência e conflitualidade entre alunos na escola, entendida por todos como uma necessidade prioritária da instituição. Como Pereira (1997) concluiu nas suas pesquisas, os recreios têm um papel educativo que muitos desconhecem. É necessário repensar o papel dos recreios, de forma que as crianças não encarem estes espaços como locais onde as práticas agressivas, o abuso do poder, os insultos e as lutas ocorram como se de uma inevitabilidade se tratasse e como consequência da necessidade de se competir pelo uso do espaço e pelos recursos.

A possibilidade de resposta encontrada, face à ausência de estratégias definidas organizacionalmente pela escola relativamente a este problema é reveladora do fraco



reconhecimento por parte dos responsáveis escolares da potencialidade da animação de recreios ancorada nos princípios da ENF. Complementarmente, os resultados alcançados contribuíram ainda para que os alunos tivessem tido a experiência de, individual e coletivamente, participarem em atividades lúdicas e desportivas, vivenciando o desafio do jogo e da competição, em simultâneo com o exercício do cumprimento de regras, organização em equipas e respeito por todos, companheiros de equipa, adversários, árbitros e público. Tais experiências, porque vividas pelos próprios, são contributos para que na escola se construa uma cidadania mais efetiva e responsável. Em síntese, os resultados do projeto sublinham a potencialidade e eficácia do uso do jogo, do centramento nos interesses das crianças e na sua responsabilização e participação, como estratégia de intervenção. Trate-se de um contexto escolar, de ENF ou da prática de profissionais de ASC, a apresentação do projeto pretendeu contribuir como uma ilustração, por reunir o que entendemos como a assunção da educação no seu sentido mais global evidenciado pela elevada adesão e participação dos alunos e pela pacificação do espaço escolar, mais concretamente os recreios.

Bibliografia

- Campos, Joana, Alfredo Dias, Maria João Hortas, Célia Martins, e Filipa Carvalho (2012). Entre a formação e a profissão: projecto de formação em Animação Sociocultural na Escola Superior de Educação de Lisboa, In Gonçalves, Carolina & Tomás, Catarina (orgs.) *Actas do V Encontro do CIED, Escola e Comunidade, CIED*, pp 147-162, disponível em http://www.eselx.ipl.pt/cied/eventos/index_v_encontro_pt.html
- Campos, Joana; Dias, Alfredo; Hortas, Maria João; Martins, Célia; Rocha, Carla; e Simões, Ana (2010). Da iniciação profissional à inserção profissional: projeto de formação na ESE de Lisboa, In Costa. C (Org), *Profissão e Profissionalização dos Animadores*, Porto: Legis Editora, pp 57-72.
- Canário, Rui (2007). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal, CNE (org.) *A Educação em Portugal (1986-2006)*. Alguns contributos de investigação, Lisboa, CNE, pp 207-267.
- Dias, Alfredo, Campos, Joana; Saraiva; Joaquim; e Lima, Teresa (2011). “Animação sociocultural, formação e projetos de intervenção: o projeto palavras e saberes”, *Da investigação às Práticas. Estudos de natureza educacional*, 1(3), 100-117.
- La-Belle, Thomas (1981). An introduction to the nonformal education of children and

- youht, *Comparative Education Review*, 25(3), october, 313-329, disponível em <http://www.jstor.org/stable/1187255>)
- Neto, Carlos (2003). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Palhares, José Augusto (2008). Quarenta anos na sombra da crise da escola: possibilidades e contrariedades no percurso da educação não-escolar in Estrela, Albano et al (org.) *Complexidade: Um novo paradigma para investigar e intervir em educação*: Atas do XV Colóquio da AFIRSE, Lisboa, Secção Portuguesa da AFIRSE, disponível em: <http://ptlib.afirse.ie.ul.pt/index.php?idapresenta=405>
- Palhares, José Augusto (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela, *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 53-84.
- Pereira, Beatriz (1997). Estudo e prevenção do bullying no contexto escolar: os recreios e as práticas agressivas da criança. Tese de doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Pinto, Luís Castanheira (2006). Sobre a Educação Não-Formal, *Formar*, Jan/Março, 54, 16-22.
- Romi, Shlomo, Schmida, Mirjam (2012). Non-formal education: a major educational force in postmodern era, *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 257-273.
- Salgado, Lucília (1990). O outro lado da educação – para além do instituído, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, Fevereiro, 105-119.
- Sarmiento, Manuel Jacinto (2008). Os olhares da sociedade portuguesa sobre a criança, in Alarcão, Isabel (coord.) *Relatório do Estudo A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*, disponível em: <http://www.cnedu.pt/files/ESTUDO.pdf>
- Serra, Fernando (2008). A formação graduada em animação sociocultural e a construção da profissão de animador sociocultural. O exemplo da escola superior de educação de Lisboa. In Pereira, J., Vieites, J. & Lopes, M. (Coord.), *A animação sociocultural e os desafios do século XXI* Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, pp. 303-307.
- Trilla, Jaume (1988) Animación sociocultural, educación y educación no formal, *Educar*, 13, 17-41
- Valduga, Camila (2011) El juego en la Educación Física: discusiones y reflexiones. *Revista Digital*, 16(159), disponível em <http://www.efdeportes.com>
- Vohlgemuth, Laurence, Joana Campos, Alfredo Dias e Célia Martins (2013) “Formation des animateurs socioculturels: discours idéologiques et pratiques”, *L’Animation Socioculturelle Professionnelle, quels rapports au politique?* Richelle, Jean-Luc,



Rubi, Stephanie, Ziegelmeyer, Jean-Marc (eds) L'Animation Socioculturelle, quels rapports au politique?, Bordeaux, Carriers Sociales Editons.

Anexo 1: Indicadores e instrumentos de avaliação do Projeto Animação de Recreios

Objectivos	Indicadores de Avaliação	Instrumentos de Avaliação
Diminuir o nível de violência nos intervalos do período escolar	<p>Número de Ocorrências registadas de incidentes na escola antes e durante a implementação das atividades de do Projeto</p> <p>Número de situações de indisciplina registadas durante o Torneio de Futebol</p> <p>Apreciação dos responsáveis escolares sobre a ocorrência de incidentes antes e durante das atividades de implementação do projeto</p>	<p>Relatórios de Ocorrências de incidentes na escola</p> <p>Registo de situações de indisciplina durante o Torneio de Futebol</p> <p>Inquérito por Questionário à Diretora da Escola, aos professores titulares e auxiliares de educação</p>
Estimular o espírito desportivo e do <i>fair-play</i> , no respeito pelas regras das atividades e por todos os intervenientes	<p>Número de situações de indisciplina registadas durante o Torneio de Futebol</p> <p>Número de Jogos do Torneio de Futebol concluídos sem situações de indisciplina</p> <p>Número de situações de indisciplina durante a animação de recreios</p>	<p>Registo de situações de indisciplina durante o Torneio de Futebol;</p> <p>Registo de situações de indisciplina nas atividades do Projeto;</p>
Proporcionar momentos desportivos no recreio escolar	<p>Número de jogos dinamizados no decorrer do Torneio</p> <p>Número de participantes nos jogos dinamizados no decorrer do Torneio</p>	<p>Registo dos jogos dinamizados (lista de verificação)</p> <p>Registo participantes nos jogos dinamizados (lista de verificação)</p>
Proporcionar a participação dos alunos nos jogos	<p>Número de alunos que participaram nas atividades de recreio</p>	<p>Registo de participação dos alunos nas atividades</p>
Integrar os alunos com maiores dificuldades de comunicação e de relacionamento na restante comunidade escolar	<p>Número de alunos identificados pela equipa escolar como portadores de dificuldades de comunicação e relacionamento que participaram nas atividades de recreio</p>	<p>Registo da participação de crianças identificadas pela equipa escolar nas atividades</p>
Integrar toda a comunidade escolar num projeto comum	<p>Número e natureza de <i>feedbacks</i> dados à Coordenadora do ATL</p> <p>Número de professores que assistiram ao Torneio de Futebol</p>	<p>Registo dos <i>feedbacks</i> dados à Coordenadora do ATL</p> <p>Registo de observações realizadas durante o Torneio de Futebol</p>