



PERCURSOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Catarina Mangas, Jenny Sousa, Carla Freire
(Coordenadoras)





**PERCURSOS PARA
UMA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

PERCURSOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

COORDENADORES

Catarina Mangas – CICS.NOVA – iACT / CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria

Jenny Sousa – CICS.NOVA – iACT / CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria

Carla Freire – CI&DEI, LIDA, ESECS, Politécnico de Leiria

Todos os direitos reservados

EDITOR

EDIÇÕES ALMEDINA, S.A.

Rua Fernandes Tomás, nºs 76-80, 3000-167 Coimbra

Tel.: 239 851 904 · Fax: 239 851 901

www.almedina.net • editora@almedina.net

REVISÃO

Ana Breda

Esta edição foi sujeita a revisão científica por pares

DESIGN DE CAPA

EDIÇÕES ALMEDINA, S.A.

IMAGEM DA CAPA

Leonel Brites

PAGINAÇÃO

João Jegundo

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

PENTAEDRO, LDA.

DEPÓSITO LEGAL

492319/21

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto Refª UIDB/05507/2020. Agradecemos adicionalmente ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e ao Politécnico de Leiria pelo apoio prestado.



Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia



REPÚBLICA
PORTUGUESA

Os dados e as opiniões inseridos na presente publicação são da exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) autor(es).

Toda a reprodução desta obra, por fotocópia ou outro qualquer processo, sem prévia autorização escrita do Editor, é ilícita e passível de procedimento judicial contra o infrator.



GRUPOALMEDINA

BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

PERCURSOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Percursos para uma educação inclusiva / coord.

Catarina Mangas, Jenny Sousa, Carla Freire

ISBN 978-972-40-9845-6

I – MANGAS, Catarina, 1982-

II – SOUSA, Jenny

III – FREIRE, Carla

CDU 37



PERCURSOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Catarina Mangas, Jenny Sousa, Carla Freire
(Coordenadoras)

ÍNDICE

COMO É QUE OS ALUNOS APRENDEM? PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA UMA ESCOLA MAIS INCLUSIVA.....	11
FORMAR PARA INCLUIR!	31
DESAFIOS E IMPORTÂNCIA DA ASSESSORIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM RISCO NO DESENVOLVIMENTO	43
O ENSINO RELIGIOSO DE CRIANÇAS SURDAS: AS APARIÇÕES DE FÁTIMA.....	65
METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO SOCIAL: <i>COMO ABRAÇAR SEM TOCAR</i>	93
DESENVOLVIMENTO DE UM JOGO DIGITAL EDUCACIONAL MULTIMODAL PARA LEITURA COMPARTILHADA PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO — TEA	115
O ÁLBUM DE POTENCIAL RECEÇÃO LEITORA INFANTIL NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA INCLUSÃO	133
AS MATERIALIDADES DA LITERATURA COMO FATOR DE INCLUSÃO NA BIBLIOTECA ESCOLAR	155

TRAVA-LÍNGUAS: UMA PONTE PARA REEDUCAÇÃO DA PESSOA COM DISLEXIA.....	175
O CONTRIBUTO DO MODELO DA QUALIDADE DE VIDA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	191
O MODELO DE APOIO À VIDA INDEPENDENTE ENQUANTO MEDIDA DE SUPORTE À INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS NO ENSINO SUPERIOR.....	221
BENEFÍCIOS DO PROGRAMA DE MENTORIA PARA A POPULAÇÃO ESTUDANTIL DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU (IPV).....	247
PROGRAMA DE MENTORIA NO POLITÉCNICO DE VISEU — PERCEÇÕES DOS GRUPOS ENVOLVIDOS NO PROJETO PILOTO ACERCA DAS MELHORIAS A DESENVOLVER.....	267
RECONFIGURAR LOS ESPACIOS PARA UN MUNDO MÁS JUSTO: ARTIVISMO, EDUCACIÓN E INCLUSIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA ECOFEMINISTA.....	289

NOTA INTRODUTÓRIA

A inclusão pressupõe garantir o acesso a espaços e serviços e o envolvimento dos cidadãos nas atividades inerentes à vida em sociedade. No entanto, tal não significa que se deva tratar todos como iguais, tendo em conta que essa atitude só contribuiria para aumentar a desigualdade.

A educação, enquanto área basilar da formação do ser humano, deve ter implícitas estas ideias, procurando aceitar a pessoa no seu todo, conhecendo as suas características, a sua forma de agir e a sua cultura. Só desta forma se promove a dignidade humana, através do respeito pelos direitos e deveres, seguindo a máxima aristotélica de que «Devemos tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida da sua desigualdade.»

Qualquer sistema de ensino deve, portanto, respeitar e valorizar a individualidade, adaptando-se e criando as melhores condições para que cada um possa atingir o seu máximo potencial, com base no seu grau de funcionalidade. Por outras palavras, deve ser um sistema equitativo, mais justo e, conseqüentemente, mais inclusivo.

A educação inclusiva considera o perfil global dos alunos, nomeadamente a sua autonomia e preferências, e não apenas as suas dificuldades ou incapacidades, colocando-os, assim, no lugar central do processo educativo. As aprendizagens e responsabilidades das escolas, cada vez mais autónomas, deixam de estar apenas ligadas ao conhecimento científico, passando a considerar outras competências transversais como a autonomia, o pensamento crítico, a capacidade de trabalhar de forma colaborativa, a participação cívica ativa, entre outras.

Aceitando globalmente as ideias anteriormente expressas, importa, agora, perceber de que forma se pode respeitar tais intentos. Para o efeito, a investigação pode dar um forte contributo, procurando definir cientificamente formas de proceder a diferenciações pedagógicas e a adaptações curriculares de qualidade. É, portanto, fundamental tornar os recursos mais acessíveis, particularmente ao nível da avaliação, da oferta de apoio pedagógico, de modificações arquitetónicas, de entre outros aspetos relevantes, implementados em articulação com medidas adotadas fora da escola, nomeadamente no contexto familiar.

A realização de eventos científicos, como a Conferência Internacional para a Inclusão, são, por excelência, espaços de debate e de partilha de estudos e boas práticas em diversas áreas do saber, nomeadamente ao nível da educação inclusiva. Na INCLUDiT vi foram apresentadas diversas comunicações que se focaram nesta temática, cujos artigos, depois de analisados e selecionados pela respetiva comissão científica, foram revistos pelos autores, encontrando-se as versões finais, de sua responsabilidade, espelhadas nas páginas que se seguem.

Ao longo do livro proliferam diversos quadros conceptuais e uma pluralidade de abordagens e constructos que enriquecem perspectivas, possíveis de partilhar nesta publicação em face do apoio do Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI), a quem agradecemos.

CATARINA MANGAS, JENNY SOUSA, CARLA FREIRE

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO- -APRENDIZAGEM NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO SOCIAL: *COMO ABRAÇAR SEM TOCAR*

Jenny Sousa

ESECS, CICS.NOVA.IPLeiria-iACT, CI&DEI, Politécnico de Leiria, Portugal.
jenny.sousa@ipleiria.pt.

Ana Fontes

ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal. ana.fontes@ipleiria.pt.

Miguel Mesquita

ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal. miguel.mesquita@ipleiria.pt.

Resumo: Num período excepcional da nossa contemporaneidade, vivem-se desafios perante os quais não se pode ficar indiferente; assim, é em pleno período pandémico que o projeto «Como abraçar sem tocar» se concebe e tem o seu desenvolvimento. Partindo de diferentes ofertas formativas da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, que têm como tônica comum a animação sociocultural no seu *currículum*, procurou-se envolver os estudantes em metodologias ativas de ensino-aprendizagem, visando a aplicação dos saberes adquiridos em diversos contextos reais e a construção de novos saberes técnicos e profissionais, que constituíssem também uma mais-valia para as entidades parceiras. Partindo desta intencionalidade, foi criado, implementado e avaliado um conjunto muito diversificado de projetos adaptados a diferentes contextos de intervenção, seguindo a metodologia dos ciclos de planificação-ação, observação e reflexão.

Neste artigo pretende-se apresentar os resultados de um estudo qualitativo em que se procura conhecer as representações dos estudantes relativamente à metodologia de ensino-aprendizagem e perceber o impacto que esta teve nos processos de humanização e (re)construção das relações nas instituições da comunidade de pertença da ESECS. Através da metodologia investigação-ação e utilizando a técnica de análise de conteúdo nos relatórios individuais dos estudantes e nas entrevistas aos profissionais, foi possível perceber que estas metodologias de ensino-aprendizagem são fundamentais na aquisição de competências pessoais e profissionais dos estudantes e que as estratégias de animação sociocultural assumem um papel potenciador de ambientes de humanização e de fomento de relações.

Palavras-chave: Metodologias ativas de ensino-aprendizagem; Inclusão social; Animação sociocultural.

Abstract: In an exceptional period of our contemporaneity, there are challenges to which one cannot remain indifferent; thus, it is in the middle of a pandemic period that the project «How to hug without touching» is conceived and has its development. Starting from different training offers from the Higher School of Education and Social Sciences, of the Politécnico de Leiria, which have as a common emphasis socio-cultural animation in their *curriculum*, we tried to involve students in active teaching-learning methodologies, aiming at the application knowledge acquired in different real contexts and the construction of new technical and professional knowledge, which would also be an asset for partner entities. Based on this intentionality, a very diverse set of projects adapted to different intervention contexts was created, implemented and evaluated, following the methodology of planning-action, observation and reflection cycles.

This article intends to present the results of a qualitative study in which it seeks to know the representations of students regarding the teaching-learning methodology and to understand the impact it had on the processes of humanization and (re)construction of relationships in the institutions of the community belonging to ESECS. Through the action-research methodology and using the content analysis technique in students' individual reports and interviews with professionals, it was possible to realize that these teaching-learning methodologies are fundamental in the acquisition of students' personal and professional skills and that the strategies

of socio-cultural animation assume a role that enhances environments of humanization and fostering relationships.

Keywords: Active teaching-learning methodologies; Social inclusion; Socio-cultural animation.

Introdução

A utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, ancoradas em estratégias de formação inovadoras em que a comunidade de pertença tem um papel ativo, é prática comum na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Politécnico de Leiria. Com efeito, este espírito de formação, em que instituições da comunidade se transformam em espaços multirreferenciais de aprendizagem, está bastante presente em diversos cursos da ESECS, nomeadamente naqueles cujo plano de estudos integra unidades curriculares de Animação Sociocultural, mais concretamente, a licenciatura em Serviço Social (diurno e pós-laboral), o Curso Técnico Superior de Intervenção Sociocultural e Desportiva e o Curso Técnico Superior de Intervenção Social e Comunitária.

No âmbito das unidades curriculares ligadas à Animação Sociocultural, os estudantes são desafiados a participar ativamente no seu processo de formação, no desenvolvimento de competências que vão além do saber conhecer e que se prendem com o saber ser e o saber intervir, sendo os estudantes os principais sujeitos na construção do conhecimento (Morin, 2010).

Este tipo de metodologia proporciona aos estudantes o contacto e o conhecimento de uma variedade de situações reais, em que a aprendizagem autónoma e o desenvolvimento de competências como a comunicação, a colaboração, a criatividade e o pensamento crítico são essenciais (Paiva, Parente, Brandão & Queiroz, 2016). Por isso, os desafios vividos pelas comunidades de relação da ESECS, designadamente pelas instituições que dela fazem parte, são, também, os desafios colocados aos estudantes.

Vivemos tempos de exceção e nunca experienciámos nada igual, tempos em que as relações entre os indivíduos se transformaram drasticamente. Nunca experienciámos nada igual. O ano de 2020 trouxe a COVID-19 e

com ela a transformação das dinâmicas sociais e da vivência quotidiana das instituições de natureza sociocultural. Somos, todos, obrigados a viver um novo normal, construído sobre poucas referências teóricas e escassas experiências práticas. Por isso, neste contexto atual de pandemia, mais do que nunca faz sentido falar de inovação pedagógica e social, práticas inclusivas e de criatividade.

Todas as instituições (sociais, culturais, educativas, desportivas ou outras) têm hoje um plano de contingência. E nesse plano de contingência (e nas mentes de todos os que lá trabalham e vivem) está muito presente a ideia da transmissão do vírus por contacto próximo, obrigando ao afastamento social. No entanto, o ser humano é um ser social, que necessita das relações sociais e afetivas para o seu bem-estar físico e emocional. A proximidade com o outro é fundamental para a produção de significados e para a construção de experiências significativas (Kenbel, 2019). A própria identidade e o bem-estar humano estão intimamente relacionados com as redes de relações, sendo configuradas de forma contínua por interações sociais, permitindo que os indivíduos desenvolvam o seu potencial, aprendam e se ajustem a novos contextos (Giddens, 2007).

Em linha com o exposto, 102 estudantes pertencentes aos cursos acima enunciados foram desafiados a promover práticas inclusivas e inovadoras ao serviço da comunidade, tendo como referência este novo paradigma criado pela COVID-19. Numa altura em que o contacto físico é de evitar e em que se privilegia o distanciamento social, como alimentar o que existe de mais humano, ou seja, as relações sociais e afetivas? Este foi o mote para a criação do trabalho de investigação-ação «Como abraçar sem tocar», um projeto de intervenção e inclusão social que, por um lado, pretendia conhecer e potenciar novos processos de humanização e (re)construção de relações nas instituições da comunidade de pertença da ESECS e, por outro, conhecer as representações dos estudantes relativamente à metodologia participativa de ensino-aprendizagem, designadamente no que diz respeito ao desenvolvimento de competências científicas e técnicas. Este trabalho assentou numa experiência pedagógica, baseada em atividades e projetos com carácter transformador, com instituições de relacionamento da ESECS, desenvolvendo práticas que identificam necessidades sociais e que proponham respostas inovadoras e inclusivas de intervenção, gerando

benefícios para ambas as partes. Assim, privilegiando uma abordagem que valorizou a dimensão relacional e humana, pretendeu-se com este projeto criar estruturas de intervenção social e de inclusão e, simultaneamente, desenvolver práticas educativas promotoras do diálogo, da criatividade e da inteligência coletiva.

Promover a inclusão social através de metodologias de ensino-aprendizagem ativas

A opção por este tipo de metodologia de ensino-aprendizagem está intimamente relacionada com os objetivos das unidades curriculares e com o perfil profissional que se pretende formar. Na realidade, o objetivo central destas unidades curriculares assenta no conhecimento das áreas de intervenção comunitária e na aquisição das metodologias subjacentes ao trabalho em animação sociocultural. Pretende-se, assim, ao nível das competências a adquirir pelos estudantes, que estes sejam capazes de utilizar estratégias de animação como forma de promover a implicação e a dinamização de grupos e comunidades, que consigam planear e implementar atividades de animação em diferentes contextos comunitários, onde os projetos são perspetivados como forma de mudança social e de resolução de problemas.

Posto isto, pretende-se que, nas unidades curriculares de Animação Sociocultural, os estudantes adquiram competências ao nível da flexibilidade e da criatividade, da autonomia e da adaptação a diferentes situações, o que implica uma aprendizagem em diversos espaços e tempos, num trabalho personalizado em que os estudantes fazem uso das ferramentas que melhor se adaptam às suas próprias características (Costa, 2016).

Este tipo de metodologia permite uma melhor perceção dos problemas sociais, económicos e culturais e, como tal, proporciona a criação de novos conhecimentos, de novas modalidades de investigação e integração entre a teoria e a prática (Santos, Rocha & Passaglio, 2016). Por estarem imersos em contextos reais, ao utilizarem metodologias ativas de ensino-aprendizagem, que se operacionalizaram na colaboração ativa com as entidades/instituições da comunidade local, os estudantes têm a possibilidade de viver experiências profícuas que contribuem para uma formação superior mais sólida,

uma vez que permitem a construção científica nos diversos campos do seu agir profissional, ao favorecer a aquisição de competências cognitivas, não-cognitivas e socioemocionais (Sousa, Milhano, Lopes & Mangas, 2019).

Na senda do defendido por André Sales e Clodis Boscarioli (2020), neste tipo de metodologia os estudantes têm mais oportunidades de aprender em diversos tempos e locais, o que significa que têm de aplicar as suas competências e aprendizagens em diferentes espaços de tempo e numa grande variedade de situações. Além disso, a aprendizagem também é mais personalizada, já que a parte teórica é aplicada fora da sala de aula, enquanto a parte prática é trazida para contexto escolar, para ser discutida com professores e colegas.

Pelo exposto, os estudantes são desafiados a praticar e a testar ideias, em que a componente teórica emerge como forma de entender e aperfeiçoar as práticas (Alves & Teo, 2020). A teoria e a prática andam de mãos dadas, numa relação profícua de construção de soluções possíveis de serem implementadas, sustentáveis e adaptáveis a diferentes realidades, contribuindo para uma educação superior e uma formação académica mais consentânea com os novos perfis de cidadãos e de profissionais.

Nesta equação, as instituições da comunidade envolvente também são enriquecidas, uma vez que se privilegia a construção de processos de desenvolvimento comuns, onde o aprofundamento das competências científicas e técnicas dos estudantes ocorre de par com a aplicação do conhecimento científico produzido, contribuindo para a inovação social e para o *empowerment* das instituições (Sales & Boscarioli, 2020; Sousa, Milhano, Lopes & Mangas, 2019). Pretende-se uma transferência de conhecimento com impacto direto na sociedade, para que, em conjunto, se construam e aprofundem práticas inclusivas nas mais diversas dimensões das instituições locais. E esta questão é especialmente importante dado o contexto em que vivemos atualmente.

Apesar de o sujeito contemporâneo viver numa sociedade de «fúria individualização», onde sobressai a fragilidade dos vínculos humanos, a verdade é que os relacionamentos são cruciais no «líquido cenário da vida moderna» (Bauman, 2006, p. 10). Efetivamente, e tal como já referimos, o ser humano é um ser social e a base da sua sobrevivência e do seu bem-estar está ancorada nas relações que fomenta com o outro. Faz parte da

essência do ser humano relacionar-se, criar e alimentar relações de afeto, sendo paradoxalmente um dos maiores desafios no contexto pandémico atual. No entanto, não nos podemos esquecer de que estas relações são cruciais para o sentimento de segurança e bem-estar do viver quotidiano e que originam emoções tão imprescindíveis ao indivíduo como comer e dormir (Bowlby, 1990).

É na relação com outro, que envolve a ligação ao(s) outro(s), que os indivíduos e as coletividades se posicionam no mundo e criam as narrativas identitárias. Estas narrativas, individuais e grupais, dão sentido, identificam e condicionam as condutas individuais e as dinâmicas de atuação das coletividades humanas (Viché, 2019). Em bom rigor, quer a interação com o contexto quer as relações interpessoais que se desenvolvem são elementos configuradores de bem-estar e que não perdem importância em contexto pandémico.

Contextualização da experiência pedagógica

O presente trabalho — *Como abraçar sem tocar* — foi desenvolvido durante o primeiro semestre do ano letivo 2020–2021, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, e contou com a participação dos estudantes do segundo ano do Curso Técnico Superior de Intervenção Sociocultural e Desportiva (CTeSP ISD), do segundo ano do Curso Técnico Superior de Intervenção Social e Comunitária (CTeSP ISC) e do segundo ano da licenciatura em Serviço Social, dos regimes diurno e pós-laboral, perfazendo um total de 102 estudantes.

Apesar de, numa fase inicial, o projeto apenas estar a ser desenvolvido com os estudantes do Curso Técnico Superior Profissional de Intervenção Sociocultural e Desportiva, foi ainda durante o início do primeiro semestre que o projeto se estendeu às turmas identificadas no parágrafo anterior. No que se refere ao CTeSP ISD, o projeto foi enquadrado na unidade curricular (UC) de Gestão de Projetos de Intervenção na Comunidade, que apresenta como referencial a aquisição teórica de conceitos e a aplicação prática de conteúdos através da análise, construção e implementação de projetos de natureza sociocultural e desportiva. Numa consideração global, pretende-se

com esta UC uma iniciação à prática da intervenção sociocultural e desportiva a nível comunitário, fornecendo aos estudantes pistas introdutórias para uma compreensão da relação do técnico com os diversos tipos de instituições/organizações, contextos, espaços e equipamentos, bem como a mobilização de um conjunto de técnicas e instrumentos que permitam o estudo de instituições e contextos e a planificação de projetos adequados à(s) realidade(s) de intervenção. Participaram neste projeto 23 estudantes deste curso.

Foi também envolvido o Curso Técnico Superior de Intervenção Social e Comunitária, através da UC de Estratégias de Animação Social e Comunitária, num total de 21 estudantes. Esta unidade curricular preconiza a formação de profissionais capacitados para intervir no âmbito do desenvolvimento comunitário, com públicos e em contextos diversificados, utilizando estratégias de animação sociocultural.

Outra das ofertas formativas da ESECS que foi desafiada para este projeto foi a licenciatura em Serviço Social, mais especificamente no contexto da unidade curricular de Serviço Social de Casos, Grupos e Comunidades. É habitual, nesta disciplina, sobretudo no que respeita às temáticas concernentes às estratégias de animação no desenvolvimento de grupos e comunidades e contextos e práticas de animação comunitária, desenvolver, com os estudantes, um conjunto de iniciativas de índole mais prática e interventiva, quer em sala de aula, a título experiencial e em jeito de simulação, quer em contextos reais de intervenção, através do desenvolvimento de projetos adequados a cada um dos contextos em que se propõem atuar. Deste modo, neste percurso formativo, este é um momento privilegiado de contacto com a prática enquanto interventores sociais, com a possibilidade de diagnosticar necessidades e potencialidades com o pressuposto de intervir num tempo muito próximo e de avaliação de todo este processo. Em linha com o exposto, foram envolvidos 58 estudantes, sendo 38 do regime diurno e 20 do regime pós-laboral.

Os estudantes organizaram-se em grupos de três a quatro elementos e foram convidados a escolher as instituições com as quais gostariam de colaborar neste projeto. Procurou-se dar liberdade aos estudantes no que toca à seleção das áreas/temáticas, bem como à faixa etária dos participantes com que gostariam de desenvolver as suas atividades de animação social

e comunitária. Desta forma, pretendia-se também dar um maior impulso motivacional e envolver e responsabilizar os estudantes no seu próprio processo de aprendizagem (Costa, 2016). Neste contexto foram então levadas a cabo diversas iniciativas de diagnóstico e conhecimento da realidade, que procuramos concentrar na comunidade de pertença da ESECS — instituições de natureza social, cultural, educativa ou desportiva; não obstante, em casos excepcionais, também foi permitido trabalhar na zona de residência dos estudantes.

Assim, numa fase inicial, os estudantes foram conhecer as instituições e elaborar diagnósticos, procurando um conhecimento mais aprofundado das dinâmicas institucionais, das necessidades sentidas e das potencialidades de cada um dos contextos. Pretendeu-se, nesta primeira fase, que os estudantes elaborassem o diagnóstico de necessidades, potencialidades e prioridades de intervenção relativamente ao público/entidade/contexto onde iriam posteriormente atuar, tendo sempre em vista os diferentes intervenientes da realidade. Esta interpretação diagnóstica implicou a organização dos dados necessários para definir estratégias de intervenção e, posteriormente, o desenvolvimento de um plano de ação, passando-se, assim, para a fase seguinte. Na segunda fase, a da planificação, foram estabelecidas as prioridades de intervenção, as hipóteses de trabalho e as estratégias de ação, que se materializavam no desenvolvimento de atividades socioculturais e desportivas potenciadoras da relação. Estas atividades, nuns casos, foram realizadas *in loco* pelos estudantes, noutros, operacionalizaram-se através dos técnicos das instituições. Com efeito, um dos grandes intuítos do projeto era a promoção de ações que fossem estimuladas pelos estudantes, mas desenvolvidas pelos profissionais nos seus contextos de intervenção. Posto isto, os projetos decorreram em dois grandes formatos de intervenção: presencial (os elementos do grupo estiveram presencialmente e em contacto direto com os públicos-alvo) e não presencial (os elementos do grupo não estiveram em contacto e as atividades foram implementadas pelos técnicos). Ainda nesta fase, foi também organizada a calendarização, a forma de execução e de avaliação do projeto. Ambas as fases foram construídas em estreita articulação com as instituições parceiras.

Tendo todos estes pressupostos como eixos de ação, foram desenvolvidos projetos de intervenção em contextos, problemáticas e faixas etárias

bastante diversificadas e que passaremos a apresentar sumariamente. Apenas por questões de organização, tomaremos as faixas etárias como elemento estruturador da apresentação.

Foram desenvolvidos projetos que incidiram no estímulo da relação mãe-filho (bebé ou ainda em gestação), quando o suporte familiar não era fomentador do equilíbrio e das condições necessárias ao desenvolvimento harmonioso e integral da criança.

Os estudantes também levaram a cabo projetos de intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico, trabalhando, inicialmente, temáticas como as questões de género, exclusão social e *bullying*, mas vendo-se, rapidamente, a abarcar muitas outras problemáticas que foram emergindo ao longo das intervenções e que iam servindo também como momentos de diagnóstico e de avaliação contínua da ação. Nesta faixa etária, e ainda em contexto de 1.º Ciclo, foram levados a cabo mais dois projetos de intervenção, um centrado na problemática das relações sociais — algo quase que «contraindicado» neste contexto pandémico, todavia fundamental para o bem-estar do ser humano — e no respeito pelo outro. O outro projeto centrou-se na gestão/regulação emocional, área de intervenção que se revelou de suma importância devido aos efeitos nefastos que este contexto pandémico provoca nas crianças, e que haviam sido já identificados pelos professores, aquando da realização do diagnóstico do projeto.

Ao nível de participantes adolescentes/jovens, mais especificamente frequentadores do ensino secundário, foram também desenvolvidas ações que pretendiam, num primeiro momento, perceber os impactos da pandemia e das aulas à distância no desenvolvimento emocional dos jovens, de forma a percebermos as suas necessidades, para posteriormente se encontrarem estratégias e ações mais viáveis para atenuar os efeitos de todas estas mudanças repentinas que se deram nas suas vidas. Tendo em conta a necessidade de atuar preventivamente em face destes efeitos, também foi desenvolvido com adolescentes/jovens um projeto de sensibilização para as questões de violência. A propósito deste último, foram levadas a cabo atividades promotoras de valores essenciais para que os participantes se tornem cidadãos interventivos, conscientes e vigilantes, de forma a transformar e a prevenir possíveis agressões, encorajando-os, assim, a serem sujeitos opostos de atos agressivos.

Não colocando de lado os seus pares, foram também desenvolvidos projetos com estudantes do ensino superior, abordando temáticas como as relações interpessoais, a violência doméstica, o trabalho em equipa, o economato familiar e ações de rentabilização das potencialidades dos jovens, nomeadamente sensibilizar para práticas de voluntariado, aspeto particularmente premente nesta altura.

Para a faixa etária dos adultos foi criado um projeto solidário, através de um *site*, inicialmente direcionado para apoiar colaboradores de uma cadeia hoteleira que ficaram sem contrato renovado ou com dificuldades devido à pandemia de COVID-19. O *site* visa permitir que estas pessoas consigam beneficiar de bens alimentares, de vestuário, de bens de higiene e de refeições prontas, assim como permitir que outras pessoas façam doações, quer de bens essenciais quer de recursos pecuniários.

Também foram criados projetos de intervenção e inclusão social para a faixa etária mais idosa, nomeadamente para pessoas institucionalizadas. Neste âmbito, houve uma aposta na promoção das relações familiares e sociais, área que mais sofreu neste contexto pandémico. Devido ao facto de as pessoas idosas serem mais vulneráveis a contrair COVID-19, em contexto institucional passaram a ser impedidas as visitas aos clientes, como forma de os salvar de possíveis contágios. Em face desta situação, foram levados a cabo vários projetos, centrados no estreitar das relações familiares e afetivas. Como forma de cumprir as distâncias de segurança, foram utilizadas diversas estratégias diferentes, quer através do uso de tecnologias, quer da partilha de fotografias, cartas e outros materiais.

Um outro projeto centrado nas pessoas idosas, mas desta feita com idosos a residir nas suas comunidades e nas suas habitações, teve como intuito atenuar a solidão e o isolamento destas pessoas, sobretudo em meio mais rural, no qual os estudantes procuraram intervir nas suas comunidades de pertença, para atenuar a problemática diagnosticada ao mesmo tempo que recolhiam histórias de vida das gentes da sua terra. Nestas recolhas, a pessoa idosa assumiu o papel central na condução dos encontros/conversas tal como objetivado no projeto. Foram partilhadas histórias, saberes, problemas vivenciados, projetos de vida para o futuro e muitos conselhos para a juventude.

Posto isto, e em jeito de síntese, foram várias as instituições parceiras: escolas do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, clubes desportivos, centros de

saúde, centro de apoio à vida, escolas profissionais, instituições de ensino superior, juntas de freguesia, instituições de apoio a pessoas idosas, centros de atividades de tempos livres, CLDS (contratos locais de desenvolvimento social), instituições de apoio a crianças e jovens em risco de exclusão social, instituições de apoio à deficiência mental, movimento *Re-Food* e cadeia hoteleira.

Ora, e tal como foi apresentado até ao momento, um dos principais objetivos deste trabalho prendia-se com o fomento de processos de humanização e de (re)construção de relações nas instituições parceiras neste projeto. Como explanado nos parágrafos anteriores, este objetivo concretizou-se com públicos de diversas idades e instituições de variadas naturezas.

Assim, com este trabalho de investigação-ação, ao mesmo tempo que se trabalhou no âmbito da inclusão social — partindo de uma abordagem pedagógica ancorada em metodologias ativas de ensino-aprendizagem — procurou-se, também, conhecer as perceções dos parceiros profissionais do projeto, bem como as representações dos estudantes relativamente à utilização deste tipo de metodologia. No ponto a seguir, apresentar-se-á a metodologia de investigação utilizada, assim como, os procedimentos adotados e as técnicas e os instrumentos de recolha e análise de dados.

O estudo

O estudo que aqui se apresenta enquadra-se no paradigma geral da investigação qualitativa e, uma vez que procura conhecer e intervir em lógicas vivenciais de indivíduos, apresenta características de investigação-ação. Assim, partindo de um enfoque de cariz indutivo, holístico e ideográfico (Serrano, 2004), pretendeu-se conhecer a dinâmica real dos processos existentes, para depois se proporem estratégias de intervenção no âmbito da animação sociocultural. Tendo como pano de fundo metodologias ativas de ensino-aprendizagem, este trabalho materializou-se em estratégias de intervenção que objetivaram responder a problemáticas ancoradas em conceitos como identidade e bem-estar e que tinham como principal propósito contribuir para o desenvolvimento de encontros interpessoais, de ações colaborativas e de potenciação de contextos e de vivências partilhadas, numa ótica de (re)construção de estruturas comunitárias solidárias e humanizadas.

Paralelamente, o estudo tinha como objetivos: conhecer as representações dos estudantes participantes relativamente às metodologias ativas de ensino-aprendizagem utilizadas neste projeto, designadamente no que diz respeito ao desenvolvimento das suas competências científicas e técnicas e conhecer as perceções dos profissionais parceiros deste projeto relativamente aos contributos deste tipo de iniciativas.

Os instrumentos de recolha de dados consistiram em relatórios reflexivos, realizados individualmente pelos estudantes, num número total de 102, onde estes descreveram, analisaram e refletiram sobre todo o processo vivenciado ao longo do semestre. Realizaram-se também entrevistas semiestruturadas pelos estudantes aos profissionais das instituições parceiras, num número total de 20 entrevistas. Os dados foram tratados e analisados através da análise de conteúdo, que permite chegar à inferência de conhecimento, à compreensão de significados e ao que está por detrás das palavras (Bardin, 2004).

Resultados e Discussão: representações dos estudantes e dos profissionais envolvidos

Partindo do cruzamento da literatura científica com os resultados da análise de conteúdo dos relatórios reflexivos individuais e das entrevistas semiestruturadas, iremos responder aos objetivos traçados, tendo como eixo estruturante as temáticas que emergiram, de forma transversal e por ordem de frequência, nos discursos dos sujeitos, assim como as respetivas categorias e subcategorias. A Tabela 1 exhibe a grelha de análise temática.

Tabela 1. Grelha de análise temática

Tema	Categoria	Subcategoria
Reflexões dos estudantes	Aprendizagens gerais	Contactar com novos e diferentes públicos
		Adquirir competências técnicas e profissionais
		Superar-se
		Relacionar-se com o outro
		Refletir sobre as próprias práticas
	Aprendizagens específicas da intervenção presencial	Lidar com o imprevisto
		Ultrapassar dificuldades decorrentes do afastamento social
		Novas estratégias de intervenção
Reflexões dos profissionais	Desempenho dos estudantes	Competências ao nível do saber ser e saber estar
		Preocupação com as normas do plano de contingência
	Impacto das atividades desenvolvidas	Fomento das relações interpessoais
		Atividades criativas e inovadoras
		Criação de novas atividades na entidade

No que se refere ao primeiro objetivo — conhecer as representações dos estudantes participantes relativamente às metodologias ativas de ensino-aprendizagem utilizadas neste projeto —, os dados permitem perceber a emergência de três categorias: aprendizagens gerais; aprendizagens específicas da intervenção presencial; e aprendizagens específicas da intervenção não presencial.

Assim, num primeiro momento, percebemos que os estudantes identificam como principal aprendizagem o *contacto com novos e diferentes públicos*. Com efeito, a grande maioria dos estudantes escolheu como público-alvo do seu projeto sujeitos que, pelas suas características (nomeadamente de idade), constituíam numa novidade ao nível de experiências de trabalho ou contacto profissional: «aprendi a trabalhar com crianças e como lidar com elas. Nunca tinha tido nenhuma experiência de trabalho com esta faixa etária» [*Relatório (R.) 10*]. Este aspeto, segundo os dados apurados, permitiu aos estudantes adquirir ferramentas de comunicação e de intervenção, direcionando-as para as especificidades dos diferentes públicos (Alves & Teo, 2020).

Um outro aspeto destacado pelos estudantes, dentro das aprendizagens gerais, foi o facto de este tipo de metodologia permitir a *aquisição de competências técnicas e profissionais*, específicas da sua ação profissional. De entre os vários tipos de competências, os estudantes salientaram a capacidade desenvolvida no âmbito da escolha e da preparação das atividades mais indicadas em função das problemáticas, dos públicos e das entidades parceiras: «Sinto que consegui ir ao encontro mais aprofundado de questões concernentes à Animação Sociocomunitária, bem como das suas práticas» (R. 52); «ao longo de todo o processo, acho que o mais difícil foi mesmo o organizar de uma atividade adequada, tendo em conta o público-alvo e o tema que se tratava» (R. 57). Além disso, os estudantes destacaram a importância do diagnóstico e da planificação, elementos estruturadores de uma boa prática profissional no âmbito da intervenção social: «é muito importante sabermos escolher as atividades certas para o público que as irá desenvolver» (*Relatório 2*). Ainda dentro desta subcategoria, os dados permitem perceber que o processo vivenciado permitiu aos estudantes a integração teoria/prática: «estes trabalhos ajudam-nos a conciliar a teoria com a prática e a perceber muito melhor as situações» (R. 13), e que esta experiência lhes permitiu vivenciar os conteúdos teóricos numa compreensão mais aprofundada e com uma maior conexão com o mundo real (Paiva *et al.*, 2016).

Outra das aprendizagens gerais apontada pelos estudantes diz respeito ao conseguir *superar-se*, ao desafiar-se a si próprio enveredando por âmbitos e práticas até então desconhecidos. Na verdade, muitos estudantes optaram por conhecer novos públicos-alvo e explorar diferentes atividades e metodologias: «este projeto obrigou-me a sair da minha “zona de conforto” e a perceber que, afinal, tenho jeito para fazer determinado tipo de atividades que achava que não conseguia» (R. 21) e, como tal, terminaram este processo sentindo-se mais capazes e mais confiantes, valorizando a inovação (Kenbel, 2019).

O desenvolvimento de competências no âmbito da *relação com o outro*, foi um aspeto também muito valorizado pelos estudantes participantes dentro da categoria aprendizagens gerais. Segundo os dados apresentados, os estudantes reconheceram a importância deste tipo de metodologias de ensino-aprendizagem no fomento de relações profícuas, seja com os pares, com

os professores, com os profissionais e com o público-alvo das instituições: «percebi que era muito importante a relação com os técnicos das várias instituições e a organização entre todos» (R. 16); «aprendi muito sobre estar e trabalhar com pessoas» (R. 17). Com efeito, e tal como se evidencia nos discursos analisados, todo este processo permitiu perceber, na prática, a importância de se ter um comportamento ético e adequado, aspeto que os estudantes reconheceram como sendo fundamental para o profissional que tem como principal objetivo promover a implicação e a dinamização de grupos e comunidades (Costa, 2016; Morin, 2010).

No que se refere ainda à categoria aprendizagens gerais, os dados permitem perceber que os estudantes valorizaram a capacidade desenvolvida no âmbito da *reflexão sobre as próprias práticas*: «aprendi a refletir sobre o que fiz, porque fiz e o que se conseguiu» (R. 17); «tivemos total liberdade por parte dos professores, o que nos deu maior responsabilidade, pois naquele momento éramos nós que “mandávamos”, éramos nós que estávamos a orientar uma turma, éramos nós que tínhamos de arranjar estratégias para conseguir a participação de toda a gente» (R. 62). Não é por isso de estranhar que os estudantes admitam que o envolvimento neste tipo de processo lhes tenha possibilitado uma visão mais consciente da realidade, porque os implicou na solução de problemas reais e, como tal, tenha originado uma postura mais exigente de reflexão da sua prestação e do seu agir profissional (Sousa, Milhano, Lopes & Mangas, 2019).

Quando são analisadas as aprendizagens específicas da intervenção direta, os dados relevam os contributos positivos e os desafios específicos da intervenção realizada *in loco* pelos estudantes, diretamente nos contextos de ação. Assim, dentro desta categoria emerge a subcategoria *capacidade de lidar com o imprevisto*, onde os estudantes reconhecem que trabalhar diretamente com as pessoas implica uma grande capacidade de leitura do real, bem como de improvisar e conseguir soluções alternativas, em face dos imprevistos que possam ocorrer: «percebemos que tínhamos de usar o plano B de imediato porque aquelas atividades não estavam a correr como deviam» (R. 7); «aprendi que nem tudo corre como planeado e por vezes temos de improvisar» (R. 70). Tal como se pode verificar pelos dados, os estudantes reconheceram que esta experiência lhes permitiu desenvolver competências relacionadas com a empatia, uma maior capacidade de ligação

aos contextos e às pessoas, aspetos fundamentais quando se trabalha no âmbito da intervenção e inclusão social (Santos, Rocha & Passaglio, 2016).

No que se refere ainda à categoria aprendizagens específicas da intervenção direta, os estudantes reconheceram que *ultrapassar as dificuldades decorrentes do afastamento social* foi um dos maiores desafios em todo este processo. Estas dificuldades prenderam-se com a impossibilidade de se realizar as atividades do modo dito «normal» devido à necessidade de ter de se acautelar todas as situações que pudessem comprometer o afastamento social: «as principais dificuldades sentidas basearam-se no facto de estarmos a atravessar uma crise pandémica devido ao SARS-COV-19 (Covid-19) e por isso as atividades tinham de se adaptar, pois na implementação das mesmas não seria possível a aproximação física...» (R. 55). Se este aspeto criou constrangimentos à implementação das atividades, «outra dificuldade sentida foi a questão de termos de estar afastadas dos utentes» (R. 64), a verdade é que também se constituiu numa profícua oportunidade para os estudantes serem criativos e inovadores, lançando-os em áreas e formas de trabalhar que nunca haviam experienciado: «tivemos de pensar completamente “fora da caixa”; pensar em atividades que nunca foram feitas, ou pelo menos daquela forma» (R. 14). Na verdade, estas aprendizagens tiveram lugar porque os estudantes foram verdadeiramente envolvidos no processo, desafiados a não objetivar os fenómenos sociais, mas sim a conhecê-los, a compreendê-los e a agir sobre eles (Marques, 2018).

A análise dos dados permitiu identificar a categoria aprendizagens específicas da intervenção não presencial. Nesta categoria, os dados revelam a subcategoria *novas estratégias de intervenção*, intimamente relacionada com o facto de toda a intervenção acontecer à distância, por intermédio dos profissionais das instituições: «um dos maiores desafios foi a criação de atividades que se enquadrassem o melhor possível, de forma que tudo corresse bem, sabendo que não podíamos mudar nada durante a execução de cada sessão porque não estávamos lá» (R. 14). A este respeito, os estudantes reconheceram que adquiriram competências muito relacionadas com capacidades de planificação, de antecipação de problemas e de resultados, de articulação e de comunicação (Paiva, Parente, Brandão & Queiroz, 2016), aspetos essenciais para quem se está a formar na área da intervenção social.

Ainda dentro da categoria aprendizagens específicas da intervenção não presencial, os estudantes apontaram o *trabalho em equipa*, designadamente com os profissionais das instituições, como um aspeto de suma importância, por todas as aprendizagens que lhes permitiu realizar. A articulação desenvolvida com os técnicos possibilitou aos estudantes adquirir e vivenciar conhecimentos em áreas que lhes eram desconhecidas: «foi importante a entrevista com os técnicos do CLDS-4G, para conhecer a realidade e existência da entidade» (R. 74), possibilitando-lhes criar referências sobre o modo de agir profissionalmente. Além disso, o trabalho articulado com os profissionais permitiu que os estudantes debelassem ideias preconcebidas relativamente aos contextos e aos públicos, indo ao encontro do que verdadeiramente era necessário, e importante, na conceção e implementação do projeto de intervenção: «tínhamos de estar sempre em contacto com os técnicos que implementavam as atividades e nos davam os *feedbacks*, muitas vezes alertando-nos para aspetos importantes e que se prendiam com ideias formadas que tínhamos em relação ao público-alvo» (R. 9); «foi o facto da Escola das Emoções nos ajudar, ao dar-nos informações, ao fornecer-nos livros, ao explicar-nos como poderíamos aplicar as nossas ideias, mas de um modo diferente...» (R. 59). Assim, e segundo os dados apurados, os estudantes admitiram que o trabalho em equipa com os profissionais se materializou em aprendizagens que contribuíram para a aquisição de conhecimentos e competências, imprescindíveis na área da intervenção social: «percebemos que só com um grande trabalho de equipa conseguiríamos bons resultados: entre nós e com os técnicos das instituições que foram incansáveis» (R. 16).

No que se refere ao segundo objetivo — conhecer as perceções dos profissionais parceiros deste projeto relativamente aos contributos deste tipo de iniciativas —, os dados revelam duas categorias: *desempenho dos estudantes* e *o impacto das atividades desenvolvidas*.

Neste sentido, os profissionais começaram por elogiar o *desempenho dos estudantes*, salientando as suas competências ao nível do saber ser e saber estar. Frisaram a postura educada e a preocupação em procurar as melhores formas de concretizar as atividades: «tiveram sempre uma postura muito profissional, empática e simpática» (R. 18); «mesmo à distância, e com computadores no meio, sentiu-se a simpatia, a vontade de fazer bem. E conseguiram transmitir muito bem a mensagem e motivar os nossos

idosos» (R. 20); «foi um grupo coeso na forma como agiu, sempre dentro e respeitando os limites que lhes foram colocados pela direção...» (R. 66). Estas competências pessoais e sociais foram muito valorizadas pelos profissionais e revelaram-se fundamentais num processo de trabalho em equipa e de construção de práticas em conjunto.

Um outro aspeto destacado pelos profissionais foi a preocupação dos estudantes com *as normas do plano de contingência*, relativamente à COVID-19. Salientaram o cuidado manifestado na preparação e na implementação das atividades, favorecendo o decorrer sereno e em segurança das ações nos vários momentos: «tiveram sempre em conta todas as questões ligadas à segurança e ao afastamento social» (R. 19). Este aspeto acabou por ter grande influência no modo como todo o processo foi desenvolvido, originando uma maior satisfação por parte dos profissionais e das entidades parceiras.

Além do exposto, os profissionais salientaram também o *impacto das atividades desenvolvidas* nos seus contextos de trabalho. Assim, e principalmente, os profissionais reconheceram que as atividades desenvolvidas tiveram uma grande influência no fomento das relações interpessoais, designadamente nos públicos com quem as instituições trabalham: «as atividades conseguiram criar um ambiente descontraído e bem-disposto, onde os idosos falavam e riam. Foi muito interessante vê-los a partilhar memórias daquela maneira» (R. 20); «apesar das dificuldades motoras e cognitivas, os utentes conversaram e refletiram em torno do vídeo. Foi um bom mote para promover a comunicação e o contacto» (R. 19). Concluindo, os dados revelam que este tipo de processos também tem implicações no que se refere à comunicação e ao relacionamento entre os indivíduos das instituições sociais (Costa, 2016; Santos, Rocha & Passaglio, 2016), favorecendo um ambiente mais acolhedor e positivo.

Um outro aspeto destacado pelos profissionais foi o facto de os estudantes terem apostado em *atividades criativas e inovadoras*, conseguindo motivar bastante o público-alvo: «as atividades propostas eram muito interessantes e muito diferentes do que eles costumam fazer. Por isso, as atividades foram um desafio interessante que levou a resultados muitos ricos» (R. 12). O contacto dos profissionais com estas atividades também lhes permitiu adquirir conhecimentos e reciclar práticas: «também aprendi muito!

Não me passaria pela cabeça fazer a atividade dessa forma! Para mim, também foi uma aprendizagem muito importante!» (R. 8), constituindo-se este projeto numa atividade de formação para quem já trabalha no terreno há alguns anos (Santos, Rocha & Passaglio, 2016).

Também dentro desta categoria, os profissionais revelaram que muitas das ideias dos estudantes foram apropriadas pelos técnicos e inseridas nas práticas das instituições parceiras, originando a *criação de novas atividades na entidade*. Com efeito, os profissionais foram unânimes em afirmar que este projeto permitiu o conhecimento e a experimentação de atividades novas, que facilmente se poderiam integrar na práxis da instituição: «decidimos cá na instituição aproveitar as atividades realizadas pelos estudantes para irmos fazendo daqui para a frente» (R. 15); «as atividades eram tão interessantes que lhes pedi se podiam enviar mais para eu poder ir fazendo depois do projeto terminar» (R. 21), favorecendo o enriquecimento quer dos técnicos, quer dos públicos das instituições parceiras (Marques, 2018; Santos, Rocha & Passaglio, 2016).

Conclusões

À luz dos resultados encontrados, podemos afirmar que a utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, que se operacionalizaram na colaboração ativa com as entidades/instituições da comunidade local, foram perspetivadas pelos estudantes enquanto experiências proficuas que contribuíram para uma formação académica e profissional mais robusta. De entre vários contributos, os estudantes valorizaram o estímulo à criatividade na procura de soluções inovadoras para as problemáticas apresentadas, a aquisição de competências técnicas de planificação e de execução de projetos, a capacidade de improviso e de criação de vários cenários e planos de ação (Sousa, Milhano, Lopes & Mangas, 2019). Além disso, os estudantes também reconheceram a vantagem de contactar diretamente com as várias realidades sociais, uma vez que permitiu desmitificar ideias preconcebidas dos contextos comunitários, retirar evidências imediatas com a aplicação da metodologia de projeto e, ao mesmo tempo, adquirir competências relacionadas com a autonomia e o autoconceito, a responsabilidade e a

comunicação. Também foi destacada a importância do trabalho de colaboração entre colegas, professores e instituições (Marques, 2018; Santos, Rocha & Passaglio, 2016), no âmbito das competências relacionais e de cooperação.

Neste processo, também os profissionais das instituições reconhecem a mais-valia destas parcerias. Com efeito, a participação neste tipo de projetos permite aos profissionais o conhecimento de novas técnicas e de diferentes atividades de intervenção comunitária, reciclando conhecimentos e estratégias. Além disso, os técnicos admitiram o forte impacto que as atividades implementadas pelos estudantes tiveram no fortalecimento das relações interpessoais, quer nos destinatários, quer nos profissionais das instituições. Em suma, há o reconhecimento geral de que este projeto permitiu potenciar a criatividade e a inovação, tecendo relações humanas mais fortes, procurando, verdadeiramente, a inclusão social.

Referências bibliográficas

- ALVES, S. & TEO, C. (2020). O ativo das metodologias ativas: Contribuições da teoria histórico-cultural para os processos de ensinar e aprender na educação superior. *EDUR — Educação em Revista*, 36, 1–19.
- BARDIN, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BAUMAN, Z. (2006). *Amor Líquido — Sobre a Fragilidade dos Laços Humanos*. Lisboa: Relógio D'Água.
- BOWLBY, J. (1990). *Formação e Rompimento dos Laços Afetivos*. São Paulo: Martins Fontes.
- COSTA, R. (2016). (Por) portas e travessas: Ensino, investigação e intervenção social na e com a cidade. *Sensos — Revista Multimédia de Investigação em Educação*, 3 (1), 1–12.
- GIDDENS, A. (2007). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KENBEL, C. (2019). Tecnologias como relações sociais: uma possível conceituação. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*, 15(4), 83–93.
- MARQUES, R. (Coord.) (2018). *Livro Verde sobre Responsabilidade Social e Instituições de Ensino Superior*. Lisboa: ORSIES — Observatório sobre Responsabilidade Social e Instituições de Ensino Superior.

- Morin, E. (2010). *Saberes Globais e Saberes Locais: O Olhar Transdisciplinar*. Rio de Janeiro: Garamond.
- PAIVA, M., PARENTE, J., BRANDÃO, I. & QUEIROZ, A. (2016). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *SANARE*, 15(2), 145–153.
- SALES, A. & BOSCARIOLI, C. (2020). Uso de tecnologias digitais sociais no processo colaborativo de ensino-aprendizagem. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, 37, 82–98.
- SANTOS, J., ROCHA, B. & PASSAGLIO, K. (2016). Extensão universitária e formação no ensino superior. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 7(1), 23–28.
- SERRANO, G. P. (2004). Metodologias de investigação em animação sociocultural. In J. TRILLA (Coord.), *Animação Sociocultural — Teorias, Programas e Âmbitos* (pp. 101–122). Lisboa: Instituto Piaget.
- SOUSA, J., MILHANO, S., LOPES, S. & MANGAS, C. (2019). Learning and teaching in and with the local community: The use of a critical and innovative methodology in ESECS/IPLeiria, in *Conference Proceedings of the International Conference The Future of Education*, 9th Edition, Florence, Italy. ISBN 978-88-85813-45-8. DOI 10.26352/D627_2384-9509_2019.
- VICHÉ, M. (2019). La transformación narrativa. Metodología de una educación sociocultural liberadora. *Revista de Práticas de Animação*, 11(12), 106–117.