

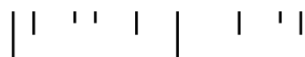


FINKA PÉ NA TCHON: DANÇA PARA A TRANSFORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL NA GUINÉ-BISSAU

Marta Saramago de Sousa Mamede Baptista

Projeto de intervenção apresentado à Escola Superior de Educação
de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Educação Social e
Intervenção Comunitária

2021-2022



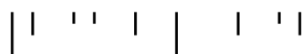
FINKA PÉ NA TCHON:
DANÇA PARA A TRANSFORMAÇÃO PESSOAL E
SOCIAL NA GUINÉ-BISSAU

Marta Saramago de Sousa Mamede Baptista

Projeto de intervenção apresentado à Escola Superior de Educação
de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Educação Social e
Intervenção Comunitária

Orientador: Professor Doutor Alfredo Gomes Dias

2021-2022



Agradecimentos

A viagem que foi dar vida ao presente projeto de intervenção só foi possível com o apoio incondicional, o incentivo, a energia e o contributo de um conjunto de pessoas, às quais não posso deixar de dedicar este trabalho. Neste sentido, expresso aqui os meus sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar, ao meu orientador, Professor Doutor Alfredo Gomes Dias, pelo seu interesse, incentivo, disponibilidade, confiança e muito boa disposição; por me ter orientado nesta caminhada de forma tão sábia e profissional e com apurado sentido de humor, através de críticas construtivas e sugestões que permitiram a concretização deste projeto.

À Catarina Câmara (bailarina e responsável pelo desenvolvimento e coordenação de projetos de intervenção artística e social) pelo inestimável acompanhamento e apoio na dimensão da dança, pela amizade sincera e por me ter ajudado a crescer como pessoa. Acima de tudo, pela sua perspetiva e abordagem tão humanas e conciliadoras que tanto me inspiram e teceram o caminho deste projeto. À Sara Guerreiro, jurista e consultora internacional (PNUD, UNIOGBIS), pela grande disponibilidade e apoio que se traduziram em valiosos contactos e aprendizagens.

Às crianças e aos jovens que aceitaram embarcar comigo nesta viagem e que a tornaram tão especial e única. Foram eles, a sua dedicação e a sua entrega que permitiram ao projeto ganhar forma e ganhar vida. Valentina, Maria Clara, Zidane, Ana, Anita, Impili, Lucrecia, Sankara, Bibala, Wainaldo, Abel, Vitória, Blone, Kampuni, Kataleya, Ariana, Adelita, Lu e Daniela, obrigada por serem quem são e por terem caminhado ao meu lado durante estes meses.

À Guiné-Bissau e às suas gentes, por uma vez mais, me terem recebido e acolhido com tanto carinho e cuidado, por me fazerem sentir bem-vinda e por me ensinarem tanto sobre a vida e sobre o que de mais bonito existe na humanidade. Pela coragem e resiliência, pela autenticidade e simplicidade, pela bondade e alegria.

Um agradecimento especial ao Netchon que foi o meu pilar na Guiné-Bissau, ensinando-me, todos os dias, a viver na cultura guineense; obrigada pelo constante apoio, pela

participação no projeto e entusiasmantes aulas de *Kuduro*, e, acima de tudo, por ser meu companheiro e cúmplice.

À minha amiga Fara e à sua família, Roberto e Luís, pela amizade, companheirismo e por me terem recebido e guiado nos primeiros meses da minha estadia num país tão diferente de Portugal. Ao Professor Nuno Loureiro por me ter apresentado os Netos de Bandim e facilitado os primeiros contactos com Bissau.

A todos os meus amigos guineenses, pela vossa autenticidade e bondade, pela total disponibilidade no apoio ao projeto, por me proporcionarem tantos momentos divertidos, pela vossa sabedoria, pela amizade que tanto me alegra e preenche e pela constante preocupação com o meu processo de integração na cultura guineense. Em especial, David, pelas aulas de crioulo, Tatu e Marisa, pela amizade que se mantém desde 2018, Luís, por estar sempre presente, Fernando e família, que tantas vezes me receberam em sua casa, Bacar, que muito me ajudou ao nível de contactos com associações no processo de recomeço do projeto e nos eventos onde o grupo participante dançou, Ansu, pelas bananas e foli tantas vezes oferecidos no final das sessões, garantindo que estaria sempre bem alimentada e, finalmente, à família da Angelina, Denilza, Anastácio e Jailson, por toda a amabilidade e pelas maravilhosas comidas caseiras. A todos, obrigada. Foram também vocês que tornaram esta minha experiência tão especial e rica.

Às minhas amigas, Nani e Sandra, por toda a amizade, força e carinho, por não me deixarem esquecer quem sou, mesmo quando longe.

À minha família pelo apoio e presença incondicionais, especialmente à minha mãe, pela bruxinha tão sábia que é, por nunca deixar de acreditar em mim, pelas ajuda e paciência infinitas, por todos os conselhos e por continuar a ensinar-me a olhar para o mundo e encarar as adversidades a partir de um lugar mais consciente e mais humano. Ao meu pai pela força e coragem, ao meu irmão, por todas as gargalhadas e momentos divertidos, aos meus avós, por todo o carinho e amor e ao Floki, pela companhia, ternura e inocência que permitiram manter estados de maior equilíbrio e leveza no processo de redação deste trabalho.

*Don't educate a child to become something or someone, educate to help them explore
and celebrate who they already are.*

Vince Gowmon

Educare, dal latino educĕre, "trarre fuori", "tirar fuori ciò che sta dentro".

Alice Nebbia

*Todo o homem é diferente de mim e único no Universo; não sou eu, por conseguinte,
quem tem de reflectir por ele, não sou eu quem sabe o que é melhor para ele, não sou
quem tem de lhe traçar o caminho; com ele só tenho o direito, que é ao mesmo tempo
um dever: o de ajudar a ser ele próprio; como o dever essencial que tenho comigo é o
de ser o que sou.*

Agostinho da Silva

RESUMO

A ânsia do Ser Humano na busca pela verdade de quem é e daquilo que quer experienciar, permite-lhe descondicionar-se de programas impostos pela sociedade e ganhar confiança para expressar a sua identidade e criatividade, construindo a sua realização pessoal e o(s) seu(s) propósito(s) de vida, e contribuindo para o desenvolvimento da sua comunidade, numa dimensão local, e da Humanidade, numa dimensão global. Sendo muitas vezes difícil para o Ser Humano tomar consciência desta ânsia, ou simplesmente permitir-se escutar a sua voz interior entre o ruído e as limitações do contexto sociocultural em que nasce e cresce, mostra-se possível resgatar essa ligação através do contacto com práticas artísticas e criativas. Neste sentido, foi implementado o projeto Finka Pé na Tchon no Lar Bethel, uma casa de acolhimento de crianças e jovens em Bissau, com o objetivo de promover experiências que abrissem portas à descoberta e ao crescimento pessoal e social, por via da dança: (i) num mundo que oferece escassas oportunidades para o desenvolvimento dos indivíduos e que se revela ainda reticente no reconhecimento da contribuição dos processos artísticos na construção de pessoas e sociedades saudáveis e (ii) num contexto de particular vulnerabilidade social, inserido no território da Guiné-Bissau, que se mostra desencorajador da construção de projetos de vida satisfatórios. Os resultados obtidos permitem responder favoravelmente à premissa de partida deste projeto: *A promoção de práticas artísticas possibilita e favorece os processos de expressão e descoberta pessoal de crianças e jovens em contexto de vulnerabilidade social, facilitando a sua autonomia e apropriação do seu lugar no mundo.* Desta forma, e atendendo a que o contacto com a arte, em especial a dança, permite o reconhecimento, expressão e celebração do Eu na sua condição multidimensional, considera-se fundamental a sua incorporação em projetos sociais, em especial com crianças e jovens que se encontram em contextos limitantes de processos naturais e tão necessários como os de autodescoberta, expressão da identidade e desenvolvimento, fundamentais para o ganho de autonomia e confiança na construção dos seus caminhos de vida.

Palavras-Chave: Dança, Vulnerabilidade Social, Crescimento Pessoal, Guiné-Bissau

ABSTRACT

Man's yearning for the truth of who he is and what he wants to experience, allows him to decondition himself from patterns imposed by society and gain the confidence to express his identity and creativity, building his personal fulfilment and life purpose(s), and contributing to the development of his community, in a local dimension, and of Humanity, in a global dimension. As it is often difficult for human beings to become aware of this longing, or simply to allow themselves to listen to their inner voice amidst the noise and limitations of the socio-cultural context in which they are born and raised, it seems possible to rescue this connection through contact with artistic and creative practices. Therefore, Finka Pé na Tchon project was implemented in Lar Bethel, a foster home for children and young people in Bissau, with the purpose of promoting experiences that would open doors to discovery and personal and social growth, through dance: (i) in a world that offers few opportunities for the development of individuals and is still reluctant to recognise the contribution of artistic processes in the construction of healthy people and societies and (ii) in a context of particular social vulnerability, in the territory of Guinea-Bissau, which is discouraging for the construction of satisfactory life projects. The results obtained allow a favourable response to the starting premise of this project: *The promotion of artistic practices enables and favours the processes of expression and personal discovery of children and young people in a context of social vulnerability, facilitating their autonomy and appropriation of their place in the world.* Thus, and given that contact with art, especially dance, allows the understanding, expression, and celebration of the self in its multidimensional condition, its incorporation in social projects is considered fundamental, especially with children and young people who find themselves in limiting contexts of natural and necessary courses such as self-discovery, expression of identity and development, fundamental to gain autonomy and confidence in building their life paths.

Keywords: Dance, Social Vulnerability, Personal Development, Guinea-Bissau

ÍNDICE

1. MADRUGADA • O despertar (introdução).....	1
2. DEZ DA MANHÃ • Refletir (diagnóstico).....	6
2.1. Guiné-Bissau: o território.....	7
2.2. Crianças e jovens na Guiné-Bissau.....	17
2.3. Contexto institucional: Lar Bethel.....	23
2.4. Caracterização do grupo participante.....	26
2.5. Potencialidades e fragilidades.....	29
3. MEIO-DIA • Ideias sem sombra (problemática).....	34
3.1. Definição da problemática e objetivos gerais.....	35
4. HORA DA SESTA • Olhar para dentro (quadro teórico)	38
4.1. Dança e transformação social.....	39
4.1.1. Crianças e jovens em contexto de vulnerabilidade social- <i>e se a vulnerabilidade fosse uma força?</i>	39
4.1.2. Potencial humano: processos de descoberta e expressão- <i>viagens adentro... dançar consigo próprio</i>	43
4.1.3. Práticas artísticas e criativas- <i>dança comigo</i>	47
5. QUATRO DA TARDE • A caixa de ferramentas (metodologia).....	55
5.1. Participação e grupo participante.....	58
5.2. Técnicas e instrumentos de recolha de informação.....	62
5.3. Estratégias e atividades.....	71
5.4. Planificar a ação no presente, garantir o futuro.....	79
5.5. Ética e responsabilidade.....	83
6. SETE DA TARDE • Ora di finka pé na tchon (apresentação e análise dos resultados)	87
6.1. Objetivo A. Construir a relação consigo mesmo e com o outro através da prática artística e criativa.....	89

6.2. Objetivo B. (Re)construir sentimentos de pertença.....	118
7. MEIA-NOITE • Ou o princípio do mundo (considerações finais)	128
REFERÊNCIAS.....	139
ANEXOS.....	153

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Relação com o próprio.....	91
Figura 2. Relação com o Outro.....	102
Figura 3. Relação com o Outro e trabalho de equipa.....	107
Figura 4. Momentos de satisfação.....	113
Figura 5. Relação com o Outro e trabalho de equipa.....	124

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Diagnóstico: síntese de potencialidades e fragilidades.....	29
Tabela 2. Metodologia: técnicas e instrumentos de recolha da informação.....	62
Tabela 3. Avaliação: indicadores e descritores de desempenho, por objetivo geral.....	69
Tabela 4. Estratégias e atividades do objetivo geral A.....	76
Tabela 5. Estratégias e atividades do objetivo geral B.....	78
Tabela 6. Diário de bordo: avaliação dos descritores de desempenho (I1, OA)	90
Tabela 7. Avaliação: médias do inquérito por questionário de avaliação das sessões.....	92
Tabela 8. Avaliação: resultados da questão A1 do inquérito por questionário de avaliação intermédia.....	95
Tabela 9. Avaliação: como ultrapassaste as dificuldades?.....	98
Tabela 10. Diário de bordo: avaliação dos descritores de desempenho (I2, OA).....	101
Tabela 11. Diário de bordo: avaliação dos descritores de desempenho (I3, OA).....	106
Tabela 12. Notas do diário de bordo (I4, OA).....	111
Tabela 13. Avaliação: médias da grelha de registo de observação.....	112
Tabela 14. Notas do diário de bordo (I5, OA).....	116
Tabela 15. Diário de bordo: avaliação dos descritores de desempenho (I1, OB).....	119
Tabela 16. Questão B1a do inquérito por questionário da avaliação intermédia.....	119

Tabela 17. Questão B1b do inquérito por questionário da avaliação intermédia.....	119
Tabela 18. Diário de bordo: avaliação dos descritores de desempenho (I2, OB).....	121
Tabela 19. Diário de bordo: avaliação dos descritores de desempenho (I3, OB).....	124
Tabela 20. Comentários dos participantes relativamente aos melhores e piores momentos.....	125

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

AMIC	Associação Amigos da Criança
ANEME	Associação Nacional das Empresas Metalúrgicas e Eletromecânicas
AU	União Africana
CEDEAO	Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental
CFA	Comunidade Financeira Africana
CODEDIC-GB	Coligação das Organizações de Defesa dos Direitos das Crianças na Guiné-Bissau
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
FEC	Fundação Fé e Cooperação
FONAIIFEP-GB	Fórum Nacional da Inserção para Formação Extraescolar e Profissional
GCNB	Grupo Cultural Netos de Bandim
GFNB	Grupo Focal Netos de Bandim
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IP9	Instituto Politécnico Nova Esperança
MGF	Mutilação Genital Feminina
MICS	Multiple Indicator Cluster Surveys
MNE	Ministério dos Negócios Estrangeiros
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCI	Organização para a Cooperação Islâmica
OHADA	Organização para a Harmonização do Direito Comercial em África
OIF	Organização Internacional da Francofonia
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONGD	Organização Não Governamental para o Desenvolvimento
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIGC	Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo-Verde
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RGB	República da Guiné-Bissau
SEPIR-MEF	Secretaria de Plano e Integração Regional- Ministério da Economia e Finanças
UEMOA	União Económica e Monetária Oeste Africana
UL	União Latina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIOGBIS	Gabinete Integrado das Nações Unidas para a Consolidação da Paz na Guiné-Bissau
VUCA	Volatility, Uncertainty, Complexity e Ambiguity
WHO	World Health Organization
ZOPACAS	Zona de Paz e Cooperação do Atlântico Sul

1. MADRUGADA

O DESPERTAR

(INTRODUÇÃO)

| ' | | ' |

O presente projeto artístico de intervenção social e comunitária, intitulado *Finka Pé na Tchon: Dança para a transformação pessoal e social na Guiné-Bissau*, foi elaborado no âmbito do segundo ano do curso de Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, da Escola Superior de Educação de Lisboa, sob orientação do Professor Doutor Alfredo Gomes Dias. Teve como palco de intervenção a Casa de Acolhimento para crianças e jovens, Lar Bethel, localizada na capital da Guiné-Bissau. O projeto surgiu como proposta de prevenção das consequências resultantes de um contexto de grande vulnerabilidade social para as crianças e os jovens que nele se encontram inseridos, a partir do contacto e desenvolvimento com as suas dimensões artística e criativa, por via da dança.

A ausência de oportunidades que permitam o encontro destas crianças e jovens com o seu mundo interior coloca entraves ao bem-estar de cada um, assim como ao processo de construção da identidade pessoal e coletiva, como se evidencia ao longo do projeto. Por sua vez a arte, enquanto facilitadora da perceção de potencialidades e autoconhecimento, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento pleno de cada indivíduo e no ganho de autonomia e confiança no processo de construção de caminhos de vida. Na opinião de Naranjo (2007), assumir o processo de evolução pessoal é o nosso propósito enquanto Seres Humanos.

Consideramos, nesta perspetiva, urgente a criação de atividades, programas e projetos artísticos com foco na criação de espaços e oportunidades que facilitem o acesso da população, em particular das crianças e jovens em contexto de vulnerabilidade social, à riqueza e diversidade do seu mundo interior, já que tal processo terá necessariamente repercussões na autoperceção de competências e talentos pessoais, assim como na sua qualidade de vida e na qualidade do contacto com o Outro.

A escolha da construção e implementação do projeto na Guiné-Bissau resultou sobretudo de um interesse antigo pelo continente africano, em particular, pela Guiné-Bissau e pelas questões humanas e sociais que lhes estão associadas; este interesse coexiste com um enorme encanto pela pluralidade étnica e cultural do país.

As reflexões de Freire (1978) sobre a relação que construiu com a Guiné-Bissau, tão fielmente apresentam o país e as suas gentes, como claramente revelam aquilo que também nós sentimos sempre que entramos em contacto com esta terra:

A cor do céu, o verde-azul do mar, os coqueiros, as mangueiras, os cajueiros, o perfume de suas flores, o cheiro da terra; as bananas, entre elas a minha bem amada banana-maçã; o peixe ao leite de coco; os gafanhotos pulando na grama rasteira; o gingar do corpo das gentes andando nas ruas, seu sorriso disponível à vida; os tambores soando no fundo das noites; os corpos bailando e, ao fazê-la, “desenhando o mundo”, a presença, entre as massas populares, da expressão de sua cultura que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo, tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava (Freire, 1978).

No primeiro contacto com a República da Guiné-Bissau, em 2018 e 2019, emergiram sentimentos pessoais de identificação, realização e pertença e, posteriormente, o desejo de retorno em busca de aprofundar a ligação com o país. A facilidade do processo de integração no contexto, graças a todos os contactos criados anteriormente, foi outro fator que motivou a partida para a Guiné-Bissau e início de um trabalho de investigação no país.

A primeira interação com o país permitiu compreender que, a par com uma grande riqueza e pluralidade cultural e artística, parece existir uma carência de espaços formais que permitam o contacto, em particular de crianças e jovens, com atividades de foro artístico e desportivo, bem como de atividades que possam proporcionar processos de descoberta e desenvolvimento pessoal. Esta realidade foi também comprovada no Lar Bethel, o centro onde o projeto foi implementado.

Reconheceu-se a pertinência do tema e do projeto não só no país, mas em particular no contexto institucional em que as crianças e os jovens do Lar Bethel se encontram, já que se considera preocupante a aparente falta de oportunidades reais para a ampliação da visão que estas crianças e jovens possam ter de si mesmos e do mundo que os rodeia. Assomam-se as consequências que um contexto de vulnerabilidade sociofamiliar pode trazer: subdesenvolvimento de competências de autonomia das crianças e dos jovens que se encontram institucionalizados.

Neste sentido, para a problemática que orientou o presente projeto de intervenção, *A promoção de práticas artísticas possibilita e favorece os processos de expressão e descoberta pessoal de crianças e jovens em contexto de vulnerabilidade social, facilitando a sua autonomia e apropriação do seu lugar no mundo*, foram definidos os seguintes objetivos: A- Construir a relação consigo mesmo e com o Outro através da prática artística e criativa; B- (Re)construir sentimentos de pertença; e C- Reconhecer a dança como uma ferramenta de expressão e desenvolvimento pessoal, tendo sido este último avaliado na ótica do facilitador.

Os procedimentos metodológicos seguiram os princípios da metodologia de projeto e os princípios da metodologia baseada nas artes, enfatizando-se assim a importância da participação dos sujeitos. Para a construção da proposta de projeto, seguimos os princípios propostos por Guerra (2000).

A expressão guineense “Pó di Terra” fez parte do título inicialmente pensado para o projeto, remetendo para a origem de cada povo. Interpretada neste sentido, as pessoas são o “pó” da sua terra e, portanto, fazem parte dela; por outras palavras, os chamados *Pó di Terra* são aqueles originários do seu país, seja ele qual for. Neste sentido, a expressão pode estar simbolicamente relacionada com as nossas raízes ou a busca delas, da nossa essência, de quem verdadeiramente somos e, portanto, do nosso caminho de vida, da nossa voz e do nosso destino, indo ao encontro da grande finalidade deste projeto: os participantes descobrirem e expressarem quem verdadeiramente são, na sua mais profunda essência, para que possam construir caminhos de vida que lhes tragam sentimentos de satisfação e realização pessoal.

Esta expressão acarreta, contudo, outras interpretações e significados, o que poderia gerar alguma confusão aos leitores. A expressão foi, assim, substituída pela presente: *Finka Pé na Tchon*: que na sua tradução literal do crioulo significa “pôr o pé no chão”, remetendo para as danças tradicionais africanas, onde os indivíduos dançam descalços, estabelecendo uma maior conexão com a mãe-terra. Os pés, para além de representarem o contacto com o solo e a ligação com o mundo, marcam as direções e os caminhos que o homem escolhe percorrer ao longo da sua vida. A expressão, enquanto título do projeto, pareceu-nos tanto pertinente como coerente tendo em conta os seguintes aspetos: i) a

dança constitui-se como a grande estratégia do projeto ii) o projeto foi colocado em prática num país africano, e iii) o foco do projeto direciona-se para o crescimento e desenvolvimento dos seus participantes, para que possam, de forma mais autónoma e confiante, escolher ou construir os seus caminhos de vida.

Este projeto e os seus objetivos caminham, portanto, no sentido de criar meios para que, mais do que sobreviver, estas crianças e estes jovens possam viver com dignidade, contribuindo assim para uma ampliação das suas expectativas de futuro e o alcance de sentimentos de realização. Através da reivindicação da sua vida, poderão, enfim, cumprir-se como verdadeiros cidadãos do mundo, onde existe espaço para serem tudo o que têm potencial para ser, como sugere Maslow (1943).

O projeto é apresentado em seis partes, sendo a primeira dedicada ao diagnóstico, do qual fazem parte i) a caracterização do território, onde se dá particular foco à situação da criança e do jovem Bissau-guineenses, ii) a contextualização da instituição que abrigou o projeto, iii) caracterização do grupo que participou no projeto, e iv) as potencialidades e fragilidades evidenciadas em cada uma das dimensões, e priorização desta última. A segunda parte é composta pela definição da problemática e dos objetivos gerais. Na terceira parte é possível encontrar a apresentação do quadro teórico que contextualiza a problemática e os objetivos gerais. Na quarta parte é apresentada a metodologia, onde é abordada i) a participação e o grupo participante, ii) as técnicas e os instrumentos de recolha de informação, iii) as estratégias adotadas e atividades realizadas, iv) o plano de ação e v) questões éticas e responsabilidade. A quinta parte faz referência aos resultados obtidos e à avaliação dos indicadores correspondentes aos dois objetivos traçados na ótica dos participantes e, por fim, na sexta e última parte, apresentam-se as considerações finais.

2. DEZ DA MANHÃ

REFLETIR

(DIAGNÓSTICO)

| | ' ' | | ' ' |

O conhecimento que construímos sobre a realidade social e cultural que nos cerca é sempre condicionado pelos olhos de quem observa, com o que sabe, pensa e sente. Deste modo, a realidade social gera equívocos e enganos, podendo dar origem a falsas partidas. Estes são os movimentos aparentes, superficiais, que afastam o nosso olhar da realidade mais profunda, aquela que não está acessível nos primeiros contactos com o território, com as pessoas e com as instituições e, muito menos, com as relações que mantêm entre si.

Assim, um projeto de intervenção, entendido como uma ação intencional para a mudança, exige, em primeiro lugar, conceber, planificar e executar um sistemático processo de construção de um diagnóstico, que nos afaste daqueles movimentos aparentes, permitindo a apropriação dos movimentos mais profundos que retratam e explicam, em toda a sua complexidade, o contexto territorial, institucional e social onde nos propomos intervir. Sendo este o palco onde se manifesta a nossa vontade de introduzir um processo de mudança, importa, todavia, não esquecer, que os protagonistas dessa mudança são os Outros e que nós, simplesmente, mudamos com eles.

2.1. Guiné-Bissau: o território

A conceção, implementação e avaliação do projeto de intervenção num país que não Portugal, justifica que se faça uma apresentação, ainda que sumária, da realidade geográfica, política, económica e social, neste caso, da Guiné-Bissau. Para o efeito, foi utilizada como principal fonte de informação a consulta documental, complementada com a observação direta e com grupos focais e entrevistas.

A República da Guiné-Bissau, cuja capital é Bissau, localiza-se na costa ocidental de África, estendendo-se desde o Cabo Roxo até à Ponta Cagete, cobrindo uma área total de 36.125 km². Do seu **território** fazem parte a região continental e o arquipélago dos Bijagós (composto por oitenta e oito ilhas, grande parte delas inabitadas), separado do continente pelos canais do rio Geba. Composto por uma biodiversidade riquíssima e única, o arquipélago foi classificado pela UNESCO, em 1996, como Reserva da Biosfera.

O território é constituído por um setor autónomo (Bissau) e oito regiões divididas administrativamente: Biombo, Cacheu e Oio (Norte), Bafatá e Gabu (Leste), Bolama-Bijagós, Quinara e Tombali (Sul). Estas regiões encontram-se repartidas em trinta e seis setores, que por sua vez, se dividem em secções, compostas por tabancas/aldeias. As principais cidades são Bissau, Bafatá, Gabu, Bissorá, Bolama e Cacheu.

O país faz fronteira com o Senegal (a norte), com a Guiné-Conacri (a sul e a leste) e com o Oceano Atlântico (a oeste). O clima apresenta-se como tropical, húmido e quente, com duas estações: a seca (de novembro a abril) e a das chuvas (de maio a outubro). O relevo é composto essencialmente por planícies baixas, sendo estas irrigadas por rios que desaguam no Atlântico, sendo os principais Mansoa, Cacheu, Tombali, Cumbijã, Buba, Geba, Corubal e Cachine. Os rios são considerados as melhores vias de acesso ao interior.

Na **esfera internacional**, a Guiné-Bissau é membro da Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO), a Comunidade Financeira Africana (CFA), a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), a Organização para a Cooperação Islâmica (OCI), a Organização para a Harmonização do Direito Comercial em África (OHADA), a Organização Internacional da Francofonia (OIF), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização das Nações Unidas (ONU), os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), a União Africana (AU), a União Económica e Monetária Oeste Africana (UEMOA), a União Latina (UL) e a Zona de Paz e Cooperação do Atlântico Sul (ZOPACAS).

Os dados disponibilizados pelo African Statistical Yearbook (African Statistical Coordination Committee, 2020), relativamente à **população** da Guiné-Bissau, apontam para 1,968 milhões de habitantes, caracterizando-se por ser maioritariamente jovem. O país apresenta uma grande diversidade de etnias. Os grupos étnicos mais representativos são os Balantas (27%) que vivem maioritariamente na zona norte (Mansoa, região de Oio) e zona sul (região de Tombali), os Fulas (23%) que se encontram no interior e leste (região de Bafatá e região de Gabu), os Mandingas (12%) que habitam também a zona leste e ainda a zona norte (região de Gabu e região de Oio), os Manjacos (11%) que vivem na zona norte (região de Cacheu) e os Papeis (10%), que ocupam predominantemente o

litoral (região de Biombo), seguidos por outros com menos representatividade como é o caso dos Mancanhas/Brames (região de Cacheu), Felupes (região de Cacheu), Nalús (região de Tombali), Beafadas (região de Quinara), Bijagós (região de Bolama-Bijagós) e Baiotes (região de Cacheu) (Renaudeau, 1976; Benzinho & Rosa, 2015; ANEME, 2018).

De salientar ainda a existência de subgrupos étnicos dentro das próprias etnias, como é o caso dos Balantas (Balantas-Mané, Manson cãs, Balantas-Bravo ou de dentro, Balantas-Manso ou de fora e Balantas Naga) e dos Fulas (Fulas-Forros, Futa-Fulas e Fulas-Preto), demonstrando a riqueza e a pluralidade que compõe a sociedade guineense.

A capital, Bissau, em tempos ocupada pela etnia Papel, é hoje composta por uma enorme diversidade de grupos étnicos, devido às migrações internas que tendem a concentrar a população na capital do país, tal como acontece na generalidade dos países africanos. A distribuição geográfica das várias etnias deve-se, por um lado, a fatores históricos e por outro, às atividades praticadas tradicionalmente por cada uma:

Os Balantas, os Manjacos, os Mancanhas e os Papeis encontram-se predominantemente nas zonas costeiras e cultivam o arroz nas bolanhas. Os Papeis são os grandes produtores de caju, por excelência, uma das maiores fontes da economia nacional. Por sua vez os Fulas dedicam-se essencialmente ao comércio e à criação de animais. Os Bijagós são pescadores por excelência, já os Mandingas trabalham principalmente no comércio e na agricultura (Benzinho & Rosa, 2015, p. 16).

Atualmente distinguem-se três grupos religiosos no país: o animismo/crenças tradicionais- indígenas africanos (55%), o islamismo- influência árabe (40%) e o cristianismo- influência europeia (11,9%) (ANEME, 2018).

Os dados da Organização Mundial de Saúde, relativos ao ano de 2019, indicam que a esperança média de vida é de 57,4 anos para os homens e 63 anos para as mulheres (WHO, 2022). Relativamente à estrutura etária, segundo o African Statistical Yearbook (African Statistical Coordination Committee, 2020), a população jovem/adulta (dos 15 aos 64 anos) corresponde a mais de metade, com 55%, seguindo-se a população juvenil (dos 0 aos 14 anos) com 42,2% e a população idosa (a partir dos 65 anos) com 2,9%.

Na área da educação, verifica-se que 42% da população é analfabeta, segundo os dados apresentados pelo Ministro da Educação, Cirilo Djaló (Baldé, 2021). Ainda que a língua oficial seja o português, apenas 27,1% da população guineense afirma falar esta língua (ANEME, 2018), sendo o crioulo a língua veicular interétnica, utilizada por cerca de 90,4% da população. Existem ainda as línguas africanas nativas, pertencentes às diferentes etnias do país como, por exemplo, balanta, fula, mandinga, manjaco, papel, bijagó e mancanha.

No que diz respeito aos rendimentos da população ativa, estes advêm maioritariamente de atividades como a agricultura de subsistência (constituindo-se como a principal base da economia), pesca artesanal, comércio de rua, exploração dos recursos florestais e, ainda, pequenas atividades e serviços. No entanto, a entrada para o mercado de trabalho é difícil: as ofertas de trabalho escasseiam e o que existe é precário. As várias áreas vão sendo ocupadas de forma ocasional o que significa que nem o trabalho nem os rendimentos são fixos: são na verdade “pequenos biscates que apenas permitem a sobrevivência” (Pais, 2016, p. 16).

A Guiné-Bissau, enquanto país africano, não é alvo de atenção nos meios de imprensa internacionais (Djaló, 2006) e, mesmo na imprensa portuguesa, a pouca informação disponibilizada refere-se aos momentos de crise política, bem como às condições económicas e à recorrente instabilidade social. Porém, não obstante a diversidade que existe nas sociedades africanas, importa referir que a organização e estrutura de muitas destas sociedades africanas detém um forte carácter comunitário, onde cada indivíduo possui um papel específico que serve a sua comunidade (Menkiti, 1984; Ki-Zerbo, 2010): “Negro-African society is collectivist or, more exactly, communal, because it is rather communion of souls than an aggregate of individuals” explica Senghor (1964, p. 49). Ainda que a colonização possa ter perturbado significativamente as estruturas políticas e sociais do país, o que é sobretudo visível ao nível das elites económicas e políticas, é de salientar que o espírito comunitário e de entreaajuda mantém-se bem vivo na sociedade guineense, quer se trate da população urbana quer da população rural.

Verifica-se um grande distanciamento entre o estado e a população. O aparelho de estado é sentido como estando ausente e inoperacional, sendo transversal um sentimento de

impotência e desalento perante o poder, as decisões e o *modus operandi* da administração pública e das elites por ela servidas. Os jovens guineenses “acusam os políticos de governarem o país de forma incompetente e de servirem os próprios interesses com dinheiros públicos, deixando o povo entregue a si próprio” (Bordonaro, 2016, p. 56). Neste contexto, as perspectivas da classe jovem da Guiné-Bissau, segundo Vasconcelos (2016),

são dominadas por múltiplos receios e um sentimento generalizado de frustração e revolta contida perante as gerações mais velhas, sobretudo os governantes, vistos como egoístas e empenhados em reproduzir as desigualdades estruturais que permitem a continuação da reprodução de uma elite que monopoliza as várias esferas da sociedade (política, económica, militar) (Vasconcelos, 2016, p. 86).

Perante as insuficiências dos sucessivos governos no que diz respeito a políticas sociais, a comunidade organiza-se continuamente para dar resposta às suas necessidades, reinventando-se nas várias estruturas de autogestão que sustentam áreas como a educação, o apoio a populações em risco e vulnerabilidade social, a saúde, etc., recebendo algumas destas estruturas apoios de organizações internacionais. “É em contextos de sobrevivência que surge a cultura de improvisação (dubria), feita de criatividade e astúcia” (Pais, 2016, p. 15).

Breve contexto histórico

Entre a chegada do primeiro português ao território, Nuno Tristão, em 1446, até à sua independência, a 24 de setembro de 1974, a Guiné-Bissau esteve 528 anos sob o **domínio colonial** português.

No entanto, quando se fala da história de um país que outrora fora colonizado, considera-se importante contar também a história antecedente a esse período, refutando o pensamento europeu, “segundo o qual se pretende passar a ideia de que a história dos territórios dominados começa sempre com a dominação deles” (Djaló, 2006, p. 295).

Recua-se assim até ao século XIII, período em que os mandingas, pertencentes ao império do Mali, ocuparam quase a totalidade do território da Guiné-Bissau e instituíram o reino

de Gabú (também conhecido por Kaabu) na região da Senegâmbia, que se estende desde o nordeste da Guiné-Bissau até Casamansa, no Senegal. Após a queda do império Mali, o reino de Gabú tornou-se independente, tendo parte dele perdurado até ao ano de 1867, nomeadamente na zona do interior, enquanto outras regiões já se encontravam sob domínio português desde o século XVI, particularmente a zona do litoral e as margens dos rios. A região do interior começou a ser ocupada somente no século XIX. Durante o regime do Estado Novo em Portugal, a colónia obteve o estatuto de província ultramarina, denominada Guiné Portuguesa.

A **luta armada** contra o regime colonial teve início em 1963, organizada pelo Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), sob liderança do engenheiro Amílcar Cabral, tendo-se prolongado por 11 anos (uma das mais longas lutas pela libertação em África). A 24 de setembro de 1973, o PAIGC declarou, unilateralmente, a independência da Guiné-Bissau em Lugajol, Madina do Boé, tendo sido reconhecida por Portugal um ano mais tarde, a 10 de setembro de 1974, na sequência do “25 de Abril”. A Guiné-Bissau foi a primeira colónia portuguesa africana a conquistar a sua independência e a que maior resistência ofereceu ao domínio português. A independência da Guiné-Bissau fragilizou a imagem de poder do país colonizador, influenciando o processo de descolonização de Angola, Cabo-verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe (restantes colónias portuguesas em África), e o movimento revolucionário do 25 de abril de 1974 em Portugal (Woolacott, 1983).

Cultura e sociedade

A Guiné-Bissau possui um **património cultural** riquíssimo e bastante diversificado. A grande variedade étnica e linguística existente no país resulta numa imensa pluralidade de manifestações culturais e artísticas, que passam não só pela expressão corporal, mas também pelos vestuários, sons e instrumentos. “A dança é, contudo, uma verdadeira expressão artística dos diversos grupos étnicos” (ANEME, 2018, p. 17); na interpretação de Garaudy (1980) “para um africano, o que um homem dança é a sua tribo, os seus costumes, a sua religião, os grandes ritmos humanos da sua humanidade” (p. 20). Por

outro lado, o gumbé, considerado o género representante da identidade nacional em termos musicais, não se encontra vinculado a nenhum grupo étnico específico, sendo conhecido, cantado e dançado por toda a comunidade guineense.

As **manifestações culturais** estão muito presentes no quotidiano: em marcos importantes e consagrações ritualísticas como casamentos, funerais, nascimentos, cerimónias de iniciação, mudança de estações do ano, colheitas, etc. Por sua vez, o Carnaval da Guiné-Bissau constitui-se como uma das maiores manifestações e celebrações da cultura guineense que se estende por três semanas e onde se demonstram e comemoram as diferenças existentes entre as várias etnias (a partir de uma forte presença das identidades sociais, artísticas e culturais que são tão diversas). A cultura e a arte inevitavelmente caminham lado a lado, complementando-se nos papéis que vão desempenhando na sociedade. No caso do contexto guineense, a arte assume um papel importante nas cerimónias e rituais animistas, pois facilita o contacto com o sobrenatural, com os deuses e espíritos (irãs) e com os antepassados (Benzinho & Rosa, 2015).

Entende-se não ser possível falar da cultura da Guiné-Bissau sem fazer referência ao **Grupo Cultural Netos de Bandim (GCNB)**, grupo de música e dança tradicional guineense que tem desempenhado um papel incontornável no contexto cultural e social do país. O GCNB trabalha para a prevenção e combate à exclusão social de crianças, jovens e mulheres (consideradas as camadas mais vulneráveis da sociedade guineense, como se irá ver mais à frente) e para a promoção da paz, dos direitos humanos, sobretudo das crianças e mulheres, e da cidadania, utilizando a arte-educação como estratégia, trazendo para os ensaios a música, a dança e a cultura das diferentes etnias. Paralelamente, o grupo contribui para a promoção do resgate, preservação e valorização do património cultural guineense, reforçando, conseqüentemente, a identidade sociocultural e cidadã dos seus membros. Inicialmente o grupo era composto por 30 crianças de famílias pobres e vulneráveis residentes no bairro de Bandim, determinadas a lutar pela defesa dos seus próprios direitos, bem como por uma realidade melhor e mais digna daquela em que se encontravam. Neste momento, o grupo conta com 120 elementos, oriundos dos diferentes bairros de Bissau. Participa frequentemente em campanhas sociais (como por exemplo, campanhas para a promoção da paz, vacinação, prevenção de doenças etc.), e é convidado

a participar em festivais internacionais. O GCNB é reconhecido nacional e internacionalmente enquanto figura imprescindível na valorização e disseminação da cultura da Guiné-Bissau.

Considera-se relevante desenvolver também outro aspeto da dimensão cultural e tradicional não só guineense, mas também africana: a importância que os **antigos** representam nas comunidades. Nas tradições africanas, os mais velhos são reconhecidos enquanto os detentores e guardiões da sabedoria e da ancestralidade, tendo a responsabilidade de ensinar os costumes e a tradição dos antepassados às gerações mais novas: “o ancião é símbolo de autoridade e ocupa um lugar bem definido dentro de sua categoria social: repassar a sabedoria dos antepassados e perpetuar a cultura” (Dias, 2014a, p. 1). Existe um sentimento de profundo respeito e estima face aos mais velhos que, pela via da oralidade, dão voz às histórias antigas, tradições locais e experiências que carregam com eles. Amadou Hampâté Bâ resume o valor que lhes é atribuído através da sua célebre frase “en Afrique, chaque fois qu’un vieillard meurt, c’est une bibliothèque qui brûle” (citado por Heckmann, 1987, p. 10), ou seja, “em África, cada ancião que morre é uma biblioteca que se queima” (tradução livre). Enquanto país africano, também na Guiné-Bissau “é transversal a todas as etnias o enorme respeito pelos mais velhos e o conceito de família e de solidariedade é bastante amplo” (Benzinho & Rosa, 2015, p. 17). No entanto, e por outro lado, existem autores (Temudo, 2006; Dias, 2014a) que consideram que a autoridade dos mais velhos face aos mais novos tem vindo a perder-se: “o lugar de representatividade, conferido ao idoso, vai sendo aos poucos abalado pelos projetos de modernização implantados na África” (Dias, 2014a, p. 1). Porém, sem estes detentores do poder oral, e como avança Bâ (1982), “todo o património cultural e espiritual de um povo cairá no esquecimento juntamente com eles, e uma geração jovem sem raízes ficará abandonada à própria sorte” (p. 176). Esta mudança de paradigma pode ser especialmente penalizadora no contexto guineense, já que, e como avançam os técnicos entrevistados (T1 e T3), uma das grandes riquezas da Guiné-Bissau é a sua forte oralidade, detendo uma importância extrema num contexto onde uma parcela significativa da população é analfabeta.

Guiné-Bissau e desenvolvimento

No ano de 2019, o **índice de desenvolvimento humano** da Guiné-Bissau correspondia a 0,461 (bastante abaixo da média dos países da África Subsaariana- 0,537), colocando o país na posição 178 entre 189 países e territórios, onde a pobreza multidimensional atinge 67,2% da população (PNUD, 2019). Os fatores que mais parecem contribuir para esta realidade são a precariedade das condições de vida das famílias guineenses e o difícil acesso à educação e aos serviços de saúde.

A ausência de apoio ao desenvolvimento humano e social atinge a maioria da população guineense, sendo as mulheres e as crianças os grupos mais expostos aos contextos de pobreza e vulnerabilidade. O conceito de pobreza é abordado neste cenário enquanto perspectiva multidimensional e não só estritamente na sua vertente económica. Neste sentido, a miséria abrange também a carência de oportunidades reais para o desenvolvimento de uma existência digna, determinada pelas limitações sociais e circunstâncias pessoais de cada pessoa (Roman, 2014).

Em particular, no que diz respeito às crianças, Garcia (2013) afirma que as necessidades se sentem principalmente ao nível da área do ensino/educação, saúde, água e saneamento, e proteção jurídica dos direitos da população. Segundo os dados disponibilizados pelo Multiple Indicator Cluster Surveys (MICS) (2020), 40% da população não tem acesso aos serviços básicos de água para beber e 86% da população não utiliza serviços básicos de saneamento. Um dos técnicos entrevistados (T3) refere que muitas crianças, por não terem acesso a água canalizada, vêm-se obrigadas a extrair água dos poços e, portanto, a água consumida é de qualidade muito duvidosa. Dependente de ajuda externa, o país vê-se incapaz de garantir os serviços básicos: água, luz, educação e saúde, o que se traduz em problemas de satisfação das necessidades básicas (Pereira, 2015).

A fragilidade nos serviços de saúde é efetivamente outra realidade. Os técnicos entrevistados (T1 e T3) apontam para a fraca qualidade que os hospitais públicos oferecem, a escassez de centros de saúde e as inúmeras localidades no interior que não dispõem de postos sanitários obrigando a população a deslocar-se quilómetros para conseguir encontrar um posto. As principais causas de mortalidade materna e infantil

estão, sobretudo, relacionadas com o paludismo, as doenças respiratórias agudas e as diarreias, sublinha um técnico entrevistado (T3), concluindo que é, assim, negado o direito à saúde à população guineense.

A União para a Mudança, partido com assento parlamentar da Guiné-Bissau, alerta para o crescimento da pobreza extrema no país, onde este atravessa, de momento, a sua mais grave crise política, social e económica: “A pobreza extrema está a crescer de forma galopante, especulações nos preços dos produtos de primeira necessidade e nos transportes públicos, agravando o já débil poder de compra dos cidadãos e instalando o desespero no quotidiano da família guineense” (Lusa, 2021, par. 4). Ao mesmo tempo, um dos técnicos entrevistados (T2) partilha: “algumas famílias que conseguiam pelo menos ter um almoço, provavelmente agora nem um almoço têm”.

Várias são as causas que contribuem para este cenário: a herança de um passado colonial, uma luta armada pela libertação nacional seguida por um período pós-independência instável e tenso, caracterizado por conflitos político-militares e sucessivos golpes de Estado, que culminaram numa violenta guerra civil (1998/1999). Posteriormente à guerra e até à presente data, a Guiné-Bissau viveu ainda mais dois golpes de Estado, teve doze Presidentes da República (sendo que um deles foi assassinado) e vinte e oito Primeiros-ministros. A guerra de 1998, que se estendeu por onze meses, e a instabilidade vivida no país, tiveram consequências catastróficas no seu desenvolvimento, afundando-o num contexto de grave crise económica, financeira, educativa e social, que perdura até aos dias de hoje, onde o Estado é frágil e ausente: “não se resolve por falta de vontade política e faltando essa vontade a Guiné está vulnerável a tudo”, reflete um dos técnicos entrevistados (T2). O presente ano não foi exceção: no dia 1 de fevereiro de 2022, o país assistiu a mais uma tentativa de golpe de Estado que, embora tivesse fracassado, deixou feridos graves e vítimas mortais, entre os quais civis.

No entanto, é nossa convicção de que a população guineense não se revê neste clima de conflito, distinguindo-se, pelo contrário, enquanto povo bastante pacífico, acolhedor e generoso para os que ali chegam. Também a união, humildade e resiliência são particularidades fortes do povo guineense, mencionadas pelos técnicos entrevistados (T1,

T2 E T3): “Todos eles souberam ou abraçaram a dificuldade desde a infância e muitos ainda abraçam essas dificuldades”, partilha um dos técnicos (T2)¹.

2.2. Crianças e jovens na Guiné-Bissau

Black et al. (2017) expõem o número preocupante de crianças com menos de 5 anos que vive em países com baixos ou médios rendimentos e que correm o risco de não alcançar o seu potencial de desenvolvimento: 250 milhões no total, correspondendo a 43 % das crianças.

Por sua vez, o estudo realizado pela Organização *SOS Children's Villages International* (2015) revela que o Índice de Vulnerabilidade Infantil (medida que indica a probabilidade da criança se encontrar em situação de risco num determinado país) na Guiné-Bissau é de 78,3 (numa escala de 0 a 100). No que diz respeito, por exemplo, à percentagem de crianças entre 1 e 14 anos que sofreu algum tipo de castigo violento (agressão psicológica ou castigo físico) no último mês antes do inquérito realizado pelo MICS (2020), esta atinge os 76 %. Ainda que tenha diminuído relativamente ao MICS anterior (84 % em 2014), não deixa de ser um valor preocupante, atendendo ao facto de que “a violência dificulta o desenvolvimento das crianças, habilidades de aprendizagem e desempenho escolar; inibe as relações positivas, causa baixa autoestima, sofrimento emocional e depressão; e as vezes leva a riscos e danos pessoais” (MICS, 2020, p. 96).

Um estudo realizado por Milliano (2015) revela que 97 % das crianças guineenses não tem acesso a pelo menos um direito fundamental (saúde, nutrição, educação, proteção contra violência, água/saneamento, habitação ou informação), sendo que mais de metade se encontra privada simultaneamente de duas ou três das dimensões referidas acima. Esta realidade, assim como os acontecimentos traumáticos a que as crianças se encontram sujeitas, tem um forte impacto no desenvolvimento e bem-estar das mesmas. Nesta sequência, Garcia (2013) identifica as crianças como

¹ A este propósito, o sociólogo Miguel de Barros sublinha “É a crença na luta diária, é a intensidade de cada passo e erguer dos punhos, são as energias mobilizadas em construir com cada suor o ganha-pão. São formas de encarar tempos e momentos com gente que não desiste das suas causas” (Barros, 2022, via *Twitter*).

grupo sócio-etário mais vulnerável da sociedade em todos os domínios, na medida em que depende quase que exclusivamente do seu meio envolvente para a satisfação das suas necessidades e do seu desenvolvimento físico, afectivo e mental. Assim, as crianças figuram igualmente como as primeiras vítimas da crise social, económica e política (Garcia, 2013, p. 34).

Relativamente às crianças e jovens particularmente do sexo feminino, Garcia (2013) afirma que não deixa de existir a tendência para que os limites da sua realização pessoal não vão para além dos trabalhos domésticos e do matrimónio. O inquérito MICS (2020) mostra que 26 % das mulheres, entre os 20 e os 24 anos, se casou ou uniu pela primeira vez antes dos 18 anos (e 8 % antes dos 15 anos) e que 43 % das jovens entre os 15 e os 19 anos se casou ou uniu com um homem 10 ou mais anos mais velho que elas. O período da juventude não deixa assim de ser “tendencialmente curto para as raparigas, cedo tomadas pelo casamento e pela maternidade” (Pereira, 2015, par. 7). Ao mesmo tempo, a prática tradicional da mutilação genital feminina (MGF), apesar de ilegal, afeta 48 % das meninas dos 15 aos 19 anos (MICS, 2020), sobretudo as muçulmanas.

Como aponta a Fundação Fé e Cooperação (FEC, 2017), ao nível da protecção da criança, a ação e intervenção por parte das entidades governamentais, internacionais e pela sociedade, continuam a manifestar-se insuficientes e deficientes, onde a criança não é reconhecida enquanto um sujeito de direitos. Alguns dos indicadores de vulnerabilidade das crianças que vivem no contexto guineense, aumentando a probabilidade de serem crianças em situação de risco, são as “crianças *irãs*” (na sua tradução literal *crianças feiticeiras*, fazendo referência normalmente a crianças com necessidades especiais e/ou com crescimento anormal), “crianças *talibés*” (crianças vítimas de tráfico, exploração e abuso), crianças órfãs, crianças com NEE (necessidades educativas especiais), crianças albinas, “meninos de criação” (crianças confiadas pelos pais a outros cuidadores, geralmente familiares, para educar em troca de prestação de serviços domésticos), crianças de rua/ crianças na rua, crianças abandonadas, crianças vítimas de casamento precoce e forçado e outras práticas nefastas (MGF) e crianças trabalhadoras.

Relativamente ao último indicador mencionado, e segundo o MICS (2020) referente ao ano de 2018-2019, a percentagem de crianças entre os 5 e os 17 anos que está envolvida em trabalho infantil é de 17 %. As carências sentidas a nível das necessidades básicas

“forçam e empurram as crianças para o trabalho precoce . . . para a mendicância na rua, para a delinquência e prostituição, para situações incompatíveis com a sua idade e condição infantil” (Garcia, 2013, p. 35). Esta realidade traduz-se nos dados apresentados no Fórum Nacional de Alfabetização: 44 % das crianças não frequenta o ensino escolar (Baldé, 2021). Os dados partilhados pelo MICS (2020) revelam ainda que a média nacional das crianças que frequentam o ensino primário é de 68,7 %, descendo este número para 9 % e 6,5 % no que diz respeito à frequência dos ensinos médio e secundário, respetivamente, podendo estes valores oscilar até 20 pontos percentuais entre os meios rural e urbano ou até 30 pontos percentuais entre as populações com mais e menos recursos económicos.

Os contextos económico, social e cultural em que as crianças e jovens guineenses se encontram revelam-se como os grandes fatores para o elevado abandono escolar no país. Os técnicos entrevistados, bem como o Grupo Cultural Netos de Bandim (a partir do grupo focal que tivemos oportunidade de realizar – GFNB), reconhecem a fragilidade do sistema de ensino, caracterizando-o como “péssimo” (GFNB) e uma “vergonha mundial” (GFNB). Acresce o facto de ser o ambiente socio laboral do ensino caracterizado por sucessivas greves de professores que perturbam o normal funcionamento das aulas nas escolas públicas, refletindo-se nas seguintes declarações dos entrevistados: “não há escola pública praticamente há já muitos anos” (T1), “todos os anos há ciclos de greves na escola pública (T2), “a escolaridade aqui é nula” (T2) e “a greve, eu diria, é crónica” (T3).

Esta realidade aumenta a procura do ensino privado, no entanto, o acesso ao mesmo é determinado pelas condições socioeconómicas das famílias guineenses: “as famílias mais diminuídas, com menos posses, têm dificuldades para matricular as suas crianças nas escolas privadas, que funcionam”, avança um dos técnicos entrevistados (T3); ficando a maioria dos estudantes dependente de apoios (bolsas) para conseguir entrar no sistema escolar ou prosseguir com os estudos: “Eu no ano passado concluí [o secundário]. Estou a esperar uma bolsa. Eu quero estudar engenharia informática, mas sabe a situação... Os carentes sempre ficam para trás”, revela um jovem guineense, em reportagem para o jornal Público (Pereira, 2015, par. 2). O sociólogo Miguel de Barros declara que “mais

de 30% da população em idade escolar não consegue entrar no sistema escolar” (Silva, 2022, par. 2).

Devido à vulnerabilidade sentida a nível do ensino no país (e à escassa oferta de formação profissional), uma grande percentagem da população ativa não possui formação escolar de base nem formação técnica ou profissional: segundo os dados partilhados no Fórum nacional de alfabetização, 42 % da população adulta não sabe ler, escrever ou fazer cálculos (Baldé, 2021). O PNUD (2019) revela que a desigualdade na área da educação (ao nível de condições socioeconómicas e de questões de género) atinge os 41,9 % da população.

Em termos de empregabilidade dos jovens e indo ao encontro das palavras do sociólogo Miguel de Barros, a debilidade do sistema de ensino na Guiné-Bissau não deixa de condicionar a capacidade de mobilização de emprego (Silva, 2022), sendo que os serviços são poucos, existe uma carência profunda a nível do setor industrial, o Estado já não pode contratar e o setor privado não oferece postos de emprego dignos e sustentáveis para a camada jovem guineense (Pereira, 2015; MNE & SEPIR-MEF, 2020). Esta realidade leva a que muitos jovens não estudem nem trabalhem. Namir Silva Morgado, Diretor-geral da Juventude, acredita na vontade de trabalhar da camada jovem guineense em prol do desenvolvimento da Guiné-Bissau. Contudo, a deficiente capacidade de organização do país e as políticas públicas que dispõe não permitem o aproveitamento do seu potencial humano, concluem o diretor-geral e Miguel de Barros (Silva, 2022). No mesmo sentido, Pais (2016) propõe uma reflexão face à realidade vivida por estes jovens,

Num tecido social marcado pela pobreza económica, o desemprego faz com que muitos jovens vivam em situação de grande precariedade, por vezes cansados de fazer nada, sem meios de subsistência. Com alguma sorte consegue-se um tiro kada dia, ou seja, uma refeição diária. Mas o que dói mais? A morte de fome? A morte de guerra? Ou a morte social? (Pais, 2016, p. 9).

As profundas desigualdades sociais, a falta de oportunidades na área da educação e formação e a falta de oportunidades para a entrada no mundo do trabalho e obtenção de um emprego digno, não só reproduzem o ciclo de pobreza, devido à limitação da capacidade de produção de rendimentos, como também acentuam a dificuldade na construção de autonomia e transição para a vida adulta dos jovens guineenses. A posição

na hierarquia social vê-se mais condicionada pelo peso económico do que pela idade biológica dos jovens, afirma Roque (2016). “Ser jovem na Guiné-Bissau não é igual a ter entre 18 e 35 anos. A juventude depende do género, da etnia, da condição económica” (Pereira, 2015, par. 7). No mesmo sentido, Barros (2016) avança: “na Guiné-Bissau, à semelhança dos países africanos, a população é maioritariamente jovem e na sua esmagadora maioria enfrenta grandes dificuldades na transição para a independência económica e conseqüentemente para a vida adulta” (p. 5). A camada jovem é, segundo Vasconcelos (2016) a mais afetada pela pobreza. A falta de oportunidades e a falta de espaços de pertença para a juventude guineense são realidades abordadas por Bordonaro (2016):

A questão central é a problemática inserção de grande número de jovens na (des)ordem socioeconómica após a independência. Enquanto que as oportunidades de prosseguir estudos superiores para os jovens que completam o ensino secundário decrescem, o número de jovens desempregados aumenta a um ritmo alarmante, sendo que o Estado – o principal empregador de diplomas (*diplomés*) – tem vindo a reduzir os seus orçamentos. Mesmo os jovens com estudos secundários são hoje confrontados com uma crescente falta de oportunidades, com uma mobilidade social bloqueada e com uma situação de desespero em relação ao futuro. Nas áreas urbanas de todo o país, os jovens parecem forçados a permanecer jovens (dependentes, incompletos, solteiros, etc.), sem acesso a um salário, sem possibilidades de se casarem ou de terem uma residência autónoma” (Bordonaro, 2016, p. 56).

Estes jovens não deixam de ser, assim, obrigados a lutar diariamente pela sua própria libertação e emancipação. Podem passar o dia na rua, sentados em grupos nas sombras que as árvores oferecem, nas ditas *bankadas*, escolhendo “o espaço mais vistoso da sua zona para mostrar a sua precariedade, projetar a sua condição de desesperançados, de vulneráveis”, como conta Miguel de Barros numa reportagem para o jornal *Público* (Pereira, 2015). Este sociólogo guineense olha para esta prática social como um modo de ostentação da insatisfação face à realidade e às condições que o país oferece. A juventude deixou de acreditar na narrativa nacional do progresso e do desenvolvimento, afirma Bordonaro (2016), concluindo que a Guiné-Bissau se transformou num país onde os jovens já não têm esperança.

É por eles sentido um misto de frustração e desilusão, transposto no termo *Guiné i ka na lanta mas* (a Guiné já não se levanta mais), e falta de esperança e resignação, traduzidas nas expressões tão frequentemente ouvidas *djito ka ten*, (não há maneira), *n'ten ku sufri* (não há maneira, vou ter que sofrer e aguentar) e *coitadeza*, onde a sua vida não deixa de aparecer “enrascada num conjunto de forças do destino ou do acaso” (Pais, 2016, p. 20).

A vontade de emigrar foi o desejo mais frequentemente manifestado pelos jovens de Oio, Quinara e Tombali, quando inquiridos sobre as suas perspetivas de futuro (Bivar & Temudo, 2016). Em Bissau, muitos jovens partilham da mesma aspiração, relacionada com a “vontade de sair, de abertura de novas possibilidades, de estar longe da alçada da família e o desejo de fugir a um destino traçado à partida” (Bivar & Temudo, 2016, p. 41); com pouca ou nenhuma esperança relativamente ao seu futuro, a emigração para a Europa é encarada como a única forma de progresso e desenvolvimento social (Bordonaro, 2016). É a opção mais ambicionada, no entanto, é igualmente a mais difícil de ser concretizada. Neste sentido, as alternativas são não mais do que “ir vivendo e sobrevivendo no dia-a-dia através de pequenas ‘atividades’ e contar com o grupo, a família ou os amigos, aceitar o seu destino e esperar” (Roque, 2016, p. 133).

A instabilidade e carência a nível da educação, formação e empregabilidade, assim como a ausência de espaços extracurriculares, podem fomentar a ausência de sentido, alento e expectativas pessoais e sociais e, portanto, a difícil visão de um futuro com horizonte. Por sua vez, o desespero, a pobreza e a marginalização social podem facilitar o contacto com práticas sociais que a própria sociedade condena. Quando os pais não conseguem assegurar o sustento dos filhos, estes vêm-se obrigados a procurar e lutar pela sua sobrevivência nas ruas, reflete um dos técnicos entrevistados (T1). “Quem passa fome, dois três dias sem comer nada, é fácil licitá-lo para outras atitudes menos boas para a sociedade” (T2), partilha outro dos técnicos.

A perda de autoridade dos pais face aos próprios filhos e o contacto com estilos de vida e “modas” que são apresentados via meios de comunicação e redes sociais, são para os técnicos entrevistados (T1 e T2) fatores que facilitam a adoção de comportamentos de risco: um dos técnicos (T1) avança: “às vezes encontramos jovens com vontade de ter

algo que não está exatamente na medida das suas possibilidades e isso às vezes condiciona-os a querer fazer algo errado”. Nesta sequência Barros (2010) esclarece:

Num contexto nacional muito complicado, que inclui uma crise económica, a falta de emprego e alternativas credíveis para os jovens, o fenómeno do narcotráfico, estando este modelo associativo inoperacional e desajustado face aos desafios juvenis, coloca os jovens numa situação de grande vulnerabilidade e tentação (Barros, 2010, p. 13).

Todavia, existe uma outra tentativa de resposta por parte dos jovens guineenses, vinda de um lugar de inquietude social, crença e ânsia na transformação da realidade, resiliência e capacidade de adaptação, aliadas à propensão para o trabalho comunitário, que se traduz num fortíssimo movimento de associativismo juvenil, encarado enquanto estratégia de integração social (Barros, 2010).

Importa, porém, não esquecer a urgência na criação de políticas públicas, estratégias e programas sociais integrados e colaborativos, que garantam não só a saúde, nutrição, segurança e proteção, como também educação (Black et al., 2017), espaços de capacitação (individual, coletiva e artística) e de pertença, no sentido de reverter o quadro apresentado neste capítulo, partindo de uma perspetiva de prevenção ou diminuição dos impactos e consequências desta realidade. As carências são fortemente sentidas ao nível de todos os serviços sociais de base e dos mecanismos de proteção social (UNICEF, 2017).

2.3. Contexto institucional: Lar Bethel

Este projeto de intervenção dirige-se a crianças e jovens que se encontram em particular vulnerabilidade social no contexto guineense, na sua maioria órfãos em acolhimento residencial. Tendo como entidade parceira o Lar Bethel, uma Casa de Acolhimento destinada a crianças e jovens, o projeto dirige-se a alguns dos elementos que aí se encontram institucionalizados, com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos. Importa, neste sentido, apresentar a instituição que abriga as crianças e os jovens participantes do projeto. A principal técnica utilizada para a recolha da informação e construção deste capítulo foi a entrevista (à atual diretora do Lar, Francisca), tendo-se

recorrido também à consulta documental que permitiu complementar alguma da informação já recolhida.

O Lar Bethel é um estabelecimento social de cuidado infantil da Igreja Evangélica do Bairro da Ajuda, sem fins lucrativos, com autonomia administrativa e financeira. Foi criado em abril de 2010 e legalmente constituído em dezembro do mesmo ano, pela atual diretora, Francisca Maria da Conceição².

Francisca, missionária evangélica, chegou à Guiné-Bissau com a missão de difundir a fé cristã; o contacto com as populações locais permitiu a tomada de consciência da elevada percentagem de crianças que se encontravam em situação de extrema vulnerabilidade, onde “as mães faleciam e as crianças ficavam lá, com toda a sua carência, com toda a sua necessidade”, conta a diretora. Esta nova missão começou com o pedido de um senhor, o seu último antes de falecer, para que Francisca cuidasse da sua filha como se fosse dela, assegurando-lhe os estudos e todos os cuidados necessários. “Aí foi despertando o desejo de ajudar meninos”, partilha Francisca, tendo-se dedicado desde então a resgatar crianças de rua, a maioria abandonada pela família ainda bebés. A relação que a diretora mantém com as suas crianças é uma relação maternal, de mãe/cuidadora, e de proximidade, intimidade e confiança.

De acordo com os dados que nos foram disponibilizados pela diretora, o Lar Bethel abrigava, em fevereiro de 2022, 48 crianças e jovens no seu total, 24 do sexo feminino e 24 do sexo masculino. Alguns são portadores de doenças crónicas, como HIV (Vírus da Imunodeficiência Humana), e nenhum possui necessidades educativas especiais. O grupo caracteriza-se pelo seu espírito unido e solidário, respeitando-se o princípio da não-discriminação, o interesse superior das crianças, bem como o bem-estar físico, psicológico e social e as possibilidades de desenvolvimento de cada um dos seus membros.

Assim, o Lar Bethel tem como principal objetivo o de receber, assistir e educar as crianças órfãs ou abandonadas pelos seus progenitores em território nacional. O lar tenta primar pela promoção e defesa dos direitos da criança e da cidadania, a partir do combate à

² Asseguramos a autorização para a identificação da diretora do Lar Bethel.

exclusão social e violência contra crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade, abrigando-as e garantindo-lhes alojamento, alimentação, saúde e educação, preparando-as para que possam prosseguir a sua própria vida de forma autónoma e independente. É também intenção a construção de uma casa própria para o Lar Bethel, sendo que de momento a instituição se encontra num espaço arrendado, no Bairro de Quelelé (cidade de Bissau).

As maiores dificuldades que o Lar Bethel atravessa são de âmbito económico e financeiro, já que o estado não garante qualquer apoio ou assistência, sendo a sobrevivência da instituição assegurada unicamente por doações. Os principais apoios são conseguidos através das parcerias estabelecidas com i) a ONGD Saúde para a Humanidade, através do apadrinhamento de algumas crianças e jovens do Lar, tendo desde 2018 assumido o compromisso de fornecer bens alimentares, que garantem as cinco refeições diárias a quem vive no Lar; ii) a ONGD Afetos com Letras, através da entrega de alimentos e livros infantis; iii) a ONG Alemã Hilfsaktion Noma, ligada à área da saúde; e iv) um Pastor que fornece ajuda e apoio a partir de Portugal.

A sustentabilidade do projeto é incerta e o Lar permanece em situação de grande precaridade apesar de existir há mais de uma década, sendo a carência transversal, tanto ao nível da remuneração dos funcionários, como inclusivamente do provisionamento alimentar e de produtos de higiene. Nas palavras de Francisca: “tem meses que os funcionários não recebem”, “tem meses que tem alguma coisa na despensa, tem meses que não tem”.

São órgãos da administração do Lar Bethel, o conselho de administração, a diretoria e o conselho fiscal. A equipa é composta pela diretora (e assistente social) Francisca Maria da Conceição, por uma segunda assistente social, um padre, as amas/cuidadoras das crianças, uma cozinheira, um condutor, um segurança e ainda um funcionário ligado à área do direito.

Segundo o relatório disponibilizado pela FEC (2017), o Lar Bethel dispõe de acompanhamento psicológico, acompanhamento jurídico, consultas médicas, consulta dentárias e acompanhamento nutricional. É, no entanto, a única Casa de Acolhimento,

das quatro apresentadas pelo relatório, que não dispõe de atividades artísticas ou desportivas.

O projeto irá materializar-se na Casa de Acolhimento em questão, localizada no Bairro de Quelelé (cidade de Bissau).

2.4. Caracterização do grupo participante

O grupo focal, enquanto técnica de recolha de informação qualitativa particularmente adequada aos objetivos do projeto em causa, foi a principal fonte de informação para a construção deste nível do diagnóstico. Esta técnica permitiu que o grupo se expressasse abertamente e de forma ampla, permitindo avaliar, desde o início do trabalho, tanto os indivíduos em si como as dinâmicas de grupo existentes.

O grupo participante no projeto *Finka Pé na Tchon* é constituído por dezassete das crianças e jovens que se encontram institucionalizados no Lar Bethel, com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos. Cinco elementos pertencem ao sexo masculino e doze ao sexo feminino. A etnia predominante é a etnia Balanta, correspondendo a mais de 70 % do grupo, seguindo-se outras etnias como a Papel, Fula, Felupe e Bijagó.

O grupo é na sua totalidade estudante, frequentando de momento o ensino básico (1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo) e ensino secundário. Mais de metade dos elementos do grupo frequenta níveis de escolaridade abaixo das idades correspondentes no sistema educativo oficial.

Quando pedido para partilharem uma curiosidade sobre si próprios, nove referiram o seu enorme gosto pela dança, o que inclui a vontade de um deles em construir um estúdio de dança no futuro. Seguiram-se outras paixões: pelo futebol, pelo canto, pela leitura e convívio com os amigos, pela comida e ainda pela reflexão, como se pode subentender da frase partilhada por um dos participantes: “Penso o que faria se parasse de pensar” (Kampuni).

Algumas das fragilidades apontadas pela diretora do Centro relacionam-se com o contexto sociofamiliar destas crianças e jovens, pelo facto de todos eles se encontrarem

institucionalizados sendo que “99% não tem ninguém”. Está assim presente, sobretudo, a condição de orfandade, seguida por alguns casos de abandono, onde as crianças são resgatadas de um contexto de “meninos de rua”, por não terem um local seguro, estável e digno onde possam viver. Esta é uma das limitações que as condições familiares e sociais impõem ao grupo: uma visão de si e do mundo circunscrita à rua e às paredes da instituição e às pessoas que lhe estão próximas: as educadoras e os pares.

Relativamente a condições de saúde, três elementos do grupo participante são portadores do HIV, estando um quarto elemento recuperado em vigilância. Sobrevivem e vivem de ajudas externas e, portanto, estão inseridos num contexto de dependência dessas mesmas ajudas. A diretora refere ainda que são sentidas algumas dificuldades a nível de “sucesso” escolar.

No que diz respeito às potencialidades do grupo foram identificadas a motivação (para a aprendizagem, para ultrapassar desafios e imprevistos e para a construção de laços de pertença), a frequência escolar de todos os elementos (dado a reduzida taxa de frequência escolar dos jovens no país) e ainda o apoio que a instituição dá às necessidades dos elementos do grupo através do acesso a bens essenciais, à escola e educação e à oportunidades de fazerem parte de uma família de afetos e possuírem um lugar digno e seguro para viver. Os participantes referiram que sentem bem-estar, felicidade, alegria, companheirismo, poder e alívio quando estão uns com os outros, salientando que mais do que amigos, são irmãos. Juntos, gostam de dançar, jogar, estudar, brincar, ir à igreja, contar histórias e discutir sobre o futuro e a importância da escola.

É por todos partilhado um sentimento de grande orgulho no próprio país, na riqueza da sua terra, na sua cultura e nas suas gentes, sendo os filhos da Guiné-Bissau, definidos por si próprios, como povo corajoso e gentil. Não deixam de ter, no entanto, uma clara noção das dificuldades que o país atravessa e de todos os problemas que daí advêm, tendo sido mencionadas as condições precárias em que a população vive, o subdesenvolvimento do país, a “escola desorganizada” (Abel) e a corrupção da classe política.

No que diz respeito à prática da dança, esta parece proporcionar um bem-estar físico e psicológico ao grupo, onde os participantes relatam sentir um misto de felicidade, alegria,

calor e energia. Alguns dos participantes partilham a vontade de virem a ser bailarinos profissionais no futuro ou então cantores, sendo reconhecida a utilidade da dança também nessa área artística.

Será importante ressaltar que a vivência do corpo e do movimento na cultura guineense é indissociável do quotidiano e da relação consigo próprio e com o mundo. Quando inquiridos sobre o que sentem quando não dançam, o grupo expressou-se de forma extremada, referindo-se a emoções e sentimentos concretos como mal-estar, tristeza, medo, zanga, dando a entender que não se imaginam (ou que não têm consciência de si) a não usar o corpo e o movimento como forma de expressão; nas palavras de um dos participantes “não existe momento onde não haja a dança” (Kampuni).

Alguns dos elementos do grupo partilharam que já tinham tido um contacto especial com alguns estilos formais de dança (Hip-Hop e Dancehall), a partir da sua participação no Festival Cultural Infantil Interescolar de 2019, enquanto estudantes da escola Lassana Cassama e com uma coreografia aprendida na disciplina de dança, pela qual a autora do presente trabalho foi responsável.

Relativamente a expectativas de futuro que possam ter, mais de metade do grupo revela querer dançar no futuro, assim como jogar futebol e cantar. Alguns elementos exibem motivação por trabalhar em áreas que lhes permitam contribuir para o bem-estar das populações: “Sonho em ser uma grande doutora e ter um grande hospital; ajudar os que precisam, os órfãos e os deficientes” (Impili). Outra participante manifestou o desejo em trabalhar na área do serviço social porque, e indo ao encontro das suas palavras, gosta de ajudar as pessoas, e ainda outra manifestou querer ser arquiteta para poder desenhar um “plano de casa bem bonito para as crianças órfãs” (Kampuni). Outro interesse comum é o de aprender línguas como inglês, francês e espanhol, e viajar pelo mundo. Um dos participantes revelou o seu desejo em, nessas viagens, descobrir os mistérios da vida, “os grandes mistérios que ninguém descobriu” (Lu).

2.5. Potencialidades e fragilidades

Foram três os níveis de diagnóstico mobilizados: em primeiro lugar, o **território**, com as suas características e as especificidades do quadro cultural e das dinâmicas sociais em que a instituição e o grupo se inserem; em segundo plano surge a **instituição**, com uma missão sempre difícil, mas agravada pelas condições socioculturais e políticas do espaço nacional; e, finalmente, o **nível social**, mobilizando a caracterização individual e coletiva de cada uma das crianças e jovens participantes.

Centrando o diagnóstico nestes três níveis, é possível sistematizar as potencialidades e fragilidades identificadas, correspondentes aos domínios territorial, institucional e social/grupo (Tabela 1).

Tabela 1

Diagnóstico: síntese de potencialidades e fragilidades

Potenc. / Frag.	Território	Instituição	Grupo participante
Potencialidades	<ul style="list-style-type: none"> • Riqueza étnica, linguística e religiosa • Diversidade cultural • Potencial turístico • Povo pacífico, generoso, humilde, resiliente. • População jovem • Carácter/espírito comunitário e de entreaajuda • Estruturas de autogestão comunitária • Expressão artística presente no quotidiano • Ênfase na oralidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente unido e solidário • Princípio da não-discriminação • Orientada para a autonomia e independência das crianças e jovens • Dispõe de acompanhamento psicológico, jurídico, médico e nutricional • Dispõe de parcerias que podem suprir as carências sentidas 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidade étnica • Competências artísticas, especialmente a dança • Frequência escolar de todos os elementos • Motivação • Espírito de amizade e família • Consciência dos problemas sociais e motivação para a solidariedade e entreaajuda

Fragilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Grave crise e instabilidade política, económica e social • Estado ausente • Corrupção • Carência ao nível das necessidades básicas • Contexto de pobreza multidimensional e vulnerabilidade social • Elevada taxa de analfabetismo • Dificuldade no acesso à educação • Fragilidade do sistema de ensino • Ausência de apoio ao desenvolvimento humano e social, bem como de proteção jurídica • Desigualdade de género • Trabalho infantil • Elevada taxa de desocupação juvenil, desemprego e precariedade no emprego • Ausência de espaços para convívio e/ou para projetos de capacitação (individual, coletiva, artística) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dependente de doações; recursos financeiros escassos • Não dispõe de apoio do Estado • Não possui a propriedade do espaço • Falta de recursos humanos • Instabilidade na remuneração dos funcionários • Instabilidade no provisionamento alimentar e de produtos de higiene • Não dispõe de atividades artísticas e desportivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto sociofamiliar vulnerável (condição de orfandade, situação de abandono, meninos “de rua”) • Dependência de ajuda externa (apadrinhamentos, etc.) • Condições de saúde não asseguradas em permanência • Insucesso escolar • Apoio psicológico insuficiente para o contexto e condição de vulnerabilidade em que se encontram • Visão limitada, de si e do mundo, pelas condições familiares e sociais
---------------------	---	---	---

Nota. Da autora.

A partir dos dados recolhidos, é possível depreender que embora a Guiné-Bissau seja um país riquíssimo a diversos níveis, destacando-se a dimensão humana e cultural, encontra-se num contexto de profunda crise e instabilidade política, económica, e consequentemente, social, à qual não é estranha a sua história recente. Existe uma clara fragilidade estrutural, onde o Estado é ausente, não conseguindo mobilizar um eficiente e organizado funcionamento dos três pilares que sustentam uma sociedade: a Justiça, a Saúde e a Educação. Quando estas áreas se encontram fragilizadas, as necessidades básicas da população não conseguem ser garantidas e progressivamente se afastam do

respeito pelos direitos humanos e, mais especificamente, pelos direitos das crianças. Assim, a experiência de uma vida que caminha para lá da sobrevivência, uma vida onde existe dignidade e alguma realização pessoal não deixa de ser uma possibilidade remota neste contexto.

Tendo noção das consequências preocupantes que advêm desta realidade, a população guineense vê-se obrigada a reinventar-se e a readaptar-se diariamente, criando as suas próprias estruturas de autogestão e proteção, principalmente ao nível dos grupos mais vulneráveis. O Lar Bethel é um exemplo, de como, sem qualquer apoio por parte do Estado, é possível tentar dar resposta às necessidades mais básicas das crianças e dos jovens que se encontram em situação de grande vulnerabilidade sociofamiliar.

Um quadro de crianças e jovens institucionalizados, inserido num contexto social como o da Guiné-Bissau, amplifica consideravelmente o seu estado de vulnerabilidade, visto que oferece, por um lado, poucos espaços e oportunidades para o contacto com experiências de autodescoberta e crescimento pessoal e social, e por outro, oferece poucas oportunidades para o desenvolvimento de competências a nível de autonomia e independência dos indivíduos. A diretora do Lar foi clara na forma como expressou a sua preocupação relativamente aos jovens que estão agora a começar a aprender a “estar” no mundo fora do Lar: “agora é que eles estão saindo”; “agora é que eles estão aprendendo a se locomover nesse país. Eles têm de aprender a ser independentes”.

Ao mesmo tempo é importante lembrar que uma das potencialidades do grupo é a sua apetência natural e gosto pelas práticas artísticas, nomeadamente, a dança. Mesmo podendo não existir uma tomada de consciência por parte dos participantes do projeto da sua relação privilegiada com o corpo e a expressão física, esta é uma realidade na cultura guineense. Logo, os participantes não concebem a prática de movimento/dança apenas no estrito âmbito da educação artística formal e/ou como oportunidade profissional, mas como fazendo parte “naturalmente” da sua forma de estar no “seu” mundo. Reforça-se ainda, e mais uma vez, o contexto de escassez de espaços formais que permitam o contacto de crianças e jovens com as áreas artística e criativa tanto no contexto guineense, como dentro do Lar Bethel o qual não dispõe de qualquer tipo de atividade recreativa, artística ou desportiva.

Acreditamos ser relevante fazer uma comparação com o Grupo Cultural Netos de Bandim, já referido anteriormente, o qual tivemos oportunidade de acompanhar de perto. A partir dos contactos mantidos, foi possível realizar uma entrevista ao coordenador do grupo, Ector Diógenes Cassamá, bem como a alguns dos seus elementos, com os quais tivemos, inclusive, a felicidade de trabalhar, através da prática da dança, durante alguns meses. Este grupo cultural guineense foi criado num contexto de fragilidade, pobreza e vulnerabilidade. Prevenção e combate à exclusão social de crianças, jovens e mulheres e a promoção da paz, dos direitos da criança e da cidadania através de apoio sociocultural são alguns dos seus principais objetivos, sendo utilizada a arte-educação enquanto estratégia. O trabalho deste grupo, que se mantém até aos dias de hoje, permite a devolução de algumas ferramentas importantes aos seus elementos, possibilitando que estes encontrem algum sentido de vida. A partir, portanto, de um contexto vulnerável e complexo, e através da arte, o GCNB consegue acolher crianças, jovens e até adultos, desenvolvendo inevitavelmente com eles a sua expressão própria e criatividade, potenciando o seu crescimento pessoal e social, assim como sentimentos de pertença e realização, pelo facto de estarem inseridos no grupo.

Realça-se que este caminho no sentido de uma realização plena, resultante do normal processo de descoberta e desenvolvimento a que todos os indivíduos teriam acesso numa sociedade com mais oportunidades, se resume a uma possibilidade remota neste contexto social. À vulnerabilidade social alia-se o aflorar de sentimentos de ausência de propósito e do desalento motivado pela perceção da existência de obstáculos intransponíveis ao crescimento pessoal no contexto guineense, contrariando-se, assim, a proposição de Silva (1990): o propósito existencial último de cada indivíduo é cumprir-se na sua inteireza.

Deste modo, e depois de serem consideradas as potencialidades e fragilidades do contexto, da instituição e especialmente do grupo que iria participar no projeto *Finka Pé na Tchon*, e tendo em conta a gravidade dos problemas reais existentes, a sua extensão, os recursos humanos disponíveis, a temporalidade e principalmente o impacto que cada um tem na vida e bem-estar das crianças e jovens do Lar, foram destacadas as seguintes fragilidades:

- contexto de vulnerabilidade sociofamiliar das crianças e jovens do Lar Bethel;

- dependência das crianças e jovens do Lar Bethel ao mesmo e a ajudas externas que se traduz em poucas competências de autonomia e independência;
- ausência de organização formal de atividades desportivas e artísticas tanto no país de um modo geral, como no Lar Bethel;
- carência de espaços que potenciem a descoberta, a expressão e o desenvolvimento das crianças e jovens tanto no país de um modo geral, como no Lar Bethel;
- limitações da visão das crianças e dos jovens do Lar Bethel, de si e do mundo, dificultando a descoberta do seu corpo, dos seus sentimentos e o contacto com o Outro.

3. MEIO-DIA

IDEIAS SEM SOMBRA

(PROBLEMÁTICA)

| ' ' | | ' ' |

A dança tende a estar sempre presente nas representações que construímos sobre África, o seu povo e a sua cultura. Talvez estas representações tenham contagiado as motivações mais profundas que estiveram na origem deste projeto, pese embora as mudanças que se foram registando à medida que o diagnóstico se foi desenhando, no contexto da realidade guineense. A apropriação desta realidade a partir dos dados recolhidos deu origem à problemática e aos objetivos deste projeto, o primeiro passo que nos aproximou da vontade de aprofundar o conhecimento do contexto político, económico social e cultural, de refletir criticamente sobre o modo como a dança pode ser um caminho para a integração social e de intervir no sentido da transformação de cada um e, talvez, de uma comunidade.

3.1. Definição da problemática e objetivos gerais

Uma vez realizado o diagnóstico é possível identificar aquelas que consideramos serem as principais fragilidades vividas pelo grupo a participar no projeto, a saber, (i) a vulnerabilidade sociofamiliar, (ii) as débeis competências de autonomia, (iii) a ausência de contacto com atividades desportivas e artísticas, (iv) a carência de espaços que potenciem a sua descoberta, a sua expressão e o seu desenvolvimento, e (v) a persistência de visões limitantes sobre si e o mundo. Partindo do pressuposto de que a arte se constitui como um dos veículos mais importantes para o acesso e desenvolvimento do Eu, assumindo um papel verdadeiramente transformador na construção da identidade de cada ser e no modo como interage com o mundo, tornando-o protagonista da sua própria vida, ficam reunidas as condições para definir a problemática que orientou este projeto de intervenção: *A promoção de práticas artísticas possibilita e favorece os processos de expressão e descoberta pessoal de crianças e jovens em contexto de vulnerabilidade social, facilitando a sua autonomia e apropriação do seu lugar no mundo.*

Posteriormente à definição da problemática, e com o intuito do presente trabalho seguir uma lógica sequencial e organizada, foi definido um conjunto de questões que permitisse orientar a construção do quadro teórico e a conceção da prática a implementar.

A lista, algo extensa, das questões orientadoras, ajudou-nos no processo de reflexão sobre o contexto, de análise dos referenciais teóricos e de conceção da prática da intervenção.

- a) Como definir práticas artísticas?
- b) De que modo as práticas artísticas podem potenciar processos de expressão e descoberta pessoal?
- c) Como podem os processos de expressão e descoberta pessoal ser geradores de autonomia do indivíduo?
- d) Como se define o conceito autonomia e porque é uma competência relevante em contextos de vulnerabilidade social?
- e) O que significa apropriação do lugar no mundo e qual a sua pertinência?
- f) Que papel tem a arte na re(construção) de sentimentos de pertença com o mundo exterior?
- g) Quais são as potencialidades transformadoras da arte/dança com crianças e jovens em contexto de grande vulnerabilidade social?
- h) Que relação se estabelece entre arte/dança e potencial humano?
- i) Como promover práticas artísticas (potenciadoras de processos de expressão e descoberta pessoal) em contexto africano de grande vulnerabilidade social?
- j) Como criar espaços, físicos e relacionais, que fomentem a confiança, segurança e motivação no processo de expressão e autodescoberta?
- k) Que ferramentas incentivam as crianças e os jovens a serem agentes do seu próprio desenvolvimento?

A partir da definição da problemática e respetivas linhas orientadoras, os objetivos traçados focam-se na criação de espaços onde possa surgir o contacto com a arte, tendo em vista a descoberta e o desenvolvimento de cada criança e jovem participante no projeto.

Num primeiro momento foram definidos dois objetivos para a intervenção, na ótica das crianças e jovens participantes:

- A. Construir a relação consigo mesmo e com o Outro através da prática artística e criativa.
- B. (Re)construir sentimentos de pertença.

No entanto, propomo-nos ir um pouco mais longe: se a realidade revelada pelo diagnóstico foi analisada a partir de um conjunto de referenciais teóricos que deram origem a uma prática, impõe-se, num último momento, regressar à reflexão sobre a nossa própria prática, a partir dos resultados alcançados. Assim, neste diálogo entre a realidade e reflexão crítica, consideramos ser pertinente definir um terceiro objetivo, desta vez feita, na ótica do facilitador deste projeto, a saber:

- C. Reconhecer a dança como uma ferramenta de expressão e desenvolvimento pessoal.

Prevê-se que a criação de espaços, através do contacto com a arte, nomeadamente a dança, incentivem processos de expressão, autodescoberta e crescimento de crianças e jovens em contexto de vulnerabilidade social, contribuindo para o desenvolvimento do seu potencial humano. No seu conjunto, estes processos permitem a construção de uma relação do indivíduo consigo mesmo e com o Outro, facilitando a (re)construção de sentimentos de pertença e a sua autonomia, na apropriação de um lugar no mundo diferente daquele que a sociedade lhes atribui por se encontrarem em situação de vulnerabilidade, contrariando qualquer ideia de fatalidade social.

4. HORA DA SESTA

OLHAR PARA DENTRO

(QUADRO TEÓRICO)

| ' ' | | ' ' |

4.1. Dança e transformação social

Refletir criticamente sobre uma realidade sociocultural, que tem as crianças e os jovens como principais atores, implica mobilizar um conjunto de conceitos que nos ajudem a desenhar um esquema analítico capaz de, por um lado, consolidar o diagnóstico construído a partir dos dados empíricos reunidos e, por outro lado, conceber as práticas de uma intervenção mediada pelas potencialidades que as artes e, mais concretamente, a dança nos disponibilizam.

4.1.1. Crianças e jovens em contexto de vulnerabilidade social – e se a vulnerabilidade fosse uma força?

Só por costume social deveremos desejar a alguém que seja feliz; às vezes por aquela piedade da fraqueza que leva a tomar crianças ao colo; só se deve desejar a alguém que se cumpra: e o cumprir-se inclui a desgraça e a sua superação.

Agostinho da Silva

A vulnerabilidade social, entendida enquanto construção social (Monteiro, 2011), é um conceito abrangente, complexo e multidimensional, não existindo um consenso relativamente à sua definição e podendo assumir diversas conotações e formas, conforme as condicionantes históricas e os contextos sociais. Neste sentido, a vulnerabilidade “não é uma essência ou algo inerente a algumas pessoas e a alguns grupos, mas diz respeito a determinadas condições e circunstâncias que podem ser minimizadas ou revertidas” (Paulilo & Jeolás, 1999, citado por Monteiro, 2011, p. 32).

A emergência da temática da vulnerabilidade social acontece no período dos anos 90, a partir do esgotamento da pesquisa e análise do conceito de pobreza que, até então, se restringia à dimensão económica (Monteiro, 2011). A expressão começa a ser utilizada para descrever a fragilidade e a tendência para a desorganização interna que um indivíduo pode apresentar face aos obstáculos da vida e contacto com situações stressantes (Yunes & Szymanski, 2001; Libório, 2004). Para Monteiro (2011) o conceito de vulnerabilidade

social não é mais do que um resultado negativo, fruto da relação entre os recursos existentes (sejam eles simbólicos ou materiais) dos indivíduos e o acesso a oportunidades.

Autores como Carmo e Guizardi (2018) e Brondani et al. (2021) alertam para a tendência de se limitar e simplificar os fatores que condicionam a existência e o nível de vulnerabilidade social. Aquelas primeiras autoras contestam a tendência para assumir a carência económica como fator exclusivo e determinante da condição de vulnerabilidade, negligenciando-se outros elementos cruciais que acompanham este fenómeno, como as fragilidades dos vínculos afetivo-relacionais, as condições de vida e a desigualdade de acesso a bens e serviços públicos (Carmo & Guizardi, 2018). No mesmo sentido, Brondani et al. (2021) exploram a importância de não se circunscrever a vulnerabilidade social à pobreza, pois esta encontra-se frequentemente relacionada com a dimensão de risco face à precariedade do trabalho, ao desemprego, à dificuldade de acesso à proteção social e aos serviços públicos e, ainda, à carência e fragilidade dos vínculos afetivos e de pertença.

Monteiro (2011) expõe o carácter adjetivo da vulnerabilidade, onde a atenção é voltada para o sujeito, submisso à condição de vulnerável, ao invés de se analisar a vulnerabilidade *per se*. O conceito pode assim correr o risco de assumir um carácter “pejorativo e reducionista” (p. 37), em que o indivíduo olha para si próprio numa perspectiva estigmatizante e de culpabilização.

A temática estava mais voltada para o sentido de conhecer os setores mais desprovidos da sociedade (uma vez que se utilizava de indicadores de acesso ou de carências de satisfação das necessidades básicas) do que para compreender os determinantes do processo de empobrecimento. Com isso, foram delineados os grupos de risco na sociedade, com uma visão focalizada do indivíduo e não no contexto social que produziu a vulnerabilidade (Monteiro, 2011, p. 31).

Uma outra perspectiva de vulnerabilidade social, desenvolvida por Monteiro (2011), centra-se na ideia de risco e de potencialidade. A autora defende que o “fortalecimento” das potencialidades dos indivíduos, de modo a conseguirem ter acesso a bens e serviços, ampliando assim o seu universo material e simbólico, pode diminuir os níveis de vulnerabilidade social. Na mesma linha de pensamento, Carmo e Guizardi (2018) entendem que o sujeito detém capacidades intrínsecas, podendo receber apoio no sentido

de descobri-las, criá-las e desenvolvê-las, de modo a tornarem-se ferramentas que o podem ajudar no caminho da mudança do contexto de vulnerabilidade onde se encontra. Assume-se, assim, que a vulnerabilidade social se possa desvincular da ideia de fatalidade, podendo ser superada.

Por sua vez, a vulnerabilidade social inserida no contexto específico das crianças e dos jovens, pode ser entendida como uma conjuntura criada por fenómenos como a desigualdade social, pobreza, exclusão social, ausência de vínculos afetivos, carência no acesso à educação, emprego, lazer, saúde, alimentação e ainda a ausência de recursos materiais mínimos que assegurem a sua sobrevivência (Rezende et al., 2022).

As crianças e os jovens não deixam de ser um dos grupos mais exposto à vulnerabilidade social nas sociedades modernas, onde, e como aponta Sarmiento (2005), as condições sociais em que se encontram condicionam profundamente a afirmação dos seus projetos de vida. Segundo Libório (2004), a exposição e o contacto com diversas situações de risco (eventos stressantes), interfere diretamente no desenvolvimento físico, psicológico e social das crianças e adolescentes, potenciando e promovendo o processo de vulnerabilização dos mesmos e impedindo que estes respondam e reajam satisfatoriamente a cenários de crise ou adversidade. “Se o desenvolvimento humano consiste num alargamento das escolhas, a vulnerabilidade humana decorre essencialmente de uma restrição das escolhas cruciais para o desenvolvimento humano” (PNUD, 2014, p. 23).

Rhodes e Roffman (2003) referem como crianças em situação de vulnerabilidade todas aquelas que, com menos de 18 anos de idade, experienciaram um ou mais fatores de risco intensos, em contexto pessoal, relacional e/ou ambiental, impedindo-as de descobrir e desenvolver o seu potencial. No extremo da escala de vulnerabilidade, a Organização Mundial de Saúde define como “crianças maltratadas” e, portanto, em situação de risco, todas aquelas que sofrem maus-tratos físicos e/ou psicológicos, abuso sexual, tratamento negligente e exploração, resultando em danos à sua saúde, sobrevivência ou dignidade (Butchard et al., 2006).

Indo ao encontro das palavras de Roman (2014), só existe bem-estar e qualidade de vida quando as condições e o contexto onde uma pessoa ou grupo social estão inseridos, permitem o pleno desenvolvimento humano, assim como o reconhecimento da sua dignidade e do direito a proteção. Desta forma, a autora considera que nos encontramos em situação de pobreza humana quando existem obstáculos sociais que privam o desenvolvimento humano ao longo do projeto de existência de cada um que é a vida. Também Carmo e Guizardi (2018) defendem, na reflexão sobre justiça social, a necessidade de se considerar os contextos onde os indivíduos se encontram inseridos, bem como de que forma esses contextos influenciam o seu modo de estar, de se expressar, de se ver e de se posicionar na sociedade.

Os contextos de vulnerabilidade social asseguram um clima de insegurança profundamente disruptivo; os jovens que se encontram nesses contextos tendem, assim, a desenvolver personalidades e comportamentos escapistas (Brondani et al., 2021). Os autores destacam, por um lado, a relevância de se reconhecerem os obstáculos que advêm da vulnerabilidade social no processo de construção do Ser adolescente e na sua transição para a vida adulta; por outro, a importância da existência real de oportunidades de inserção e pertença destes jovens. “Aqueles que ali constroem seus percursos a sonharem com realidades diferentes e distantes, exercitando o limite das fronteiras da exclusão que tão fortemente se colocam para eles e que parecem ser tão difíceis de serem superadas” (Brondani et al., 2021, p. 20).

Sendo um conceito complexo e multifatorial que não se esgota nem se fecha na presente revisão bibliográfica, assume-se que os contextos de vulnerabilidade social implicam consequências graves, que se manifestam de forma transversal na sociedade. Ao nível dos grupos etários mais jovens, essas consequências tanto podem ameaçar a integridade física da pessoa (no caso da existência de maus-tratos que resultem em danos à saúde e sobrevivência), como negar-lhe a possibilidade de construção de um projeto de vida satisfatório, traduzindo-se em profundo sofrimento psicológico individual e mal-estar na vida em comunidade.

O presente trabalho centra-se em crianças e jovens inseridos em contextos de vulnerabilidade social que possam condicionar o seu pleno desenvolvimento humano.

Neste âmbito, e na sequência das linhas de pensamento dos autores discutidos, entende-se a problemática da vulnerabilidade social como fenómeno social *per se*, e não como atributo das crianças e jovens que nele se encontram inseridos.

Concluindo-se que os contextos de vulnerabilidade em que algumas crianças e jovens se encontram colocam em risco o seu desenvolvimento integral assim como a construção de uma experiência de vida saudável e satisfatória, importa desenvolver e explorar o conceito de “potencial humano” e a sua relevância na construção de projetos de vida e da própria estrutura social.

4.1.2. Potencial humano: processos de descoberta e expressão – viagens adentro... dançar consigo próprio

Quando um homem não se encontra a si mesmo, não encontra nada.

Johann Goethe

O desenvolvimento integral da pessoa, assim como a construção de uma experiência de vida saudável e satisfatória, são o foco da psicologia humanista; esta entende o indivíduo como um todo, um ser único, contemplando as suas dimensões sensoriais, afetivas, intelectuais, sociais e espirituais, e devolvendo-nos deste modo uma visão unificadora do Ser Humano. Procura abranger a subjetividade da experiência humana e detém o foco nela, numa perspetiva de concretização do potencial humano que existe em cada um de nós. O foco incide no processo de descoberta pessoal a partir da tomada de consciência da experiência atual (no aqui e agora), valorizando o contato autêntico com o Outro e o ajustamento criativo do organismo ao seu ambiente.

Maslow (1943), considerado o pai da psicologia humanista, postula que o sujeito detém um forte desejo em desenvolver as suas potencialidades na busca de uma realização pessoal, sendo esta, uma das cinco necessidades do Ser Humano, segundo aquele autor. O desejo de autorrealização refere-se à tendência para o indivíduo se tornar naquilo que tem potencial para ser. Por outras palavras, para se tornar em tudo o que é capaz de se tornar: “What a man can be, he *must* be.” (p. 10), caso contrário, nunca estará satisfeito.

Este conceito abarca processos de desenvolvimento pessoal, crescimento, integração e realização do potencial próprio. Fazendo a ponte entre a psicologia humanista e o desenvolvimento do homem, Boainain Jr. (1994) conclui,

Enfim, vendo o homem como um ser em busca e construção de si mesmo, cuja natureza continuamente se desvela e exprime no realizar de suas possibilidades e na atualização de seu potencial, compreendem os humanistas que só se é pessoa, só se é realmente humano, no autêntico, livre e integrado ato de se desenvolver (Boainain Jr., 1994, p. 11).

A percepção e reconhecimento do potencial próprio, de modo a poder contribuir com o mesmo na comunidade promove por um lado, o desenvolvimento positivo (Lerner et al., 2009), considerando que este atende a um princípio de bem-estar individual e coletivo, onde os indivíduos são capazes de se relacionar consigo e com o mundo à sua volta; e por outro, um sentimento de pertença e valorização, abrindo portas para a transformação pessoal. Qualquer indivíduo tem o direito de experienciar a vida na sua plenitude e a partir dela se descobrir e desenvolver.

Es muy normal no se encontrar le sentido a la vida si uno ha sido muy condicionado por el mundo en que entre los valores reconocidos no está lo único que puede darle sentido a la vida, que es la realización de nuestro potencial. En primer lugar, hay que buscar, hay que honrar el espíritu de la búsqueda porque es intrínseco a la naturaleza humana. Estamos en la vida para ser nosotros mismos, y ser nosotros mismos es crecer (...) Somos como plantas que están destinadas a florecer y no solo a florecer sino incluso a dar fruto (Naranjo, 2010, 0:12).

No entanto, tais processos e experiências são condicionados pelo meio e condições de vida assim como pelo contexto, cultura e sociedade onde o indivíduo se encontra inserido (Abrunhosa & Leitão, 1980). Neste sentido, e no âmbito deste trabalho, entende-se como particularmente relevante a reflexão sobre o sistema de ensino ocidental proposta por Marques (1999), onde a autora afirma que a metanarrativa do sistema se caracteriza como “uma ‘voz’ que representa e generaliza um discurso patriarcal, branco, europeu, etnocêntrico, dualista, imperialista, separatista e logocêntrico, imposto como verdade *única* e comum a *todos* os seres humanos” (p. 51). A autora acrescenta “a didática ocidental tradicional ainda é fortemente calcada na supremacia da palavra e do conhecimento linear, proposicional, dual e intelectual” (p. 51). Autores como Viniegra-Velázquez (2021) propõem pensar o colonialismo e os seus efeitos na educação a partir

das origens etimológicas do vocábulo educar - do latim, *educare* e *educere* – e que parecem corresponder a uma forma dual, e até contraditória, de se entender o processo educativo.

Con respecto a la historia reciente, la evidencia es contundente de que *educare* (alimentar, nutrir, que traducido en actos educativos equivale a «llenar de conocimientos» al transmitir, instruir, formar, capacitar o actualizar al discente, donde lo principal del proceso es de fuera adentro (...)) ha sido el enfoque predominante al entender y practicar la educación (...). Por el contrario, *educere* (extraer de dentro afuera, que corresponde, en términos educativos, a incitar, conducir o acompañar al sujeto en el desarrollo y la realización de las potencialidades que le son inherentes, donde el proceso es del interior al exterior y el protagonista es el alumnado, conocimiento autónomo), ha permanecido en silencio o ignorado (Viniegra-Velázquez, 2021, p. 308).

De forma igualmente desencantada, Fiamoncini (2006) descreve a educação na sociedade atual como “competitiva, de rendimento, de sujeição” (p. 62), direcionada para o mercado de trabalho e não para a construção de uma sociedade justa e fraterna. A autora alerta para a problemática desta visão dualística do ser humano: “É essencial que se compreenda: razão e emoção estão conectadas uma à outra, e a supremacia de uma ou outra só poderá resultar na incompletude, na sectarização, no equívoco, gerando, entre tantas outras consequências, a infelicidade” (p. 67).

Também Naranjo (2007) defende que as sociedades modernas (autoritárias, hierárquicas e patriarcais) propõem uma educação que valoriza e realça os processos racionais e individualistas, reprimindo o lado materno, instintivo, intuitivo do desenvolvimento humano. A ocultação da “intuição, do corpo, do místico e do mítico” (Marques, 1999, p. 51), gera desequilíbrios entre as três dimensões que compõem a existência humana: dimensão racional, emocional e instintiva (Naranjo, 2007), associados ao declínio da saúde mental e a crises sociais. Juliano (1999), psicóloga, e Jung (2016), pai da Psicologia Analítica, refletem sobre a importância do contacto ou da existência de uma ponte entre as dimensões consciente e inconsciente da psique humana, relacionando a alienação do inconsciente à ausência de sentido:

Podemos até nos interrogar se o sentimento de fragmentação e de vazio de sentido, tão comuns em nosso tempo, não resulta em parte do isolamento em que mantemos a nossa vida consciente em

relação ao nosso mundo interior. A sensação é a de que estamos apartados de nós mesmos. (Juliano, 1999, p. 50).

O homem satisfaz a necessidade da expressão mítica quando possui uma representação que explique suficientemente o sentido da existência humana no cosmos, representação que provém da totalidade da alma, isto é, da cooperação do consciente e do inconsciente. A carência de sentido impede a plenitude da vida e significa, portanto, doença. O sentido torna muitas coisas, talvez tudo, suportável. (Jung, 2016, p. 335).

O ideal de Naranjo (2007), a construção de uma sociedade mais humana da qual fazem parte seres conscientes, empoderados e autônomos, rejeitando-se o conformismo e programação de indivíduos para o consumo, serviço, produção e alimentação de uma sociedade autoritária, hierárquica e patriarcal, não deixa de pressupor uma profunda mudança e transformação social e cultural:

Si hablamos de formar los hombres que el mundo necesita, debemos admitir que entonces, necesariamente, no se tratará de educar desde y para el conformismo, sino para la libertad y la autonomía, pues un "mundo" verdadero sólo será posible en base a contar con auténticos individuos (Naranjo, 2007, p. 196)

Fiamoncini (2006) apela para a não convivência com este modelo de educação, defendendo o compromisso que a sociedade deve assumir na procura de novas estratégias em alternativa “à racionalização e ao cientificismo, ao consumismo, à competição” (p. 69) e, portanto, estratégias que caminhem no sentido de uma educação “transformadora, emancipatória, que seja mais criativa, expressiva e sensível” (p. 62), reconhecedora do ser humano na sua totalidade e fornecedora de experiências e processos “capazes de conduzir à transcendência dos problemas e das limitações da vida” (p. 69).

Nossa sociedade enfatiza a racionalidade, dando extrema importância para o que a ciência aponta como verdade, como real e alcançável. Porém são os sonhos, os desejos, que dão sentido às nossas vidas, pois estes nos fazem romper as barreiras do que está determinado, do que se entende como possível, instigando-nos a lutar para alcançar metas antes desacreditadas. O ser humano não é movido apenas pelo pensamento, mas também pela sensibilidade, pelo que experimenta e vive, aprendendo através de suas manifestações, do seu expressar espontâneo (Fiamoncini, 2006, p. 62).

Com o objetivo de responder a desafios como os propostos por estes autores, o presente projeto foi pensado enquanto proposta ou convite diferenciado da realidade escolar, para

a vivência de experiências criativas e sensíveis por parte dos participantes. Entendendo-se o conceito *realização pessoal* como um processo de construção pessoal ao longo de toda uma vida, este não se constituiu como objetivo *per si* do trabalho. O projeto visa, sim, oferecer o seu contributo para o processo de construção da autonomia e confiança dos participantes. Ora, tal só é possível através do contacto do indivíduo consigo próprio e do seu caminho de autodescoberta.

Pretende-se, assim, criar espaços que permitam e promovam esse contacto, onde os participantes sintam que podem ser eles próprios e que são vistos e reconhecidos pelo Outro. Indo ao encontro das palavras de Tanuma (2007), o autoconhecimento e a capacidade de expressão (emocional) promovem efetivamente a confiança (e consequentemente a autonomia) do indivíduo em romper barreiras e sair de ciclos e contextos limitantes e repressivos, motivando a busca do desenvolvimento de si e do seu potencial, bem como a expansão da sua consciência. “If children feel safe, they can take risks, ask questions, make mistakes, learn to trust, share their feelings, and grow” (Kohn, 1999, p. 255).

Mas, que experiências facilitam tais processos de autodescoberta e expressão?

4.1.3. Práticas artísticas e criativas – *dança comigo*

Só a arte permite a realização de tudo o que na realidade a vida recusa ao homem.

Johann Goethe

A arte constitui-se como um fenómeno humano, resultante da relação que o homem estabelece com o meio social e cultural. São vários os estudos que têm sido realizados no sentido de investigar a contribuição que a arte, enquanto processo criativo, oferece para a descoberta e construção da identidade de cada indivíduo e da relação que este estabelece com o mundo à sua volta, bem como para o desenvolvimento do potencial humano.

Sendo esta ligação amplamente reconhecida, Dall’Orto (2013) enfatiza a contribuição que a arte pode ter no desenvolvimento dos potenciais do ser humano, permitindo a prática do ser, do conhecer, do conviver e do fazer: os quatro pilares da educação e do

conhecimento (Delors, 2010). No mesmo sentido, Shimizu et al. (2004) afirmam que a arte foi concebida enquanto meio de identificação, onde os indivíduos se conseguem relacionar com o Outro e com a natureza, possibilitando espaços para a construção, a aprendizagem e a convivência.

A criação artística não deixa de ser um caminho de transcendência que qualquer pessoa pode percorrer pois, e como afirma Allen (1997), não requer mais talento que o de viver. Na reconfiguração de relações sociais, Freitas (2020) afirma que “pode ter um profundo papel regenerador e ser um veículo de reinterpretção do meio que nos rodeia, da forma como interagimos com ele” (p. 3), sendo a sua função a de colocar o ser humano em estado de equilíbrio com o meio (Fischer, 1981).

Desde que um permanente equilíbrio entre o homem e o mundo que o circunda não pode ser previsto nem para a mais desenvolvida das sociedades, trata-se de uma ideia que sugere, também, que a arte não só é necessária e tem sido necessária, mas igualmente que a arte continuará sendo sempre necessária (Fischer, 1981, p. 11).

“Potenciadora de relações” (Pombo, 1995, p. 388), a arte aproxima as pessoas, resgata a identidade das populações, possui um importante foro terapêutico (ajudando na superação de traumas) e facilita a tomada de consciência das emoções e a sua expressão, pois, como afirma Fiamoncini (2006), a obra resultante do processo criativo expressa não mais que as emoções, as vivências e os sonhos de cada pessoa. A autora enfatiza ainda o papel crucial que a arte tem a representar numa educação que priorize o desenvolvimento do potencial de cada indivíduo, e conseqüentemente, no desenvolvimento da crítica, da ética e da *autonomia*. “Arte e estética desenvolvem uma forma de inteligência diferente, de agir criativamente, de expressar-se melhor e com mais segurança, de sentir e perceber melhor o que está à volta, de estar preparado para o diverso e o imprevisível, sempre apto à mudança” (Fiamoncini, 2006, p. 66).

A linguagem simbólica, própria da prática artística, transporta os participantes para além do óbvio, do racional e dos processos da consciência imediata, revelando paisagens psicológicas interiores muitas vezes desconhecidas da mente consciente do indivíduo. O trabalho com linguagens simbólicas e o “jogo” são processos facilitadores da expressão íntima, permitindo nomear e representar emoções e sentimentos demasiado difíceis de

serem reconhecidos em si próprio e nos outros. “A linguagem simbólica abre caminhos, alimenta a imaginação, nos reconecta com parcelas esquecidas do nosso ser” (Juliano, 1999, p. 63).

Para Eisner (2002), a arte abre portas para a transcendência, tendo o poder de criar novos caminhos para os mundos da política, cultura e ambiente. Nesta sequência, autores como Fischer (1981) e Sawaia (2009) acreditam que a arte é um convite à consciência crítica e um importante instrumento de mudança das sociedades, através do reconhecimento e transformação da realidade social, considerando que arte é resistência, pois acreditam que o processo de criar começa com a desconstrução (Fiamoncini, 2006).

Ainda segundo Fisher (1981), a arte é essencial no sentido de permitir ao indivíduo conhecer o mundo, de se relacionar com ele e conseqüentemente de poder mudá-lo. A arte ensina-nos a viver com a angústia, o paradoxo, a incerteza e a inconstância inerentes do caminho que é a vida. Como avança Marcuse (1981), citado por Pombo (1995), a “arte não pode mudar o mundo, mas pode contribuir para a mudança da consciência e impulsos dos homens e das mulheres, que poderiam mudar o mundo” (p. 42).

Indissociável do processo artístico, a criatividade, segundo Arce e Dácio (2007), “é a expressão de um potencial humano de realização, que se manifesta através das atividades humanas e gera produtos na ocorrência de seu processo” (p. 6), permitindo a tomada de consciência do potencial próprio e da liberdade pessoal de cada um. Os autores entendem que “através da criatividade, o homem existe e evolui, se expressa e, modela parcelas de realidade do universo das infinitas possibilidades humanas” (p. 6).

Associada à espontaneidade e (auto)expressão de sentimentos, a dimensão criativa é não somente uma qualidade humana, parte integrante de todos nós, mas também uma necessidade existencial. Estabelecendo inevitavelmente, uma forte ligação com a prática artística, não se esgota nela. A criatividade e a sua concretização correspondem a um caminho de crescimento e desenvolvimento do Eu, da personalidade do sujeito (Arce e Dácio, 2007). Os autores concluem “o potencial criador não é outra coisa senão uma disponibilidade interior, a plena entrega de si e a presença total naquilo que se faz” (p. 5).

Dança

Que aconteceria se, em vez de apenas construirmos nossa vida, tivéssemos a loucura ou a sabedoria de dançá-la?

Roger Garaudy

Enquanto forma de expressão e comunicação do ser humano, a dança tem ocupado um lugar essencial na vida das comunidades. A sua origem remonta ao período da pré-história e tem acompanhado a Humanidade desde então, evoluindo continuamente de acordo com as necessidades das populações. Pode cumprir funções de carácter ritualístico, sagrado ou religioso, pode ser celebrada em marcos importantes e festividades, pode ainda constituir-se enquanto manifestação cultural ou social e ser utilizada como estratégia na abordagem terapêutica, bem como, em planos e programas educacionais que privilegiam o desenvolvimento tanto físico quanto espiritual dos indivíduos. A dança é considerada por Béjart (1980) como uma das poucas atividades humanas em que o indivíduo se encontra plena e absolutamente envolvido e comprometido com ele próprio, através da ligação corpo, espírito e coração. Para Garaudy (1980), a dança representa um modo de existir, um modo pleno de viver o mundo, um “símbolo do ato de viver” (p. 18). Para Koch et al. (2014) a dança é encarada como uma das mais antigas formas de cura. As culturas indígenas oriundas de África, América do Norte e do Sul, Médio Oriente e Ásia por exemplo, também reconhecem este potencial curativo, apresentando um longo historial de utilização da dança neste sentido, onde o indivíduo é encarado numa perspetiva holística e a comunidade é envolvida para superar o desamparo (Hanna, 1995). Neste sentido, Braun e Kotera (2021) advertem,

It might be wise to finally let go of neo-colonial hubris towards the indigenous cultures, where original connectedness to the nature and thus to the body has been kept alive. It could be learned a lot from reconnecting to ourselves (Braun & Kotera, 2021, p. 20).

Inúmeros autores destacam o seu carácter expressivo, considerando a dança não só a arte do movimento, mas também a arte da expressão: é a necessidade espontânea, pura e instintiva do homem expressar, através do movimento, um estado emocional, segundo Shimizu et al. (2004). Nas palavras de Garaudy (1980), o homem dança para poder

manifestar as suas crenças e as suas emoções. Assim, esta prática permite a possibilidade do encontro do homem consigo mesmo (Fiamoncini, 2006), a possibilidade de ligação corpo-mente.

Deste modo, através do corpo e do movimento, a dança permite a manifestação da singularidade de cada um e a expressão dos seus sentimentos e sensações (muitas vezes até então desconhecidos), e potencia a área sensível do ser humano, caminhando no sentido do autoconhecimento e de uma nova relação com o próprio e com o mundo. Desta forma a dança detém um impacto positivo nas várias dimensões que compõem o ser humano – fisiológica, psicológica, espiritual, cognitiva e social (Hanna, 1995) –, contribuindo para a diminuição de distúrbios afetivos e para o desenvolvimento da consciência corporal, e favorece estados de bem-estar (Hanna, 1995; Koch et al., 2014; Braun & Kotera, 2021). Por sua vez, Fiamoncini (2006) defende que a dança contribui para o desenvolvimento de pessoas mais sensíveis, criativas e expressivas, produtoras do saber a partir do sentir e da intuição. Neste seguimento, também Shimizu et al. (2004) afirmam:

A presença ativa da arte pela sua importância no processo de formação de pessoas, defendendo a dança como princípio da formação do ser humano, na perspectiva de construir seres humanos com mais sensibilidade, criatividade e expressividade compatível para seu crescimento. Vejo a arte como uma promissora das capacidades dos seres humanos (Shimizu et al., 2004, p. 9).

Por maioria de razão, a dança não deixa de fazer parte do desenvolvimento da criança como ser humano. De acordo com Arce e Dácio (2007), esta é uma expressão artística que permite estabelecer relações, com o mundo e com os outros saberes que dele fazem parte. Assim, “o que o homem busca, para além da compreensão, é a comunicação. A dança nasce dessa necessidade de dizer o indizível, de conhecer o desconhecido, de estar em relação com o outro” (Béjart, 1980, p. 8). Neste sentido, também Arruda (1988) expõe que “a arte do movimento, além de desenvolver as formas individuais e coletivas de expressão, de criatividade, de espontaneidade, concentração, autodisciplina, promove uma completa interação do indivíduo e um melhor relacionamento entre os homens” (p. 15). Finalmente, Garaudy (1980) faz referência não só à indissociabilidade entre o mundo físico e o mundo psíquico, manifestada através da dança, como ao encontro e ligação que ela permite entre nós e os outros.

Não apenas ela nos mostra a unidade de todo o movimento do corpo com um movimento psíquico, ou, melhor ainda, que o físico e o espiritual não são dois domínios separados, mas dois aspectos de uma mesma realidade, como, sobretudo, revela-nos esta verdade maior: a arte é o caminho mais curto entre dois homens. (Garaudy, 1980, p. 21).

Marques (2010) avança que, quando entendida como meio para a descoberta do próprio corpo e dos seus potenciais expressivos, a dança permite o alargamento de sentimentos e empatias; quando construída na relação com o Outro, oferece um importante contributo no crescimento e transformação do Ser Humano. O estudo de Barnstaple (2016) aponta nesta mesma direção: a partir dos seus resultados, foi possível concluir que a prática da dança é essencial para o crescimento e desenvolvimento humano, revelando-se enquanto hábito que estimula efetivamente a capacidade humana de adaptação e expressão (Barnstaple, 2016). Como defende Naranjo (2017), é precisamente essa a razão pela qual estamos no mundo: para crescer e desabrochar. A este propósito, Shimizu et al. (2004) concluem,

A dança trata do resgate da própria personalidade, do contato com o lado mais humano através da expressão artística: o indivíduo se expressa e se torna capaz através da Arte que produz e que lhe devolve toda a sua potencialidade de viver e de se realizar plenamente (Shimizu *et al.*, 2004, p. 9).

Marques (1999) acredita que a “dança criativa” representa a universalidade do movimento: “como seres humanos, todos teríamos a capacidade biológica de mover nossos corpos e expressarmos criativamente nossos sentimentos e ideias através deles” (p. 83). A autora destaca a importância desta modalidade no processo de autodesenvolvimento, autocontrolo, autoeducação e libertação da criança e do adolescente. Nela, o indivíduo tem a oportunidade de participar em processos de experimentação, exploração e ampliação do Eu, criando a “possibilidade de uma educação do ser *integral, completo, total*” (p. 83), onde a busca da “transcendência, harmonia e integração do homem todo através da dança” (p. 83) revela-se uma constante. De igual modo, Arce e Dácio (2007) defendem que a dança permite a recuperação da confiança num ser humano pleno e capaz, “pois é a Dança uma das expressões que suscita o sentido de ser pleno” (p. 14).

Por sua vez, Fiamoncini (2006) acredita que a expressão criativa e crítica implicam necessariamente a busca da liberdade, onde a criatividade pode requerer uma dose de

criticidade quando se procura a superação de obstáculos, detendo assim um potencial de “transcendência dos problemas e das limitações da vida” (p. 69). A dança permite o desenvolvimento de um olhar mais crítico do mundo, bem como um contato mais afetivo e sincero do indivíduo com a possibilidade de se expressar criativamente a partir do movimento, “dando possibilidade de uma humanização frente aos problemas enfrentados na sociedade” (Shimizu et al., 2004, p. 8). Do mesmo modo, Marques (1999) aborda a existência de uma “intenção de exteriorizar e de elaborar através da dança, a expressão contida na vida do ser humano, enfatizando angústias, conflitos e emoções do homem moderno” (p. 73).

Le Boulch (1987) destaca a dança como a cultura do movimento sendo que o corpo, a natureza e a cultura, se encontram em constante interação. Desta forma “a compreensão do mundo passa pelo corpo e por ele é experimentada” (Queiroz, 2017, p. 10). Enquanto forma de conhecimento, Marques (1999) considera a dança um elemento fundamental no processo de educação do ser social, reconhecendo o seu potencial mais companheiro e menos opressor. De igual forma, também o corpo (que dança) é entendido por Marques (2012) como “fonte de conhecimento sistematizado e potencialmente transformador” (p. 28). Numa perspectiva participativa e inclusiva “permite uma troca mútua, destacando a valorização individual e coletiva pela motivação, sentido de pertença e de conexão sem limites ou limitações” (Varregoso *et al.*, 2014, p. 4).

Assim, e constituindo-se enquanto processo criativo e transformativo, a dança não deixa de contribuir de forma incontornável para a consciência do corpo, para o contacto com todas as dimensões do ser humano, para a descoberta e desenvolvimento de potenciais, da capacidade criativa, da valorização cultural, da capacidade de resolução de problemas, do espírito crítico e de decisão, da confiança e da autoestima e conseqüentemente para a mudança humana e social. Neste contexto, Ullmann (1985), citado por Marques (1999), considera que uma educação através da dança possibilita uma série de transformações que, no seu conjunto, se traduzem no *sucesso* de quem a pratica. O conceito *sucesso*, no entendimento do autor, simboliza a liberdade que o indivíduo tem para ser quem é.

[sejamos] capazes de experimentar relacionamentos nos quais a consciência do eu e dos outros é realçada. O sentimento de alegria que a dança nos dá ajuda-nos a harmonizarmos e a ganharmos

um incrível sentimento de *pertencer* [ênfase nosso]. Se no nosso ensino tivermos ajudado as pessoas a enfrentar o medo e a conquistar confiança para se comunicar livre, sensível e imaginativamente; se sentirmos que possibilitamos que [os alunos] se tornem, mesmo em pequena escala, conscientes do seu potencial e dos outros, então teremos atingido sucesso. Este sucesso é a justificativa de uma educação através da dança (Ullmann, 1985 *in* Marques, 1999, p. 71).

Todos os aspetos aqui discutidos revelam-se fundamentais para uma ampliação da consciência do indivíduo e garantia de um desenvolvimento do mesmo na sua plenitude. Como defendem Juliano (1999) e Fiamoncini (2006), o prazer de se saber de si mesmo e do mundo, possibilita efetivamente uma vida mais plena e mais digna.

Em síntese, considerando que os processos artísticos e criativos em geral, e a dança em particular, contribuem para o desenvolvimento pessoal e formação de seres conscientes da sua própria natureza e essência, capazes de entender a realidade humana e nela serem geradores de mudança, acreditamos que a sua mobilização estratégica em programas e projetos com crianças e jovens em situação de vulnerabilidade, constituem uma mais-valia. Numa perspectiva de prevenção ou diminuição dos impactes, torna-se urgente o contacto destas crianças e jovens com experiências de autodescoberta, que a dança pode proporcionar, o que potenciará o desenvolvimento de pessoas mais autónomas, conscientes e empoderadas, com capacidade de escolha e de reivindicação de caminhos de vida que lhes façam sentido, enquanto pessoas que se reconhecem a si e ao lugar que podem ocupar no mundo. Como afirma Fiamoncini (2006) a arte “implica modificar (criativamente) o existente para que ele chegue a ser outra coisa” (p. 63), seja uma obra artística ou a obra da vida.

O projeto constituirá, certamente, um trabalho quase invisível, subterrâneo, feito de pequenos passos e minúsculos gestos, mas que se espera, inevitavelmente poderoso e gerador de transformação.

5. QUATRO DA TARDE

A CAIXA DE FERRAMENTAS

(METODOLOGIA)

| | ' ' | | ' ' |

Considerando que os resultados numa investigação estão dependentes do processo, do método e da forma como eles foram obtidos, o papel da metodologia na construção de um projeto social torna-se fundamental (Serrano, 2008). Neste sentido, e com vista ao desenvolvimento de um projeto de intervenção social estruturado e à obtenção de dados significativos, procurou-se apurar os procedimentos metodológicos mais se adequavam à problemática e aos objetivos definidos.

É importante destacar como ponto de partida que a triangulação, enquanto método de validação, se considerou relevante neste estudo, tendo sido cruzadas diversas estratégias metodológicas, bem como diferentes técnicas de recolha da informação, de modo a garantir uma maior aproximação à realidade vivenciada e, desta forma, uma maior eficácia do projeto de intervenção e dos processos de análise e avaliação implementados. O projeto orientou-se, assim, por uma linha metodológica mista. Ainda que predominem os métodos e técnicas de carácter qualitativo, foram também aplicadas técnicas de recolha de informação de natureza quantitativa, nomeadamente, o inquérito por questionário. Em poucas palavras, a metodologia mista garante a “análise e combinação de técnicas quantitativas e qualitativas em um mesmo desenho de pesquisa” (Paranhos et al, 2016, p. 391).

Tendo em conta o contexto, a problemática do projeto e as estratégias de intervenção, esta metodologia mista foi assumida, não só na mobilização de métodos e técnicas de carácter qualitativo e quantitativo, mas também através da aliança entre duas metodologias específicas, direcionadas especificamente para a ação do projeto: a Metodologia de Projeto que, como o nome indica, abrange o projeto no seu todo, e a Investigação Baseada nas Artes (*Art-Based Research*), que integra a utilização das artes para transformações de índole pessoal e social, tendo sido adotada concretamente a dança (enquanto forma de arte) como estratégia na intervenção.

A Metodologia de Projeto, inserindo-se no paradigma sistémico, de matriz qualitativa, centra-se num problema identificado e na construção de estratégias com vista à sua resolução e conseqüente transformação da realidade, de modo que a mudança represente uma melhoria do contexto onde a comunidade se insere. Da Metodologia Participativa de Projeto, assente na participação dos atores, fazem parte as etapas propostas por Guerra

(2000): diagnóstico, planificação de atividades, implementação do projeto e avaliação do mesmo. Acredita-se ser importante acrescentar uma outra fase, posterior às que acabámos de referir: partilha dos resultados com os participantes.

Por sua vez, a Investigação Baseada nas Artes é uma abordagem metodológica inserida no campo epistemológico da construção social (Oliveira & Charreu, 2016). Distingue-se por apresentar estratégias envolvendo práticas artísticas na investigação, oferecendo modos alternativos de ver o mundo (através da interação com este a partir das sensações, emoções, percepções intuitivas e ideias). Não deixa de propor, nesta lógica, o reconhecimento de outras narrativas, assentando-se na crença de que o conhecimento também advém da experiência. As abordagens baseadas nas artes “envolvem-se cada vez mais na tarefa de explorar modos alternativos de pensar, escrever e fazer determinadas práticas sociais” (Vaconcellos et al., 2017, citado por Siegesmund & Vasconcellos, 2019). O seu grande objetivo é o de oferecer ferramentas e opções alternativas das existentes até então, mais capacitadoras e emancipatórias na pesquisa e exploração de problemas específicos, a partir da perspectiva dos participantes (Greenwood, 2019), pois a arte é um processo que envolve a pesquisa participativa. “‘A voz’, além de ser um elemento-chave, precisa estar assegurada a todos os participantes do processo colaborativo” (Oliveira & Charreu, 2016, p. 371). Como afirma Greenwood (2019), os participantes podem criar improvisações, explorar ideias ou conflitos a partir de representações corporais e problemas através de contextos fictícios (seguros). A autora refere ainda que esta metodologia visa a exploração, construção e expressão do Eu e permite o desenvolvimento da capacidade de desconstrução da realidade sociocultural que molda a vida do participante, onde este ganha consciência da sua capacidade para a transformar (a partir de uma visão mais crítica e flexível). É, portanto, um trabalho de introspeção e desconstrução. A arte aborda aspetos do ser humano que não são suficientemente abordados por outras metodologias, contribuindo assim para a ampliação do entendimento da condição humana e da riqueza e unicidade da sua experiência. “Que sejamos mais ousados, mais desafiantes e também mais convictos de que as conexões e relações entre arte, experiência, contexto e criticidade nos formam e nos transformam” (Siegesmund & Vasconcellos, 2019, p. 192).

De destacar ainda que os processos de produção artística exigem um compromisso constante com a consciência e a ética, onde se deve refletir sobre quais são as responsabilidades dos investigadores para com os participantes, nomeadamente em termos de protocolos culturais, reciprocidade de ganhos, manipulação de emoções, sinceridade e impacto de apresentações visuais dramáticas. Assume-se assim a necessidade de envolver questões éticas que sejam consistentes e coerentes com as intenções e o poder das artes. Esta metodologia precisa de ser explícita sobre o que se está a investigar; se o objetivo não for claro, o resultado, ainda que envolva um processo artístico legítimo, não se considera válido enquanto investigação (Greenwood, 2019).

5.1. Participação e grupo participante

Enquanto projeto de natureza essencialmente qualitativa, este assumiu as características defendidas por Bogdan e Biklen (1994), enfatizando-se a importância da participação dos sujeitos. Qualquer abordagem prática de intervenção, baseada na Metodologia de Projeto e na Investigação Baseada nas Artes, implica necessariamente o desenvolvimento de práticas e metodologias participativas, centradas no indivíduo e no contexto em que se insere. A participação constitui-se como inerente a todas as fases do projeto, desde o diagnóstico até à avaliação.

Mas de que falamos ao certo quando falamos da metodologia participativa de projecto? Estamos a falar, fundamentalmente, de uma abordagem caracterizada pela valorização da multiplicidade de perspectivas presentes no contexto de um projecto. Essa perspectiva envolve a mobilização de uma considerável multiplicidade de métodos, técnicas, instrumentos e ferramentas caracterizados pela prevalência de procedimentos que envolvem activamente os actores sociais implicados num determinado contexto, processo ou evento (Schiefer, et al., 2006, p. 24).

A investigação qualitativa, no contexto educativo, segundo Amado (2010), constitui-se como uma pesquisa sistemática, sustentada em princípios teóricos e éticos, que procura compreender junto dos sujeitos, “as suas emoções, modos de ser, de estar e de pensar (modos de viver e de construir a vida)” (p. 139), visando contribuir para uma mudança de realidades e emancipação das comunidades mais vulneráveis, através da compreensão dos problemas que existem nos respetivos contextos de modo que seja possível a sua

resolução, “corporizando a crença na possibilidade de mudança, tanto ao nível da alteração do vivido como da invenção de dias inteiramente novos” (Carvalho & Baptista, 2004, p. 66). Ora, tal só é possível através de metodologias, métodos e técnicas mais participativos e ativos. Como afirmam Fernandes (2009) e Tomás (2011), as crianças, assim como os jovens, têm o direito não só à proteção, mas também à participação. Neste sentido, foi intenção que as crianças e jovens efetivamente colaborassem e participassem na investigação ao longo de todas as fases do projeto, enquanto atores sociais, investigadores, participantes e avaliadores.

A participação neste projeto em terras da Guiné-Bissau foi, naturalmente, em regime voluntário, tendo sido dirigido um convite a crianças e jovens para participarem num conjunto de sessões experimentais e, mais tarde, decidir se pretendiam continuar a colaborar no projeto *Finka Pé na Tchon*. O grupo, na sua totalidade, manifestou essa vontade, sendo que mais um elemento se juntou a meio da intervenção.

O número de participantes variou nas diferentes sessões devido, sobretudo, a responsabilidades incumbidas aos participantes, inseridas nas rotinas da instituição (como por exemplo limpar, cozinhar, tomar conta dos mais pequenos, lavar a roupa e deslocação para carregamento de mantimentos para o Lar). Outros fatores, mais ocasionais, como visita à família ao fim-de-semana, escola ao sábado e condições de saúde, também influenciaram a sua presença nas atividades. A intervenção primou pela participação integral das crianças e dos jovens, onde a sua voz foi escutada, onde existiu espaço para que pudessem criar e exprimir-se livremente, e onde não deixaram de ser eles os protagonistas de todo o processo (Ferreira & Sarmento, 2008). A participação das crianças e jovens, explorada em pequeno e grande grupo, constitui-se enquanto aspeto fundamental no desenvolvimento da sua autonomia, capacidade de escolha, decisão e confiança.

Assim, previamente à apresentação das técnicas e instrumentos de recolha de informação utilizados neste projeto, importa descrever o processo de definição do **grupo participante**, visto que este influenciou também a seleção de algumas dessas técnicas.

Partindo da necessidade de avaliação e escolha do grupo com o qual poderia ser mais pertinente trabalhar no contexto de Bissau, estabeleceu-se contacto com a AMIC (Associação Amigos da Criança) no mês de agosto de 2021, por ser uma associação de renome nacional, de base de ação comunitária local que procura trabalhar no âmbito artístico-cultural para o desenvolvimento da criança na Guiné-Bissau, nomeadamente crianças em contexto de diversos tipos de vulnerabilidade. Em reunião com o respetivo Secretário Executivo, Laudolino Medina, assim como com o responsável da área cultural e artística da associação, Ector Cassamá, surgiu a possibilidade de trabalhar em parceria com o **Grupo Cultural Netos de Bandim**, por ter em comum com o presente projeto os objetivos, a população incidente (crianças e jovens em contexto de vulnerabilidade social), e a estratégia: a arte, nomeadamente a dança. Dos 120 elementos que formam o grupo, foram reunidos pelo coordenador do mesmo 20 crianças e jovens que, a partir de uma semana experimental, decidiram na sua totalidade fazer parte do projeto. Foram realizados inúmeros ensaios a partir do mês de setembro de 2021 e realizaram-se dois grupos focais devido ao largo leque de idades (um para as crianças e jovens com idade inferior a 18 anos e outro para quem tinha mais de 18 anos). Posteriormente, foi sugerida uma pausa nos ensaios, de modo a possibilitar o trabalho de análise dos resultados dos grupos focais realizados a fim de se proceder a um reajustamento dos objetivos e das estratégias a implementar.

No entanto, a vida na Guiné-Bissau não deixa de ser caracterizada pela imprevisibilidade: muitos dos elementos do grupo cultural Netos de Bandim: para além da escola e do trabalho, acumulam outras responsabilidades como os trabalhos domésticos e o cuidar de familiares, bem como os inúmeros eventos nos quais os Netos de Bandim participam, como aniversários, espetáculos, casamentos e funerais, festividades que se estendem por vários dias. Por outro lado, tornou-se cada vez mais difícil conciliar as sessões do projeto no espaço de ensaio com as outras atividades do grupo cultural e agilizar formas de comunicação entre o grupo participante no projeto, já que um número considerável da população guineense não tem fácil acesso à internet. Todos estes fatores contribuíram para que a tentativa de recomeçar os ensaios fosse particularmente difícil após a sua pausa, tendo sido agendadas sessões em que o grupo não compareceu e outras em que o número de elementos presentes não totalizava metade do grupo. Neste último caso,

apesar de se contar com um número reduzido de elementos, a energia dos ensaios era inquestionável.

No entanto, a assiduidade e o compromisso são, efetivamente, dois valores imprescindíveis neste tipo de trabalho. Janeiro foi o mês em que se reconheceu que esta inconstância nos ensaios era insustentável não só para o projeto, como para o próprio grupo, por não estar a beneficiar de um trabalho contínuo e sequencial. Acrescia o facto de que, com a aproximação do Carnaval, o número de ensaios e espetáculos do grupo cultural ia-se intensificando, deixando menos espaço e disponibilidade para a colaboração no projeto *Finka Pé na Tchon*. Pelas razões apresentadas, acreditou-se que o mais vantajoso para todos seria esperar que uma outra oportunidade, num momento mais oportuno, permitisse o trabalho entre as duas partes.

O reconhecimento na urgência de mudança de grupo, de modo a possibilitar o cumprimento dos prazos estabelecidos para a concretização do projeto (final do ano letivo 2021/22), implicou, naturalmente, recomeçar rapidamente o trabalho: um novo contexto, novos participantes (e consequentemente novo processo de familiarização destes a partir de um novo grupo focal), novos (outros) ensaios e outro tipo de trabalho.

Assim, estabelecemos contacto com Francisca Conceição, diretora do **Lar Bethel**. A diretora confirmou a ausência de atividades artísticas no Lar e manifestou grande entusiasmo com a possibilidade de construção do projeto com as crianças e os jovens residentes. De referir que se considerou, nesse momento, que a intervenção preconizada neste projeto se poderia revestir de maior relevância junto das crianças e dos jovens residentes no Lar Bethel, por não usufruírem das oportunidades de experimentação e contacto com práticas artísticas, ao contrário do que acontecia com o Grupo Cultural Netos de Bandim. Consideraram-se, também, como favoráveis ao desenrolar do projeto, as garantias que advinham deste contexto e grupo: a comunicação entre a facilitadora e o grupo assim como a sua presença nos ensaios (não existindo necessidade de deslocação) estariam simplificados pelo facto do grupo residir no Lar, local onde as sessões iriam ter lugar. Deste modo, o compromisso só dependeria da vontade e motivação de cada um em querer fazer parte do projeto. Nesta fase, considerou-se então estarem asseguradas as condições fundamentais para a implementação de um projeto de intervenção.

Todo este longo processo de escolha do grupo participante foi um particular momento de aprendizagem, proporcionando um maior e mais profundo conhecimento da realidade social em que vivem as crianças e jovens de Bissau. Neste sentido, os contactos e o trabalho desenvolvido, numa primeira fase, com o grupo Netos de Bandim, foi um excelente ensaio que nos preparou para o trabalho que viríamos a desenvolver no Lar Bethel.

5.2. Técnicas e instrumentos de recolha de informação

Tendo em vista a construção de um projeto adaptado e coerente às exigências identificadas no contexto ou, mais concretamente, às necessidades do território, da instituição e do grupo participante, foi reunida informação a partir de um conjunto de técnicas diverso e ao, mesmo tempo, complementar. As técnicas (e respetivos instrumentos) permitiram a recolha de informação que sustentou o objetivo correspondente (Tabela 2).

Tabela 2

Metodologia: técnicas e instrumentos de recolha da informação.

Objetivos gerais	Técnicas de recolha de informação	Instrumentos de recolha de informação
A. Construir a relação consigo mesmo e com o Outro através da prática artística e criativa.	TA1. Observação participante	IA1. Diário de bordo IA1. Grelha de registo de observação IA1. Grelha de registo de presenças IA1. Imagem e vídeo
	TA2. Inquérito por questionário de avaliação da sessão	IA2. Guião do inquérito IA2. Questionário
	TA3. Portefólio do participante	IA3. Guião do portefólio
	TA4. Inquérito por questionário (intermédio)	IA4. Guião do inquérito IA4. Questionário
	TA5. Entrevista (final)	IA5. Guião da entrevista
	TA6. Grupo focal (final)	IA6. Guião do grupo focal

B. (Re)construir sentimentos de pertença.	TB1. Observação participante	IB1. Diário de bordo IB1. Grelha de registo de observação IA1. Grelha de registo de presenças IB1. Imagem e vídeo
	TB2. Inquérito por questionário de avaliação da sessão	IB2. Guião do inquérito IB2. Questionário
	TB3. Portefólio do participante	IB3. Guião do portefólio
	TB4. Inquérito por questionário (intermédio)	IB4. Guião do inquérito IB4. Questionário
	TB5. Entrevista (final)	IB5. Guião da entrevista
	TB6. Grupo focal (final)	IB6. Guião do grupo focal

Nota. Da autora.

As técnicas de recolha de informação foram definidas em função dos objetivos gerais traçados. Todas elas, exceto o inquérito por questionário (de avaliação da aula e intermédio), pertencem ao campo das metodologias qualitativas.

A **observação participante** caracteriza-se pela integração do investigador no meio a investigar, interagindo e participando na vida das pessoas que dele fazem parte, o que lhe garante o acesso aos seus costumes, práticas sociais e culturais, comportamentos (individuais e coletivos), crenças e perspetivas (Santos & Lima, 2019). Esta técnica foi utilizada com o intuito de se estabelecer um contacto direto com a realidade vivida pelo grupo, permitindo uma observação e perceção mais próximas da relação que os participantes estabelecem com eles próprios e com o seu par (Objetivo A) e da relação que constroem com o grupo (Objetivo B). Os dados recolhidos a partir da observação participante foram registados no **diário de bordo**, numa grelha de registo de observação, em grelhas de registo de presenças e, por último, nos registos fotográficos realizados.

Do projeto, fizeram parte três meses de intervenção em regime experimental (janeiro, fevereiro e março de 2022) os quais, através da observação participante, permitiram a devida planificação das atividades, de acordo com o retorno retirado das sessões. Este período possibilitou a familiarização entre a facilitadora e o grupo participante, sendo que a partir da construção desta nova relação foi possível, (i) à facilitadora, a assimilação das dinâmicas de grupo, os modos de estar dos participantes e a recolha dos resultados

alcançados com os exercícios efetuados (aos níveis da compreensão, motivação, execução, interação com o Outro e partilha verbal no final da aula); (ii) aos participantes, a perceção daquilo que viria a ser a proposta de trabalho e a essência do projeto, podendo decidir posteriormente se pretendiam continuar a fazer parte do mesmo.

Na fase da intervenção experimental, o registo no diário de bordo foi orientado pelos seguintes parâmetros: comportamento, interação entre o grupo, interação com a facilitadora, frase/momento marcante e outras notas. Com vista a facilitar o processo de avaliação, o registo da informação na fase da intervenção planificada passou a orientar-se por descritores de desempenho definidos para cada sessão (anexo A). Na **grelha de observação** foi registada a assiduidade, a motivação, a atenção, a participação e a interação dos intervenientes em cada sessão, a partir de uma escala de valores (em que 1 significa *insuficiente* e 4 *muito bom*) (anexo B).

Por sua vez, a **fotografia documental**, como sublinham Ulhôa et al. (2021), representa um recurso importante da investigação no campo das ciências humanas e sociais, utilizada para descrever situações e ambientes específicos (anexo C). Neste sentido, o registo fotográfico, enquanto processo de captação de uma realidade concreta, revelou-se um importante instrumento de pesquisa, considerando que a fotografia permite captar o que escapa ao olho humano (Scharf, 1994).

Relativamente ao **inquérito por questionário**, este serviu para a recolha de informação em dois momentos do projeto: *a*) avaliação no final das sessões (anexo D) e *b*) avaliação intermédia do projeto (anexo E).

A avaliação em cada sessão foi realizada através de uma reflexão do participante face aos seguintes parâmetros: motivação para a aula do dia em questão, como se sentiu com ele próprio, como se sentiu com o grupo, como se sentiu com as atividades, como se sentiu com a facilitadora e como se sentiu no final da sessão. Pretendeu-se promover a capacidade de um *olhar adentro* e a partir dessa reflexão obter retorno da sessão.

Quanto ao momento de avaliação intermédia do projeto, optou-se inicialmente por um portefólio do participante, onde responderiam individualmente a um conjunto de perguntas de resposta livre. No entanto, devido à dificuldade na expressão oral e escrita

manifestada pelo grupo, elegeu-se uma técnica que se acreditou ser mais adequada ao grupo em questão, o inquérito por questionário, constituído por perguntas simples, na sua maioria de escolha múltipla. Foi aplicado o questionário (pré-teste) e foi ainda sentida alguma dificuldade numa pergunta de resposta aberta. Como solução, foi acrescentada uma tabela auxiliar, com vocabulário que poderia ser utilizado, caso o participante se identificasse com o mesmo. O inquérito por questionário na avaliação intermédia procurou recolher conhecimento relativo à evolução dos participantes ao nível de consciência e expressão do Eu (Objetivo A), ao nível de consciência do lugar que ocupam no grupo (Objetivo B) e ao nível do bem-estar e satisfação relativamente ao projeto, permitindo verificar o cumprimento dos objetivos propostos bem como efetuar alterações, se necessário, de modo a aumentar a eficácia da intervenção.

No final de cada sessão, para além do inquérito por questionário, os participantes também tiveram a possibilidade de partilhar um comentário (em regime livre), se assim o desejassem. Ao mesmo tempo, na última sessão da intervenção, foi pedido aos participantes que partilhassem, através da escrita, o que mais gostaram ao longo de todo o projeto e o que menos gostaram. O conjunto destas suas partilhas (comentário no final de cada sessão e reflexão sobre o melhor e o pior momento) juntamente com o material recolhido a partir dos exercícios (anexo F), deu origem ao portefólio do participante.

O **portefólio** pode constituir-se como proposta mais aberta e variada na recolha de informação, permitindo, segundo Bondoso e Pinto (2009), o diálogo entre as duas partes (neste caso, entre o grupo participante e a facilitadora) e uma recolha da informação rica e diversificada, servindo diferentes finalidades. No caso concreto deste projeto, o portefólio do participante foi construído com os seus processos reflexivos e de consciência, a partir dos quais foi elaborada uma narrativa pessoal e única. De facto, tal como indicado por Castanheira (2015), “uma vez que os alunos têm a liberdade para fazer intencionalmente as suas escolhas e de refletir sobre as suas decisões, dificuldades, esforços e progressos, cada portefólio funciona como um espelho da sua individualidade” (p. 17). Dependendo daquilo que o participante deseje partilhar, as suas reflexões podem dirigir-se à dimensão pessoal e/ou à dimensão construída com o Outro, sustentando assim o Objetivo A, ou à dimensão de grupo e da pertença, alimentando o Objetivo B.

A **entrevista**, por sua vez, consiste numa conversa oral, de carácter individual ou grupal. É realizada na perspetiva dos objetivos seleccionados, permitindo obter informação sobre um determinado tema. Nas palavras de Amado e Ferreira (2014) “a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (p. 207). No presente trabalho, as entrevistas assumiram a forma semiestruturada, caracterizando-se pela existência de um roteiro previamente estabelecido, contudo, flexível, onde existiu espaço para novas questões e diálogos que pudessem surgir (anexo G). As entrevistas, na fase do diagnóstico, tiveram como objetivo conhecer e caracterizar o contexto social da Guiné-Bissau e particularmente das crianças e dos jovens residentes em Bissau (anexo G, entrevistas 1, 2 e 3), conhecer e caracterizar o grupo participante no projeto (anexo G, entrevista 4) e, por fim, conhecer e caracterizar a instituição que abriga o referido grupo e na qual o projeto se iria materializar (anexo G, entrevista 4). Neste sentido, acreditou-se ser importante a recolha do testemunho de quatro técnicos, representantes de áreas relevantes para o presente trabalho: área social, área artístico-cultural e área jurídica. Esta heterogeneidade permitiu um olhar a partir de diferentes perspetivas face a uma realidade comum:

a) Laudolino Medina trabalha na área social, nomeadamente na área da proteção e direitos da criança, cumpre a função de presidente da Coligação das Organizações de Defesa dos Direitos das Crianças na Guiné-Bissau (CODEDIC-GB) e de Secretário Executivo da AMIC- Associação Amigos da Criança. A AMIC, “mãe” do Grupo Cultural Netos de Bandim, criada em 1984, é uma ONG guineense de Defesa e Promoção dos Direitos da Criança que, na base da ação comunitária local, procura trabalhar para o desenvolvimento da criança na Guiné-Bissau, nomeadamente as que se encontram em contexto de diversos tipos de vulnerabilidade, sendo algumas abrigadas no Centro de Acolhimento Temporário da associação. Profundamente comprometido com a causa dos direitos humanos, particularmente das crianças, Laudolino tem desempenhado um papel crucial no contexto social do país;

b) Ector Diógenes Cassamá, ativista cultural e considerado um dos impulsionadores da cultura guineense, é o “pai” e coordenador do Grupo Cultural Netos de Bandim, grupo

esses que se tornou incontornável na área artístico-cultural na Guiné-Bissau. É também o responsável pela área da comunicação, assuntos sociais e culturais da AMIC, coordenador do projeto de “Sensibilização sobre Riscos de Migração Irregular e Oportunidades Económicas e Produtivas na Guiné-Bissau”, do projeto “Economia Criativa” e do projeto “Mindjer i Mame de Paz”;

c) Roberto Mendes, licenciado em Direito pela Universidade do Porto, é Jurista-Advogado e de momento trabalha na área da assistência jurídica a partir de um projeto social criado pelo Ministério da Justiça que tem como objetivo permitir o acesso de todos os cidadãos à justiça, a partir de três componentes: assistência jurídica, consulta jurídica e mediação;

d) Francisca Conceição, especialista na área da Biologia e, posteriormente, na área do Serviço Social, é a fundadora e atual Diretora Executiva do Lar Bethel, instituição onde o projeto se materializou.

Também foram realizadas duas entrevistas no momento de avaliação final do projeto (anexo G, entrevista 5), para que os participantes pudessem refletir e partilhar como foi a sua experiência pessoal ao longo do projeto.

Por último, o **grupo focal** consiste numa discussão em grupo sobre um tema previamente estabelecido, respondendo, desta forma, a uma nova perspetiva cultural que se centra no grupo e não somente no indivíduo. É no contexto da interação que o investigador regista as experiências e reações dos envolvidos: “A interação que se gera no interior do grupo é, portanto, o principal meio e fonte de produção de dados e é a sua principal característica” (Amado & Ferreira, 2014). Através deste contacto com o local, o real, as pessoas e o seu contexto, passa a ser possível a compreensão de determinados comportamentos. Nesta lógica, a utilização desta técnica implica uma relação mais próxima com o grupo de estudo, sendo que detém um papel importante no sentido de dar voz a todas as partes integrantes do mesmo. No presente trabalho, foram realizados quatro grupos focais, três dos quais serviram, na fase do diagnóstico, para conhecer e caracterizar o grupo a participar no projeto (anexo H, grupos focais 1, 2 e 3).

No caso do primeiro grupo participante, os Netos de Bandim, a conversa foi guiada com o intuito de compreender a relação dos participantes com a Guiné-Bissau, com o grupo ao qual pertencem (Grupo Cultural Netos de Bandim) e com a dança, qual a influência desta na sua maneira de ver e de estar no mundo, o papel que a dança poderia ter no futuro destes jovens e a influência que a pertença ao Grupo Cultural Netos de Bandim representa na vida de cada um dos seus elementos. Para este efeito, foram organizados dois grupos focais, a que já fizemos referência anteriormente.

A mudança do grupo a participar no projeto obrigou à realização de um novo grupo focal, de modo a permitir à investigadora e facilitadora conhecer e caracterizar o grupo com o qual ia trabalhar. O diálogo no grupo focal com os residentes do Lar Bethel seguiu os seguintes tópicos: relação dos participantes com o seu país, relação com os restantes elementos do grupo, relação com a dança e expectativas de futuro.

Além da fase do diagnóstico, definiram-se mais dois grupos focais, cada um aplicado num momento de avaliação (avaliação intermédia e avaliação final). Todavia, optou-se por não se realizar o grupo focal no momento da avaliação intermédia (existindo já uma técnica de recolha de informação para o efeito: o inquérito por questionário). Deste modo, o grupo focal foi aplicado apenas na avaliação inicial (diagnóstico) e na avaliação final. Nesta última fase do projeto, o guião para o grupo focal (anexo H, grupo focal 4) baseou-se nos seguintes pressupostos: compreender a relação dos participantes com o projeto de um modo geral (Objetivo A e B), compreender a (nova) relação dos participantes com a dança (Objetivo A), compreender a (nova) relação dos participantes com o Outro e com o grupo (Objetivo A e B) e finalmente compreender a (nova) relação dos participantes com eles próprios (Objetivo A).

Importa referir que também a consulta e **análise documental**, enquanto técnica de recolha de informação em formatos diversos (livros, artigos, registos, relatórios, arquivos, etc.), se constituiu como suporte essencial no decorrer do projeto, na medida em que contribuiu para a caracterização do território e da instituição e que possibilitou a aquisição das bases teóricas que fundamentaram toda a investigação.

No capítulo da **avaliação**, a Tabela 3 elenca os objetivos traçados e respectivos indicadores de avaliação e os descritores de desempenho, associados às atividades que integraram as várias sessões. Os **descritores de desempenho**, definidos para cada sessão, permitiram, posteriormente, a avaliação dos indicadores e dos objetivos gerais do projeto.

Tabela 3

Avaliação: indicadores e descritores de desempenho, por objetivo geral.

Objetivos gerais	Indicadores	Descritores de desempenho
A. Construir a relação consigo mesmo e com o Outro através da prática artística e criativa.	A1. Toma consciência da sua forma particular de estar no mundo	1. Mostra estar <i>a)</i> disponível e <i>b)</i> confortável em explorar o toque com o Outro 5. Experimenta e explora o próprio corpo e o seu movimento 7. Explora, experimenta e contribui para a construção de um objeto artístico 8. Adapta os movimentos às diferentes músicas e ritmos que ouve 9. Explora, experimenta e estabelece uma relação com o meio envolvente 10. Expressa confiança no colega, encontrando-se em situação de vulnerabilidade (olhos vendados) 11. Mostra-se disponível para refletir sobre o seu lugar no grupo 13. Revela empenho, autonomia e criatividade na criação (e explicação) de movimento (aquecimento) 15. Transpõe a sua experiência pessoal para os exercícios propostos 16. Expressa as suas vivências através do corpo e do movimento 17. Mostra estar disponível para refletir sobre ele próprio 18. Explora a expressividade e criatividade através do movimento 19. Demonstra concentração e consciência de si e do seu corpo 21. Demonstra mais conhecimento, conforto e confiança no próprio corpo e seu movimento 25. Mostra-se motivado em partilhar o objeto artístico com outros/público 26. Reconhece e expressa diferentes emoções
	A2. Reconhece a forma de estar do Outro no mundo	1. Mostra estar disponível e confortável em explorar o toque com o Outro 2. Demonstra disponibilidade para “cuidar do outro” e empatia pela circunstância do seu par (privado do sentido da visão) 3. Mostra estar disponível para ocupar o lugar do Outro 6. Estabelece um diálogo corporal com o Outro 23. Sente-se confortável na interação com o Outro e o grupo 28. Escuta, comunica e interage com o grupo

	A3. Aceita a forma de estar do Outro no mundo	2. Demonstra disponibilidade para “cuidar do outro” e empatia pela circunstância do seu par (privado do sentido da visão) 3. Mostra estar disponível para ocupar o lugar do Outro 4. Interage com tolerância, empatia e responsabilidade 6. Estabelece um diálogo corporal com o Outro 10. Expressa confiança no colega 23. Sente-se confortável na interação com o Outro e o grupo
	A4. Nível de participação no trabalho criativo	
	A5: Grau de satisfação	
B. (Re)construir sentimentos de pertença	B1. Identifica o seu lugar no grupo Eu consigo próprio	11. Mostra-se disponível para refletir sobre o seu lugar no grupo 12. Revela segurança e confiança na ocupação do seu lugar no grupo 25. Mostra-se motivado em partilhar o objeto artístico com outros/público
	B2. Tem consciência do seu contributo para o grupo O que é que o grupo me diz do meu papel e do que significa para eles	7. Explora, experimenta e contribui para a construção de um objeto artístico 11. Mostra-se disponível para refletir sobre o seu lugar no grupo 14. Revela cooperação no trabalho de equipa 24. Identifica-se com o objeto artístico criado 25. Mostra-se motivado em partilhar o objeto artístico com outros/público
	B3. Usufri dos momentos de interação com o grupo	7. Explora, experimenta e contribui para a construção de um objeto artístico 14. Cooperar no trabalho de equipa 23. Sente-se confortável na interação com o Outro e o grupo 24. Identifica-se com o objeto artístico criado 25. Mostra-se motivado em partilhar o objeto artístico com outros/público 28. Escuta, comunica e interage com o grupo

Nota. Da autora.

A preocupação com a avaliação do projeto esteve presente desde o início de todo o processo da sua conceção. À planificação das estratégias e atividades correspondeu, desde logo, a planificação dos momentos avaliativos.

A sistematização da prática da avaliação (objetivos, indicadores e descritores de desempenho), centrada nos objetivos gerais do projeto, permitiu garantir a consistência da avaliação, com o rigor possível, quer da análise dos resultados, quer das conclusões retiradas.

5.3. Estratégias e atividades

De modo a viabilizar a concretização dos objetivos propostos, foram definidas quatro **estratégias**, a partir das quais se desenvolveria o contacto e a prática da dança: A – *Gestalt-Terapia*, B – *Storytelling*, C – Práticas artísticas interculturais e D – Contacto-improvisação e criação.

Tendo como ponto de partida o diagnóstico realizado e a partir da mobilização da literatura consultada, evidenciou-se que a realidade vivida por estas crianças e jovens proporciona escassas oportunidades para a descoberta e a construção da sua identidade. Deste modo, torna-se essencial o incentivo a tal descoberta, através de convites à tomada de consciência de si, das suas capacidades e habilidades e da sua relação com o Outro e com o mundo, formulados no âmbito dos processos artísticos e criativos com enfoque na dança e suportados por fundamentos do contexto teórico-prático da ***Gestalt-Terapia***. Esta abordagem terapêutica privilegia a consciência do corpo e trabalha com o potencial criativo dos indivíduos, resgatando a criatividade enquanto celebração da essência e grandeza de uma pessoa – a ideia de que ela pode tornar qualquer coisa possível. Representando a afirmação da divindade de cada um, da sua transcendência para além da luta diária pela sobrevivência e do fardo da mortalidade, a criatividade dissolve limites e afirma a vida para além da vida, ou seja, a vida a encaminhar-se para algo para lá dela própria (Zinker, 2007). A *Gestalt-Terapia* ambiciona, portanto, uma visão unificadora do Ser Humano que contemple as suas dimensões sensoriais, afetivas, intelectuais, sociais e espirituais. A partir da tomada de consciência e da experiência do "aqui e agora", valoriza o contato autêntico consigo mesmo e com o Outro, e um continuo ajuste criativo do indivíduo ao seu ambiente.

Por sua vez, o *storytelling* não é mais do que a arte de se contar uma história, neste caso, a própria história, a história de vida de quem a conta. Os participantes não deixam, assim, de ser os protagonistas de todo o processo, assim como são os protagonistas da história que é a sua vida. Pode ser considerada uma metodologia, técnica, atividade ou neste caso, estratégia que permite a passagem por processos profundos de autoconhecimento: de si mesmo, e se através da dança, também do próprio corpo. Permitindo a passagem entre o consciente e o inconsciente, “a história toca profundamente, e no momento em que permite identificações, projeções e possibilita esperanças, ela começa a ‘curar’: a trabalhar pela resolução de conflitos internos” (Juliano, 1999, p. 12). Permite, assim, não só o encontro com o nosso mundo interior, como o encontro com o Outro; “As histórias... nos aproximam de nós mesmos, nos aproximam dos outros” (Lemos & Silva, 2012, p. 13).

Quando se partilha uma história com o outro e quando se ouve a história do outro, ganha-se a percepção da diversidade da vivência humana, onde esta é acolhida e celebrada, e ao mesmo tempo, a percepção do quanto temos em comum com o Outro. Reconstruída a nossa história pessoal, começamos a olhar ao redor e a perceber que alguns temas tão guardados, tão bem escondidos, pertencem à dimensão do humano, não sendo somente uma questão individual. E, portanto, temos muito em comum com outras pessoas (Juliano, 1999, p. 82).

A narrativa permite ao indivíduo refletir, compreender e atribuir sentido e significado à sua experiência de vida, valorizando-a. O indivíduo constrói-se através da sua própria narrativa, auxiliando-o na construção e habitação do seu mundo interior (Rodriguez, 2002), onde este se aceita como realmente é e ao mesmo tempo reconhece a capacidade de alterar os seus caminhos de vida (Richardson, 1990), de modo a obter uma maior satisfação pessoal. Foi neste sentido que se entendeu como pertinente a inclusão desta técnica no presente projeto.

A incorporação de **práticas artísticas interculturais** em atividades de dança, através do contacto e experimentação de diferentes estilos de dança, revelou-se fundamental nas atividades propostas, tendo em conta o contexto em que se implementou o projeto. Procurou-se que a inevitabilidade do encontro cultural entre a facilitadora e os participantes, tanto ao nível social (costumes, linguagem e modo de ser e estar) quanto ao nível artístico, funcionasse como convite para uma natural e desejada fusão de técnicas e

danças de tradição ocidental (contacto-improvisação por exemplo) com estilos de raízes africanas. Partindo da afirmação da diferença como riqueza, a prática artística intercultural promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça social, cognitiva e cultural, assim como a construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e ainda a democratização da sociedade (Candau, 2016, p. 22). O projeto visou, assim, adotar práticas interculturais sobretudo na perspectiva crítica, visto que a partir desta, as diferenças e a pluralidade de conhecimentos são reconhecidas como uma oportunidade de enriquecimento mútuo (Candau, 2016).

Por sua vez, considerou-se crucial a utilização do **contacto-improvisação e criação** enquanto estratégia, tendo em conta que representa um espaço de encontro e partilha, com o foco voltado para a relação que se está a construir com o Outro, para uma verdade física e emocional, a partir do processo criativo. Paxton (1975), criador desta forma de dança, descreve como a interação surge através do equilíbrio da inércia, dos impulsos, da dimensão psicológica e da dimensão espiritual dos pares. Baseia-se na comunicação e criação utilizando a troca de peso, o toque e a consciência corporal. Esta abordagem convida o sujeito a criar no momento, através de um jogo de possibilidades, não dependendo, por isso, de uma boa execução de movimentos específicos, mas antes da realização de movimentos espontâneos que permitam a manifestação de emoções e sensações. Assim, os indivíduos são obrigados a lidar com o imprevisto enquanto são conduzidos à descoberta, experimentação e criação (Saraiva-Kunz, 1994), possibilitando o encontro consigo mesmo e com o Outro. Nas palavras de Bachrach et al. (2018), o contacto-improvisação é o sentimento de comunhão entre os indivíduos.

Importa referir que o uso da dança, enquanto estratégia primeira neste projeto, transcende os objetivos puramente técnicos da mesma, comprometendo-se ao invés, com “o desenvolvimento do humano no humano” (Shimizu et al., 2004, p. 2).

Dado um dos focos do projeto incidir na dança como tomada de consciência de si mesmo e do próprio corpo, foram continuamente introduzidas **atividades** que permitissem tais processos de interiorização, consciencialização e foco de si, do corpo e do seu movimento. Estes materializaram-se, sobretudo, através de propostas de improvisação e

criação de movimento, reflexão e consciência/escuta, resgate de histórias de vida, sonhos e memórias, transposição da vivência quotidiana para as sessões, exteriorização e expressão de emoções, dinâmicas de identificação do lugar no grupo e, ainda, contacto com diferentes estilos e dinâmicas de movimento (numa perspetiva intercultural e de identificação), incluindo também outros facilitadores (neste caso guineenses) com o propósito de se potenciar um contacto do grupo com estilos de dança africanos, por representarem uma parte imprescindível daquilo que é a sua própria cultura e identidade.

Ao mesmo tempo, e como nos construímos primeiramente a partir da relação com o Outro, pretendeu-se dar especial enfoque a atividades que permitissem trabalhar essas dinâmicas, através da interação entre pares, exercícios de contacto-improvisação e de confiança (através da arte do cuidar e ser cuidado), e exercícios que trabalhassem a aceitação, o reconhecimento e a empatia face ao Outro e à sua história de vida.

Finalmente, e para além do trabalho ao nível da dimensão pessoal e interpessoal, a “(re)construção de sentimentos de pertença” foi desenvolvida a partir do trabalho ao nível do coletivo. Neste sentido, foram exploradas atividades e dinâmicas (artísticas e psicoterapêuticas) baseadas no contacto-improvisação (em grupo), no relaxamento, contacto e escuta ao nível grupal, na perceção/consciencialização do lugar que cada um ocupa no grupo, na exploração de conceitos como a pertença e a exclusão e ainda na organização/criação/partilha de momentos coreográficos em grupo. A proposta de exercícios guiados/criados pelos próprios participantes (em grupos) mostrou-se relevante no presente projeto, permitindo o desenvolvimento da confiança (através da contribuição pessoal para o grupo), da autonomia e criatividade (ao nível individual e ao nível coletivo, enquanto resultado das particularidades de cada um dos seus elementos), e, também, o trabalho de equipa e o espírito de liderança. A composição coreográfica foi considerada, portanto, um processo que tem inevitavelmente presente a identidade do grupo.

As atividades foram pensadas para se interligarem num todo articulado e coerente, tendo em vista a sua interdependência e contribuição para os processos experienciados em cada uma delas. Existindo uma lógica para cada aula, pretendia-se que o trabalho nas várias dimensões (pessoal, com o Outro e com o coletivo) estivesse sempre presente, sendo estas dimensões indissociáveis e importantes para a evolução das restantes.

Importa sublinhar dois aspetos: *a)* ainda que exista um fio condutor em cada atividade proposta, com objetivos e intenções gerais, o que cada participante vive, experiencia, trabalha e retira da mesma, são sempre pessoais e subjetivos; *b)* evitou-se que o processo de planificação das atividades fosse demasiado rígido, favorecendo-se o devir entre a receção, resposta e evolução do grupo e o desenho das sessões e atividades.

Apresentam-se, a seguir, as relações que se estabeleceram entre os objetivos traçados, as estratégias definidas e as atividades propostas (Tabelas 4 e 5). De salientar que as estratégias assim como as atividades correspondem apenas aos dois objetivos na ótica dos participantes, (A) Construir a relação consigo mesmo e com o Outro através da prática artística e criativa e (B) (Re)construir sentimentos de pertença. O terceiro e último objetivo, formulado na ótica do facilitador, (C) Reconhecer a dança como uma ferramenta de expressão e desenvolvimento pessoal, será avaliado a partir dos resultados obtidos relativamente aos objetivos (A) e (B).

Relativamente à **calendarização** das sessões, a programação inicial do projeto incluía a realização de duas sessões semanais, com duração de hora e meia cada. Contudo, em conversa com o grupo, reconheceu-se a dificuldade na concretização desta programação visto que o sábado se apresentava como o único dia em que o grupo se encontrava livre para participar no projeto **Finka Pé na Tchon**. Assim, com uma sessão semanal de hora e meia, que muitas vezes se prolongava até duas horas, começou a intervenção, mantendo-se a intenção de, assim que possível, adotar a calendarização inicial. As atividades sistemáticas do projeto tiveram início em 3 de abril de 2022 e prolongaram-se por catorze semanas, com a última sessão com o grupo participante a realizar-se no dia 8 de julho de 2022.

Tabela 4*Estratégias e atividades do objetivo geral A.*

Objetivo A	Construir a relação consigo mesmo e com o Outro através da prática artística e criativa
Estratégias	Atividades
Gestalt-Terapia	<p>AA. Chegar ao “Aqui e Agora” no início da sessão e em outros momentos-chave: AA1. Exercícios de relaxamento/meditação</p> <p>AB. Experienciar confiança / capacidade de cuidar: AB1. Exercício a pares Participante Guia / Participante com olhos vendados</p> <p>AC. Estimulação sensorial a partir de exercício de confiança a pares: AC1. Consciência e uso de outros sentidos para além da visão</p> <p>AD. Reconhecimento do que é prioritário e acessório para cada um e da capacidade de “deixar ir”: AD1. Exercício Viagem por mar</p> <p>AE. Reconhecimento de emoções e sua expressão verbal e corporal AE1. Exercício: Qual o teu maior medo? AE2. Exercício: Imaginar diferentes emoções, resgatando memórias, e expressão através do movimento</p> <p>AF. Expressão, através do movimento, da imagética pessoal AF1. Exercício: Dançar a imagem AF2. Exercício: Dançar sonhos/memórias AF3. Criação coreográfica (palavra do dia, poema)</p>
Storytelling	<p>A1. Exercício: Apresentação do par como se fosse o próprio A2. Exercício: Gestualidade do quotidiano A3. Exercício: Resgate de sonhos/memórias A4. Exercício: Qual o teu maior medo? A5. Criação coreográfica (palavra do dia, poema) A6. Reconhecimento e expressão de emoções A7: Reflexão e partilha dos momentos mais importantes do projeto para cada um A8. Espetáculo</p>

Práticas artísticas interculturais	<p>A9. Improvisação a partir de diferentes estilos de música</p> <p>A10. Jogo do espelho (com diferentes estilos de música)</p> <p>A11. Práticas com dançarinos convidados</p> <p>A12. Criação artística (frases de movimento)</p> <p>A13. Espetáculo</p>
(Contacto)-Improvisação e criação	<p>A14. Reconhecimento e expressão de emoções</p> <p>A15. Massagem ao par</p> <p>A16. Contacto-improvisação a pares</p> <p>A17. Jogo do espelho</p> <p>A18. Exercício Qual o teu maior medo?</p> <p>A19. Improvisação a partir de diferentes estilos de música</p> <p>A20. Exercício: Dançar a imagem</p> <p>A21. Exercício: Gestualidade do quotidiano</p> <p>A22. Criação artística (frases de movimento)</p> <p>A23. Criação coreográfica (palavra do dia, poema)</p> <p>A24. Espetáculo</p>

Nota. Da autora.

Tabela 5*Estratégias e atividades do objetivo geral B.*

Objetivo B	(Re)construir sentimentos de pertença
Estratégias	Atividades
Gestalt-Terapia	BA. Consciência e reconhecimento da interação e contribuição do participante enquanto parte do grupo e do lugar/espço que tende a ocupar: BA1. Exercício Dinâmica animais BA2. Exercício Dinâmica “Eu sou” BA3. Exercício Construir o corpo humano BA4. Exercício Dinâmica sociométrica BA5. Dançar a imagem
Storytelling	BB. Disponibilidade e consciência da contribuição para o grupo através do lugar/espço que tende a ocupar: BB1. Criação coreográfica (palavra do dia, poema) BB2. Espetáculo
Práticas artísticas interculturais	BC. Qualidade da contribuição para o grupo através do lugar/espço que tende a ocupar: BC1. Composição coreográfica BC2. Espetáculo
(Contacto)-Improvisação e criação	BD. Disponibilidade e consciência da contribuição para o grupo através do lugar/espço que tende a ocupar: BD1. Aquecimento guiado por um grupo pré-definido BD2. Aquecimento em círculo orientado pelos seus elementos BD3. Massagem em grupo (em círculo) BD4. Contacto-improvisação de olhos fechados (em grupo) BD5. Composição coreográfica BD6. Dançar a imagem

Nota. Da autora.

Todavia, com o decorrer do projeto, a sessão de sábado mostrou-se insuficiente para a realização das atividades projetadas e para o avanço do objeto coreográfico. Graças à mobilização do próprio grupo junto dos responsáveis educativos do Lar Bethel, foi possível acrescentar, em meados do mês de maio, uma segunda sessão, dedicada exclusivamente à criação do objeto coreográfico, que viria a ser apresentado ao público.

Posteriormente à definição das estratégias, respectivas atividades e calendarização das sessões, foi criado um plano de ação (anexo I), que serviu de fio condutor na fase da ação já planificada, como iremos ver de seguida.

5.4. Planificar a ação no presente, garantir o futuro

Como já referido anteriormente, a **intervenção do presente projeto**, com duração total de seis meses e meio, dividiu-se em duas fases. A primeira (realizada entre janeiro e março de 2022) correspondeu a uma intervenção em modalidade experimental, com o propósito de conhecer os (potenciais) participantes e recolher informação a partir das várias atividades trabalhadas, para a construção de uma planificação apropriada ao grupo em questão. A segunda fase (realizada entre abril e julho de 2022) diz respeito à intervenção planificada. Para o efeito, foi construído um plano de ação que identifica em cada sessão as estratégias (e sua contextualização), as atividades correspondentes acompanhadas por uma breve descrição, a organização/disposição dos participantes em cada atividade (individual, a pares ou em grupo, sendo que este último se subdivide em “grupos pequenos” ou “grupo grande”), e os descritores de desempenho (avaliados depois de cada sessão).

A primeira fase da intervenção, sendo uma fase de experimentação, não careceu de um planeamento diário ou semanal. A combinação da experiência e formação na área da dança por parte da facilitadora, com alguma pesquisa documental e ainda com o inestimável apoio de Catarina Câmara, bailarina que desenvolve projetos na área da intervenção artística e social, permitiu a construção de uma base de dados de atividades que poderiam revelar-se pertinentes perante os objetivos do projeto, respeitando a direção que ia sendo apontada no processo de construção do diagnóstico inicial. Para as primeiras sessões foram selecionadas, atividades que permitissem uma primeira aproximação à dança e um primeiro contacto com o Outro. Posteriormente, o ponto de partida para o

planeamento das sessões passou a ser o retorno devolvido da sessão anterior, de modo a assegurar uma linha sequencial de trabalho, sem perder de vista os objetivos, sendo alternados exercícios potenciadores tanto do desenvolvimento pessoal quanto social dos participantes. Algum do trabalho realizado nesta fase contribuiu para a construção de uma criação coreográfica que contou com a participação de todos, tendo sido posteriormente transposta para a segunda fase da intervenção, para que fosse concluída e apresentada ao público.

Seguindo a lógica da primeira fase de intervenção e a partir da base de exercícios já criada, também a segunda fase foi iniciada com atividades potenciadoras de *primeiros encontros*: *a*) um primeiro encontro com o Outro (ex: massagem ao par, apresentação do par como se fosse o próprio, contacto-improvisação, jogo do espelho e jogo do guia); *b*) um primeiro encontro com o toque (massagem ao par, contacto-improvisação, jogo do guia); *c*) um primeiro encontro consigo (ex: jogo do espelho, meditação, gestualidade do quotidiano e dinâmica viagem por mar); e *d*) um primeiro encontro com a dança (ex: jogo do espelho, gestualidade do quotidiano, composição coreográfica, práticas com convidados). O contacto-improvisação foi iniciado por dinâmicas de troca de peso simples, a pares. As atividades a pares, na sua maioria, implicaram um primeiro contacto com o tema da confiança, o qual foi sendo trabalhado ao longo do projeto.

No segundo mês de trabalho (maio), estando os participantes mais familiarizados com o trabalho artístico e criativo, começaram a ser introduzidas as dinâmicas de grupo (ex: dinâmica-animais, dinâmica sociométrica, dinâmica “eu sou”, aquecimento guiado, contacto-improvisação) (anexo J) que exigem particular concentração e foco. Algumas destas dinâmicas caracterizavam-se por potenciar o trabalho de equipa, outras a confiança e a autonomia e outras ainda a perceção do lugar de cada um no grupo. O final do mês foi mais direcionado para o trabalho interno, a partir do contacto do participante com as suas emoções, sonhos e memórias (ex: Qual o teu maior medo?). Foi também nesta fase que se começou a reconhecer que as criações artísticas resultavam melhor quando realizadas em grupo e, portanto, desse período em diante, a maioria dos exercícios individuais oferecia também a possibilidade de serem praticados a pares ou em pequenos grupos, ficando essa decisão a cargo dos participantes. Esta adaptação permitiu a criação conjunta a partir das partilhas dos intervenientes com o seu par/grupo, alimentando o reconhecimento da forma de estar no mundo do Outro (OG A).

O mês de junho foi dedicado *a)* à conclusão dos trabalhos em equipa (ex: aquecimento guiado pelo grupo), *b)* aos exercícios que melhor resultaram e mais satisfizeram os participantes (ex: meditação, contacto-improvisação de olhos fechados), *c)* à conclusão do objeto coreográfico, *d)* à preparação do espetáculo e *e)* à reflexão sobre o processo experienciado até então.

A conclusão da intervenção envolvia, inicialmente, um espetáculo organizado e apresentado pelo grupo participante no final do mês de junho, considerando-se que ambos os processos poderiam estimular o desenvolvimento de competências e potenciais relevantes para o projeto em questão como a autonomia, a confiança, o espírito de liderança e a sensação de pertença.

Porém, e por norma, os projetos sociais, sendo construídos de forma participada com as populações, apresentam uma certa dose de imprevisibilidade. No projeto *Finka Pé na Tchon*, implementado num ambiente que se caracteriza pela constante mudança, a imprevisibilidade acentuou-se. Sendo importante que os projetos possam manter-se flexíveis, a mudança do grupo participante e o recomeço do diagnóstico e consequente ação do projeto, quatro meses depois do imaginado, não deixou de pressionar consideravelmente os prazos do projeto. Como consequência, acreditou-se não existirem condições para a organização de um espetáculo, sendo, no entanto, importante manter a apresentação do objeto coreográfico já que tinha sido trabalhado com tanta dedicação e afinco. Para o efeito, e através de alguns contactos, surgiu a possibilidade do grupo apresentar o seu trabalho num evento de encerramento do ano letivo do Instituto Politécnico Nova Esperança (IP9), instituição de ensino superior, localizada em Bissau. Em reunião com o coordenador do evento, e após apresentação da coreografia em formato de vídeo, foi solicitado que o grupo dançasse em dois eventos do instituto, a realizar nos dias 30 de junho e 2 de julho. Considerando que o grupo nunca tinha dançado para um público, a proposta foi encarada como uma boa oportunidade de preparação e ambientação com o mundo do espetáculo a partir da participação num primeiro evento (de carácter mais restrito) para depois se apresentarem num espetáculo maior (dia 2 de julho) com mais confiança e à-vontade.

O projeto contou ainda com um terceiro espetáculo, realizado dia 8 de julho no Hotel Coimbra, num evento dedicado ao lançamento oficial da 5.^a edição da Academia de Educação para o Desenvolvimento, organizado pela FONAIIFEP-GB (Fórum Nacional da

Inserção para Formação Extraescolar e Profissional), uma associação de associativismo juvenil.

Concluída a apresentação, e com o valor oferecido pela organização do evento do IP9 no dia 2 de julho (como forma de agradecimento pela prestação do grupo), a facilitadora levou os participantes a andar nos “carrinhos de choque” e a comer gelado. Depois da chegada ao lar, cada um dos participantes recebeu uma pequena mensagem pessoal e uma fotografia dos próprios, tirada durante a intervenção (graças às imagens recolhidas na observação participante).

A facilitadora reuniu-se com o grupo diversas vezes: para a realização de entrevistas e grupos focais, para um convívio, para uma última dança e para a despedida. No entanto, a intervenção-ação que permitiu a implementação do projeto, foi dada por concluída com o espetáculo realizado no dia 8 de julho.

Hoje, um dos maiores desafios dos projetos sociais, e particularmente no contexto africano, do qual a Guiné-Bissau não é exceção, está relacionado com a sua **sustentabilidade**, onde muitos projetos se iniciam com a entrada dos facilitadores e terminam com a sua saída, contribuindo pouco para a capacitação, a autonomia e o desenvolvimento efetivo da área social do contexto onde se interveio. Acresce a este facto o ambiente de instabilidade a que as crianças e jovens em contexto institucional estão sujeitos, devido à tendência para uma grande rotatividade de funcionários e facilitadores de atividades.

Considera-se importante, deste modo, uma reflexão face ao tipo de abordagem que é adotada nos projetos de intervenção que se concebem: se a prática vai no sentido de assistencialismo, paternalismo e caridade, onde não queremos deixar de ser necessários, os protagonistas e “salvadores”, ou, em alternativa, na promoção da capacitação, do desenvolvimento, da transformação e, finalmente, da emancipação das comunidades mais vulneráveis, onde são elas as protagonistas, sendo que o nosso papel, enquanto Educadores/as Sociais, é o de facilitadores desse processo, numa perspetiva educativa.

Com este propósito, pretendeu-se que o projeto fosse baseado na ideia de sustentabilidade, concretizada com um convite dirigido a um ou dois participantes mais velhos, com perfil de liderança, para que, ao longo do tempo, fossem assumindo algumas funções no papel de facilitadores. A partir deste trabalho a desenvolver paralelamente, pretendia-se a capacitação de alguns dos membros do grupo para que pudessem, com o

apoio à distância da facilitadora, dar continuidade ao projeto. Todavia, a redução para metade do tempo de intervenção inicialmente previsto (consequência da alteração do grupo e respetivo contexto), não permitiu a realização deste trabalho de capacitação. Considerou-se, então, mais importante um investimento profundo e centrado na intervenção propriamente dita, contando, num futuro breve, com o regresso à Guiné-Bissau e a este grupo, com o intuito de retomar o que outrora foi construído, introduzindo o carácter de sustentabilidade ao projeto. Deste modo, a preocupação em garantir o futuro do projeto sempre existiu e, pese embora não ter sido possível concretizá-la plenamente, desenha-se a perspetiva de retomar o *Finka Pé na Tchon* e projetá-lo no futuro.

5.5. Ética e responsabilidade

É a ação do dia a dia, em busca de garantir a vida plena para todos. A ética não é um privilégio de alguns e a destruição da vida de outros. Ela se constrói e se recria com o propósito de proteger a vida.

João Neto

A ética, no seu sentido etimológico, é originária da palavra grega *ethos*, significando o modo de ser, os costumes e hábitos, o carácter e a natureza dos indivíduos. Este conceito não deixa de ocupar um lugar de destaque nos debates da atualidade, nas mais diversas áreas, visto ser transversal a todas elas, onde se procura encontrar normas que levem a comportamentos cívicos e de cidadania, visando os direitos das pessoas e a justiça. Como refere Megale (1989), a ética é “o que de mais justo existe” (p. 169), sendo que os seus princípios não deixam de estar presentes na verdadeira essência e natureza do ser humano, assim como na sua consciência e dignidade (Dias, 2014b, p. 89), não sendo por isso exclusivo de um só indivíduo. No mesmo sentido, Perdigão (2003) defende que “todo o ser humano, independentemente das suas diferenças e da sua singularidade própria, é um ser ético” (p. 485). E, por esta razão, todos os indivíduos possuem, a seu modo, a capacidade de cuidar. “Cuidamos ‘naturalmente’ de nós e dos outros, pelo simples facto de existirmos-com-o(s)-outro(s)-no-mundo” (p. 485). Ainda Almeida (2013) expõe a ética como “um ramo da filosofia que se debruça sobre a questão de como deve o ser humano viver a sua vida” (p. 3). Ora, a investigação no campo das Ciências Sociais, tendo como sujeito o ser humano, é obrigada a considerar a questão e a consciência ética. Esta, segundo Perdigão (2003), “reside no respeito pela norma que, ao nível da acção, se traduz

no respeito pela autonomia e liberdade” (p. 488). A presença da mesma na área referida é imprescindível, visto este teor de investigação se fazer presente em contextos humanos e sociais muito complexos, “requerendo por parte dos investigadores uma ponderação especialmente exigente sobre os possíveis impactos da investigação, pessoais, institucionais e sociocomunitários” (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2014, p. 7).

A urgência para que fosse definida uma ética surgiu, por um lado, pela necessidade de se estabelecer a relação entre o investigador e o social, e, por outro, para definir os limites das práticas da investigação. A investigação deve estar sujeita, segundo Almeida (2013), “a sólidos princípios éticos e a regras deontológicas estritas, principalmente para a protecção dos indivíduos, grupos e colectividades objecto de investigação, mas também para a dos investigadores e das instituições que os enquadram” (p. 2). A ética não deixa de ser um meio de conduta das responsabilidades sociais, consistindo nas normas aos processos que são definidos como corretos e incorretos. Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994), cada especialidade académica e profissional possui códigos deontológicos que determinam essas mesmas normas. Uns códigos são fruto de reflexões, outros aparecem como forma de protecção do grupo profissional. Neste sentido, pode-se afirmar que as normas da ética são autónomas, portanto cada indivíduo/grupo (ou investigador/investigadores) escolhe as suas, assim como as decisões (também éticas) são da responsabilidade do investigador. É por isso fundamental que este tenha consciência de si mesmo, dos seus valores e crenças, visto que as suas escolhas se vão basear nos mesmos.

Também ao nível da educação social, é fundamental o compromisso ético do profissional, visto que a educação, enquanto condição de humanização, o exige. A *praxis* do educador social deve-se orientar por uma ética “fundada na competência técnica e no amor” (Neto, 2012, p. 55) contribuindo desta maneira para a transformação da realidade e superação da irracionalidade de uma cultura de subserviência e exploração que se fazem presentes no quotidiano dos excluídos. Como afirma o autor, o educador social age em busca da utopia e da justiça, desejando construir uma sociedade regulada pela dignidade e ética. Neto (2012) declara ainda que a postura ética do educador social abre espaço e cria condições para descobrir caminhos e caminhar com o Outro. Neste sentido, o educador não deixa de se colocar no lugar do Outro a fim de o escutar e, com ele, encontrar sentido num projeto de vida. Nesta perspetiva, Perdigão (2003) defende que, se a questão “o que se

pretende, no fundo, alcançar?” possuir uma intenção de “pré-ocupação pelo cuidar” (p. 488), o *empowerment*, característica da intervenção comunitária (Ornelas, 2008), “conquista uma dimensão de autêntico reconhecimento e acolhimento do outro na sua liberdade, dignidade e diferença radicais, bem como de respeito pelas suas fragilidades e valorização das suas potencialidades” (p. 488).

A deontologia constitui-se como a parte da ética que se centra nos deveres, ou seja, visa levar os princípios da ética, para a prática. Como refere Almeida (2013), “na ausência de um destes três pilares (Ética, Deontologia e Direito) cria-se um clima de irresponsabilidade, que pode descambar em graves atentados aos direitos dos mais frágeis” (p. 9).

Os **três princípios éticos** fundamentais na investigação que envolve seres humanos, apresentados pelo Relatório Belmont (1978), são o princípio do *Respeito* às pessoas, o princípio da *Beneficência* e o princípio da *Justiça*. Os princípios referidos, como afirma Almeida (2013), traduzem-se (no âmbito da deontologia) por regras que os investigadores devem fazer cumprir, sendo elas o consentimento informado, a avaliação de riscos e benefícios e ainda a seleção dos sujeitos de investigação. No mesmo sentido, também Bogdan e Biklen (1994) abordam as duas questões que se fazem presentes ao nível da ética na investigação com sujeitos: o consentimento informado, através da assinatura do sujeito no formulário (mais utilizado na investigação de carácter quantitativo) e a proteção/segurança dos participantes. Estas questões são igualmente defendidas pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, às quais adicionaram a divulgação da informação (os participantes têm direito a ser informados sobre os resultados da investigação), o direito à desistência da participação e ainda os benefícios e o respeito pela integridade dos participantes.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam ainda os princípios que guiam a investigação de carácter especificamente qualitativo: (i) a identidade dos sujeitos deve ser protegida: o anonimato deve constar tanto no material escrito como nos relatos verbais, (ii) os sujeitos devem ser tratados com respeito: o investigador não deve mentir e deve informar os participantes sobre os objetivos da investigação; (iii) o investigador deve ser explícito e claro com os intervenientes relativamente aos termos da sua anuência em participar, e respeitar esses termos até ao fim da investigação; e (iiii) o investigador deve salvaguardar a autenticidade e fidelidade na escrita dos resultados.

Importa, porém, referir que estes princípios não se definem como regra, podendo existir variantes e exceções (como é o caso do princípio do anonimato, visto que tal pode não ser possível devido à natureza da investigação, ou no caso de os participantes concordarem com a divulgação das suas identidades).

Neste sentido, e com o intuito de salvaguardar a identidade e individualidade das crianças e dos jovens que participaram no projeto *Finka Pé na Tchon*, estes foram nomeados por designações fictícias escolhidas pelos mesmos. Ao mesmo tempo, e admitindo o projeto enquanto resultado dos que nele participaram, acreditou-se não fazer sentido apresentar este trabalho ocultando os rostos dos seus participantes pois isso significaria, para a autora, retirar-lhes a sua voz e o seu devido reconhecimento. Sendo uma decisão que cabia a cada participante tomar, foi entregue a todos e à responsável do centro, um termo de autorização de uso de imagem e voz em fotografias ou vídeo sem finalidade comercial e para fim exclusivo do projeto de intervenção (anexo K).

Relativamente aos momentos de recolha de informação por via das entrevistas e grupos focais, foi sempre tido em conta a legitimação da entrevista: os entrevistados foram informados sobre os objetivos da entrevista/grupo focal e foi recolhida autorização da utilização da informação para efeitos académicos e de gravação.

6. SETE DA TARDE
ORA DI FINKA PÉ NA TCHON
(APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS)

| | ' ' | | ' ' |

A avaliação constitui-se como parte integrante do processo de planeamento, em que existe uma comparação com um modelo, implicando “uma finalidade operativa que visa corrigir ou melhorar” (Guerra, 2000, p. 185). Na metodologia de projeto, o cerne do processo avaliativo consiste em verificar se os objetivos estão a ser cumpridos, em termos de eficácia e eficiência, e analisar o seu impacto.

Neste caso, no projeto *Finka Pé na Tchon*, a avaliação assumiu diferentes **modalidades**: autoavaliação (ou avaliação interna), avaliação externa e ainda avaliação participativa. Guerra (2000) defende que “qualquer que seja a forma de participação do avaliador (ou avaliadores) exteriores, importa que estes se submetam a uma condição essencial: os atores locais e quem conduz a ação devem apropriar-se do processo e dos resultados da avaliação” (p. 176). Espera-se que a utilização daqueles diferentes modelos de avaliação forneça diferentes perspetivas relativamente ao que foi o projeto e seus resultados, contribuindo para uma conclusão participada por todas as partes integrantes. É no cruzamento dos resultados, recolhidos em diferentes instrumentos e recorrendo às diferentes modalidades de avaliação, que nos podemos aproximar de uma avaliação com validade e fiabilidade. Segundo o relatório sobre Avaliação de Processos de Intervenção Social, realizado por Menezes (2012), a avaliação participativa permite enfatizar os aspetos importantes para a população beneficiária, o que contribui para que o projeto tenha sucesso e seja eficaz.

O processo de avaliação deste projeto dividiu-se em três fases distintas: a inicial (*ex-ante*), a intermédia (*on-going*) e a final (*ex-post*). A inicial corresponde à **avaliação diagnóstica**, que procurou analisar a amplitude e gravidade dos problemas, perante os quais se vai intervir e construir ações e práticas que respondam ao combate dos mesmos. Segundo Guerra (2000), este momento incorpora o conhecimento relativamente ao problema, a definição do projeto e a definição das estratégias. Por sua vez, a **avaliação intermédia**, que decorreu a meio da implementação do projeto, no mês de maio de 2022, permitiu verificar se as estratégias propostas iam ao encontro dos problemas e objetivos identificados e com os resultados esperados. Este momento avaliativo permitiu aferir da coerência do projeto, e, a partir daí, refletir sobre a eficácia da intervenção, tentando compreender se existiam desvios e/ou dificuldades a fim de se agir sobre os mesmos. A última fase de avaliação, portanto, a **avaliação final**, ocorreu após a intervenção, no mês de julho, correspondendo a um processo complexo de análise, onde se pretendeu (i) identificar os impactos da intervenção e sua utilidade no respetivo contexto social, (ii)

analisar os resultados e as respetivas conclusões, e (iii) refletir criticamente sobre estes mesmos resultados, tendo por referência os objetivos definidos. Deste modo, tentámos que a avaliação se constituísse como um processo aprofundado de análise e reflexão sobre a relevância, a eficácia, a eficiência e o impacto do projeto.

Assim, concretizando estas linhas que orientaram a avaliação do projeto *Finka Pé na Tchon*, nas secções seguintes apresentamos os resultados obtidos em cada objetivo, tendo por referência os respetivos indicadores, seguindo uma ordem que, acreditamos, poderá facilitar a sua compreensão: em primeiro lugar, disponibilizam-se os dados que observam e avaliam especificamente as atividades realizadas ao longo da intervenção (através das técnicas observação participante, inquérito por questionário da avaliação da sessão e portefólio do participante); seguidamente partilham-se os dados que analisam o projeto de forma mais global, correspondendo aos momentos de avaliação intermédia e final (a partir das técnicas inquérito por questionário intermédio, grupo focal e entrevista). Cada conjunto de indicadores alimentará o objetivo a que corresponde.

6.1. Objetivo A. Construir a relação consigo mesmo e com o Outro através da prática artística e criativa

Para o **Objetivo A** foram identificados cinco indicadores:

- A1. Toma consciência da sua forma particular de estar no mundo.
- A2. Reconhece a forma de estar do Outro no mundo.
- A3. Aceita a forma de estar do Outro no mundo.
- A4. Nível de participação no trabalho criativo.
- A5. Grau de satisfação.

Indicador 1: eu no mundo

Durante as atividades eu percebi quem sou.

Kampuni

No que diz respeito ao primeiro indicador – *Toma consciência da sua forma particular de estar no mundo* – foram registadas 84 observações no diário de bordo, referentes às 24 sessões da intervenção, compreendidas entre o dia 3 de abril e o dia 8 de julho. Estes

comentários permitiram a observação da evolução dos participantes relativamente a cada descritor de desempenho definido. Em todos eles foi notória uma evolução favorável por parte dos participantes, visto que a dificuldade sentida nas primeiras sessões se foi transformando ao longo do tempo em disponibilidade e capacidade nos campos da criação e expressão, da construção da relação com (e confiança no) Outro, da autonomia e individualidade e da reflexão e percepção de si próprio. Alguns exemplos apresentam-se na Tabela 6.

Tabela 6

Diário de bordo: avaliação dos descritores de desempenho (II, OA)

Descritores de desempenho	Exemplo sessão	Exemplo sessão
Mostra estar a) disponível e b) confortável em explorar o toque com o Outro	3 de abril Como foi a primeira sessão o grupo ainda se mostrou pouco disponível e confortável em explorar o toque com o Outro. Demonstraram pouco à vontade com o colega a mexer no seu corpo. Muitas cócegas e risos de nervosismo. Poucas duplas conseguiram ganhar concentração e foco.	24 de junho Todos se mostraram bastante disponíveis e confortáveis em explorar o toque com o Outro, resultando em improvisações muito interessantes. Foram explorados e criados movimentos em diferentes níveis, com diferentes pesos e diferentes colegas, tendo sido também mobilizado conteúdo trabalhado em sessões anteriores.
Experimenta e explora o próprio corpo e o seu movimento	29 de maio Os participantes experimentaram e exploraram o movimento do corpo até certo ponto. Alguns movimentos ainda continuam a passar pela reprodução direta e objetiva das palavras. Podem ir mais além na experimentação e exploração.	24 de junho Os participantes já conseguem experimentar e explorar o próprio corpo e o seu movimento com mais naturalidade, autonomia e criatividade. Visivelmente mais confiantes e confortáveis.
Expressa as suas vivências através do corpo e do movimento (e transpõe o movimento para a dança)	24 de abril Os participantes, de modo geral, tiveram dificuldade em conseguir expressar as suas vivências através do corpo e do movimento. Pouco à vontade, com pouca segurança no que estavam a fazer.	29 de maio Conseguiram expressar as suas vivências através do corpo e do movimento, transpondo-o para a dança. Evolução na passagem das palavras para o movimento e do movimento para a dança propriamente dita. Poucos foram os grupos que ainda se basearam na mimica.
Mostra estar disponível para refletir sobre ele próprio	8 de maio Mostraram-se pouco disponíveis para refletir e expressar como se sentiram (a partir da interação com o Outro), visto que todos expressaram automaticamente terem-se sentido	26 de junho Estiveram muito concentrados na tarefa e fizeram o que foi pedido. Antes de começar a escrever, tiraram uns minutos para refletir. Grande evolução. Conseguiram refletir sobre eles mesmos, sobre o que os

	bem e satisfeitos ainda que, no exercício proposto, alguns tenham feito o papel de discriminados e desprezados pelo grupo.	fez sentir melhor e pior e conseguiram expressar isso através da escrita.
--	--	---

Nota. Da autora.

De um total de 458 documentos multimédia, foram seleccionados 138 (dos quais 59 correspondem a fotografias e 79 a formatos de vídeo), que aludem à relação que cada participante estabelece consigo mesmo, alimentando assim o primeiro indicador do Objetivo A. Apresentam-se alguns exemplos no conjunto de figuras que se segue (Figura 1):

Figura 1

Relação com o próprio



Nota: Da autora.

Para além da observação participante, da qual fizeram parte o diário de bordo e as fotografias, foi também utilizado o inquérito por questionário de avaliação das sessões, enquanto técnica de recolha de informação para o primeiro indicador. Como já referido anteriormente, as questões foram respondidas a partir de uma escala com figuras que representavam diferentes estados emocionais (anexo D), tendo sido atribuído um valor (de 1 a 4) a cada uma das figuras, em que 1 correspondia a *não estava motivado e/ou não me senti bem* e 4 a *estava muito motivado e/ou senti-me muito bem*. Para todas as questões, os valores mantiveram-se mais ou menos constantes no decorrer da intervenção (anexo L) e a média final varia pouco entre as diferentes questões (cerca de duas décimas) – Tabela 7.

Tabela 7

Avaliação: médias do inquérito por questionário de avaliação das sessões

Questão	Média final
Estavas motivado para a sessão de hoje?	3,8
Como te sentiste contigo próprio?	3,7
Como te sentiste com o grupo?	3,7
Como te sentiste com as atividades?	3,8
Como te sentiste com a facilitadora?	3,9
Como te estás a sentir agora?	3,8

Nota. Da autora.

Relativamente aos comentários partilhados pelos participantes no final de cada sessão, estes direccionaram-se principalmente para a **categoria** *consciência de si e partilha*. Esta categoria foi dividida em seis subcategorias: consciência de si e partilha relativamente ao seu (i) *estado de espírito*, (ii) *consciência do corpo*, (iii) *como se sente em relação ao grupo*, (iv) *como se sente em relação à facilitadora*, consciência de si e partilha (v) *através da dança* e também (v) *através dos exercícios*.

Relativamente à subcategoria *estado de espírito* foram utilizadas expressões como,

“Ah, que dia mais lindo. Eu me sinto como uma andorinha a beijar as rosas”.

“Na aula de hoje eu fiquei muito relaxada”.

“Obrigada, Marta, por tudo. Eu estava muito triste, mas quando comecei a dançar senti-me bem”.

“Eu estou a sentir que estou com energia. Eu penso que estou nas nuvens a dançar”.

Para a subcategoria *consciência do corpo* partilha-se a seguinte frase,

“Hoje eu senti-me muito bem. Estou a sentir muito satisfeita de mim mesma. O meu corpo está muito contente que nem um pássaro”.

Já na subcategoria *como se sente em relação ao grupo* é possível encontrar reflexões como,

“Na aula de hoje senti-me muito bem a dançar com os meus irmãos. Foi muito fixe”.

“Eu senti-me muito bem com as crianças que vieram participar”.

“Na aula de hoje eu senti mais ou menos porque não estou contente com o grupo”.

Como se sente em relação à facilitadora foi uma categoria criada a partir das seguintes citações,

“Senti muito feliz quando me ajudas. Obrigada pelo ensaio”.

“Marta, eu senti muito bem com a aula de hoje. Eu sinto-me muito bem contigo agora”.

A tomada de consciência de si *através da dança* foi uma subcategoria relevante, onde os participantes manifestaram,

“Gostei muito daquele exercício em que dançámos de olhos fechados e a dança com os movimentos do sonho”.

“Hoje estou muito contente com a dança”.

“Eu estou a sentir que estou com energia. Eu penso que estou nas nuvens a dançar”.

Finalmente, a tomada de consciência de si *através dos exercícios* ganha forma a partir das seguintes expressões,

“Escrever sobre as coisas que eu preciso na vida foi uma boa experiência”.

“A aula de hoje correu muito bem porque eu fiz as coisas que eu não fazia”.

“Pôr-me no lugar de um animal (Pantera) percebi que é o instinto dela atacar quando está com fome ou quando se sente ameaçada”.

A segunda **categoria** mais referenciada corresponde à *reflexão de como correu a aula/avaliação da aula*. Esta categoria subdivide-se em três subcategorias: (i) *geral*, (ii) *perceção da evolução (da aula e do grupo)* e (iii) *relação com o grupo*.

Relativamente à primeira subcategoria (*geral*), os participantes referiram,

“Hoje a aula correu muito, muito bem. Dançámos com energias. A aula correu muito bem”.

“A aula de hoje correu muito bem. Cantámos muito. A aula foi muito divertida”.

“A aula correu bem. Estou bem disposta. Fiquei contente”.

Por sua vez, a segunda subcategoria (*perceção da evolução da aula e do grupo*) foi construída a partir de expressões como,

“Na aula de hoje, no ensaio, todos estavam distraídos, mas no fim fizemos um exercício muito bonito e o fim correu bem”.

“A aula de hoje, o ensaio hoje correu muito bem. Senti o grupo muito melhor hoje”.

A subcategoria *relação com o grupo* foi alimentada pelas seguintes reflexões,

“Hoje a aula correu muito bem. Hoje dançamos com outros corpos novos e eles dançaram muito bem e nós dançamos também com eles. A aula hoje correu bem”.

“A cor branca simboliza a paz, portanto o grupo está na paz hoje e espero que isso permaneça”.

Ainda em relação aos comentários divulgados pelos participantes, seguem-se **outras categorias**, apresentadas por ordem de relevância: *reflexão e partilha sobre a dança*, que se subdivide em *bem-estar pessoal* (“Gostei muito daquele exercício em que dançamos de olhos fechados e a dança com os movimentos do sonho”) e *bem-estar com o grupo* (“Na aula de hoje senti-me muito bem a dançar com os meus irmãos. Foi muito fixe”); *reflexão e partilha sobre os exercícios/atividades* (“A aula de hoje correu muito bem e queimámos os nossos medos”); *gratidão* (“Obrigada pelos exercícios que me fizeste aprender”); *analogia* (“Eu sinto-me como uma pantera a nadar na água”); *reflexão sobre o lugar do Outro* (“Hoje a aula correu muito bem, mas para os outros não sei se correu bem”) e *reconhecimento* (“Hoje eu fiquei muito bem porque as pessoas vêm ver-nos. Obrigada”).

Na reflexão sobre o que os participantes mais gostaram ao longo das sessões, *dança* foi a categoria mais referenciada:

“Eu gosto muito da dança e desde o primeiro dia que vi a professora fiquei muito contente, mas não foi fácil, mas com o tempo tudo mudou e é por isso que eu tenho mais paixão pela dança”.

“Eu fico muito satisfeita a ensaiar”.

“Quando eu fico feliz é quando o corpo está a dançar bem”.

A relação com o Outro foi outra dimensão importante e gratificante para o grupo, visto que o *trabalho a pares* (“Eu gostei quando contámos os nossos sonhos e depois dançamos dois a dois sobre os nossos sonhos”) e o *estar com o grupo* (“Também gostei das atividades porque consegui interagir com os meus irmãozinhos e isso faz-me feliz”) foram respetivamente a segunda e terceira categorias mais referidas. Seguem-se outras como a *meditação* (“Eu gostei daquele ensaio naquele dia em que nos deitámos e aquele homem

estava a contar a história dos golfinhos”), a *descoberta de quem é* (“Durante as atividades eu percebi quem sou. Como? Uma pessoa determinada, paciente, rigorosa”) e a *música* (“Quando nós dançamos fico muito contente com as músicas”).

Mais de metade do grupo mencionou o *comportamento do(s) outro(s)*, quando lhes perguntado sobre o que menos gostaram no decorrer da intervenção. O desconforto com o comportamento do outro foi referido *face ao próprio* (“Não gosto de trabalhar com os que fazem troça”, “[Não gosto] quando explico e os outros ficam a sorrir (rir)”, e “Não gostei quando estamos a ensaiar e outros correm e dizem que não querem dançar comigo”), *face à facilitadora* (“Por outro lado, só no gostei das nossas ações perante a facilitadora, fazemos desordem e nisto acabamos por perder muito tempo”) e na *aula* (“Não gosto quando o grupo fica a fazer barulho”). Outras categorias nomeadas foram a *insegurança física e emocional* (“Eu não gostei daquele dia em que caí no chão no ensaio”, “Eu não gostei daquele dia em que fizemos o jogo da confiança porque eu choquei com a árvore”), as *sessões iniciais* (“No mês de janeiro não gostei do exercício”) e a *exposição* (“Naquela parte de gritar eu não gosto”).

Partilhados os dados que analisam especificamente as sessões e atividades de forma mais específica, apresentam-se agora os resultados obtidos nos momentos de avaliação intermédia e final, referentes à reflexão da intervenção no seu todo.

No inquérito por questionário, realizado na fase da avaliação intermédia, foi pedido na primeira questão (referente ao primeiro indicador) que as crianças e os jovens completassem a frase *Eu sou diferente e especial porque sou...* com três características que considerassem ter.

Com os resultados organizados por ordem da sua significância (Tabela 8), é possível verificar que a coragem é a característica em que praticamente metade do grupo se revê, seguida pela alegria e inteligência. Um número considerável de crianças e jovens considera-se, ainda, calmo, honesto e amigo dos outros.

Tabela 8

Avaliação: resultados da questão A1 do inquérito por questionário de avaliação intermédia

Características	Freq.
Corajoso	6
Alegre	5
Inteligente	5
Calmo	4
Honesto	4
Amigo dos outros	4
Justo	3
Responsável	3
Simpático	3
Confiante	2
Forte	2
Gentil	2
Organizado	2
Artista	1
Engraçado	1
Generoso	1
Respeita os outros	1

Nota. Da autora.

Como já foi referido anteriormente, no que diz respeito à avaliação final do projeto, esta foi caracterizada pelo uso de um grupo focal, com seis participantes (mais novos) e de duas entrevistas individuais com duas participantes mais velhas, a Impili e a Kampuni. Tendo-se utilizado o mesmo guião para as duas técnicas de recolha de informação, adotou-se a apresentação paralela dos dados obtidos, de modo a facilitar a comparação entre eles.

Relativamente à primeira questão, direcionada para como os participantes se sentiram nas atividades ao longo dos meses de intervenção, o grupo focal referiu, na sua totalidade, o *bem-estar físico e psicológico* (de modo *geral* e a partir especificamente da *dança*). A dimensão do *bem-estar* também foi referida por Impili e Kampuni, tendo acrescentado outras: *dificuldade* e *cansaço* no começo da intervenção: “No início foi um pouco difícil porque o meu corpo não estava acostumado aqueles exercícios (...) agora que o meu corpo já está acostumado (...) durmo bem, saudável, depois da dança sai suor” (Kampuni).

Tanto o grupo focal como as duas entrevistadas consideraram o *trabalho em grupo e a pares* como o que mais lhes deu prazer ao longo das sessões. O grupo mencionou também a *dança*, a *meditação* e o *trabalho para o público*. *Lidar com a frustração* (relativamente ao *comportamento do grupo*, *repetição de exercícios/coreografias*, *trabalho do próprio* e *não trabalhar em grupo*) revelou-se, para todos os envolvidos, como o que menos gostaram.

Todos os participantes afirmam que as atividades realizadas os ajudaram, de alguma forma. Mais de metade do grupo focal e as duas entrevistadas referem que ajudaram principalmente no ganho de *confiança: em si próprio e na sua descoberta*. Impili e Kampuni acrescentam ainda ganho de confiança na *interação com o Outro* e *no grupo*. Para além do desenvolvimento da confiança, o grupo focal menciona que os exercícios praticados auxiliaram na *aprendizagem da dança* e na *descoberta do Outro*. Para Kampuni ajudaram ainda no *alcance de um estado de equilíbrio*.

Quando inquiridos sobre o que sentem quando dançam, o grupo focal e uma das entrevistadas remetem para o *contacto com a natureza* a partir de expressões como “Sinto que estou lá em cima a voar, a ver as árvores” e “Quando estamos a dançar, dá-me tanta energia... como o sol”. Kampuni referiu também *bem-estar* e Impili manifestou *ligação*

com o grupo: “Outras horas eu tenho medo, mas fico confiante porque tenho os meus irmãos perto de mim”.

Ainda que não fizesse parte do guião, surgiu espontaneamente, no grupo focal e em uma das entrevistas, a necessidade de partilha dos medos de alguns participantes. Neste sentido, os mais novos associam os seus medos ao *público* e a Impili à *partilha* de si com os outros, ao *fracasso* e à *solidão*.

No que diz respeito à questão *Descobriste alguma coisa nova sobre ti? Sobre o teu corpo? O quê?* as crianças e os jovens que fizeram parte do grupo focal referiram principalmente aspetos ligados ao desenvolvimento da *confiança e autoestima*:

“Eu descobri que eu tenho talento de dançar e de aprender muito rápido”.

“Antes não sabia dançar muitos passos que estamos a ensaiar estes dias e não sabia fazer os jogos que você nos ensinou e agora aprendi tudo”.

Impili e Kampuni também alimentaram a dimensão da *confiança e autoestima* quando partilharam o que descobriram:

“Como ser confiante em mim própria”.

“Tenho algo dentro de mim que eu posso partilhar com o mundo”.

A descoberta da *capacidade de aprendizagem e evolução* foi outra categoria construída tanto pelo grupo focal como pelas duas entrevistadas (exemplo: “Eu descobri que eu tenho talento de dançar e de aprender muito rápido” e “[descobri que sou] uma pessoa que quer ir mais além, uma pessoa que tem algo, mas que quer ir muito mais além”. O grupo focal partilhou ainda a descoberta de *medos* e a Impili a descoberta da consciência relativamente à *família* e ao *sonho*: “Eu pensei, quando estava deitada, quando colocas aquela música...Eu fico a imaginar que eu estou junto deles, na nuvem e estamos a brincar na nuvem”.

Quando dançam a solo, os participantes do grupo focal e entrevistas, na sua maioria, afirmam sentir-se *confiantes e reconhecidos*: “Eu... sinto bem. Porque fico com mais energia quando danço assim em frente às pessoas”, “Eu sinto-me bem. Quero dançar à frente”, “Eu sei... que consigo”, “Me alegra muito. Mais, quando o público grita”. No

entanto, alguns partilham que se sentem *sós, tristes e desconfortáveis*: “Eu não sinto bem”, “Não [gosto]... porque estou sozinho”.

Relativamente a dificuldades sentidas pelas crianças e jovens ao longo da intervenção, tanto o grupo focal como uma das entrevistadas apontam para a *autorreflexão e partilha*: “O que foi difícil foi quando nos deste a carta cor-de-rosa e pediste para contar o que foi mais difícil, porque nada lá foi difícil”, “Foi difícil quando pediste para escrevermos no que somos diferentes dos outros”, e “[Foi difícil] contar o meu próprio medo”. Também foi sentida alguma dificuldade na *relação com o Outro* (exemplo: "Sinto dificuldade em dançar com a parte feminina"), na execução de determinados *passos e exercícios* e ainda em manter a *concentração*. A *coragem e motivação*, por um lado e a *adaptação*, por outro, foram as estratégias utilizadas pelas crianças do grupo focal para lidar com as tensões sentidas. Já a Impili refere que ultrapassou as dificuldades *com o Outro* e a Kampuni a partir da *escuta/empatia*. Do grupo focal e das duas entrevistas seguem algumas citações, relativamente às categorias mencionadas (Tabela 9).

Tabela 9

Avaliação: como ultrapassaste as dificuldades?

Categoria	Transcrição
Coragem e motivação	“Ultrapassei porque não há coisas difíceis”. “Com coragem”. “Com força e energia”. “Pensando com mais força”.
Adaptação	“Com o Sankara fico a controlar a mão dele de outra maneira”.
Com o Outro	“Com os meus irmãos”. “Partilhei com uma pessoa que sei que vai conseguir ajudar-me”.
Escuta/empatia	“Quando começaste a dizer ‘preciso da vossa atenção’ comecei a perceber”.

Nota. Da autora.

Todos partilharam ter atingido sentimentos de conquista e realização em exercícios e feitos que não sabiam ou que acreditavam em não ser capazes de poder concretizar. O grupo focal fez referência a determinados *exercícios* propostos e à *dança*, como se pode constatar a partir das seguintes partilhas: “Achava que não ia conseguir fazer aquele exercício de baixar por causa do joelho, mas consegui” e “A dança... aquele passo assim”.

Impili aborda a dimensão da *partilha de si próprio com o grupo*, visto que acreditava em não ser capaz de “Partilhar algumas coisas da minha vida com os meus colegas”, “Tinha medo de falar, mas depois senti um pouco aliviada”. Por último, Kampuni pensava não ser capaz de se apresentar em *público*: “A única coisa que não iria poder fazer era apresentar ao público,” mas “depois de chegar lá na quinta-feira, no IP9, eu... não sei! Passou-me um frio pela cabeça e... tudo virou fácil!”.

Analisando... os dados recolhidos para o primeiro indicador – *Toma consciência da sua forma particular de estar no mundo* – é possível verificar uma evolução favorável nesta dimensão, patente nas observações do diário de bordo uma vez que a consciência e expressão corporal, sendo quase inexistentes nas sessões iniciais, se fizeram cada vez mais presentes no avançar do projeto. Os participantes mostraram-se mais disponíveis, confortáveis e confiantes em experimentar e explorar o próprio corpo e o seu movimento; ao mesmo tempo revelaram ter maior capacidade de perceção e manifestação das suas emoções, sensações, desejos, sonhos, memórias e imagens internas, o que vai ao encontro das reflexões de autores como Garaudy (1980), Marques (1999) e Fiamoncini (2006), quando defendem que a dança se constitui um importante veículo para o contacto do praticante com o seu mundo interior. De referir ainda que a capacidade demonstrada pelos participantes, ao longo das sessões, na transposição da sua realidade para o movimento dançante, criativa e simbolicamente, anuncia a conquista de um diálogo entre o corpo e a psique, suportando as declarações de Béjart (1980) quando identifica o potencial da dança na ligação entre as várias dimensões do Homem.

A evolução no ganho de consciência dos participantes relativamente à sua forma particular de estar no mundo é reforçada pelo grau de reflexão e autoanálise demonstrados a partir da partilha do seu nível de motivação e bem-estar e também pelas expressões retiradas do portefólio e dos questionários e entrevistas como “[Senti-me] muito bem porque ao dançar, fazemos exercícios, brincamos, fizemos jogo de confiança, aquele de colocar a carta na testa a dizer ‘eu sou surda, grita comigo’” e “Eu sinto-me como uma pantera a nadar na água” em comparação com as frases curtas utilizadas nas sessões iniciais, como por exemplo “A aula de hoje correu bem” e “Eu gostei das aulas de hoje” que expunham a dificuldade dos participantes em refletir sobre a sua própria experiência, aceder ao seu mundo interior e em expressar as suas ideias, emoções e vontades.

Na fase intermédia do projeto, os participantes, ao reconhecerem traços que compõem a sua individualidade, revelaram possuir já alguma perceção de quem são ou de como se

vêm. Essa percepção revelou-se mais clara nos momentos finais da intervenção já que foi notória a grande capacidade de reflexão e partilha das crianças e dos jovens face ao que sentiram, ao que descobriram e ao que desenvolveram individual e coletivamente, mostrando-se mais confiantes deles próprios, dos seus talentos e das suas qualidades. Assim, e indo ao encontro dos resultados obtidos no estudo de Barnstaple (2016) que evidenciam como a dança é essencial para o crescimento humano e estimula a capacidade de expressão dos indivíduos, os participantes do projeto, no contacto com esta forma de arte, desenvolveram a sua capacidade de introspeção e expressão. Já o ganho de confiança dos participantes nas suas capacidades corrobora as afirmações de Arce e Dárcio (2007), quando defendem que a dança devolve à pessoa a confiança na sua totalidade. O contacto com a consciência da existência do Eu, vivendo o *aqui e agora* é confirmado também pelas imagens apresentadas.

Salienta-se a importância dada pelos participantes à prática da meditação. Foi o primeiro contacto que o grupo estabeleceu com a atividade e desencadeou reações muito positivas, resultando na realização da mesma mais vezes do que as previstas inicialmente, a pedido dos participantes. Este episódio expõe a necessidade que estas crianças e jovens têm de aceder a momentos de puro relaxamento e concentração no *aqui e agora*, num encontro com eles próprios, onde podem olhar para dentro com ternura e amor e reconectar-se com quem são. É nossa convicção que tal necessidade surge em oposição ao seu estado constante de *alerta*, resultante do contexto em que se encontram e propício à adoção de comportamentos adequados a idades mais avançadas (tarefas domésticas e cuidar dos mais novos).

Tendo em conta o descrito, o desenvolvimento da capacidade de reflexão, consciência e expressão de *quem é*, do que gosta e do que sente (ao nível oral, corporal e escrito) demonstra a existência de, pelo menos, *alguma consciência*, por parte dos participantes, *na sua forma particular de estar no mundo* (Indicador A1).

Indicador 2: eu vejo-te

Descobri os medos de algumas pessoas.

Vitória

No que concerne ao segundo indicador definido para o Objetivo A – *Reconhece a forma de estar do Outro no mundo* –, este foi alimentado por comentários da facilitadora no seu

diário de bordo, que tiveram o intuito de verificar o progresso do grupo ao longo da intervenção nas várias dimensões que envolvem a relação com o Outro. Verificou-se, sobretudo, uma evolução favorável ao longo da intervenção, no entanto, destaca-se também a existência de uma dimensão particularizada pela sua irregularidade (*Mostra estar disponível para ocupar o lugar do Outro*), onde existem avanços e recuos no processo, como se pode comprovar nos dados apresentados na Tabela 10.

Tabela 10

Diário de bordo: avaliação dos descritores de desempenho (I2, OA)

Descritores de desempenho	Exemplo de sessão	Exemplo de sessão
Mostra estar disponível para ocupar o lugar do Outro	3 de abril De um modo geral, os pares mostraram-se disponíveis para ocupar o lugar do Outro, reproduzindo com responsabilidade e honestidade o que o colega partilhou com eles. No entanto, o Ariel recusou-se a trabalhar com o seu par, Naziana.	8 de maio Mostraram-se pouco disponíveis para ocupar o lugar do Outro. Valentina partilhou que não se sentiu mal quando gozaram com ela pelo facto de ser gorda (no exercício), porque na realidade não é gorda.
Estabelece um diálogo corporal com o Outro	10 de abril Os participantes experimentaram e exploraram o movimento do corpo até certo ponto. Alguns movimentos ainda continuam a passar pela reprodução direta e objetiva das palavras. Podem ir mais além na experimentação e exploração.	29 de maio Os vários pares conseguiram estabelecer um diálogo entre si. Comunicaram, dançaram um com o Outro e criaram dinâmicas muito interessantes.
Sente-se confortável na interação com o Outro e o grupo	30 de junho O grupo sentiu-se confortável na interação com o Outro e o grupo.	8 de julho O grupo demonstrou não só conforto como também grande satisfação na interação com o seu par e o grupo.

Nota. Da autora.

Um dos parâmetros que compôs a grelha de registo de observação, parte integrante da observação participante, foi o parâmetro *interação*, o qual se torna relevante para a análise do indicador em estudo. A interação do grupo foi avaliada em cada sessão com uma pontuação entre 1 e 4, em que 1 corresponde a *insuficiente* e 4 a *muito bom*. A média calculada para a pontuação deste parâmetro foi de 3,3, classificando a interação neste projeto como *boa*. Importa referir que se constatou uma evolução ao longo do projeto visto que o valor médio deste parâmetro até ao dia 8 de maio foi de 3,0 pontos e, desse período até à fase final da intervenção (dia 26 de junho) foi de 3,5 pontos (anexo B5).

Foi também recolhido conteúdo de multimédia que sustenta este segundo indicador, invocando a relação com o Outro, o meio e o trabalho de equipa. Desta dimensão fizeram parte 76 fotografias e 112 vídeos. Seguem-se alguns exemplos (Figura 2).

Figura 2

Relação com o Outro



Nota: Da autora.

As notas deixadas pelos participantes no final das sessões voltaram-se muitas vezes para a *relação com o Outro*, onde foram mencionados sentimentos face aos elementos do grupo e, particularmente, à forma de estar de determinadas crianças: “Eu senti-me muito bem com as crianças que vieram participar”. O *comportamento do grupo* foi reconhecido pelos próprios no decorrer das sessões (“As aulas foram boas porque todos deram seus esforços, contudo só falta a colaboração entre os elementos do grupo”), existindo ao mesmo tempo a perceção da possibilidade de ser alterado se assim fosse desejado: “Não colaborámos mediante as atividades em equipa, mas podemos fazer o nosso melhor na próxima”, “Na aula de hoje, no ensaio, todos estavam distraídos, mas no fim fizemos um exercício muito bonito e o fim correu bem”. O *lugar do Outro* foi também alvo de reflexão por parte de alguns participantes, quando partilharam comentários como: “Pôr-me no lugar de um animal (Pantera) percebi que é o instinto dela atacar quando está com fome ou quando se sente ameaçada”.

Relativamente à reflexão sobre o que mais transmitiu uma sensação de bem-estar ao longo do projeto, alguns dos elementos da turma referiram a possibilidade de *estar e interagir com os seus colegas* e outros o *trabalho a pares*, onde a interação está subentendida:

“Também gostei das atividades porque consegui interagir com os meus irmãozinhos e isso faz-me feliz”.

“Eu gostei quando contámos os nossos sonhos e depois dançámos dois a dois sobre os nossos sonhos”.

“Eu gostei muito do jogo do espelho, aquele que fizemos no segundo dia quando começámos a ensaiar”.

“Eu gostei muito do jogo do espelho”.

O questionário alusivo à avaliação intermédia do presente projeto procurou entender a percepção dos participantes relativamente aos seus companheiros em termos de individualidade, a partir da seguinte afirmação: *Os meus colegas e amigos que estão neste grupo são diferentes de mim*. De um total de 16 participantes, metade reconheceu os colegas como *muito diferentes*, 7 elementos consideraram que são *iguais* e 1 refere que são *pouco diferentes*.

Por último, o grupo focal e as duas entrevistadas afirmaram ter descoberto novos aspetos sobre os restantes colegas, principalmente ao nível das suas *vulnerabilidades e medos*, como se pode observar a partir das seguintes afirmações:

“Eu descobri que há pessoas que têm medo de diferentes coisas... como outros colocaram morto, matar as pessoas..., mas outros são iguais”.

“Descobri os medos de algumas pessoas”.

“Outros gostam de falar aqui na casa, mas quando ficam à frente das outras pessoas...”.

“Descobri que há pessoas que têm talento, mas que têm vergonha para dançar. Como a Vitória”.

“Eu vejo que outros têm dificuldade em falar”.

“Quando estão a partilhar alguma coisa connosco eles falam, mas com outras pessoas eles não conseguem falar”.

Afirmaram também ter descoberto o que existe de *comum e de diferente entre eles*, a partir de expressões como:

“[Descobri] que as pessoas escolheram diferentes dias felizes”.

“Outros dançam sozinhos muito bem, mas quando chegam ao público, como eu, tenho medo do público”.

“Eu descobri que há pessoas que têm medo de diferentes coisas... como outros colocaram morto, matar as pessoas..., mas outros são iguais”.

“Como a Maria Clara disse que gostaria de fazer o seu aniversário numa praia, ao redor de uma fogueira, com os amigos, e eu gostei muito de ouvir isso”.

Foram ainda mencionadas outras categorias relativamente ao tema da descoberta do Outro tais como o seu *talento* (“Descobri que há pessoas que têm talento, mas que têm vergonha para dançar. Como a Vitória”), a *resiliência* (“Outros não sabem dançar, mas eles tentam. Por exemplo a Katalaya, ela por causa do joelho não gosta de se baixar, mas tenta”), a *timidez* (exemplo: “Quando estão a partilhar alguma coisa connosco eles falam, mas com outras pessoas eles não conseguem falar), a *preguiça* (exemplo: Descobri que outros são preguiçosos”) e a *teimosia* (exemplo: “Eu não sabia que eles eram assim tão teimosos”).

Analizando... os resultados partilhados, estes parecem indicar que a dimensão do Outro esteve particularmente presente neste projeto. A evolução favorável verificada em alguns dos descritores de desempenho relativamente ao reconhecimento do Outro e das suas particularidades foi reforçada pelo valor da qualidade da interação que progrediu de 3 pontos na fase intermédia do projeto para 3,5 pontos na fase final do projeto e pelo número de documentos multimédia recolhidos que aludem à relação com o Outro.

O descritor de desempenho *Mostra estar disponível para ocupar o lugar do Outro* demonstrou uma evolução desfavorável segundo as anotações da facilitadora no seu diário de bordo, quando comparado o dia 3 de abril com o dia 8 de maio. No entanto, e a partir de outras técnicas de recolha de informação, como é o caso do portefólio e da entrevista, podemos verificar que existiram outros momentos em que os participantes mostraram disponibilidade para ocupar o lugar do Outro, como é o caso do dia 10 de abril (“Hoje a aula correu muito bem mas para os outros não sei se correu bem”), do dia 1 de maio (“Pôr-me no lugar de um animal, Pantera, percebi que é o instinto dela atacar quando está com fome ou quando se sente ameaçada”) e do dia 24 de junho (“Eu estava muito mal porque a facilitadora estava um pouco mal connosco por não nos comportarmos bem”). Note-se que as últimas datas referidas correspondem a sessões posteriores à sessão do dia 8 de maio, demonstrando assim um progresso nesta dimensão, quando cruzados os dados obtidos através das várias técnicas de recolha de informação. É possível, deste modo, confirmar que a dança favorece a ampliação de empatias, referida por Marques (2010). Contudo, a complexidade dos resultados, por vezes contraditórios, traduz, em grande parte a complexidade do próprio indicador, reconhecendo que não é uma tarefa fácil avaliar como é que as crianças sentiam o Outro dentro de si: os dados recolhidos traduzem, assim, algumas diferenças que subsistiram entre o comportamento face ao Outro e o discurso que sobre ele mantemos.

O facto de os participantes exporem reiteradamente, nos seus momentos de introspeção e partilha, a satisfação que tiram da relação e do trabalho com o Outro, significa que não só reconhecem como celebram as diferentes formas de estar. Através do inquérito por questionário, também é possível constatar o reconhecimento da individualidade e singularidade de cada um, visto que mais de metade do grupo tem a percepção das particularidades que distinguem cada indivíduo, afirmando, neste sentido, que os colegas são diferentes deles próprios. Ao mesmo tempo, e relativamente à mesma questão, torna-se relevante destacar a percepção do valor *igualdade* entre os vários elementos do grupo, considerando que metade deles se revê como semelhante ao próximo.

A partir de expressões como “Não colaborámos mediante as atividades em equipa, mas podemos fazer o nosso melhor na próxima”, os participantes, para além de reconhecerem a existência de uma forma de estar conjunta, mostram vontade de a aprimorar até que se transforme numa forma de estar que lhes traga mais satisfação e sentimento de identificação e pertença. Por outro lado, o facto dos participantes, na fase de conclusão do projeto, manifestarem ter descoberto coisas novas sobre os colegas, demonstra a sua disponibilidade para, mais do que olhar e ver o Outro, observar e entender também a sua maneira de ser e de estar, confirmando a ideia de que, por via da arte, os indivíduos conseguem relacionar-se com o Outro, passando por processos de descoberta, aprendizagem e convivência, como sugerem Shimizu et al. (2004).

Tendo em conta os vários elementos que aqui foram analisados, considera-se ser possível afirmar que os participantes revelaram a capacidade de *reconhecer a forma de estar do Outro no mundo*, respondendo assim ao segundo indicador estabelecido para o Objetivo A.

Indicador 3: eu abraço-te

Hoje dançámos com outros corpos novos e eles dançaram muito bem.

Lucrecia

Do terceiro indicador – *Aceita a forma de estar do Outro no mundo* – fizeram parte observações no diário de bordo da facilitadora, correspondentes a seis descritores de desempenho, dos quais quatro apresentam uma evolução favorável, um indica uma evolução desfavorável e outro caracteriza-se pela sua irregularidade, não sendo possível identificar uma tendência linear e coerente (Tabela 11).

Tabela 11*Diário de bordo: avaliação dos descritores de desempenho (I3, OA)*

Descritores de desempenho	Exemplo de sessão	Exemplo de sessão
Expressa confiança no colega	10 de abril Alguns colegas expressaram alguma confiança no seu par, outros sentiram-se nervosos, resultando em risos e conversa. Valentina embora seja uma menina tímida, confiou na Kampuni e trabalharam muito bem como par.	12 de abril Os colegas expressaram mais confiança nos seus pares. Ariana inclusive partilhou no final que se sentiu segura e confiante, ao longo do exercício.
Interage com tolerância, empatia e responsabilidade	3 de abril De um modo geral, os pares interagiram com tolerância, empatia e reproduzindo com responsabilidade e honestidade o que o colega partilhou com eles. No entanto, o Zidane recusou-se a trabalhar com o seu par, Kataleya.	8 de maio Interagiram com pouca tolerância, empatia e responsabilidade. Grande facilidade em interagir com os colegas que tinham rótulos discriminatórios e alguma dificuldade em interagir com carinho e afeto.
Estabelece um diálogo corporal com o Outro	10 de abril Os participantes experimentaram e exploraram o movimento do corpo até certo ponto. Alguns movimentos ainda continuam a passar pela reprodução direta e objetiva das palavras. Podem ir mais além na experimentação e exploração.	29 de maio Os vários pares conseguiram estabelecer um diálogo entre si. Comunicaram, dançar um com o Outro e criaram dinâmicas muito interessantes.

Nota. Da autora.

O parâmetro *interação* (apresentado no segundo indicador), pertencente à grelha de registo de observação, torna-se igualmente pertinente para o presente indicador. Destaca-se a sua evolução ao longo do projeto (com um valor médio de 3,0 pontos até meio da intervenção e 3,5 pontos no final da intervenção) e a sua média final de 3,3 pontos, o que classifica a interação como *boa*.

Do presente indicador fazem parte 188 documentos digitais dos quais 76 são fotografias e 112 são vídeos, pertencentes à categoria *relação com o Outro, o meio e o trabalho de equipa*, conforme se ilustra na composição de imagens reunidas na Figura 3.

Figura 3

Relação com o Outro e trabalho de equipa



Nota: Da autora.

A *interação com o Outro* foi uma das categorias mais mencionadas nos comentários dos participantes relativamente ao final das sessões e ao melhor momento experienciado no projeto (“Na aula de hoje senti-me muito bem a dançar com os meus irmãos. Foi muito fixe”). O entusiasmo pela relação com o Outro acentuou-se, sobretudo, a partir de exercícios que envolveram a dança, sendo exemplo o exercício do espelho e o exercício dos sonhos, como é possível observar a partir das seguintes expressões:

“E gostei da dança em grupo com os olhos fechados”.

“Gostei muito daquele exercício em que dançámos de olhos fechados e a dança com os movimentos do sonho”.

“A aula de hoje correu bem. Gosto de contar os sonhos e dançá-los”.

“Eu gostei quando contámos os nossos sonhos e depois dançámos dois a dois sobre os nossos sonhos”.

“Eu gostei muito do jogo do espelho, aquele que fizemos no segundo dia quando começámos a ensaiar”.

Foi partilhada pelos participantes uma sensação de *bem-estar* face à entrada de novos elementos na sessão e, portanto, a novas maneiras de estar, sendo estas reconhecidas e celebradas, como se pode observar pelo seguinte comentário: “Hoje a aula correu muito bem. Hoje dançámos com outros corpos novos e eles dançaram muito bem e nós dançámos também com eles. A aula hoje correu bem”.

A partir da questão *Gostas de dançar e brincar com colegas que são muito diferentes de ti?*, o inquérito por questionário intermédio pretendeu compreender em que medida os participantes sentem satisfação na interação com o Outro. De um total de 16 inquiridos,

13 afirmaram *gostar muito* de brincar com os colegas que são muito diferentes, 2 responderam que *gostam pouco* e 1 que *não gosta*.

Pretendeu-se que do grupo focal e das duas entrevistas fizesse parte uma questão que nos ajudasse a analisar a evolução do grupo relativamente à interação com o Outro, diferente de si, caminhando assim no mesmo sentido da questão antes mencionada. A questão foi formulada da seguinte forma: *Gostaste de dançar e trabalhar com colegas de quem não és muito próximo? Foi fácil ou difícil? Porquê?*

O grupo focal, na sua maioria, assim como as duas entrevistadas, referiram ter sido *fácil* trabalhar com os companheiros de quem não são tão próximos, sendo que sentiram *satisfação* a partir dessas interações. Alguns participantes do grupo focal afirmaram terem-se sentido *confiantes* (“Se eu dançar com alguém que eu não conheço tão bem é bom porque eu vou dançar e mostrar o meu talento”; “Foi mais ou menos porque há algumas partes que me vão desafiar e eu vou ganhar”) e outros revelaram sentir *admiração* (“Quando eu estou a dançar com as pessoas que conheço e não conheço, é muito fácil. Eu admiro-as”). Impili partilha que “Foi fácil porque noutras horas eles dançam um pouco mal, mas com o passar do tempo eles começaram a saber que estamos perto deles e que tudo vai ser fácil”, remetendo assim para a ideia de *união*; Kampuni aborda o tema da *adaptação e desenvolvimento* a partir das seguintes afirmações: “Foi um pouco difícil, mas depois acabei por me acostumar” e “Eu fico com vergonha dos mais pequenos. Mas depois disto, de dançar com eles, acabei por me acostumar a não sentir mais vergonha”. A dificuldade e a vergonha foram tópicos mencionados mais vezes por Kampuni e pelo grupo focal:

“Foi difícil porque mesmo eles sendo pequenos, eu tenho vergonha deles sabes?”

“É fácil dançar com alguém que você não conhece tão bem, se você dançar com seu amigo mais próximo vocês vão fazer brincadeiras, fazer outras coisas”

“É melhor porque aquela pessoa não vai fazer coisas que a sua amiga faz”.

Um dos elementos que participou no grupo focal declarou que, na interação com o Outro, sentiu-se por vezes rejeitada: “Para mim foi difícil, mesmo com os meus amigos, com os meus irmãos. Quando estava a dançar com o Zidane naquele dia o Zidane disse que ele não vai dançar comigo. A Maria Clara também”.

Analisando... a *interação* interpares ao longo da intervenção e os registos da facilitadora no seu diário de bordo, é possível observar um progresso no primeiro caso, e, em mais de metade dos descritores de desempenho traçados para o terceiro indicador, no segundo caso. Esta evolução foi verificada também a partir dos excelentes resultados coreográficos realizados a pares ou em grupo. Os participantes, quando começaram a optar, na maioria das vezes, por executar os exercícios com o Outro (a pares ou em pequenos grupos), demonstraram ter desenvolvido (i) a percepção de que se descobriam melhor através do Outro e (ii) a consciência de que o trabalho conjunto resultava em experiências mais criativas, ricas e satisfatórias. Estes dois aspetos estão de acordo com o proposto por Marques (2010) quando defende que a dança, quando construída na relação com o Outro, desempenha um papel importante no crescimento e transformação do Ser Humano.

O gosto por partilhar quem são com o Outro, ouvir e receber quem é o Outro, e criar a partir da fusão das duas partilhas, expresso através dos comentários no final das sessões e das entrevistas e grupo focal realizados no final da intervenção, indica que os participantes não só reconhecem o modo de estar do Outro, mas também o aceitam e celebram, mostrando vontade de conviver com o Outro, dentro da sua individualidade e unicidade, indicando concordância com a ideia de que a dança possibilita construir relações com outros saberes (Arce e Dácio, 2007). Também a partir do inquérito por questionário de avaliação intermédia os participantes afirmaram gostar de dançar, brincar e interagir com colegas que entendem ser diferentes deles, reforçando o que já foi concluído neste parágrafo assim como os documentos digitais reunidos.

Comentários como “Não colaborámos mediante as atividades em equipa, mas podemos fazer o nosso melhor na próxima”, para lá do claro reconhecimento dos participantes face ao próprio comportamento, transmitem também uma certa dimensão de aceitação das suas práticas, mas com a clara consciência de que as podem modificar no futuro, contrariando qualquer sentimento de resignação face ao futuro e de incapacidade de mudar a partir da sua consciência no presente. Tal resultado encontra-se em harmonia com a visão de Fiamoncini (2006) relativamente ao potencial que a dança representa no desenvolvimento da resiliência.

Importa lembrar, no entanto, que o grupo focal da fase final da intervenção mostrou indícios de alguma dificuldade em aceitar o Outro por parte de dois participantes, traduzindo-se na recusa em trabalhar com alguns dos colegas. Esta recusa das particularidades do Outro espelha, na verdade, o que o ser, seja ele individual ou coletivo,

rejeita nele próprio. Ao mesmo tempo, a criança que se encontrou na circunstância de ser rejeitada, teve sempre vontade de fazer os exercícios, dançar, ser vista e reconhecida, devolvendo ao grupo a legitimidade e validade dessas características. Pode inferir-se que, ao serem vistas e reconhecidas, essas características contribuem para a pluralidade e riqueza do grupo, visto que um coletivo (e podendo usar-se a mesma proposição na dimensão individual) é tanto mais rico e saudável quanto mais partes de si conseguir reconhecer, aceitar, amar e utilizar. Assim, a Katalaya não só aceita a sua forma particular de estar no mundo, como convida o grupo, e cada um dos seus elementos, a fazer o mesmo.

A análise dos dados relativamente ao terceiro indicador permite concluir que os participantes, na sua esmagadora maioria, *aceitam a forma de estar do Outro no mundo*, e celebram-na.

Indicador 4: participação e criatividade

Eu estava muito triste, mas quando comecei a dançar senti-me bem.

Impili

O nível de participação no trabalho criativo, correspondendo ao quarto indicador definido para o Objetivo A, foi medido a partir da observação participante, da qual fizeram parte, neste caso, a grelha de registo de presenças e a grelha de registo de observação.

O registo de presenças começou a ser realizado na primeira fase da intervenção que teve início no dia 24 de janeiro, tendo-se prolongado até ao último dia de intervenção, dia 8 de julho. Neste período foi registada a comparência dos participantes no total das 33 sessões. Correspondendo, em cada sessão, o valor zero a uma ausência e o valor 1 a uma frequência, o valor médio da presença dos participantes neste projeto de intervenção atingiu os 0,92 pontos.

Na grelha de registo de observação foi analisado o parâmetro *participação*, relevante para o presente indicador. A participação foi medida quantitativamente, com o auxílio de uma escala entre 1 e 4, onde 1 corresponde a *insuficiente* e 4 a *muito bom*, em cada sessão e relativamente a cada participante. Este parâmetro apresenta uma evolução no decorrer da intervenção (com um valor médio de 3,1 até meio da intervenção e de 3,4 no final da

intervenção) De referir, ainda, que a média final da participação no presente projeto corresponde a 3,2 valores, classificando a participação como *boa*.

Esta elevada participação resultou em trabalhos progressivamente mais criativos, cativantes e únicos (Tabela 12). À medida que as sessões foram sucedendo, as crianças e os jovens foram revelando uma crescente capacidade para introduzir movimentos, dinâmicas e ações originais, perdendo o medo de experimentar o que para eles seria “o diferente” e ganhando a consciência dos seus potenciais e da sua liberdade.

Tabela 12

Notas do diário de bordo (14, OA)

Data	Notas
29 de maio	Os participantes conseguiram experimentar e explorar mais o corpo e o seu movimento, a partir do estímulo do seu sonho. Fizeram movimentos originais, criativos e expressivos, utilizando o contacto com o seu par.
12 de junho	Conseguiram expressar as suas vivências através do corpo e do movimento. Criaram gestos muito interessantes e originais a partir do seu quotidiano que foram posteriormente incorporados numa coreografia, conciliando e juntando aos gestos dos colegas, criando dinâmicas muito interessantes.
24 de junho	Todos se mostraram bastante disponíveis e confortáveis em explorar o toque com o Outro, resultando em improvisações muito interessantes. Foram explorados e criados movimentos em diferentes níveis, com diferentes pesos e diferentes colegas, tendo sido também mobilizado conteúdo trabalhado em sessões anteriores.
26 de junho	Através do aquecimento e da coreografia, o grupo demonstra, sem dúvida, mais conhecimento e conforto sobre o próprio corpo e seu movimento. Mais autónomos e criativos na criação de movimento, mais controlo e confiança na execução dos passos/movimento. “Quando eu sinto bem é quando o corpo está a dançar bem” (Vitória).

Nota. Da autora.

Analisando... a elevada taxa de comparência dos participantes nas sessões (0,92 em 1) e a classificação obtida na participação nos exercícios propostos – *boa*, comprova-se que o *nível de participação no trabalho criativo* foi elevado. Assinala-se que as poucas faltas registadas não se deveram a falta de interesse ou motivação, mas sim a condições de saúde dos participantes ou a situações que decorreram da responsabilidade do Lar.

Ainda que o diário de bordo não tenha sido definido para a avaliação deste indicador, as anotações no mesmo acabaram por fazer referência à participação dos intervenientes,

onde se evidenciou uma clara evolução na colaboração e envolvimento dos participantes nos exercícios, à medida que se iam sentindo mais confortáveis com eles próprios e com os colegas. Como resultado, começaram a ser produzidos, pelos participantes, objetos artísticos muito criativos, singulares e interessantes, onde deram asas à experimentação, exploração e ampliação do Eu e do Eu com o Outro, os quais constituem, segundo Marques (1999), os naturais processos oferecidos pela dança criativa.

Indicador 5: satisfação e participação

Foi inesquecível.

Blone

O quinto indicador apelava ao *grau de satisfação* dos participantes, relativamente ao processo experienciado no decorrer das várias sessões que formaram a intervenção do presente projeto. O registo da observação direta, uma das várias técnicas que serviram para a recolha de informação do quinto indicador, foi realizado a partir da grelha de registo de observação e da imagem.

Para a grelha de registo de observação foi recolhida informação relativamente aos parâmetros (relevantes para o presente indicador) *assiduidade*, *motivação*, *atenção* e *participação*. Todos eles apresentaram uma evolução, excetuando o parâmetro da *assiduidade* que se manteve regular ao longo da intervenção. Os resultados, expressos numa escala de valores entre 1 e 4, em que 1 corresponde a *insuficiente* e 4 a *muito bom*, encontram-se na Tabela 13.

Tabela 13

Avaliação: médias da grelha de registo de observação

Parâmetros	Fase intermédia (até dia 8 de maio)	Fase final (a partir do dia 8 de maio)	Média final
Assiduidade	3,8	3,8	3,8
Motivação	3,2	3,3	3,2
Atenção	2,9	3,1	3,0
Participação	3,1	3,4	3,2

Nota. Da autora.

A partir dos dados apresentados na tabela 14, é possível verificar que todos os parâmetros obtiveram a classificação *bom*, destacando o parâmetro *assiduidade* que, com 3,8, se aproxima do grau *muito bom*.

Por sua vez, foram recolhidos 132 documentos multimédia alusivos ao grau de satisfação dos participantes nas várias sessões, dos quais 61 são fotografias e 71 vídeos, apresentando-se alguns exemplos na composição fotográfica representada na Figura 4.

Figura 4

Momentos de satisfação



Nota: Da autora.

O conjunto de questões que integraram o inquérito por questionário de avaliação da sessão permitiu inferir acerca do nível de consciência dos participantes relativamente à sua forma de estar no mundo (indicador A1) e, ainda, avaliar o grau de satisfação relativamente a cada sessão realizada. Uma vez que as médias já foram apresentadas no capítulo relativo ao primeiro indicador (página 92), e considerando que as diferentes questões não possuem diferenças significativas quando expressas em termos quantitativos, destaca-se somente o seguinte: os valores das médias totais variam entre 3,7 e 3,9, colocando o estado de espírito dos participantes, face aos vários parâmetros adotados, próximo do *muito bom*.

As observações pessoais deixadas pelos participantes no final de cada sessão, correspondem, maioritariamente, à partilha do seu estado de satisfação relativamente a diferentes aspetos tais como os *exercícios*, a *sessão* de modo global, o *corpo* e a relação *consigo próprio*, a relação com o *Outro* e o *grupo* e a relação com a *dança*. Seguem-se alguns exemplos alusivos às várias dimensões:

“A aula correu bem. Estou bem disposta. Fiquei contente”.

“A aula de hoje correu muito bem. Eu fiquei satisfeita. Obrigada”.

“Estive muito feliz hoje na aula”.

“Estou tão contente hoje”.

“Eu senti muito contente com o motivo da atividade e você Marta, beijinhos”.

“Hoje eu senti-me muito bem. Estou a sentir muito satisfeita de mim mesma. O meu corpo está muito contente que nem um pássaro”.

“Eu senti-me muito bem com as crianças que vieram participar”.

“Hoje estou muito contente com a dança”.

“Escrever sobre as coisas que eu preciso na vida foi uma boa experiência”.

“A aula de hoje correu muito bem. Cantámos muito. A aula foi muito divertida”.

“A aula de hoje foi muito bem. Gosto de praticar as atividades de aulas”.

“A aula correu bem. Estou bem disposta. Fiquei contente”.

“Gostei muito de fazer a aula hoje. Estou muito motivado hoje”.

No momento de reflexão e balanço final, onde os participantes selecionaram o que mais gostaram e o que menos gostaram, relativamente ao projeto, a satisfação foi manifestada face às seguintes dimensões (referidas por ordem de significância): *dança, estar com o grupo, trabalho a pares, meditação, descoberta de quem é e música*, como se pode verificar a partir das seguintes expressões:

“Eu fico muito satisfeita a ensaiar”.

“Também gostei das atividades porque consegui interagir com os meus irmãozinhos e isso faz-me feliz”.

“Eu gostei muito do jogo do espelho”.

“Eu gostei daquele ensaio naquele dia em que nos deitámos e aquele homem estava a contar a história dos golfinhos”.

“[Gostei] do dia em que queimámos os nosso medos”.

“Quando nós dançamos fico muito contente com as músicas”.

Os participantes partilharam sentirem-se insatisfeitos com o *comportamento do grupo* na *aula* (“Não gosto quando o grupo fica a fazer barulho”), face ao *próprio* (“Não gosto de trabalhar com os que fazem troça”) e face à *facilitadora* (“Eu fico tão chateada quando você está a falar e os outros estão ao lado a falar com o outro”). Dois intervenientes partilharam ter sentido insatisfação relativamente às *aulas iniciais* da primeira fase de intervenção: “No mês de janeiro não gostei do exercício”; “Durante o mês de janeiro nas aulas que aprendemos eu fiquei chateada”.

Do inquérito por questionário intermédio fizeram parte três questões que remetem para a relação que cada participante estabeleceu, até ao momento, com o projeto e o grupo de trabalho, permitindo verificar se os participantes se sentiam satisfeitos com estas (novas) relações. Neste sentido, mais de 80% do grupo revelou que se sentiam *muito bem* no grupo do projeto e ninguém referiu sentir-se *mal* com o mesmo. Quando inquiridos sobre se gostavam de dançar no grupo do projeto, praticamente 90% do grupo afirmou *gostar muito* . A totalidade dos participantes partilhou pensar no grupo de dança do projeto fora das sessões: pouco mais de metade (56%) declara *pensar muito* no grupo e os restantes dizem que *pensam pouco* .

Das duas técnicas de recolha de informação utilizadas na fase de avaliação final do projeto, grupo focal e entrevista, fizeram parte as seguintes questões: *Queres continuar a dançar no futuro?* e *Gostavas que o grupo continuasse? Para fazer o quê?* A totalidade dos inquiridos manifestou o desejo de querer continuar a dançar no futuro, pois, segundo o seu testemunho, o contacto com a dança promove, de diferentes formas, o *bem-estar físico e psicológico* :

(Quero continuar a dançar no futuro porque...)

“Porque ajuda o corpo”.

“[Ajuda] a movimentar”.

“Dá-nos energia”.

“Dá-nos contentamento também”.

“Gosto muito de dançar”.

“Também me faz sentir muito bem”.

“Sim, porque mesmo que não tenha sido uma experiência que durou muitos anos, apenas um cinco ou seis meses, eu já gostei da dança”.

Para além da satisfação sentida no corpo e na mente, uma das entrevistadas acrescentou outra razão que a motivava a querer continuar a ter a dança presente na sua vida: “Também me vai ajudar porque ao dançar e depois apresentar ao público... isto é algo que... bom, eu tinha vergonha de apresentar e isto me ajudou muito a apresentar ao público, ficar sem vergonha”; “acho que isso me vai ajudar, agora já estou acostumada às pessoas”.

Relativamente à segunda questão mencionada, a totalidade dos participantes (do grupo focal e de ambas as entrevistas) manifestou ter vontade que o grupo do projeto tivesse seguimento com vista, principalmente, à *realização de mais espetáculos para o público e participação em concursos*:

“Queria que continuássemos para dançarmos em diferentes sítios”.

“[Para] apresentar ao público”.

“ir também apresentar a diferentes locais”.

“Para irmos a concurso, com cinco grupos. Para nós dançarmos como último grupo, para mostrarmos que somos *bless*”.

“Para ganharmos dinheiro, prémio... tablet, digital...”.

Outros razões partilhadas para a continuação do grupo de dança foram: continuação dos *ensaios de dança* (“Primeiramente [para] continuarmos a dançar como dançamos agora”; “Para que possamos dançar”; “Eu não quero que vás para Portugal. Eu quero que fiques para continuarmos a ensaiar”) e do trabalho criativo, a partir da *criação de coisas novas* (“Para ensaiarmos também outras coreografias”; “[Para] criar os nossos próprios passos de dança”) e, finalmente, continuação do *desenvolvimento e crescimento do grupo* (“Para que fôssemos um pouco compreensivos uns com os outros para podermos chegar a um nível maior, porque naquele dia todo o mundo começou a elogiar-nos e você também ficou muito contente”; “[Para] crescermos mais”).

De referir ainda que, no final das entrevistas e do grupo focal, todos os inquiridos reforçaram voluntariamente a vontade da continuidade do grupo, como se pode entender pelas seguintes afirmações: “No dia em que fores eu vou chorar”; “Eu também. Quero que vás para veres a tua família e depois voltar”; “Gostaria que continuasses a ser a nossa professora de dança”.

Ainda que o diário de bordo não tenha sido originalmente previsto como técnica de recolha de informação para o quinto indicador do Objetivo A, a satisfação dos participantes foi, por vezes, mencionada nos comentários da facilitadora (Tabela 14).

Tabela 14

Notas do diário de bordo (I5, OA)

Data	Notas
8 de julho	Mostraram grande motivação e satisfação na partilha da coreografia com o público, apesar de todos os imprevistos.

8 de julho	O grupo demonstrou não só conforto como também grande satisfação na interação com o seu par e o grupo.
24 de junho	Escutaram, comunicaram e interagiram com o resto do grupo, a partir do estímulo sensorial. Alguma dificuldade em dançar com várias pessoas e automaticamente dividem-se em grupos de duas e três pessoas. Depois de algumas indicações, incorporaram muito do que aprenderam até à data (mudanças de peso, equilíbrio, trabalho de chão etc.). Estavam motivados, empenhados e criaram coisas muito interessantes com os seus pares. Visivelmente satisfeitos. Todo o grupo aderiu ao exercício e executou-o com alguma leveza e sem grande dificuldade. Já estão mais habituados ao toque.
30 de junho	O grupo identifica-se com o objeto criado, mostrando grande satisfação na execução e mostra/apresentação da coreografia criada por todos.

Nota. Da autora.

Analisando... os resultados apresentados, constata-se que tanto as perceções registadas pela facilitadora, relativamente a parâmetros diretamente correlacionados com a satisfação dos participantes ao longo das sessões, no diário de bordo e a partir do registo fotográfico, como o estado de espírito partilhado pelos próprios, a partir do inquérito por questionário no final de cada sessão, se mantiveram num nível muito próximo do *muito bom*, o que assegura que ambas as partes reconheceram o agrado e contentamento manifestado por quem participou no projeto.

A manifestação do estado de satisfação dos participantes foi reforçada pelas suas observações no final das sessões e pela sua reflexão final face ao que mais gostaram, tendo-se dirigido às diferentes dimensões que compuseram o projeto: as sessões (particularmente o trabalho a pares, a prática da meditação e a música), o corpo e a relação do participante com o próprio (descoberta de quem são), a relação com o Outro e o grupo e a relação com a dança.

Tendo sido partilhada alguma insatisfação face ao comportamento dos colegas e a um momento específico do projeto (exercícios das primeiras sessões correspondentes à primeira fase de intervenção), verificou-se uma evolução favorável nas relações interpessoais, assim como um crescente esforço na adesão a exercícios diversificados e a diferentes estratégias nas sessões, o que permitiu o envolvimento de todos os participantes.

Acrescem, ainda, os resultados do inquérito por questionário intermédio, do grupo focal e das entrevistas finais, os quais expressam sentimentos de bem-estar no grupo,

manifestando-se o desejo da continuidade do mesmo. É ainda reiteradamente repetida, no espaço para a partilha livre do grupo focal e nas entrevistas, a vontade de manter a dança presente na vida de cada um, reconhecendo-se os seus benefícios aos níveis mental e físico. Indo ao encontro das ideias de Braun e Kotera (2021) relativamente aos benefícios que a dança pode trazer, os participantes identificaram sensações de bem-estar advindas desse contacto. Tais resultados demonstram, assim, um *elevado grau de satisfação* por parte do grupo que participou no projeto.

6.2. Objetivo B. (Re)construir sentimentos de pertença

Para o Objetivo B foram construídos cinco indicadores:

- A1. Identifica o seu lugar no grupo.
- A2. Tem consciência do seu contributo para o grupo.
- A3. Usufri dos momentos de interação com o grupo.
- A4. Nível de participação no trabalho criativo.
- A5. Grau de satisfação.

Indicador 1: o meu lugar no grupo

Quero dançar à frente.

Ana

As notas registadas no diário de bordo, referentes ao primeiro indicador - *Identifica o seu lugar no grupo* -, procuraram compreender a evolução dos participantes relativamente a três descritores de desempenho, os quais apresentam um desenvolvimento favorável (Tabela 15).

Importa sublinhar que a motivação do grupo para a partilha do objeto artístico com os outros (público), num outro contexto poder-se-ia considerar constante, visto que o grupo expressou motivação em ambas as datas (Tabela 15). No entanto, e tendo em conta a população com que se trabalhou, considera-se bastante positivo e relevante o facto do grupo ter conseguido manter a motivação e vontade de dançar no dia 2 de julho, dada a conjuntura de acontecimentos, sem dúvida mais desafiantes, em comparação com o espetáculo do dia 30 de junho, tendo demonstrado um grande nível de resiliência, face à necessidade de adiar o espetáculo.

Tabela 15*Diário de bordo: avaliação dos descritores de desempenho (I1, OB)*

Descritores de desempenho	Exemplo de sessão	Exemplo de sessão
Mostra-se disponível para refletir sobre o seu lugar no grupo	1 de maio O grupo mostrou alguma disponibilidade para refletir sobre o seu lugar no grupo, a partir da escolha do seu animal e da interação com os outros animais	8 de maio Os participantes, na sua maioria, mostraram-se disponíveis para refletir sobre eles mesmos e o seu lugar no grupo. Demonstraram sentimentos de pertença e orgulho relativamente aos grupos onde se encontravam (que partilhavam o mesmo gosto por algo).
Revela segurança e confiança na ocupação do seu lugar no grupo	30 de junho Os participantes demonstraram segurança e confiança na ocupação do seu lugar no grupo.	8 de julho Os elementos que compõem o grupo, no seu todo, revelaram mais confiança e segurança na ocupação do seu lugar dentro do grupo.
Mostra-se motivado em partilhar o objeto artístico com outros/público	30 de junho O grupo mostrou-se muito motivado e empenhado, tendo mostrado um comportamento exemplar, apesar da demora no arranque da cerimónia. Apesar do nervosismo, de alguns impasses no começo da música e de algumas confusões na execução da coreografia, o grupo deu tudo o que tinha, não se deixou intimidar pelo público e ainda repetiu uma segunda vez, agora sem falhas e com mais energia. Ultrapassaram o medo e dançaram como nunca.	2 de julho Os acontecimentos, que antecederam a entrada do grupo em palco, de certa forma, desmotivaram o mesmo. Ainda assim, conseguiram ultrapassar a tristeza e frustração e manifestaram vontade de dançar e satisfação. Partilharam, posteriormente, que se sentiram motivados porque tinham algum público e porque perceberam que as pessoas gostaram da coreografia, da música e ainda pediram para o grupo repetir.

Nota. Da autora.

O inquérito por questionário correspondente à avaliação intermédia do projeto procurou recolher informação a partir das questões que se apresentam nas Tabelas 16 e 17, onde constam também os resultados:

Tabela 16*Questão B1a do inquérito por questionário da avaliação intermédia*

Quando estás a dançar no meio de um grande grupo de colegas, gostas de ficar...	Freq.
Na fila da frente	6
Na fila do meio	9
Na fila de trás	1
Total	16

Nota. Da autora.**Tabela 17***Questão B1b do inquérito por questionário da avaliação intermédia*

Quando estás a dançar, gostas de ter um momento em que danças sozinho?	Freq.
Gosto muito	11
Gosto pouco	2
Não gosto	3
Total	16

Nota. Da autora.

A segunda questão foi colocada novamente nas entrevistas e no grupo focal realizados na fase final da intervenção, tendo sido acrescentada a seguinte reflexão: *Como te sentes nesses momentos em que danças sozinho?* A maioria dos inquiridos afirmou gostar de ter momentos em que dança a solo porque, nesses momentos, se sente *confiante e reconhecido*:

“Eu... sinto bem. Porque fico com mais energia quando danço assim em frente às pessoas”.

“Eu sinto-me bem. Quero dançar à frente”.

“Eu sinto bem porque gosto de dançar com muitas pessoas”.

“Eu sei... que consigo”.

“Me alegra muito. Mais, quando o público grita”.

Alguns participantes mencionaram, por outro lado, não gostar de dançar a solo pois dizem que se sentem *sós, tristes e desconfortáveis*: “Não [gosto] porque estou sozinho...”, “Eu não sinto bem” e “Quando danço sozinha não tenho passos, muitos passos para dançar sozinha, preciso de alguém para partilhar aqueles passos para partilharmos juntos”. Outro participante manifesta ainda que “Eu sinto bem, mas eu tenho medo do público”.

Analisando... o cruzamento dos resultados obtidos a partir do diário de bordo com as partilhas dos inquiridos nos momentos de avaliação intermédia e final do projeto, onde refletiram e se expressaram a partir dos diferentes lugares que ocuparam no grupo, evidencia-se a capacidade dos participantes em *identificar o seu lugar no grupo*. Neste seguimento, torna-se pertinente aludir à seguinte nota, registada no diário de bordo: “Na coreografia final, os momentos que envolvem trabalho de equipa demonstraram grande nível de organização, o que levou a uma execução perfeita dos passos. Cada um sabe o seu lugar e a sua função ao longo da coreografia” (26 de junho).

Importa referir que, ao longo do trabalho desenvolvido nas sessões, foi possível perceber e aferir as dinâmicas grupais e individuais, bem como a contribuição de cada elemento para o coletivo. A maioria dos participantes mostra ter apurada percepção de si e do seu lugar no grupo, especulando-se que o contexto institucional em que vivem poderá favorecer essa consciência de si. Desta forma, e apesar dos descritores de desempenho terem evidenciado algum progresso, não se tornou patente uma evolução global do

indicador num sentido favorável ou desfavorável, considerando-se que o projeto permitiu antes evidenciar as dinâmicas já existentes entre os elementos no contexto da instituição.

Destaca-se o comportamento de Kataleya face à atitude adotada por parte de alguns dos elementos do grupo, como evidenciado por expressões da própria e pela análise referente ao terceiro indicador do Objetivo A (página 108). Este dado revela-se importante para a análise do presente indicador já que, na nossa perspectiva, esta participante não só demonstrou identificar o seu lugar no grupo como convidou os outros a identificarem outros possíveis lugares no grupo que não o deles, ou aquele com se sentem mais confortáveis, mostrando que qualquer forma de ser e de estar é válida.

Indicador 2: contribuir para o grupo

Sou uma menina inteligente, alegre e justa com as pessoas.

Ariana

A informação referente ao segundo indicador – *Tem consciência do seu contributo para o grupo* – foi recolhida a partir da observação participante e do inquérito por questionário intermédio. Dos cinco indicadores pelos quais o diário de bordo se regeu para o presente indicador, três apresentaram uma evolução favorável e dois revelaram-se constantes, como se pode verificar a partir da Tabela 18.

Tabela 18

Diário de bordo: avaliação dos descritores de desempenho (I2, OB)

Descritores de desempenho	Exemplo de sessão	Exemplo de sessão
Explora, experimenta e contribui para a construção de um objeto artístico	3 de abril O grupo de modo geral, explorou, experimentou e contribuiu para a construção da coreografia, dando opinião sobre que passos deveriam ficar e que passos deveriam ser substituídos.	30 de junho O grupo explorou, experimentou e contribuiu para a construção de um objeto artístico. Concentrados no ensaio e empenhados na escolha da roupa e penteados para o espetáculo.
Revela cooperação no trabalho de equipa	15 de maio O grupo (Vitória e Blone) não cooperou no trabalho de equipa, pois não fez o exercício proposto. Quando se apresentaram aos colegas improvisaram, cada uma por si.	26 de junho O grupo que deu o aquecimento colaborou no trabalho de equipa. Juntos, deram um bom aquecimento ao restante grupo. Também na coreografia final, as partes que envolvem grupos pequenos e trabalho de equipa muito bem organizados, o que levou a uma execução perfeita dos passos. Cada um sabe o seu lugar e a sua função ao longo da coreografia.

Identifica-se com o objeto artístico criado	30 de junho O grupo identifica-se com o objeto criado, mostrando grande satisfação na execução e mostra/apresentação da coreografia criada por todos.	8 de julho Identificaram-se e sentiram orgulho na coreografia que partilharam com o público.
---	---	--

Nota. Da autora.

No inquérito por questionário de avaliação intermédia, e por ordem de relevância, os participantes defenderam ser importantes no grupo pelo que *são* (indivíduos alegres, justos, inteligentes, confiantes, atletas e companheiros), pelo que *fazem* (gostam de dançar, dançam bem, colaboram e partilham quem são com os colegas), porque contribuem para o *bem-estar* do grupo (mantêm o seu equilíbrio e é com a sua presença que o grupo permanece bem) e porque *fazem parte* do grupo (enquanto companheiros, parceiros amigos e irmãos). Algumas das partilhas que completam a frase *Eu sou importante neste grupo porque...* encontram-se elencadas abaixo:

“Sou uma menina inteligente, alegre e justa com as pessoas”.

“Se sair iam perder uma parceira”.

“Gosto de dançar com os meus irmãos e partilhar a minha vida com a dança”.

“Dentro do grupo eu colaboro e dou o meu tudo para manter o equilíbrio”.

“Eu danço bem”

“Sou alegre e também sou do grupo”.

“Se eu sair deste grupo o grupo vai perder um alguém inteligente”.

“Se eu não estou neste grupo nada vai estar bem”.

Uma das inquiridas atribuiu um significado distinto ao termo “importante”, referindo “Eu sou pouco importante porque não sou superior a eles”. Considera-se, talvez, que o termo escolhido poderá apresentar-se como dúbio, já que pareceu remeter a inquirida para uma ideia de grandeza pessoal e hierarquia, ao invés de refletir o sentimento de singularidade, como pensado na génese do projeto.

As respostas à questão (relevante para o presente indicador), *Se eu deixasse de dançar este grupo ficaria...*, parecem apontar igualmente nesse sentido, já que, quando pouco menos de metade dos inquiridos entendeu que o grupo permaneceria igual e que mais de metade considerou que o grupo ficaria pior sem a sua presença, não se consegue discernir com rigor se as respostas se devem a um sentimento de valorização ou desvalorização

peçoal, a um juízo de valor relativo à importância do coletivo *versus* importância do indivíduo, ou à rejeição da ideia de hierarquia social dentro do grupo, parecendo-nos, porém, esta última a mais plausível.

Analizando... a evolução favorável de três dos cinco descritores de desempenho avaliados e da percepção dos participantes, relativamente à sua importância no grupo, expressando o que entendem torná-los únicos, demonstra que estas crianças e estes jovens apresentam um *nível de consciência elevado acerca do seu contributo para o grupo*, sendo que mais de metade admite que, sem eles, este tornar-se-ia num coletivo mais pobre. Tal resultado entra em consonância com a posição de Varregoso et al. (2014), pois afirmam que a dança permite o desenvolvimento da valorização individual dentro do coletivo.

Ao mesmo tempo propõe-se que o conceito de igualdade seja um tema importante para o grupo, visto que alguns dos participantes entendem que o reconhecimento da importância de um indivíduo pode inferiorizar o outro, transportando-os para uma hierarquia social na qual não se pretendem rever, refletindo talvez o proposto por Menkiti (1984) e Ki-Zerbo (2010) que explicam como o espírito e a organização comunitária ecoam na grande maioria das sociedades africanas.

Considera-se, assim, que a rejeição da ideia de hierarquia social no grupo por parte de alguns dos seus elementos, poderá ter introduzido dificuldades na interpretação da questão e na leitura dos resultados, desviando a atenção da ideia de que é a contribuição de cada um, enquanto Ser único, que torna o grupo mágico, para sentimentos de competição (ou de rejeição dessa competição) entre os elementos do grupo.

Indicador 3: usufruir

Vamos ficar juntos, em harmonia, porque somos um.

Wainaldo

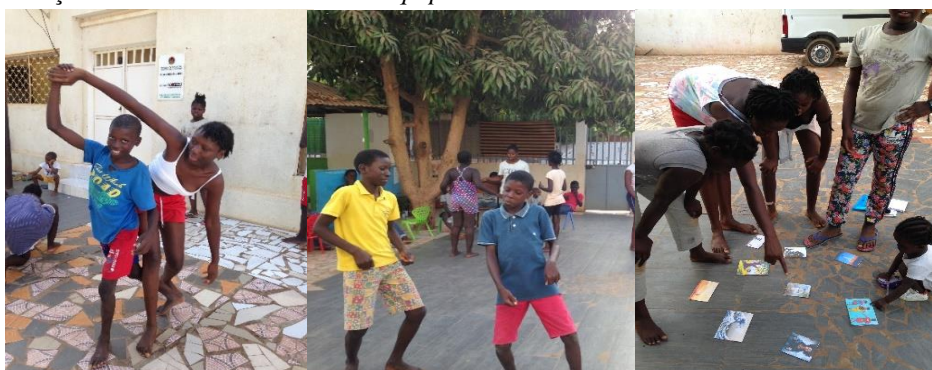
Para o terceiro indicador – *Usufrui dos momentos de interação com o grupo* –, o diário de bordo foi orientado por seis descritores de desempenho dos quais quatro apresentaram uma evolução favorável e dois mantiveram-se constantes ao longo do projeto, como se pode observar a partir da Tabela 19.

Tabela 19*Diário de bordo: avaliação dos descritores de desempenho (13, OB)*

Descritores de desempenho	Exemplo de sessão	Exemplo de sessão
Escuta, comunica e interage com o grupo	<p>1 de maio</p> <p>Comunicaram e interagiram bastante com os outros animais. Por vezes, com alguma conversa e pouca concentração. Existiu, talvez, pouca escuta do outro, por estarem pouco concentrados e muito agitados.</p> <p>No exercício <i>dançar a imagem</i> existiu mais comunicação e interação em cada grupo.</p>	<p>24 de junho</p> <p>Escutaram, comunicaram e interagiram com o resto do grupo, a partir do estímulo sensorial. Depois de algumas indicações, incorporaram muito do que aprenderam até à data (mudanças de peso, equilíbrio, trabalho de chão etc.). Estavam motivados, empenhados e criaram objetos artísticos muito interessantes com os seus pares. Visivelmente satisfeitos. Todo o grupo aderiu ao exercício e executou-o com leveza e sem grande dificuldade. Já estão mais habituados ao toque.</p>
Explora, experimenta e contribui para a construção de um objeto artístico	<p>3 de abril</p> <p>O grupo de modo geral, explorou, experimentou e contribuiu para a construção da coreografia, dando opinião sobre que passos deveriam ficar e que passos deveriam ser substituídos.</p>	<p>30 de junho</p> <p>O grupo explorou, experimentou e contribuiu para a construção de um objeto artístico. Concentrados no ensaio e empenhados na escolha da roupa e penteados para o espetáculo.</p>

Nota. Da autora.

O conteúdo de multimédia que alude aos momentos de interação com os restantes colegas do grupo faz parte da dimensão *relação com o Outro, o meio e o trabalho de equipa*, do qual fizeram parte 188 documentos (76 fotografias e 112 vídeos). Apresentam-se alguns exemplos na composição fotográfica reunida na Figura 5.

Figura 5*Relação com o outro e trabalho de equipa**Nota.* Da autora.

Relativamente ao inquérito por questionário de satisfação das sessões, interessa analisar o parâmetro que remete para como os participantes se sentiram com o grupo em cada sessão. A media global corresponde a 3,7 valores, colocando os sentimentos dos participantes relativamente ao grupo na escala do *bom*, próximo do *muito bom*.

Os comentários dos participantes no final das sessões e na reflexão sobre o que mais gostaram e menos gostaram ao longo do projeto dirigiram-se, frequentemente, aos sentimentos que nutriram relativamente à sua relação com o grupo, dividindo-se em dois estados distintos: *satisfação* com a interação que conseguiram estabelecer por um lado (com dezanove referências) e *descontentamento* com o comportamento do grupo por outro (com catorze referências), como é possível verificar a partir de alguns exemplos apresentados na Tabela 20.

Tabela 20

Comentários dos participantes relativamente aos melhores e piores momentos

Bem-estar com o grupo/o que mais gostaram	Mal-estar com o grupo/o que menos gostaram
Na aula de hoje senti-me muito bem a dançar com os meus irmãos. Foi muito fixe.	Na aula de hoje eu senti mais ou menos porque não estou contente com o grupo.
Eu senti muito bem com os meus colegas.	Eu fiquei bem com a aula, mas fiquei mal com o grupo.
A cor branca simboliza a paz, portanto o grupo está na paz hoje e espero que isso permaneça.	As aulas foram boas porque todos deram seus esforços, contudo só falta a colaboração entre os elementos do grupo.
A aula de hoje correu muito bem com os grupos.	Não colaborámos mediante as atividades em equipa. Mas podemos fazer o nosso melhor na próxima.
Também gostei das atividades porque consegui interagir com os meus irmãozinhos e isso faz-me feliz.	Não gosto de trabalhar com os que fazem troça.
Eu gostei quando contámos os nossos sonhos e depois dançámos dois a dois sobre os nossos sonhos.	Eu fico tão chateada quando você está a falar e os outros estão ao lado a falar com o outro.

Nota. Da autora.

O presente indicador foi alimentado também por três questões que fizeram parte do inquérito por questionário intermédio, tendo sido já analisadas na apresentação do quinto indicador correspondente ao Objetivo A (página 114). Assim, e de forma sucinta, recorda-se que 80% dos participantes afirmam sentir-se *muito bem* no grupo, 90% menciona

gostar muito de dançar com o grupo e que todos referiram *pensar no grupo* do projeto no seu quotidiano.

Em ambos os momentos de avaliação (fases de avaliação intermédia e final) e quando inquiridos sobre o que mais gostaram e o que foi mais fácil no projeto, foi referido o trabalho e a interação com o grupo (“[o mais fácil foi] dançar com os meus irmãos; quando estamos em grupo, em grupo...; quando fizemos grupos, grupos, grupozinhos para apresentar”).

A totalidade dos participantes manifestou querer que o grupo de dança formado no âmbito do projeto continue, para que possam experienciar mais *ensaios de dança*, dando lugar a *novas criações*, para participar em mais *espetáculos* e também em *concursos* e para que o grupo se continue a *desenvolver* como um todo.

Analizando... a informação que foi sendo disponibilizada pelos participantes ao longo do projeto, relativamente aos próprios e à sua relação com o grupo, evidencia-se a importância que o grupo representa para eles, considerando que foi das dimensões mais referenciadas nos portefólios e nos vários momentos da avaliação. Através destas referências e dos sentimentos partilhados no inquérito por questionário de avaliação das sessões (em que a avaliação deste parâmetro se aproxima do *muito bom*), foi possível compreender que os participantes se sentiram bem na interação que conseguiram estabelecer com os colegas no decorrer das sessões e que se sentiram bem por pertencer a este grupo e por, com ele, poderem criar e dançar, resultando no desejo da continuação deste grupo no futuro. Esta posição dos participantes face ao coletivo está em sintonia com o pressuposto de Varregoso et al. (2014) que assinala a dança como uma potenciadora para o desenvolvimento da valorização do coletivo, assim como do sentido de pertença.

A facilidade de trabalhar em grupo, referida pelas crianças e jovens que fizeram parte do projeto, foi testemunhada pela facilitadora visto que, à medida que o projeto avançava, estes demonstraram ter a perceção de que as suas obras continham mais criatividade, vivacidade e riqueza quando trabalhadas em conjunto. Assim, foram expressando cada vez mais vontade de realizar os exercícios propostos com o Outro. Esta realidade é substanciada pelos quatro descritores de desempenho que se apresentaram como favoráveis e reforçada pelo conteúdo de multimédia recolhido.

Foi, ainda, partilhado algum descontentamento relativo ao comportamento do grupo em alguns momentos do projeto, indicando que os participantes se sentem insatisfeitos com os colegas sempre que estes adotam determinadas atitudes perante eles (quando fazem troça), perante a facilitadora (quando estão distraídos) e na sessão (devido ao barulho). No entanto, considera-se que tais sentimentos revelam salutaras relações humanas, onde os participantes exibem capacidade para identificar o que gostam e o que não gostam, e de exteriorizar tais sentimentos. O que se admite, também, como relevante para o presente indicador é o facto de nenhuma criança ou jovem ter manifestado vontade de abandonar o grupo.

Neste sentido, e tendo em conta a análise realizada, conclui-se que os participantes deste projeto demonstraram *usufruir bastante dos momentos de interação com o grupo*, reconhecendo-a como um forte contributo para a promoção do seu bem-estar.

Para finalizar, consideramos pertinente mencionar ainda um comentário partilhado por Maria, uma senhora que teve a oportunidade de viver no Lar alguns meses enquanto aguardava a validação dos documentos da sua filha que, na altura, ainda se encontrava institucionalizada. Maria, que testemunhou parte da intervenção realizada, expressou um dia:

Passam o dia à espera desta hora. A energia e a alegria deles nos ensaios é fantástica e contagiante. É o ponto alto do dia deles. O único momento que têm para se mexer, para estarem uns com os outros. Para aprenderem a ser mais amigos uns dos outros.

7. MEIA-NOITE
OU O PRINCÍPIO DO MUNDO³
(CONSIDERAÇÕES FINAIS)

| ' ' | | ' ' |

³*Em homenagem a um grande humanista, Richard Zimler, e ao seu livro mais “africano”

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano

Processos de renovação e transformação, tanto são inerentes aos indivíduos como ao mundo em que vivemos. Aquele que conhecemos hoje depara-se com uma mudança não menos que radical. É urgente que assim seja. A complexa “máquina” social, da forma como está construída, já demonstrou não servir os cidadãos. Uma educação voltada para a subserviência, glorificando o lado racional do Ser Humano em detrimento das restantes dimensões que fazem parte da sua natureza, não deixa de contribuir para um desenvolvimento de indivíduos e, conseqüentemente, de comunidades doentes e carentes de sentido. Acreditamos na necessidade de sociedades dedicadas ao desenvolvimento humano e de uma educação que harmonize todas as dimensões do ser humano: emocional, instintiva, intuitiva e intelectual. Acreditamos que o seu propósito é descobrir-se e desenvolver-se; crescer e contribuir com o seu potencial para o bem comum.

Porém, e como evidenciado pelo quadro teórico apresentado neste trabalho, as sociedades modernas não favorecem tais processos de descoberta e contacto do indivíduo com o seu mundo interior, assim como não oferecem espaços seguros para o desenvolvimento da confiança na expressão da singularidade de cada ser. Esta realidade é particularmente preocupante no caso das crianças e dos jovens visto que se encontram em diferentes fases do seu processo de desenvolvimento, mantendo uma permanente busca pela afirmação de quem são e do seu lugar no mundo; principalmente, das crianças e dos jovens que se encontram inseridos em contextos de vulnerabilidade social (onde o clima de insegurança prevalece), visto que a confiança na construção de um caminho de vida autêntico, e que lhes traga sentimentos de satisfação e realização pessoal, não deixa de ser uma possibilidade longínqua nestes contextos.

A consciência coletiva começa a conduzir a Humanidade para um importante ponto de viragem. Resta-nos fazer uma escolha: permanecer no velho mundo ou participar na construção do novo. Neste sentido, e com vista a um outro mundo, mais humano, inclusivo e solidário, o presente projeto de intervenção pretendeu dar o seu contributo no

caminho da mu(dança) a partir da criação de espaços potenciadores de processos de descoberta e de contacto dos participantes (oriundos de um contexto particularmente difícil e limitante) com aquilo que é a sua essência, através da dança e do movimento, enquanto expressão artística potenciadora do autoconhecimento e da expressão da singularidade de quem a pratica.

Acreditamos que tais processos contribuem para o ganho de autonomia, motivação e vontade de, mais tarde, continuarem a procurar (já sabendo o *sabor* do que procurar) outras experiências que lhes façam sentido e lhes devolvam satisfação pessoal, garantindo o desenvolvimento de pessoas mais conscientes e confiantes nas suas escolhas, independentemente dos caminhos que a sociedade já definiu previamente.

Para tal, foram delineados dois objetivos gerais que se encontram agora em condições de ser discutidos a partir do conjunto de indicadores que lhes correspondem e que foram analisados na fase de avaliação do projeto.

No que diz respeito ao objetivo A- *Construir a relação consigo mesmo e com o Outro através da prática artística e criativa*, os participantes mostraram tomar consciência da sua forma particular de estar no mundo (Indicador A1) a partir da sua evolução na capacidade de reflexão e expressão de quem são e do que sentem. Ao mesmo tempo, manifestaram, na sua maioria, reconhecer (A2) e aceitar a forma de estar do outro no mundo (A3), celebrando-a. Também o nível de participação no trabalho criativo (A3) e o grau de satisfação (A4) foram elevados, o que se traduziu no desejo da continuação do grupo e do contacto com a dança. Considerando a análise dos cinco indicadores, podemos afirmar que este projeto, através da prática artística e criativa, deu um contributo significativo para que as crianças e os jovens participantes construíssem uma relação consigo mesmo e com o Outro (objetivo A).

Relativamente ao objetivo B- *(Re)construir sentimentos de pertença*, os participantes revelaram algumas capacidades para identificar o seu lugar no grupo (B1). Embora não se tendo verificado uma evolução particularmente favorável ou desfavorável ao longo da intervenção, e tendo em conta o contexto do grupo, considera-se que o projeto permitiu evidenciar e potenciar as dinâmicas que já haviam sido construídas no seio do Lar. Quando abordado o tópico sobre o contributo que cada elemento ofereceu ao grupo, alguns dos participantes mostraram entender que o reconhecimento do seu lugar depende da posição relativa que ocupa face aos restantes elementos do grupo, rejeitando ideias de

hierarquia e pugnando pelo estabelecimento de laços igualitários. Todavia, importa salientar que a maioria dos participantes apresentou um elevado nível de consciência daquele que é o seu contributo para o grupo (B2), declarando que sem eles, o coletivo empobreceria. Por fim, os participantes manifestaram a sensação de usufruir dos momentos de interação com o grupo (B3), sendo que esta lhes transmite sentimentos de alegria e felicidade. A partir da análise conjunta dos três indicadores apresentados, foi possível confirmar a existência prévia de sentimentos de pertença ao grupo, tendo em conta que os residentes do Lar Bethel vivem num contexto comunitário. Sem prejuízo dessa constatação, considera-se que o projeto reforçou a *(re)construção de sentimentos de pertença* dos seus participantes (objetivo B), em particular no que diz respeito à tomada de consciência da identidade deste novo grupo e da sua pertença ao mesmo. Salienta-se o carácter voluntário da adesão ao grupo (enquanto coletivo a que se escolhe pertencer, em oposição aos contextos sociais nos quais se nasce ou se é inevitavelmente inserido), bem como o elemento unificador do grupo, a dança, com o qual os participantes se identificam e, a partir do qual, se relacionam.

Estes resultados alcançados são essenciais na reflexão do Educador Social face ao que foi a sua prática e a pertinência das estratégias utilizadas. Foi com esta expectativa que definimos o objetivo C- *Reconhecer a dança como uma ferramenta de expressão e desenvolvimento pessoal*. Ao contrário dos dois objetivos anteriormente avaliados (definidos na ótica dos participantes), este terceiro objetivo encontra-se intencionalmente definido na ótica do facilitador deste projeto, com o intuito de promover uma reflexão, ainda que breve, sobre a estratégia implementada, centrada na (mu)dança, isto é, tentando responder a esta simples questão, em que medida esta experiência nos ajuda a melhor compreender o papel da arte/dança no desenvolvimento pessoal e social daqueles que se envolvem nestes projetos, tendo sempre a perspetiva de facilitar processos de transformação, quer pessoais, quer sociais.

Pese embora todos os limites e todas as limitações que o projeto *Finka Pé na Tchou* transportou consigo, atrevemo-nos a considerar que se constituiu como uma experiência demasiado rica para desvalorizarmos, não só o que as crianças e jovens viveram, mas também tudo o que aprendemos com eles, enquanto educadores sociais que acreditam nas potencialidades das práticas artísticas, com destaque para a dança.

Por outro lado, sem esta reflexão, a metodologia de projeto, que esteve na base desta intervenção, ficaria sempre incompleta, pois é na permanente reflexão sobre a prática que,

também nós, somos parte dos processos de mudança que os projetos consigo transportam. E foi muito o que aprendemos ao longo dos meses em que decorreu este projeto de intervenção.

Desta forma, e em poucas palavras, o trabalho realizado e os resultados obtidos relativamente aos objetivos A e B evidenciaram a importância que o papel da dança desempenha nos processos de descoberta, expressão e crescimento de cada um de nós. Não nos ficaram muitas dúvidas sobre o quanto esta forma de arte permite potenciar sentimentos fundamentais em contextos de vulnerabilidade social como o bem-estar físico e psicológico dos participantes ao nível pessoal e social, como, e sobretudo, sentimentos de confiança e autonomia. Assim, e a partir deste projeto de intervenção, *reconhecemos a dança como uma ferramenta de expressão e desenvolvimento pessoal* (objetivo C).

Concluída a análise dos objetivos A e B e, posteriormente, do objetivo C, acreditamos ser possível nesta fase de reflexão responder à problemática definida para este projeto. Neste sentido, e considerando o que foi o presente projeto de intervenção e os seus resultados, é nossa convicção que *a promoção de práticas artísticas possibilita e favorece os processos de expressão e descoberta pessoal de crianças e jovens em contexto de vulnerabilidade social, facilitando a sua autonomia e apropriação do seu lugar no mundo.*

O presente projeto de intervenção relevou-se uma aprendizagem constante, obrigando-nos a questionar, reconsiderar, repensar, redefinir e refazer, enquanto pessoas, cidadãos do mundo e Educadores Sociais, agora com mais consciência e de forma crítica, sem dogmas, estando recetíveis a uma contínua aprendizagem, visto o próprio mundo não deixar de ser volátil, instável e incerto, complexo e ambíguo (mundo VUCA), onde todos os dias nos deparamos com novos desafios, para os quais necessitamos de encontrar novas respostas. Compreendemos a necessidade de reflexão crítica e ética face a diversas questões que se levantam na prática da Educação Social, assim como o enquadramento teórico nessa mesma prática. Estes aspetos são, de facto, fundamentais de modo a evitar “achismos”, bem como discursos penalizadores, populistas e descontextualizados que não coincidem com a realidade, acabando por alimentar a ideia de fatalidade e impedindo a intervenção adequada.

A fase de conclusão dos projetos sociais deve ser, também ela, acompanhada de uma reflexão crítica por parte dos Educadores Sociais face ao caminho trilhado pelo projeto, onde se abraçam os seus aspetos mais positivos assim como as suas maiores limitações. *O que poderia ter sido feito de diferente? O que ficou por fazer?* São duas questões importantes que nos podem transportar para uma terceira: *E se o projeto continuasse, que novas linhas teriam de ser tecidas?* Questões como estas constituem os fundamentos do pensamento crítico e criativo, contornando cansaços, desânimos e uma certa tendência humana para se insistir na repetição mecânica do que já foi, como se de uma receita ou fórmula se tratasse. Estas questões serão porventura os exercícios de humildade que possibilitam a construção de (novos) projetos tendo como ponto de partida os anteriores, onde cada avaliação final corresponde, afinal, a um novo diagnóstico. A *praxis* na Educação Social propicia, neste sentido, a re(construção) de projetos sociais mais coerentes, eficazes e com maior capacidade de dar resposta às novas questões, desafios e exigências que a sociedade e as comunidades consigo transportam, visto que estas não deixam de se transformar e renovar continuamente.

Assim, e no exercício desta reflexão crítica, enquanto parte de uma *praxis*, consideramos relevante destacar os seguintes aspetos, advindos de dificuldades reais que se fizeram sentir no desenvolvimento do projeto.

Em primeiro lugar, torna-se indispensável a presença de uma equipa multidisciplinar nos projetos de carácter social, dando-se ênfase à importância da colaboração de profissionais da área das terapias psicológicas, não apenas direcionada aos participantes, mas também ao facilitador, onde o foco do trabalho terapêutico incide na sua relação com os participantes. O suporte psicológico para processar o que vai vivendo através da interação com o grupo, permitirá ao facilitador agir a partir de um lugar mais consciente, maduro e profissional (face ao que observa e a como decide agir), bem como favorecer a *disponibilidade para* e a qualidade do contacto humano com o grupo e os seus elementos.

Destaca-se, por exemplo, um momento em que se tornou evidente a dificuldade de reflexão e expressão oral e escrita do grupo. Teria sido certamente importante a facilitadora receber apoio para, de forma mais consciente, controlar alguma desorientação sentida e ganhar mais confiança para experienciar diferentes abordagens que lhe permitissem estabelecer ligações com os participantes e receber *feedback* da sua parte.

Em segundo lugar, sentimos ser fundamental definir inicialmente os termos formais da colaboração entre as partes envolvidas, neste caso, o(s) facilitador(es) e a instituição com a qual se está a trabalhar, para que todos tenham claro o seu papel, numa lógica de compromisso mútuo. Não sendo expectável que se possam acautelar antecipadamente todos os percalços, alguns constrangimentos de ordem prática poderiam ter sido evitados se os termos da colaboração estivessem mais claros para todos os elementos das partes envolvidas, como por exemplo, a quem cabe a responsabilidade pelo transporte do grupo nas suas deslocações para os espetáculos.

Por último, e ainda que os constrangimentos já descritos nos capítulos anteriores tenham justificado o adiamento da data de início do projeto, é nossa convicção que, ao preverem-se períodos maiores de implementação para os projetos desta natureza (superiores a um ano letivo e sem prejuízo do cumprimento dos tempos letivos), estar-se-ia a avançar para um verdadeiro impacte aos níveis pessoal e social. No presente caso, o grupo demonstrou encontrar-se na sua fase mais produtiva de descoberta, expressão e crescimento, no momento de finalização do projeto. Fomos assim conduzidos para a sensação de que o verdadeiro trabalho estaria prestes a começar confirmando-se a ideia de que todo o processo de transformação pessoal e social é um movimento lento que requer amadurecimento. Não obstante considerar-se que o presente projeto foi um importante passo nessa direção, acreditamos ser importante desenhar uma linha temporal mais ampla, que permita um maior envolvimento dos participantes. Isto é particularmente verdade quando lidamos com questões ligadas ao desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, em especial, crianças e jovens, e num contexto de particular vulnerabilidade social.

Acrescentamos ainda que, e com um período de intervenção mais alargado, estariam reunidas as condições para garantir uma maior sustentabilidade do projeto, no sentido da sua continuação. Não tendo sido possível modelar este projeto nesse sentido, não será demais frisar a sua importância nos projetos sociais, de modo que se garanta a continuidade do trabalho até que o mesmo deixe de fazer sentido. Mantém-se, assim presente, o conceito de *ajuda* no contexto da área social, em que o papel dos facilitadores e/ou dos mediadores artísticos não é ajudar as pessoas, mas *ajudá-las a ajudarem-se a elas próprias*, promovendo a autonomia dos indivíduos.

No que diz respeito a questões mais práticas, e de olhos no horizonte, proporíamos para um futuro projeto o envolvimento de profissionais guineenses ligados ao mundo das artes,

de modo a promover o contacto dos participantes com, por exemplo, danças e músicas tradicionais da Guiné-Bissau. Deixamos, igualmente, como sugestão o aumento da carga das sessões para pelo menos três sessões por semana, apostando num trabalho mais contínuo e fluído. Neste caso, poder-se-ia dedicar uma sessão à organização conjunta do espetáculo bem como à passagem de funções desempenhadas pelo facilitador a alguns dos membros do grupo. Também poderia ser interessante ampliar o projeto a mais grupos dentro do Lar Bethel, com vista à realização de um encontro com todos os grupos, uma vez por mês, de modo a incentivar diferentes tipos de interação. Finalmente, e tendo em conta o segundo objetivo do projeto – *(Re)construir sentimentos de pertença* – consideramos ser importante investir-se na transposição e aplicação do que foi aprendido dentro do Lar Bethel para o mundo além dessas paredes, promovendo o contacto e experiências com outros grupos e outras comunidades e, conseqüentemente, o sentimento de que os participantes pertencem ao mundo.

Sendo o desenvolvimento pessoal um dos grandes focos deste projeto, torna-se pertinente refletir sobre como este contribuiu para o crescimento e a experiência pessoal da facilitadora enquanto bailarina, Educadora Social e cidadã do mundo. A autora aprendeu, sobretudo, a viver com coragem e resiliência. Foi convidada a deixar para trás o seu Eu perfeccionista e controlador, pois não seria possível permanecer neste contexto sem carregar uma grande dose de sofrimento e frustração. As vivências levaram-na a encarar situações desfavoráveis sob uma perspetiva de crescimento, jogo e criatividade. Partilhamos dois exemplos: primeiro, o processo de escolha do grupo participante, onde o medo e a desorientação se transformaram numa importante aprendizagem sobre o contexto e a realidade social das crianças e jovens guineenses e num excelente ensaio para o trabalho que estava por vir; segundo, o desenrolar de um conjunto de acontecimentos num dos eventos em que grupo participou, que facilmente desencadeariam sentimentos de desilusão, frustração e tristeza para todos, tendo o grupo encontrado, apesar das condições adversas, força, resiliência, alegria e motivação para se apresentar em palco.

Esta última situação foi encarada como uma oportunidade para abordar questões relevantes para o projeto, não esquecendo que a sua temática incide precisamente no crescimento pessoal. Tendo sido realizados dois espetáculos que resultaram em duas experiências opostas, representando, no fundo, um espelho da vida, considerou-se essencial deixar o grupo sentir tudo o que surgia e ao mesmo tempo ajudá-lo a relativizar

a experiência, mantendo o foco na experiência pessoal: como se sentiram e o que descobriram sobre eles face ao que aconteceu, se ainda queriam dançar, se estavam motivados, o que os motivou, como se sentiram em cada uma das noites, etc.. Em conjunto, chegámos à conclusão de que muitas vezes enfrentamos situações que estão fora do nosso controlo, sendo mais determinante aquilo que se faz com o que acontece, do que aquilo que acontece. Ainda que exista desilusão, tristeza e cansaço, é também possível encontrar resistência, sentido de humor e contentamento nestas situações; o mais importante é a consciência do grupo sobre o que pode e sabe dançar, divertir-se e divertir os outros, e que embora o espetáculo seja importante como finalização do projeto, não nos podemos esquecer da viagem. Ao mesmo tempo, a corajosa atitude do grupo acabou por motivar um excelente exercício de reflexão e grande aprendizagem para a facilitadora. A este propósito, não resistimos à tentação de pedir emprestadas as palavras do poeta “A vida é o que fazemos dela. As viagens são os viajantes. O que vemos, não é o que vemos, senão o que somos” (Fernando Pessoa, *Livro do Desassossego*).

Para além da dimensão estritamente relacionada com intervenção feita no terreno, considera-se pertinente refletir sobre o que significou para a autora desenvolver um projeto multicultural desta natureza e na Guiné-Bissau, em que a facilitadora se encontrou retirada do seu familiar contexto geográfico, social e cultural. Tal processo de reflexão pode ser, por si só, um passo no caminho da descolonização, pois lembremo-nos que este projeto trata de um trabalho de Educação Social desenvolvido no continente africano e num país outrora colonizado: "Así como el colonialismo requirió de la educación para consolidarse, la descolonización de mentes no será posible sin una educación liberadora basada en la crítica" (Viniegra-Velázquez, 2021, p. 309).

A influência do Ocidente e, em particular de Portugal, na Guiné-Bissau é inegável, contudo, e ao mesmo tempo, o país lutou e continua a lutar para preservar a sua cultura, os seus mais antigos costumes, crenças e valores. Assim, quando nos encontramos em contacto com as suas comunidades, somos convidados a resgatar partes de nós há muito perdidas e esquecidas enquanto indivíduos do “mundo moderno”, mas nunca apagadas pois fazem parte da nossa essência e são inatas à Humanidade. Com estas comunidades, relembramo-nos da nossa ligação à Terra e do respeito e amor que por ela existe, relembramo-nos da nossa espiritualidade e de que ela simboliza a conexão, relembramo-nos que é apenas com o Outro que conseguimos prosperar, relembramo-nos que somos Um e que a palavra competição deixa de fazer sentido quando a substituímos por

cooperação, comunhão e compaixão. Ao ritmo das batidas dos tambores que ecoam pelas noites, representando o pulsar do coração da Mãe-Terra e o nosso ritmo interior, relembramo-nos de dançar, cantar, sentir e celebrar a vida. Relembramo-nos de que tudo está ligado.

A convivência com as comunidades da Guiné-Bissau e com os seus mais genuínos gestos de conexão e celebração, foram profundamente inspiradores para a facilitadora, tendo permitido e estimulado o seu crescimento como Pessoa, Educadora Social e Bailarina.

A Educação Social foi um eixo central no projeto e detém um papel crucial nas sociedades, visto que numa perspetiva “transformadora e transformativa” (Timóteo & Bertão, 2012, p. 15), parte de uma visão de um mundo que se deseja e se constrói como igualitário, democrático, justo e inclusivo, onde o Outro passa a ser visto, reconhecido, valorizado e celebrado. Deve visar uma verdadeira transformação das comunidades, onde se caminha para que a existência de oportunidades de desenvolvimento e de participação enquanto cidadãos ativos não se constituam como privilégios só de alguns. Torna-se cada vez mais urgente a criação de projetos de intervenção educativos onde, por um lado, se invista na criação de espaços para oportunidades que potenciem um desenvolvimento pleno e saudável das comunidades, onde os seus indivíduos se sentem valorizados pelas suas contribuições e participam enquanto cidadãos ativos (Rutland et al., 2005) e, por outro, as diferenças sejam reconhecidas e encaradas como potenciadoras de enriquecimento mútuo. Qualquer indivíduo tem o direito de experienciar a vida na sua plenitude e a partir dela se desenvolver e descobrir. Caminhar nesta direção permitirá, nas palavras de Santos e Nunes (2003), “reinventar os direitos humanos como linguagem de emancipação” (p. 55).

É face ao mundo em que vivemos hoje e a todos os desafios que o acompanham, que a Educação Social se torna mais urgente e necessária que nunca. É preciso, neste sentido, refletir sobre ela e sobre o mundo onde queremos viver e que mundo queremos contruir, enquanto cidadãos do mesmo e enquanto Educadores/as Sociais, olhando para este “de forma crítica e informada e capaz[es] de intervir, num quadro de valores necessariamente inteligíveis e conscientes” (Timóteo & Bertão, 2012, p. 16).

A normalização dos “sentimentos de não pertença” por parte da sociedade e mesmo dos Educadores, traduz-se na imposição de um mundo exterior e estranho às populações mais vulneráveis, ficando estas perante um mundo que não é seu para transformar. Integrar não

é normalizar, mas antes incentivar o sentimento de pertença das comunidades a um mundo que também é o delas: “We all have power. It is the system that denies some of us use of it. We already have ability, it is our society that decrees some abilities are more valuable than others” (Duffy, 2019, par. 4).

O Educador Social é um facilitador do processo, caminhando lado a lado com as comunidades em que intervém, sem perder de vista, porém, o horizonte: a existência de oportunidades de desenvolvimento para todos os cidadãos; recuperando continuamente os valores da integridade e dignidade humana, e expondo e recusando os discursos penalizadores e populistas que nos colocam longe da realidade.

É possível recusar o conformismo face a uma sociedade que é cada vez mais injusta e que insiste em desvalorizar o planeta e as comunidades que nele vivem. Sendo indiscutível a necessidade de uma mudança de mentalidades à escala global, a magnitude do desafio não nos deverá assustar. É imperativo refletir sobre o mundo em que queremos viver e o mundo que queremos contruir enquanto cidadãos e enquanto Educadores Sociais, acreditando na possibilidade de um novo mundo para novos modos de ser, saber e viver. Um mundo que pertence a todos e onde todos pertencem.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Abrunhosa, M. A., & Leitão, M. (1980). *Introdução à Psicologia* (2.^a ed.). Edições ASA.
- African Statistical Coordination Committee (2020). *African Statistical Yearbook 2020*. ASCC.
<https://www.afdb.org/en/documents/african-statistical-yearbook-2020>
- Allen, Pat B. (1997). *Arte-Terapia – Guía de autodescubrimiento a través del arte y la creatividad*. Gaia Ediciones.
- Almeida, J. (2013). Ética da investigação em ciências sociais. *Sociologia on line*, 6, 1-32.
<https://revista.aps.pt/pt/etica-da-investigacao-em-ciencias-sociais/>
- Amado, J. (2010). Ensinar e aprender a investigar – reflexões a pretexto de um programa de iniciação à pesquisa qualitativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(1), 119-142.
<http://hdl.handle.net/10316.2/4804>
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na Investigação em Educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 207-290). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- ANEME (2018). *Estudo Guiné-Bissau. Enquadramento, perspetivas de desenvolvimento: Levantamento e caracterização das empresas comerciais e industriais*. ANEME.
- Arce, C., & Dácio, G. (2007). A Dança Criativa e o Potencial Criativo: dançando, criando e desenvolvendo. *Revista Eletrônica Aboré.*, 3, 1-16.
http://www.revistas.uea.edu.br/old/aboré/artigos/artigos_3/Carmen
- Arruda, S. (1988). *Arte do movimento: as descobertas de Rudolf Laban na dança e ação humana*. PW Gráficos. Editores Associados.
- BÂ, A. (1982). A tradição viva. In J. Ki-Zerbo (Ed.), *História geral da África I: metodologia e pré-história da África* (pp. 167-212). UNESCO.
- Bachrach, A., Bartley, C., Kim, R., Ku, M.-S., Lasdon, S., Lee, Y. W., Niekerk, A. V., Paxton, S., & Pourian, H. (2018). On CI Intersections: A Question from CQ, and a Round of

Responses. *CQ Contact Improvisation Newsletter*, 43(2).

<https://contactquarterly.com/contact-improvisation/newsletter/view/ci-intersections#>

Barnstaple, R. (2016). *Movement in Mind: Dance, Self-Awareness and Sociality - An investigation of dance as treatment/therapy* [Dissertação de mestrado, York University]. York Space. yorkspace.library.yorku.ca:10315/33342

Barros, M. (2010). *Associativismo Juvenil Enquanto Estratégia de Integração Social: O caso da Guiné-Bissau* [Comunicação]. CIEA7: Modernidades, Marginalização e Violência: estratégias de sobrevivência e afirmação dos jovens em Cabo Verde e Guiné-Bissau, Lisboa, Portugal.

Barros, M. (2016). Apresentação. In M. De Barros (Coord.), *Juventude e Transformações Sociais na Guiné-Bissau* (pp. 5-8). INEP/CORUBAL.

Baldé, I. (2021). Alfabetização na Guiné-Bissau com números negativos [Vídeo]. Youtube. [Publicado por Rádio TV Bantaba]. https://www.youtube.com/watch?v=4F4Hb8bC_4

Béjart, M. (1980). Prefácio. In R. Garaudy (Ed.), *Dançar a vida* (6.ª ed., pp. 7-10). Nova fronteira.

Benzinho, J., & Rosa, M. (2015). *Guia Turístico: à descoberta da Guiné-Bissau*. Afectos com Letras – ONGD. https://eeas.europa.eu/archives/delegations/guinea_bissau/documents/press_corner/2016_0215_guia_guinea_bissau_uniao_europeia_afectos_pt.pdf

Bivar, M., & Temudo, M. (2016). “O arado ou a caneta”: jovens balanta-nhacra, agricultura e o futuro. In M. De Barros (Coord.), *Juventude e Transformações Sociais na Guiné-Bissau* (pp. 25-48). INEP/CORUBAL.

Black, M., Walker, S., Fernald, L., Andersen, C., DiGirolamo, A., Lu, C., McCoy, D., Fink, G., Shawar, Y., Shiffman, J., Devercelli, A., Wodon, Q., Vargas-Barón, E., & Grantham-McGregor, S. (2017). *Advancing Early Childhood Development: from Science to Scale*

1. Early childhood development coming of age: science through the life course. *Lancet*, 389, 77-90. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31389-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31389-7)

Boainain Jr., E. (1994). O estudo do potencial humano na Psicologia contemporânea: A corrente Humanista e a corrente Transpessoal. *Potenciais Humanos – Boletim do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento de Potenciais Humanos*, 1(2).

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.

Bondoso, T., & Pinto, J. (2009). O portefólio e a gestão curricular na educação pré-escolar In B. D. Silva, L. Almeida & A. B. Lozano (Orgs.), *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3897-3909). CIEd, Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/10400.26/22302>

Bordonaro, L. (2016). Sai fora: juventude, desconexão e aspiração à mobilidade nas ilhas Bijagós (Guiné-Bissau). In M. de Barros (Coord.), *Juventude e Transformações Sociais na Guiné-Bissau* (pp. 49-75). INEP/CORUBAL.

Braun, N., & Kotera, Y. (2021). Influence of Dance on Embodied Self-Awareness and Well-Being: An Interpretative Phenomenological Exploration. *Journal of Creativity in Mental Health*. 1-27 <https://doi.org/10.1080/15401383.2021.1924910>

Brondani, R., Kostulski, C., Missio, J., Schmitt, F., & Arpini, D. (2021). Percursos de jovens em contextos de vulnerabilidade social: um estudo longitudinal. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 14(2), 1-25. <https://dx.doi.org/10.36298/gerais202114e16464>

Butchart, A., Harvey, A., Mian, M., & Furniss, T. (2006). *Preventing child maltreatment: A guide to taking action and generating evidence*. World Health Organization.

Candau, V. (2016). "Ideias-força" do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. *Educação em Revista*. 32(1), 15-34. <https://doi.org/10.1590/0102-4698140011>

- Carmo, M., & Guizardi, F. (2018) O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. *Cadernos de Saúde Pública*, 34(3), 1-14. <http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/393/o-conceito-de-vulnerabilidade-e-seus-sentidospara-as-polticas-pblicas-de-sade-e-assistncia-social>
- Carvalho, A., & Baptista, I. (2004). *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto Editora.
- Castanheira, S. (2015). *O portefólio como instrumento de avaliação reguladora: um estudo no 1º ciclo na área de Matemática* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/9825>
- Dall’Orto, F. (2013). O Desenvolvimento Infantil pela via da Arte. *Destarte*, 3(1), 146-160. <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/destarte/article/view/8760>
- Delors, J. (2010). *Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques)*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por
- Dias, M. (2014a, 20 de agosto). *Um olhar sobre a velhice em “sangue da avó manchando a alcatifa” de mia couto* [Comunicação Oral]. VII Encontro Nacional de Literatura Infanto-Juvenil e Ensino, Campina Grande, Brasil. <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/6152>
- Dias, M. (2014b). Ética, organização e valores ético-morais em contexto organizacional. *Gestão e Desenvolvimento*, 22, 89-113. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2014.259>
- Djaló, M. (2006). Processo de ocupação da Guiné-Bissau: um olhar sociológico pela dominação. *Revista Mosaico Social*, 3(3), 293-304. <https://cienciassociais.paginas.ufsc.br/files/2015/03/Artigo-201.pdf>

- Duffy, S. (2019). *Here's Why We Need to Stop 'Empowering' People*. Visionary Arts. Consultado a 20 de outubro de 2022 em <https://visionaryarts.org.uk/stella-duffy-heres-why-we-need-to-stop-empowering-people/>
- Eisner, E. (2002). *Art as experience*. Yale University Press.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, Direitos e Poderes. Representações, Práticas e Poderes*. Edições Afrontamento.
- Ferreira, M., & Sarmiento, M. (2008). Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. *Revista Eletrónica de Educação*, 2(2), 60-91. <https://hdl.handle.net/1822/36754>
- Fiamoncini, L. (2006). Dança na Educação: a busca de elementos na arte e na estética. *Pensar a prática*, 6, 59-72. <https://doi.org/10.5216/rpp.v6i0.16055>
- Fischer, E. (1981). *A necessidade da arte* (9.^a ed.). Zahar Editores. (Obra original publicada em 1959, traduzida da edição inglesa de 1963).
- Freire, P. (1978). *Cartas à Guiné-Bissau – Registo de uma experiência em processo*. Paz e Terra.
- Freitas, R. (2020). (Ed.). A importância social da criatividade. In Sociedade Portuguesa de Arte-Terapia, *A Arte de Ser Livre – Estratégias de Superação – Volume VII, construção das próprias atividades criativas* (pp. 3-4). Sociedade Portuguesa de Arte-Terapia.
- Fundação Fé e Cooperação (FEC) (2017). *Relatório da situação da criança na Guiné-Bissau 2015/2016*. FEC.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (2017). *Política social e seguimento & avaliação- Habilitando sistemas de proteção social para todas as crianças*. Consultado a 7 de junho de 2021 em <https://www.unicef.org/guineabissau/pt/pol%C3%ADtica-social-e-seguimento-avalia%C3%A7%C3%A3o>
- Garaudy, R. (1980). *A dança da vida*. Nova fronteira.

- Garcia, O. (Coord.). (2013). *Engenhos de Rua - Modelos de intervenção com crianças em situação de vulnerabilidade/exclusão em países da CPLP*. ACEP.
- Greenwood, J. (2019). Arts-Based Research. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.29>
- Guerra, I. (2000). *Fundamentos e Processos de uma sociologia de Acção. O planeamento em Ciências Sociais*. Principia.
- Hanna, J. (1995). The power of dance: health and healing. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 1(4), 323–331. <https://doi.org/10.1089/acm.1995.1.323>
- Heckmann, H. (1987, outubro). *Amadou Hampâté Bâ: sa vie, son oeuvre* [Comunicação]. Colloque des Associations Halpoular de Paris, Paris, França.
- Juliano, J. (1999). *A arte de restaurar histórias: o diálogo criativo no caminho pessoal*. Summus.
- Jung, C. (2016). *Memórias, Sonhos, Reflexões* (30.^a ed.). Nova Fronteira (Obra original publicada em 1962).
- Ki-Zerbo, J. (Ed.). (2010). *História Geral da África I. Metodologia e pré-história da África*. UNESCO.
- Koch, S., Kunz, T., Lykou, S., & Cruz, R. (2014). Effects of dance movement therapy and dance on health-related psychological outcomes: A meta-analysis. *The Arts in Psychotherapy*, 41(1), 46–64. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2013.10.004>
- Kohn, A. (1999). *Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribes*. Houghton Mifflin Company.
- Le Boulch, J. (1987). *Rumo a uma ciência do movimento humano*. Artes Médicas.

- Lemos, A., & Silva, N. (2012). A função terapêutica da arte de contar histórias. *Intersemiose* 1(1), 7-23.
- Lerner, J., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. (2009). Positive youth development. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology, Vol 1: Individual bases of adolescent development* (3.^a ed., pp. 524-558). John Wiley & Sons.
- Libório, R. (2004). Exploração sexual comercial infantojuvenil: Categorias explicativas e políticas de enfrentamento. In R. M. C. Libório & S. M. G. Souza (Eds.), *A exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil: Reflexões teóricas, relatos de pesquisa e intervenções psicossociais* (pp. 19- 50). Casa do Psicólogo.
- Lusa (2021, 3 de novembro). União para a Mudança alerta para grave crise política, económica e social na Guiné-Bissau. *RTP Notícias*, consultado a 31 de agosto de 2022 em https://www.rtp.pt/noticias/mundo/uniao-para-a-mudanca-alerta-para-grave-crise-politica-economica-e-social-na-guine-bissau_n1360615
- Marques, I. (1999). *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. Cortez Editora.
- Marques, I. (2010). *Linguagem da dança: Arte e ensino*. Digitexto.
- Marques, I. (2012). *Dançando na escola*. (6.^a ed.). Cortez.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Megale, J. (1989). *Introdução às ciências sociais: roteiro de estudo*. Atlas.
- Menezes, M. (2012). *Sobre avaliação de processos de intervenção social - Relato de síntese*. LNEC. <http://repositorio.lnec.pt:8080/jspui/handle/123456789/1004092>
- Menkiti, I. (1984). Person and community in African traditional thought. In R. A. Wright (Ed.), *African philosophy: An introduction* (3.^a ed., pp. 171-181). University Press of America.

- Milliano, M. (2015). *CC-MODA for Guinea-Bissau. Results of deprivation analysis for all children ages 0-17 years*. Economic Policy Research Institute.
- MNE & SEPIR-MEF (Ministério dos Negócios Estrangeiros & Secretaria de Plano e Integração Regional- Ministério da Economia e Finanças). (2020). *Relatório Final Implementação do Programa de Acção de Istambul na Guiné-Bissau 2011 – 2020*. MNE & SEPIR-MEF.
https://www.un.org/ldc5/sites/www.un.org.ldc5/files/guine_bissau_ipoa_national_report.pdf
- Monteiro, S. (2011). O marco conceitual da vulnerabilidade social. *Sociedade em Debate*, 17(2), 29-4. <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/695>
- Multiple Indicator Cluster Surveys (MICS) (2020). *Guiné-Bissau. Inquérito aos indicadores múltiplos (MICS6) 2018-2019*. UNICEF.
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educacion para cambiar el mundo*. Indigo.
- Naranjo, C. (2010, 26 de maio). *La Transformación* [Vídeo]. Youtube. [Publicado por Fundación Cláudio Naranjo]. <https://www.youtube.com/watch?v=oZaiZbXpZ5E>
- Naranjo, C. (2017, 7 de julho). *Uma aula sobre a vida* [Vídeo]. Youtube. [Publicado por NAMU]. https://www.youtube.com/watch?v=C_akieViSFM&t=5s
- Neto, J. (2012). O compromisso ético do educador social. *Revista Lusófona de Educação*, 22(22), 55-67. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3281>
- Oliveira, M., & Charreu, L. (2016). Contribuições da Perspectiva Metodológica "Investigação Baseada nas Artes" e da A/R/Tografia para as Pesquisas em Educação. *Educação em Revista*, 32(1), 365-382. <https://doi.org/10.1590/0102-4698140547>
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia Comunitária*. Fim de Séculos Edições.

- Pais, J. (2016). Prefácio “Um tiro kada dia”: dos futuros herdados aos futuros desejados. In M. De Barros (Coord.), *Juventude e Transformações Sociais na Guiné-Bissau* (pp. 9-21). INEP/CORUBAL. <http://hdl.handle.net/10451/27248>
- Paranhos, R., Filho, D., Rocha, E., Júnior, J., & Freitas, D. (2016). Uma introdução aos métodos mistos. *Sociologias*, 18(42), 384-411. <https://doi.org/10.1590/15174522-018004221>
- Paxton, S. (1975). Contact Improvisation. *The Drama Review: TDR*, 19(1), 40–42. <https://doi.org/10.2307/1144967>
- Perdigão, A, (2003). A ética do cuidado na intervenção comunitária e social: Os pressupostos filosóficos. *Análise Psicológica*, 21(4), 485-497. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312003000400007&lng=pt&tlng=pt.
- Pereira, A. (2015, 16 de novembro). Guiné-Bissau: A juventude pode ser uma prisão. *Público*, consultado a 3 de dezembro de 2021, em <https://www.publico.pt/2015/11/16/mundo/reportagem/guinebissau-a-juventude-pode-ser-uma-prisao-1714501>
- Pombo, M. (1995). *Fenomenologia e educação: a sedução da experiência estética* [Dissertação de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Ria, Repositório Institucional. <http://hdl.handle.net/10773/25183>
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2014). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2014 Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência*. PNUD.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2019). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2019. Além do rendimento, além das médias, além do presente: Desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI*. PNUD. <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2019>

- Queiroz, K. (2017). *A dança como um instrumento de intervenção social: estudo de caso com estudantes do curso de Licenciatura em Letras Espanhol do Instituto Federal de Brasília* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/1956>
- Renaudeau, M. (1976). *Guiné-Bissau: Pátria de Amílcar Cabral*. Delroisse.
- Rezende, K., Cappellari, H., & Pagani, L. (2022). Children and adolescents in a situation of social vulnerability in Brazil. *Research, Society and Development*, 11(1), 1-10. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i1.24587>
- Rhodes, J., & Roffman, J. (2003). Nonparental Adults as Asset Builders in the Lives of Youth. In R. M. Lerner & P. L. Benson (Eds.), *Developmental Assets and Asset-Building Communities: Implications for Research, Policy, and Practice*, (pp. 195-209). Kluwer Academic/Plenum, Search Institute.
- Richardson, L. (1990). Narrative and sociology. *Journal of Contemporary Ethnography* 19, 116-135.
- Rodriguez, A. (2002). Redefining our Understanding of Narrative. *The Qualitative Report*, 7(1), 1-8. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2002.1988>
- Roman, M. (2014). Aspectos generales: relaciones del Trabajo Social com el bienestar: política social, servicios sociales, diferenciacion de conceptos. In F. Garcia & A. Bracho (Coord.), *Introduccion al Trabajo Social* (pp. 229-248), (Obra original publicada em 2003). Alianza Editorial.
- Roque, S. (2016). Jovens gerindo (im)possibilidades: a reprodução da desesperança em Bissau. In M. de Barros (Coord.), *Juventude e Transformações Sociais na Guiné-Bissau* (pp. 123-143). INEP/CORUBAL.
- Rutland, A., Brown, R., & Cameron, L. (2005). *Reducing prejudice in children – extended report*. University of Kent, Canterbury Economic & Social Research Council.

- Santos, B., & Nunes, J. (2003). Para ampliar o canône do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In B. S. Santos (Org.), *Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Civilização Brasileira.
- Santos, L., & Lima, J. (Coord.). (2019). *Orientações metodológicas para a elaboração de trabalhos de investigação* (2.^a ed., revista e atualizada). Cadernos do IUM, 8. Instituto Universitário Militar.
- Saraiva-Kunz, M. (1994). Ensinando a Dança através da improvisação. *Motrivivência*, 5(5-7), 166-169. <https://doi.org/10.5007/%25x>
- Sarmiento, M. (2005). Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361-378. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>
- Sawaia, B. (2009). Psicologia e desigualdade social: Uma reflexão sobre a liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, 21(3), 364-372. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000300010>
- Scharf, A. (1994). *Arte y fotografía*. Alianza.
- Schiefer, U., Bal-Dobel, L., Batista, A., Nogueira, J., & Teixeira, P. (2006). *Manual de planeamento e avaliação de projectos. Método aplicado de planeamento e avaliação*. Principia.
- Senghor, L. (1964). *On African socialism*. Mercer Cook.
- Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais: Casos práticos*. Porto Editora.
- Shimizu, C., Húngaro, E., & Solazzi, J. (2004). *O Ensino da dança: reflexões para construção de uma pedagogia emancipatória*. Anais do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4642876>

- Siegesmund, R., & Vasconcellos, S. (2019). Conversas conspiratórias a favor da Pesquisa Educacional Baseada em Arte. *Revista Digital do LAV*, 12(2), 181-195.
<https://doi.org/10.5902/1983734838253>
- Silva, A. (1990). *As aproximações* (2.^a ed.). Relógio d'Água.
- Silva, D. (2022, 18 de janeiro). Políticas públicas do país não favorecem o potencial da juventude. *O Democrata*, consultado a 1 de fevereiro de 2022 em
<https://www.odemocratagb.com/?p=35417&cat=6>
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Carta ética, instrumento de regulação ético-deontológica*. Consultado a 18 de janeiro de 2020, em
<http://www.spce.org.pt/regulacaoeticodeontologia.html>
- SOS Children's Villages International (2015). *CHILD AT RISK The world's most vulnerable children: who they are, where they live, and what puts them at risk*. SOS Children's Villages International
- Tanuma, N. (2007). *Desenvolvendo o Potencial Humano*. Novo Século.
- Temudo, M. (2006) Cultura, agri-cultura e cultura política no sul da Guiné-Bissau. *Lusotopie*, XIII(2), 127-154. <http://journals.openedition.org/lusotopie/1419>
- Timóteo, L., & Bertão, A. (2012). Educação Social Transformadora e Transformativa: Clarificação de sentidos. *Revista do Centro de Investigação e Inovação em Educação*, 2(1), 11-26. <http://hdl.handle.net/10400.22/6296>
- Tomás, C. (2011). "Há muitos mundos no mundo". *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Ulhôa, A., Capela, C., Ribeiro, E., & Mota, M. (2021). Imagens que contam histórias: o Photovoice e a Foto-elicitación na investigação qualitativa. In P. Sá., A. P. Costa. & A. Moreira (Coord.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (pp. 53-72). UA Editora.

- Varregoso, I., Monteiro, E., Rodrigues, J., Franco, S., & Alves, S. (2014). Dançar-Vivências contemporâneas na comunidade. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 5, 4-11.
- Vasconcelos, J. (2016). Sujeitos plurais: emergência de novos modelos de rapariga em Bissau?. In M. de Barros (Coord.), *Juventude e Transformações Sociais na Guiné-Bissau* (pp. 77-121). INEP/CORUBAL.
- Viniegra-Velázquez L. (2021). Colonialismo y educación médica: ¿educare o educere? *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 78(4), 306-317.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34077410/>
- Woollacott, J. (1983). A luta pela libertação nacional na Guiné-Bissau e a revolução em Portugal. *Análise Social*, 19(77-78-79), 1131-1155.
<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223466050T4kAK2od2Ar67WH4.pdf>
- World Health Organization (WHO) (2022). *World Health Statistics 2022: monitoring health for the SDG's, sustainable development goals*. WHO.
<https://www.who.int/data/gho/publications/world-health-statistics>
- Yunes, M., & Szymanski, H. (2001). Resiliência, noção, conceitos, afins e considerações críticas. In Tavares, José (Org.), *Resiliência e educação* (2.ª ed., pp. 13-42). Cortez.
- Zinker, J. (2007). *Processo criativo em Gestalt-terapia*. Summus Editorial.

ANEXOS

| ' ' | | ' |

Anexo A- Descritores de desempenho (por sessão)

Legenda:

NR- Não realizado

Calendário	Descritores de desempenho
3 de abril	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mostra estar a) disponível e b) confortável em explorar o toque com o Outro 2. Demonstra disponibilidade para “cuidar do outro” e empatia pela circunstância do seu par 3. Mostra estar disponível para ocupar o lugar do outro 4. Interage com tolerância, empatia e responsabilidade 5. Experimenta e explora o próprio corpo e o seu movimento 6. Estabelece um diálogo corporal com o outro 7. Explora, experimenta e contribui para a construção de um objeto artístico
10 de abril	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mostra estar a) disponível e b) confortável em explorar o toque com o Outro 2. Demonstra disponibilidade para “cuidar do outro” e empatia pela circunstância do seu par (privado do sentido da visão) 5. Experimenta e explora o próprio corpo e o seu movimento 6. Estabelece um diálogo corporal com o outro 7. Explora, experimenta e contribui para a construção de um objeto artístico 8. Adapta os movimentos às diferentes músicas e ritmos que ouve 9. Explora, experimenta e estabelece uma relação com o meio envolvente 10. Expressa confiança no colega, encontrando-se em situação de vulnerabilidade (olhos vendados) 11. Mostra-se disponível para refletir sobre o seu lugar no grupo (NR) 12. Revela segurança e confiança na ocupação do seu lugar no grupo (NR)
12 de abril	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mostra estar a) disponível e b) confortável em explorar o toque com o Outro 2. Demonstra disponibilidade para “cuidar do outro” e empatia pela circunstância do seu par (privado do sentido da visão) 7. Explora, experimenta e contribui para a construção de um objeto artístico 9. Explora, experimenta e estabelece uma relação com o meio envolvente 10. Expressa confiança no colega, encontrando-se em situação de vulnerabilidade (olhos vendados) 11. Mostra-se disponível para refletir sobre o seu lugar no grupo (NR) 12. Revela segurança e confiança na ocupação do seu lugar no grupo (NR) 19. Demonstra concentração e consciência de si e do seu corpo
24 de abril	<ol style="list-style-type: none"> 5. Experimenta e explora o próprio corpo e o seu movimento 13. Revela empenho, autonomia e criatividade na criação de movimento 14. Coopera no trabalho de equipa (NR) 15. Transpõe a sua experiência pessoal para os exercícios propostos 16. Expressa as suas vivências através do corpo e do movimento 17. Mostra estar disponível para refletir sobre ele próprio 19. Demonstra concentração e consciência de si e do seu corpo
1 de maio	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mostra estar disponível e confortável em explorar o toque com o Outro 2. Demonstra concentração e empenho na arte do “cuidar do outro” 5. Experimenta e explora o próprio corpo e o seu movimento 7. Explora, experimenta e contribui para a construção de um objeto artístico 9. Explora, experimenta e estabelece uma relação com o meio envolvente 11. Mostra-se disponível para refletir sobre o seu lugar no grupo 14. Coopera no trabalho de equipa 17. Mostra estar disponível para refletir sobre ele próprio 28. Escuta, comunica e interage com o grupo
8 de maio	<ol style="list-style-type: none"> 3. Mostra estar disponível para ocupar o lugar do outro

	<p>4. Interage com tolerância, empatia e responsabilidade</p> <p>7. Explora, experimenta e contribui para a construção de um objeto artístico</p> <p>11. Mostra-se disponível para refletir sobre o seu lugar no grupo</p> <p>13. Revela empenho, autonomia e criatividade na criação de movimento</p> <p>17. Mostra estar disponível para refletir sobre ele próprio</p>
14 de Maio	7. Explora, experimenta e contribui para a construção de um objeto artístico
15 de maio	<p>1. Mostra estar disponível e confortável em explorar o toque com o Outro (NR)</p> <p>2. Demonstra concentração e empenho na arte do “cuidar do outro” (NR)</p> <p>5. Experimenta e explora o próprio corpo e o seu movimento</p> <p>13. Revela empenho, autonomia e criatividade na criação (e explicação) de movimento</p> <p>14. Cooperar no trabalho de equipa</p> <p>18. Explora a expressividade e criatividade através do movimento (NR)</p> <p>28. Escuta, comunica e interage com o grupo (a partir do estímulo sensorial) (NR)</p>
21 de maio	7. Explora, experimenta e contribui para a construção de um objeto artístico
22 de maio	<p>1. Mostra estar a) disponível e b) confortável em explorar o toque com o Outro</p> <p>5. Experimenta e explora o próprio corpo e o seu movimento</p> <p>7. Explora, experimenta e contribui para a construção de um objeto artístico</p> <p>13. Revela empenho, autonomia e criatividade na criação (e explicação) de movimento (aquecimento)</p> <p>14. Cooperar no trabalho de equipa</p> <p>15. Transpõe a sua experiência pessoal para os exercícios propostos</p> <p>16. Expressa as suas vivências através do corpo e do movimento</p> <p>17. Mostra-se disponível para refletir sobre ele próprio</p> <p>18. Explora a expressividade e criatividade através do movimento (e da escrita)</p> <p>26. Reconhece e expressa diferentes emoções</p>
28 de maio	7. Explora, experimenta e contribui para a construção de um objeto artístico
29 de maio	<p>1. Mostra estar a) disponível e b) confortável em explorar o toque com o Outro</p> <p>5. Experimenta e explora o próprio corpo e o seu movimento</p> <p>6. Estabelece um diálogo corporal com o outro</p> <p>7. Explora, experimenta e contribui para a construção de um objeto artístico</p> <p>14. Cooperar no trabalho de equipa</p> <p>15. Transpõe a sua experiência pessoal para os exercícios propostos</p> <p>16. Expressa as suas vivências através do corpo e do movimento e transpõe o movimento para a dança</p> <p>17. Mostra-se disponível para refletir sobre ele próprio</p> <p>19. Demonstra concentração e consciência de si e do seu corpo</p> <p>28. Escuta, comunica e interage com o grupo (a partir do estímulo sensorial)</p>
4 de junho (Não houve aula)	7. Explora, experimenta e contribui para a construção de um objeto artístico (NR)
5 de junho (Não houve aula)	<p>7. Explora, experimenta e contribui para a construção de um objeto artístico (NR)</p> <p>13. Revela empenho, autonomia e criatividade na criação (e explicação) de movimento (aquecimento) (NR)</p> <p>14. Cooperar no trabalho de equipa (NR)</p> <p>15. Transpõe a sua experiência pessoal para os exercícios propostos (NR)</p> <p>16. Expressa as suas vivências através do corpo e do movimento (NR)</p> <p>17. Mostra-se disponível para refletir sobre ele próprio (NR)</p>
11 de junho	7. Explora, experimenta e contribui para a construção de um objeto artístico
12 de junho	<p>1. Mostra estar a) disponível e b) confortável em explorar o toque com o Outro</p> <p>7. Explora, experimenta e contribui para a construção de um objeto artístico</p>

	<p>5. Experimenta e explora o próprio corpo e o seu movimento</p> <p>13.Revela empenho, autonomia e criatividade na criação (e explicação) de movimento (aquecimento)</p> <p>14.Coopera no trabalho de equipa</p> <p>15.Transpõe a sua experiência pessoal para os exercícios propostos</p> <p>16.Expressa as suas vivências através do corpo e do movimento</p> <p>17.Mostra-se disponível para refletir sobre ele próprio</p>
18 de junho	7.Explora, experimenta e contribui para a construção de um objeto artístico
24 de junho	<p>1. Mostra estar a) disponível e b) confortável em explorar o toque com o Outro</p> <p>5. Experimenta e explora o próprio corpo e o seu movimento</p> <p>7.Explora, experimenta e contribui para a construção de um objeto artístico</p> <p>13.Revela empenho, autonomia e criatividade na criação (e explicação) de movimento (aquecimento) (NR)</p> <p>14.Coopera no trabalho de equipa (NR)</p> <p>28.Escuta, comunica e interage com o grupo (a partir do estímulo sensorial)</p>
26 de junho	<p>7.Explora, experimenta e contribui para a construção de um objeto artístico</p> <p>13.Revela empenho, autonomia e criatividade na criação (e explicação) de movimento (aquecimento)</p> <p>14.Coopera no trabalho de equipa</p> <p>17.Mostra-se disponível para refletir sobre ele próprio</p> <p>21.Demonstra mais conhecimento, conforto e confiança no próprio corpo e seu movimento</p> <p>26. Reconhece e expressa diferentes emoções</p>
28 de junho	7.Explora, experimenta e contribui para a construção de um objeto artístico
29 de junho	<p>13.Revela empenho, autonomia e criatividade na criação (e explicação) de movimento (aquecimento)</p> <p>14.Coopera no trabalho de equipa</p> <p>7.Explora, experimenta e contribui para a construção de um objeto artístico</p>
30 de junho	<p>7.Explora, experimenta e contribui para a construção de um objeto artístico</p> <p>12.Revela segurança e confiança na ocupação do seu lugar no grupo</p> <p>21.Demonstra mais conhecimento, conforto e confiança no próprio corpo e seu movimento</p> <p>23.Sente-se confortável na interação com o Outro e o grupo</p> <p>24.Identifica-se com o objeto artístico criado</p> <p>25.Mostra-se motivado em partilhar o objeto artístico com outros/público</p>
1 de julho	<p>7.Explora, experimenta e contribui para a construção de um objeto artístico</p> <p>19.Demonstra concentração e consciência de si e do seu corpo</p>
2 de julho	<p>7.Explora, experimenta e contribui para a construção de um objeto artístico</p> <p>12.Revela segurança e confiança na ocupação do seu lugar no grupo</p> <p>21.Demonstra mais conhecimento, conforto e confiança no próprio corpo e seu movimento</p> <p>23.Sente-se confortável na interação com o Outro e o grupo</p> <p>24.Identifica-se com o objeto artístico criado</p> <p>25.Mostra-se motivado em partilhar o objeto artístico com outros/público</p>
3 de julho	<p>17.Mostra-se disponível para refletir sobre ele próprio</p> <p>26. Reconhece e expressa diferentes emoções</p>
8 de julho	<p>12.Revela segurança e confiança na ocupação do seu lugar no grupo</p> <p>21.Demonstra mais conhecimento, conforto e confiança no próprio corpo e seu movimento</p> <p>23.Sente-se confortável na interação com o Outro e o grupo</p>

	24. Identifica-se com o objeto artístico criado 25. Mostra-se motivado em partilhar o objeto artístico com outros/público
--	--

Anexo B- Resultados da grelha de registo de observação (média por sessão)

B1. Parâmetro Assiduidade

Sessão		Média	Evolução da Média	Média final	
Mês	Dia				
Abril	3	3,8	3,8	3,8	
	10	3,7			
	12	3,9			
	24	3,9			
Maio	1	3,7			
	8	4,0			
	15	4,0			3,8
	22	4,0			
	29	3,6			
Junho	12	3,6			
	24	4,0			
	26	3,7			

B2. Parâmetro Motivação

Sessão		Média	Evolução da Média	Média final	
Mês	Dia				
Abril	3	3,1	3,2	3,2	
	10	3,1			
	12	3,7			
	24	2,9			
Maio	1	3,0			
	8	3,2			
	15	3,1			3,3
	22	3,0			
	29	3,0			
Junho	12	3,2			
	24	3,6			
	26	3,9			

B3. Parâmetro Atenção

Sessão		Média	Evolução da Média	Média final
Mês	Dia			
Abril	3	2,8	2,9	3,0
	10	2,9		
	12	3,0		
	24	2,9		
Maio	1	3,0	3,1	
	8	3,2		
	15	2,9		
	22	3,1		
	29	2,9		
Junho	12	3,4	3,1	
	24	3,6		
	26	3,0		

B4. Parâmetro Participação

Sessão		Média	Evolução da Média	Média final
Mês	Dia			
Abril	3	3,1	3,1	3,2
	10	3,1		
	12	3,5		
	24	2,7		
Maio	1	3,1	3,4	
	8	2,8		
	15	2,9		
	22	3,1		
	29	3,3		
Junho	12	3,2	3,4	
	24	3,8		
	26	3,9		

B5. Parâmetro Interação

Sessão		Média	Evolução da Média	Média final
Mês	Dia			
Abril	3	3,1	3,0	3,3
	10	2,8		
	12	3,5		
	24	2,9		
Maio	1	3,1	3,5	
	8	2,8		
	15	3,1		
	22	3,4		
	29	3,6		
Junho	12	3,4	3,5	
	24	3,8		
	26	3,8		

Anexo C- Fotografia documental



Jogo do espelho

Massagem ao par

Participante guia/
Participante com olhos vendados

Meditação

Nota. Da autora.



Participante guia/Participante com
olhos vendados

Preparação da fogueira

Storytelling: Dançar o dia mais feliz

Nota. Da autora.

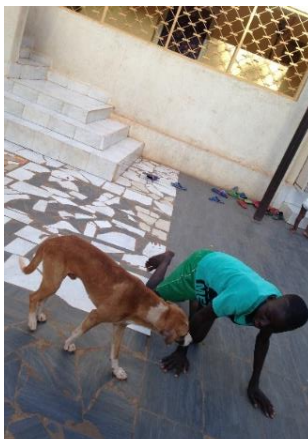


Ensaio geral pré-espétaculo

Contacto-improvisação

Grupo pré-espétaculo dia 2 de julho

Nota. Da autora.



Dinâmica animais



Queimar os medos



A caminho do espetáculo com o professor de *kuduro*

Nota. Da autora.



Grupo pós-espetáculo dia 8 de julho

Nota. Da autora.

Anexo D- Guião do inquérito por questionário de avaliação da sessão

1. Estavas motivado para a aula de hoje?    
2. Como te sentiste contigo próprio?    
3. Como te sentiste com o grupo?    
4. Como te sentiste com as atividades?    
5. Como te sentiste com a facilitadora?    
6. Como te estás a sentir agora?    

Anexo E- Guião do inquérito por questionário (fase da avaliação intermédia)

0a. Escreve o teu nome.

0b. Quantos anos tens? _____

A1. Completa a frase com três características tuas.

Eu sou **diferente e especial** porque sou...

... _____

... _____

... _____

Corajoso	Paciente	Engraçado	Dedicado/Empenhado
Honesto	Justo	Líder	Autónomo (conseguir fazer as coisas sozinho)
Amigo dos outros	Responsável	Sensível	Resiliente (sempre hora ki kai i tá lanta)
Generoso	Gentil	Respeito os outros	Esperançoso (ter esperança)
Artista	Companheiro dos colegas	Inteligente	Maravilhoso
Confiante	Forte	Simpático	Calmo
Aventureiro	Alegre	Organizado	

A2. Os meus colegas e amigos que estão neste grupo são **diferentes** de mim. Assinala com uma cruz (X) a tua resposta.

- Eles são muito diferentes.
- Eles são pouco diferentes.
- Somos iguais.

A3. Gostas de dançar e brincar com os colegas que são **muito diferentes** de ti?

- Gosto muito de brincar com eles.
- Gosto pouco de brincar com eles.
- Não gosto de brincar com eles.

B1a. Completa a frase: *Quando estás a dançar no meio de um grande grupo de colegas, gostas de ficar...*

- na fila da frente.
- na fila do meio.
- na fila de trás.

B1b. Quando estás a dançar, gostas de ter um momento em que danças sozinho?

- Gosto muito.
- Gosto pouco.
- Não gosto.

B2a. Completa a frase: *Eu sou importante neste grupo porque* _____

B2b. Se eu deixasse de dançar, este grupo ficaria...

- ... melhor.
- ... igual.
- ... pior.

B3a. Quando estou neste grupo, sinto-me...

- ... muito bem.
- ... bem.
- ... mal.

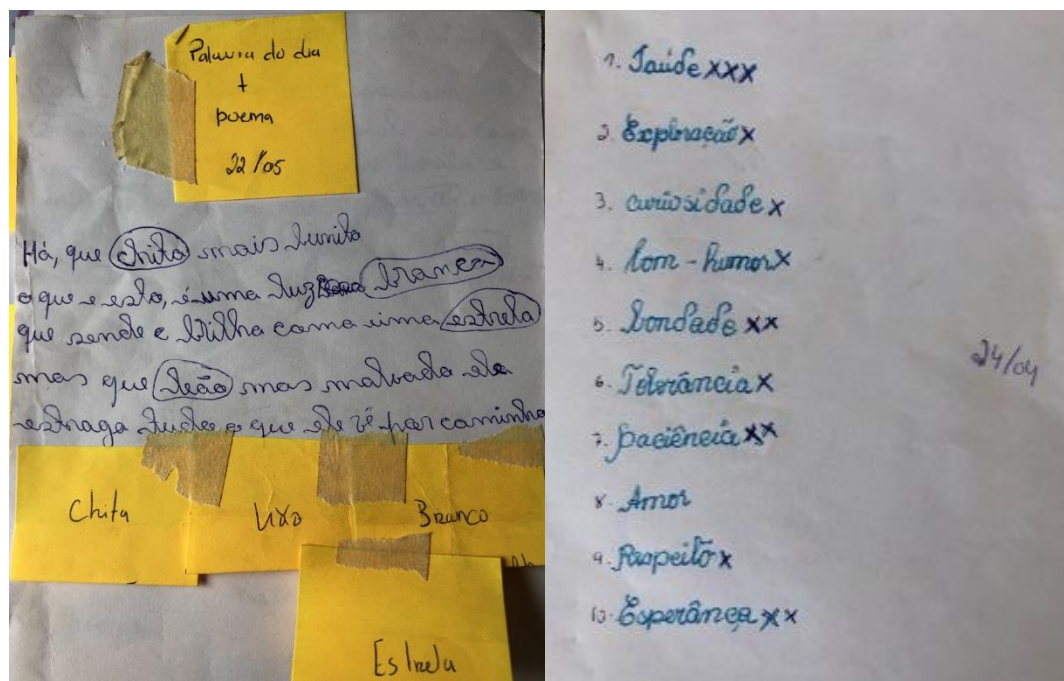
B3b. Gostas de dançar neste grupo?

- Gosto muito.
- Gosto pouco.
- Não gosto.

B3c. Durante a semana pensas neste grupo de dança?

- Penso muito.
- Penso pouco.
- Não penso.

Anexo F- Materiais dos participantes (portefólio)



Poema a partir das palavras do dia

Viagem por mar, o que levamos connosco?

Anexo G- Guiões das entrevistas

Entrevista 1

Temas	Objetivos	Informações/Questões
Legitimação da entrevista	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar os entrevistadores e a instituição 2. Legitimar a entrevista 3. Garantir a autorização de utilização da informação recolhida para efeitos académicos e gravação 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Esta entrevista está a ser realizada no âmbito do projeto a ser construído, correspondente ao segundo ano do mestrado em Ed. Social e Intervenção Comunitária da ESELX, o qual estou a integrar de momento 2.1. Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação que permita a caracterização do grupo, da instituição e do contexto onde o projeto será construído 3.1. A informação será apenas utilizada para efeitos académicos de investigação 3.2. Pedir autorização para gravar áudio
Identificação do entrevistado	<ol style="list-style-type: none"> 4. Conhecer/Identificar o entrevistado 5. Identificar a relação que o entrevistado estabelece com o grupo 	<ol style="list-style-type: none"> 4.1. Nome 4.2. Idade 4.3. Percurso profissional e percurso académico 5.1. Que papel/funções desempenhas no grupo “Netos de Bandim”? 5.2. Há quantos anos trabalhas neste projeto? 5.3. Qual a relação que tens, de proximidade, com o grupo que vai participar no projeto de intervenção artística?
Caracterização do meio/contexto social do grupo a participar no projeto	<ol style="list-style-type: none"> 6. Identificar as potencialidades e fragilidades do contexto social guineense (Bissau) 7. Conhecer o contexto social das crianças e jovens em Bissau (Guiné) 	<ol style="list-style-type: none"> 6.1. Quais são as potencialidades do contexto social guineense? 6.2. Quais são as fragilidades do contexto social guineense? 7.1. Em poucas palavras, como descreves o contexto social das crianças e jovens na Guiné-Bissau, e particularmente em Bissau?

	8. Conhecer o contexto social do grupo a participar no projeto	8.1. O grupo que vai participar no projeto insere-se nessa mesma caracterização ou tem alguma especificidade que deva ser assinalada?
Caracterização do grupo a participar no projeto	<p>9. Identificar as suas potencialidades e fragilidades.</p> <p>10. Caracterizar o contexto social</p> <p>11. Perceber se se estabelece algum tipo de relação do grupo com a AMIC</p> <p>12. Compreender o acesso às necessidades básicas</p> <p>13. Caracterizar o contexto escolar</p> <p>14. Caracterizar o contexto familiar</p> <p>15. Identificar a relação que se estabelece com os “Netos de Bandim”</p>	<p>9.1. Quais são as potencialidades do grupo?</p> <p>9.2. Quais são as fragilidades do grupo?</p> <p>10.1. Qual é o contexto social dos elementos do grupo?</p> <p>10.2. Que tipos de vulnerabilidade estão presentes?</p> <p>10.3. Considerando que um contexto condiciona ou limita as oportunidades de descoberta e desenvolvimento dos jovens, de que maneira consideras que este contexto que referiste condiciona estes jovens em concreto?</p> <p>11.1. Algum elemento integrou o grupo “Netos de Bandim” a partir da AMIC?</p> <p>12.1. Os jovens experimentam dificuldades no acesso a necessidades básicas para o seu quotidiano?</p> <p>13.1. Estes jovens gostam de ir à escola?</p> <p>13.2. Eles têm comportamentos de adesão ao ambiente escolar?</p> <p>13.3. Qual a sua taxa de presença e sucesso?</p> <p>14.1. Como podemos caracterizar o ambiente familiar destes jovens?</p> <p>15.1. Como é que estes jovens chegaram aos “Netos de Bandim”?</p>
Caracterização da instituição (Grupo cultural Netos de Bandim)	16. Identificar a instituição	<p>16.1. Quem são os “Netos de Bandim”?</p> <p>16.2. Em que ano foi criado este projeto?</p> <p>16.3. Quantas pessoas este projeto mobiliza?</p> <p>16.4. Quais os seus principais objetivos?</p> <p>16.5. Que tipo de estratégias orientam o vosso trabalho?</p> <p>16.5. Consideras que os objetivos têm vindo a ser alcançados? Que êxitos? Que dificuldades?</p> <p>16.6. Como é composta a equipa que coordena/dirige este projeto?</p>

	<p>17. Entender que lugar o grupo “Netos de Bandim” ocupa na vida dos elementos que o constituem e na comunidade em que se integra.</p>	<p>17.1. O que é ser um “Neto de Bandim”? 17.2. Consideras que a pertença ao grupo contribui para a re(construção) de sentimentos de pertença? 17.3. Qual é a razão que identificas para a adesão destes jovens ao “Grupo de Bandim”? 17.4. Sem os “Netos de Bandim” em que é que estes jovens seriam diferentes? 17.5. Como é que os membros da comunidade olham para os “Netos de Bandim”? 17.6. Existem outros projetos similares em Bissau? 17.7. Que parcerias estabelecem com outras instituições, públicas e/ou privadas?</p>
<p>Conclusão</p>	<p>18. Finalizar a entrevista</p>	<p>18.1. Existe algo mais que consideres ser importante partilhar em relação aos aspetos abordados? 18.2. Obrigada pela tua disponibilidade</p>

Entrevista 2

Temas	Objetivos	Informações/Questões
Legitimação da entrevista	1. Identificar os entrevistadores e a instituição 2. Legitimar a entrevista 3. Garantir a autorização de utilização da informação recolhida para efeitos académicos e gravação	1.1. Esta entrevista está a ser realizada no âmbito do projeto a ser construído, correspondente ao segundo ano do mestrado em Ed. Social e Intervenção Comunitária da ESELX, o qual estou a integrar de momento 2.1. Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação que permita a caracterização do grupo, da instituição e do contexto onde o projeto será construído 3.1. A informação será apenas utilizada para efeitos académicos de investigação 3.3. Pedir autorização para gravar áudio
Identificação do entrevistado	4. Conhecer/Identificar o entrevistado e a Associação	4.1. Nome 4.2. Idade 4.3. Percurso profissional e percurso académico 4.4. Que papel/funções desempenha na AMIC? 4.5. Há quantos anos trabalha nesta organização? 4.6. O que é a AMIC? 4.6.2. Quantas pessoas mobiliza? 4.6.3. Quais os seus principais objetivos? 4.6.4. Que tipo de estratégias orientam o vosso trabalho? 4.6.5. Considera que os objetivos têm vindo a ser alcançados? Que êxitos? Que dificuldades? 4.7. Que relação se estabelece entre a AMIC e os Netos de Bandim?
Caracterização do meio/contexto social do grupo a participar no projeto	5. Identificar as potencialidades e fragilidades do contexto social guineense (Bissau)	5.1. Quais são as potencialidades do contexto social guineense? 5.2. Quais são as fragilidades do contexto social guineense?

	6. Conhecer o contexto social das crianças e jovens em Bissau	<p>6.1. Como descreve o contexto social das crianças e jovens na Guiné-Bissau, e particularmente em Bissau?</p> <p>6.2. Os jovens experimentam dificuldades no acesso a necessidades básicas para o seu quotidiano?</p> <p>6.3. Que tipos de vulnerabilidade estão presentes?</p> <p>6.4. Como podemos caracterizar o contexto escolar?</p> <p>6.5. Como podemos caracterizar o contexto familiar?</p> <p>6.6. Considerando que um contexto condiciona ou limita as oportunidades de descoberta e desenvolvimento dos jovens, de que maneira considera que este contexto que referiu condiciona as crianças e os jovens guineenses?</p>
Conclusão	7. Finalizar a entrevista	<p>7.1. Existe algo mais que considere ser importante partilhar em relação aos aspetos abordados?</p> <p>7.2. Obrigada pela sua disponibilidade</p>

Entrevista 3

Temas	Objetivos	Informações/Questões
Legitimação da entrevista	1. Identificar os entrevistadores e a instituição 2. Legitimar a entrevista 3. Garantir a autorização de utilização da informação recolhida para efeitos académicos e gravação	1.1. Esta entrevista está a ser realizada no âmbito do projeto a ser construído, correspondente ao segundo ano do mestrado em Ed. Social e Intervenção Comunitária da ESELX, o qual estou a integrar de momento 2.1. Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação que permita a caracterização do grupo, da instituição e do contexto onde o projeto será construído 3.1. A informação será apenas utilizada para efeitos académicos de investigação 3.4. Pedir autorização para gravar áudio
Identificação do entrevistado	4. Conhecer/Identificar o entrevistado	4.1. Nome 4.2. Idade 4.3. Percurso profissional e percurso académico
Caracterização do meio/contexto social das crianças e jovens na Guiné-Bissau	5. Identificar as potencialidades e fragilidades do contexto social guineense (Bissau) 6. Conhecer o contexto social das crianças e jovens em Bissau (Guiné)	5.1. Quais são as potencialidades do contexto social guineense? 5.2. Quais são as fragilidades do contexto social guineense? 6.1. Como descreves o contexto social das crianças e jovens na Guiné-Bissau, e particularmente em Bissau? 6.2. Os jovens experimentam dificuldades no acesso a necessidades básicas para o seu quotidiano? 6.3. Que tipos de vulnerabilidade estão presentes? 6.4. Como podemos caracterizar o contexto escolar? 6.5. Como podemos caracterizar o contexto familiar? 6.6. Considerando que um contexto condiciona ou limita as oportunidades de descoberta e desenvolvimento dos jovens, de que maneira consideras que este contexto que referiste condiciona as crianças e os jovens guineenses?

Conclusão	7. Finalizar a entrevista	7.1. Existe algo mais que consideres ser importante partilhar em relação aos aspetos abordados? 7.2. Obrigada pela tua disponibilidade
-----------	---------------------------	---

Entrevista 4

Temas	Objetivos	Informações/Questões
Legitimação da entrevista	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar os entrevistadores e a instituição 2. Legitimar a entrevista 3. Garantir a autorização de utilização da informação recolhida para efeitos académicos e gravação 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Esta entrevista está a ser realizada no âmbito do projeto a ser construído, correspondente ao segundo ano do mestrado em Ed. Social e Intervenção Comunitária da ESELX, o qual estou a integrar de momento 2.1. Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação que permita a caracterização do grupo, da instituição e do contexto onde o projeto será construído 3.1. A informação será apenas utilizada para efeitos académicos de investigação 3.2. Pedir autorização para gravar áudio
Identificação do entrevistado e instituição	<ol style="list-style-type: none"> 4. Conhecer/Identificar o entrevistado 5. Identificar a instituição 6. Identificar a relação que o entrevistado estabelece com o grupo 	<ol style="list-style-type: none"> 4.1. Nome 4.2. Idade 4.3. Percurso profissional e percurso académico 5.1. O que é o Lar Bethel? 5.2. Em que ano foi criada a instituição? 5.3. Quantas pessoas abriga? 5.4. Quais os seus principais objetivos? 5.5. Que êxitos? Que dificuldades? 5.6. Como é composta a equipa que coordena/dirige esta instituição? 5.7. Que parcerias estabelecem com outras instituições, públicas e/ou privadas? 6.1. Que papel/funções desempenhas no Lar Bethel? 6.2. Há quantos anos trabalhas nesta instituição? 6.3. Qual a relação que tens, de proximidade, com o grupo que vai participar no projeto de intervenção artística?

<p>Caracterização do meio/contexto social do grupo a participar no projeto</p>	<p>7. Identificar as potencialidades e fragilidades do contexto social guineense (Bissau)</p> <p>8. Conhecer o contexto social das crianças e jovens em Bissau (Guiné)</p> <p>9. Conhecer o contexto social do grupo a participar no projeto</p>	<p>7.1. Quais são as potencialidades do contexto social guineense?</p> <p>7.2. Quais são as fragilidades do contexto social guineense?</p> <p>8.1. Em poucas palavras, como descreves o contexto social das crianças e jovens na Guiné-Bissau, e particularmente em Bissau?</p> <p>9.1. O grupo que vai participar no projeto insere-se nessa mesma caracterização ou tem alguma especificidade que deva ser assinalada?</p>
<p>Caracterização do grupo a participar no projeto</p>	<p>10. Identificar as suas potencialidades e fragilidades.</p> <p>11. Caracterizar o contexto social</p> <p>12. Compreender o acesso às necessidades básicas</p> <p>13. Caracterizar o contexto escolar</p> <p>14. Caracterizar o contexto familiar</p>	<p>10.1. Quais são as potencialidades do grupo?</p> <p>10.2. Quais são as fragilidades do grupo?</p> <p>11.1. Qual é o contexto social dos elementos do grupo?</p> <p>11.2. Que tipos de vulnerabilidade estão presentes?</p> <p>11.3. Considerando que um contexto condiciona ou limita as oportunidades de descoberta e desenvolvimento dos jovens, de que maneira consideras que este contexto que referiste condiciona estes jovens em concreto?</p> <p>12.1. Os jovens experimentam dificuldades no acesso a necessidades básicas para o seu quotidiano?</p> <p>13.1. Estes jovens gostam de ir à escola?</p> <p>13.2. Eles têm comportamentos de adesão ao ambiente escolar?</p> <p>13.3. Qual a sua taxa de presença e sucesso?</p> <p>14.1. Como podemos caracterizar o ambiente familiar destes jovens?</p>
<p>Conclusão</p>	<p>15. Finalizar a entrevista</p>	<p>15.1. Existe algo mais que consideres ser importante partilhar em relação aos aspetos abordados?</p> <p>15.2. Obrigada pela tua disponibilidade</p>

Entrevista 5

Temas	Objetivos	Informações/Questões
Legitimação da conversa	1. Garantir a autorização de utilização da informação recolhida para efeitos académicos e gravação	1.1. A informação recolhida será utilizada apenas para efeitos académicos de investigação 1.2. Pedir autorização para gravação de áudio
Sensibilização do tema	2. Explicar os objetivos do debate	2.1. Reflexão e partilha da experiência dos participantes ao longo do projeto 2.2. Balanço final do projeto
Debate/reflexão	3. Compreender a relação dos participantes com o projeto de um modo geral	3.1. Como é que te sentiste ao longo destes meses, nas nossas atividades? O que foi mais fácil? E o que foi mais difícil? 3.2. Achas que as atividades te ajudaram? Em quê?
Debate	4. Compreender a (nova) relação dos participantes com a dança	4.1. A partir das atividades que sentimento tens quando danças? 4.2. Queres continuar a dançar no futuro? Porquê?
Debate	5. Compreender a (nova) relação com o Outro e com o grupo	5.1. Descobriste alguma coisa sobre os teus colegas? O quê? 5.2. Gostaste de dançar e trabalhar com colegas de quem não és muito próxima? Foi fácil ou difícil? Porquê?
Debate	6. Compreender a (nova) relação dos participantes com eles próprios	6.1. Descobriste alguma coisa nova sobre ti? Sobre o teu corpo? O quê? 6.2. Gostas de ter momentos em que danças sozinha? Como te sentes nesses momentos? 6.3. Diz uma dificuldade que sentiste ao longo das atividades. 6.4. Como é que a ultrapassaste? 6.5. Fizeste coisas que achavas que não sabias fazer ou que não eras capaz? Como por exemplo?
Conclusão	7. Finalizar a entrevista: Reflexão final e conclusão	7.1. Gostavas que o grupo continuasse? Para fazer o quê? 7.2. Existe algo mais que gostasses de partilhar? 7.3. Obrigada pela tua disponibilidade.

Anexo H- Guiões dos grupos focais

Grupo focal 1

Temas	Objetivos	Informações/Questões
Legitimação da conversa	<p>1. Identificar os entrevistadores e a instituição</p> <p>2. Legitimar o debate</p> <p>3. Garantir a autorização de utilização da informação recolhida para efeitos académicos e gravação</p>	<p>1.1. Este debate está a ser realizado no âmbito do projeto a ser construído, correspondente ao segundo ano do mestrado em Ed. Social e Intervenção Comunitária da ESELX, o qual estou a integrar de momento</p> <p>2.1. Este debate tem como objetivo a obtenção de informação que permita a caracterização do grupo, da instituição e do contexto onde o projeto será construído</p> <p>3.1. A informação será apenas utilizada para efeitos académicos de investigação</p> <p>3.2. Pedir autorização para gravar áudio</p>
Sensibilização do tema	4. Explicar os objetivos do debate	<p>4.1. Conhecer melhor o grupo</p> <p>4.2. Entender a relação que têm com a dança</p>
Dados pessoais dos participantes	5. Reunir informações pessoais relativamente a cada elemento do grupo	<p>5.1. Nome</p> <p>5.2. Sexo</p> <p>5.3. Idade</p> <p>5.4. Residência</p> <p>5.5. Origem (etnia)</p> <p>5.6. Com quem vive</p> <p>5.7. Ocupação (estudo/trabalho)</p> <p>5.8. Profissão dos pais (ou de com quem vive)</p>
Debate	6. Compreender a relação do participante com a Guiné-Bissau	6.1. O que é ser um filho da Guiné-Bissau?
Debate	7. Compreender a relação do participante com o GCNB	<p>7.1. Quando entraste para os Netos de Badim?</p> <p>7.2. O que sentes quando estás com o grupo?</p>

		7.3. O que significa para ti aprender passos de dança tradicionais? 7.4. O que é ser um Neto de Bandim?
Debate	8. Compreender a relação com a dança	8.1. Gostas de dançar? 8.2. O que sentes quando danças?
Debate	9. Compreender a influência que a dança tem na maneira de ser e de estar no mundo	9.1. Quem eras tu se não dançasses?
Debate	10. Compreender o papel que a dança poderá ter no futuro dos participantes	10.1. Onde te imaginas daqui a cinco anos? E daqui a dez anos? 10.2. Que papel imaginas que a dança terá na tua vida nessa altura?
Debate	11. Compreender a influência que a pertença ao GCNB tem na vida de cada um dos seus elementos	11.1. Como fazer parte dos Netos de Bandim pode ajudar na tua vida e no teu futuro?
Conclusão	10. Finalizar a entrevista	10.1. Existe algo mais que gostassem de partilhar? 10.2. Obrigada pela vossa disponibilidade

Grupo focal 2

Temas	Objetivos	Informações/Questões
Legitimação da conversa	<p>1. Identificar os entrevistadores e a instituição</p> <p>2. Legitimar o debate</p> <p>3. Garantir a autorização de utilização da informação recolhida para efeitos académicos e gravação</p>	<p>1.1. Este debate está a ser realizado no âmbito do projeto a ser construído, correspondente ao segundo ano do mestrado em Ed. Social e Intervenção Comunitária da ESELX, o qual estou a integrar de momento</p> <p>2.1. Este debate tem como objetivo a obtenção de informação que permita a caracterização do grupo, da instituição e do contexto onde o projeto será construído</p> <p>3.1. A informação será apenas utilizada para efeitos académicos de investigação</p> <p>3.5. Pedir autorização para gravar áudio</p>
Sensibilização do tema	4. Explicar os objetivos do debate	<p>4.1. Conhecer melhor o grupo</p> <p>4.2. Entender a relação que têm com a dança</p>
Dados pessoais dos participantes	5. Reunir informações pessoais relativamente a cada elemento do grupo	<p>5.1. Nome</p> <p>5.2. Sexo</p> <p>5.3. Idade</p> <p>5.4. Residência</p> <p>5.5. Origem (etnia)</p> <p>5.6. Com quem vive</p> <p>5.7. Ocupação (estudo/trabalho)</p> <p>5.8. Profissão dos pais (ou de com quem vive)</p>
Debate	6. Compreender a relação do participante com a Guiné-Bissau	6.1. O que é ser um filho da Guiné-Bissau?
Debate	7. Compreender a relação do participante com o GCNB	<p>7.1. Quando entraste para os Netos de Bandim?</p> <p>7.2. O que sentes quando estás com o grupo?</p> <p>7.3. O que significa para ti aprender passos de dança tradicionais?</p> <p>7.4. O que é ser um Neto de Bandim?</p>
Debate	8. Compreender a relação com a dança	8.1. A dança é importante para ti?

		8.2. O que sentes quando danças?
Debate	9. Compreender a influência que a dança tem na maneira de ser e de estar no mundo	9.1. Que efeitos tem a dança na tua maneira de ser e de estar no mundo? 9.2. Quem eras tu se não dançasses?
Debate	10. Compreender o papel que a dança poderá ter no futuro dos participantes	10.1. Onde te imaginas daqui a cinco anos? E daqui a dez anos? 10.2. Que papel imaginas que a dança terá na tua vida nessa altura?
Debate	11. Compreender a influência que a pertença ao GCNB tem na vida de cada um dos seus elementos	11.1. Como fazer parte dos Netos de Bandim pode ajudar na tua vida e no teu futuro?
Conclusão	10. Finalizar a entrevista	10.1. Existe algo mais que gostassem de partilhar? 10.2. Obrigada pela vossa disponibilidade

Grupo focal 3

Temas	Objetivos	Informações/Questões
Legitimação da conversa	<p>1. Identificar os entrevistadores e a instituição</p> <p>2. Legitimar o debate</p> <p>3. Garantir a autorização de utilização da informação recolhida para efeitos académicos e gravação</p>	<p>1.1. Este debate está a ser realizado no âmbito do projeto a ser construído, correspondente ao segundo ano do mestrado em Ed. Social e Intervenção Comunitária da ESELX, o qual estou a integrar de momento</p> <p>2.1. Este debate tem como objetivo a obtenção de informação que permita a caracterização do grupo, da instituição e do contexto onde o projeto será construído</p> <p>3.1. A informação será apenas utilizada para efeitos académicos de investigação</p> <p>3.6. Pedir autorização para gravar áudio</p>
Sensibilização do tema	4. Explicar os objetivos do debate	<p>4.1. Conhecer melhor o grupo</p> <p>4.2. Entender a relação que têm com a dança</p>
Dados pessoais dos participantes	5. Reunir informações pessoais relativamente a cada elemento do grupo	<p>5.1. Nome</p> <p>5.2. Sexo</p> <p>5.3. Idade</p> <p>5.5. Origem (etnia)</p> <p>5.6. Curiosidade</p>
Debate	6. Compreender a relação do participante com a Guiné-Bissau	<p>6.1. O que é ser guineense?</p> <p>6.2. O que mais gostam da vossa terra?</p>
Debate	7. Compreender a relação de cada um com o grupo	<p>7.1. O que sentem quando estão a conviver com o grupo?</p> <p>7.2. O que mais gostam de fazer juntos?</p>
Debate	8. Compreender a relação com a dança	<p>8.1. Gostas de dançar?</p> <p>8.2. O que sentes quando danças?</p> <p>8.3. O que sentes quando não danças?</p>

Debate	9. Conhecer as expectativas de futuro dos jovens	9.1. Onde te imaginas no futuro? 9.2. Tens algum sonho?
Conclusão	10. Finalizar a entrevista	10.1. Existe algo mais que gostassem de partilhar? 10.2. Obrigada pela vossa disponibilidade

Grupo focal 4

Temas	Objetivos	Informações/Questões
Legitimação da conversa	1. Garantir a autorização de utilização da informação recolhida para efeitos académicos e gravação	1.1. A informação recolhida será utilizada apenas para efeitos académicos de investigação 1.2. Pedir autorização para gravação de áudio
Sensibilização do tema	2. Explicar os objetivos do debate	2.1. Reflexão e partilha da experiência do grupo ao longo do projeto 2.2. Balanço final do projeto
Debate/reflexão	3. Compreender a relação dos participantes com o projeto de um modo geral	3.1. Como é que cada um se sentiu ao longo destes meses, nas nossas atividades? O que foi mais fácil? E o que foi mais difícil? 3.2. Acham que as atividades vos ajudaram? Em quê?
Debate	4. Compreender a (nova) relação dos participantes com a dança	4.1. A partir das atividades que sentimento têm quando dançam? 4.2. Querem continuar a dançar no futuro? Porquê?
Debate	5. Compreender a (nova) relação com o Outro e com o grupo	5.3. Descobriram alguma coisa sobre os vossos colegas? O quê? 5.4. Gostaram de dançar e trabalhar com colegas de quem não são muito próximos? Foi fácil ou difícil? Porquê?
Debate	6. Compreender a (nova) relação dos participantes com eles próprios	6.1. Descobriram alguma coisa nova sobre vocês? Sobre o vosso corpo? O quê? 6.2. Gostam de ter momentos em que dançam sozinhos? Como se sentem nesses momentos? 6.3. Digam uma dificuldade que sentiram ao longo das atividades. 6.4. Como é que a ultrapassaram? 6.5. Fizeram coisas que achavam que não sabiam fazer ou que não eram capazes? Como por exemplo?
Conclusão	7. Finalizar a entrevista: Reflexão final e conclusão	7.1. Gostavam que o grupo continuasse? Para fazerem o quê? 7.2. Existe algo mais que gostassem de partilhar? 7.3. Obrigada pela vossa disponibilidade.

Anexo I- Plano de ação

Legenda:

GG – Grande Grupo

I – Individual

P – Pares

PG – Pequeno Grupo

Sublinhado a vermelho: exercício não realizado

Sublinhado a verde: exercício incluído na sessão

Data: 3 de abril				
Estratégias	Contextualização	Atividade	Descrição da atividade	Org. Grupo
(Contacto)-Improvisação e criação	-	1. Massagem ao par (A12)	1. Massajar o corpo de um colega.	P
Gestalt-Terapia	-	2. Apresentação do par como se fosse o próprio (A1)	2. Depois de o participante partilhar quem é com o seu par, este apresenta-se ao grupo, fingindo ser o colega que fez a partilha	P
(Contacto)-Improvisação e criação	-	3. Contacto-improvisação a pares (A13)	3. Exploração de movimentos corporais improvisados com o par	P
Práticas interculturais e (Contacto)-Improvisação e Criação	BC e BD	4. Composição coreográfica (BC1, BD5)	4. Cocriação de um objeto artístico	GG
Práticas interculturais	-	5. Práticas com dançarinos convidados (A8)	5. Experiência de uma aula orientada por um dançarino convidado	GG

Data: 10 de abril

Estratégias	Contextualização	Atividade	Descrição da atividade	Org. Grupo
Práticas Interculturais e (Contacto)-Improvisação e Criação	-	1. Jogo do Espelho (A7; A14)	1. Um participante cria movimentos em regime livre. O outro reproduz os movimentos criados pelo colega	P
Gestalt-Terapia	AB	2. Exercício a pares Participante Guia/ Participante com olhos vendados (AB1)	2. Um participante com os olhos vendados é convidado a explorar o espaço, enquanto é guiado pelo colega	P
Gestalt-Terapia	BA	3. Construir o corpo humano (BA3)	3.1. Cada participante escolhe representar uma parte do corpo humano	GG
Práticas interculturais e (Contacto)-Improvisação e Criação	BC e BD	4. Composição coreográfica (BC1; BD5)	4. Cocriação de um objeto artístico	GG

Data: 12 de abril				
Estratégias	Contextualização	Atividade	Descrição da atividade	Org. Grupo
Gestalt-Terapia	AA	1. Exercício de relaxamento/meditação (AA1)	1. Convite para, de olhos fechados, os participantes se concentrarem no aqui e agora	I
Gestalt-Terapia	AB	2. Exercício a pares Participante Guia/ Participante com olhos vendados (AB1)	2. Um participante com os olhos vendados é convidado a explorar o espaço, enquanto é guiado pelo colega	P
Gestalt-Terapia	BA	3. Construir o corpo humano (BA3)	3.1. Cada participante escolhe representar uma parte do corpo humano	GG
Práticas interculturais e (Contacto)-Improvisação e Criação	BC e BD	4. Composição coreográfica (BC1; BD5)	4. Cocriação de um objeto artístico	GG

Data: 24 de abril				
Estratégias	Contextualização	Atividade	Descrição da atividade	Org. Grupo
(Contacto)-Improvisação e Criação	BD	1. Aquecimento guiado pelo grupo (BD1)	1. Aquecimento orientado por um grupo previamente estabelecido	GG
Gestalt-Terapia	AA	1. Exercício de relaxamento/meditação (AA1)	1. Convite para, de olhos fechados, os participantes se concentrarem no aqui e agora	I
Storytelling e (Contacto)-Improvisação e Criação	AB	2. Gestualidade do quotidiano (A2; A18)	2. Transposição do quotidiano para o processo de composição artística	I
Gestalt-Terapia	BA	3. Exercício Viagem por mar (AD1)	3.1. Convite para uma viagem fictícia, onde os participantes escolhem o que levam e o que terão de deixar para trás	I

Data: 1 de maio				
Estratégias	Contextualização	Atividade	Descrição da atividade	Org. Grupo
(Contacto)-Improvisação e Criação	BD	1. Massagem em grupo (em círculo) (BD3)	1. Massagem em grupo, na disposição de um círculo	GG
Práticas interculturais e (Contacto)-Improvisação e Criação	AA	2. Improvisação a partir de diferentes estilos de música (A6, A16)	2. Exploração de movimentos corporais improvisados a partir de diferentes estilos de música	I
Gestalt-Terapia	BA	3. Dinâmica animais (BA1)	3.1. Cada participante incorpora um animal à sua escolha, imitando o seu movimento e o seu comportamento, em interação com os outros animais	GG
Gestalt-Terapia e (Contacto)-Improvisação e Criação	BA	4. Dançar a imagem (AF1; A17, BA5, BD6)	4.1. Criação de uma coreografia a partir de uma imagem	PG

Data: 8 de maio				
Estratégias	Contextualização	Atividade	Descrição da atividade	Org. Grupo
(Contacto)-Improvisação e Criação	BD	1. Aquecimento em círculo orientado pelos seus elementos (BD2)	1. 1.1. Aquecimento na disposição de círculo, com movimentos propostos/orientados pelos elementos do grupo	GG
Gestalt-Terapia	BA	2. Dinâmica sociométrica (BA4)	2. Organização do grupo a partir das indicações do facilitador (ex: fila do mais baixo para o mais alto)	GG
Gestalt-Terapia	BA	3. Dinâmica “Eu Sou” (BA2)	3.1. Interação entre o grupo, a partir de etiquetas que “rotulam” cada um dos participantes	GG
Práticas interculturais e (Contacto)-Improvisação e Criação	BC e BD	4. Composição coreográfica (BC1; BD5)	4. Cocriação de um objeto artístico	GG

Data: 14 de maio				
Estratégias	Contextualização	Atividade	Descrição da atividade	Org. Grupo
Práticas interculturais e (Contacto)-Improvisação e Criação	BC e BD	1. Composição coreográfica (BC1; BD5)	1. Cocriação de um objeto artístico	GG

Data: 15 de maio				
Estratégias	Contextualização	Atividade	Descrição da atividade	Org. Grupo

(Contacto)-Improvisação e Criação	BD	1. Aquecimento guiado pelo grupo (BD1)	1.1. Aquecimento orientado por um grupo previamente estabelecido	GG
Práticas interculturais e (Contacto)-Improvisação e Criação	-	2. Criação artística (frases de movimento) (A9, A19)	2.1. Criação de frases de movimento e explicação das mesmas ao restante grupo, para que possa aprender	I
(Contacto)-Improvisação e Criação	BD	3. Contacto-improvisação de olhos fechados (BD4)	3.1. Exploração de movimentos corporais improvisados com o grupo, de olhos fechados	GG

Data: 21 de maio				
Estratégias	Contextualização	Atividade	Descrição da atividade	Org. Grupo
Práticas interculturais e (Contacto)-Improvisação e Criação	BC e BD	1. Composição coreográfica (BC1; BD5)	1. Cocriação de um objeto artístico	GG

Data: 22 de maio				
Estratégias	Contextualização	Atividade	Descrição da atividade	Org. Grupo
(Contacto)-Improvisação e Criação	BD	1. Aquecimento guiado pelo grupo (BD1)	1.1. Aquecimento orientado por um grupo previamente estabelecido	GG
Storytelling e (Contacto)-Improvisação e Criação	-	2. Experimentação e expressão de emoções (A6; A11)	2.1. Criar espaços emocionais imaginários e comportar-se de acordo (ex: andar com medo)	I
Gestalt-Terapia; Storytelling e (Contacto)-Improvisação e Criação	AE	3. Qual o teu maior medo? (AE1; A4; A15)	3.1. Escrever o seu maior medo e exteriorizá-lo a partir do movimento e do corpo	I

Gestalt-Terapia; Storytelling e (Contacto)-Improvisação e Criação	AF; BB, BD	4. Criação coreográfica (palavra do dia, poema) (AF3; A5; A20; BB1; BD7).	4.1. Partilha da palavra do dia. Juntar as palavras e construir um poema. “Dançar” esse poema	I/PG
---	------------	---	---	------

Data: 28 de maio				
Estratégias	Contextualização	Atividade	Descrição da atividade	Org. Grupo
Práticas interculturais e (Contacto)-Improvisação e Criação	BC e BD	1. Composição coreográfica (BC1; BD5)	1. Cocriação de um objeto artístico	GG

Data: 29 de maio				
Estratégias	Contextualização	Atividade	Descrição da atividade	Org. Grupo
Gestalt-Terapia	AA	1. Exercício de relaxamento/meditação (AA1)	1. Convite para, de olhos fechados, os participantes se concentrarem no aqui e agora	I
Gestalt-Terapia e Storytelling	AF	2. Sonhos/memórias (AF2; A3)	2. Resgate de sonhos e memórias e expressão destes a partir do movimento	I/P
(Contacto)-Improvisação e Criação	BD	3. Contacto-improvisação de olhos fechados (BD4)	3. Exploração de movimentos corporais improvisados com o grupo, de olhos fechados	GG
Práticas interculturais e (Contacto)-Improvisação e Criação	BC e BD	4. Composição coreográfica (BC1; BD5)	4. Cocriação de um objeto artístico	GG

Data: 4 de junho				
Estratégias	Contextualização	Atividade	Descrição da atividade	Org. Grupo
Práticas interculturais e (Contacto)-Improvisação e Criação	BC e BD	1. Composição coreográfica (BC1; BD5)	1. Cocriação de um objeto artístico	GG

Data: 5 de junho				
Estratégias	Contextualização	Atividade	Descrição da atividade	Org. Grupo
(Contacto)-Improvisação e Criação	BD	1. Aquecimento guiado pelo grupo (BD1)	1.1. Aquecimento orientado por um grupo previamente estabelecido	GG
Storytelling	-	2. Trabalho do eu: Storytelling (A3)	2.1. Criação de uma coreografia a partir de um episódio da sua história de vida	I
Práticas interculturais e (Contacto)-Improvisação e Criação	BC e BD	3. Composição coreográfica (BC1; BD5)	3. Cocriação de um objeto artístico	GG

Data: 11 de junho				
Estratégias	Contextualização	Atividade	Descrição da atividade	Org. Grupo
Práticas interculturais e (Contacto)-Improvisação e Criação	BC e BD	1. Composição coreográfica (BC1; BD5)	1. Cocriação de um objeto artístico	GG

Data: 12 de junho				
Estratégias	Contextualização	Atividade	Descrição da atividade	Org. Grupo
(Contacto)-Improvisação e Criação	BD	1. Aquecimento guiado pelo grupo (BD1)	1.1. Aquecimento orientado por um grupo previamente estabelecido	GG
Storytelling	-	2. Trabalho do eu: Storytelling (A3)	2.1. Criação de uma coreografia a partir de um episódio da sua história de vida (dia mais feliz, real ou inventado)	I/P/PG
Práticas interculturais e (Contacto)-Improvisação e Criação	BC e BD	3. Composição coreográfica (BC1; BD5)	3.1. Cocriação de um objeto artístico	GG

Data: 18 de junho				
Estratégias	Contextualização	Atividade	Descrição da atividade	Org. Grupo
Práticas interculturais e (Contacto)-Improvisação e Criação	BC e BD	1. Composição coreográfica (BC1; BD5)	1. Cocriação de um objeto artístico	GG

Data: 24 de junho				
Estratégias	Contextualização	Atividade	Descrição da atividade	Org. Grupo
(Contacto)-Improvisação e Criação	BD	1. Aquecimento guiado pelo grupo (BD1)	1.1. Aquecimento orientado por um grupo previamente estabelecido	GG

(Contacto)-Improvisação e Criação	BD	2. Contacto-improvisação de olhos fechados (BD4)	2. Exploração de movimentos corporais improvisados com o grupo, de olhos fechados	PG
Práticas interculturais e (Contacto)-Improvisação e Criação	BC e BD	3. Composição coreográfica (BC1; BD5)	3. Cocriação de um objeto artístico	GG

Data: 26 de junho				
Estratégias	Contextualização	Atividade	Descrição da atividade	Org. Grupo
(Contacto)-Improvisação e Criação	BD	1. Aquecimento guiado pelo grupo (BD1)	1.1. Aquecimento orientado por um grupo previamente estabelecido	GG
Práticas interculturais e (Contacto)-Improvisação e Criação	BC e BD	1. Composição coreográfica (BC1; BD5)	1. Cocriação de um objeto artístico	GG
Storytelling	-	2. Reflexão e partilha (A7)	2. Reflexão e partilha do trabalho feito até então e momentos mais importantes	I

Data: 28 de junho				
Estratégias	Contextualização	Atividade	Descrição da atividade	Org. Grupo
Práticas interculturais e (Contacto)-Improvisação e Criação	BC e BD	1. Composição coreográfica (BC1; BD5)	1. Cocriação de um objeto artístico	GG

Data: 29 de junho				
--------------------------	--	--	--	--

Estratégias	Contextualização	Atividade	Descrição da atividade	Org. Grupo
(Contacto)-Improvisação e Criação	BD	1. Aquecimento guiado pelo grupo (BD1)	1.1. Aquecimento orientado por um grupo previamente estabelecido	GG
Práticas interculturais e (Contacto)-Improvisação e Criação	BC e BD	1. Composição coreográfica (BC1; BD5)	1. Cocriação de um objeto artístico	GG

Data: 30 de junho

Estratégias	Contextualização	Atividade	Descrição da atividade	Org. Grupo
Práticas interculturais e (Contacto)-Improvisação e Criação	BC e BD	1. Composição coreográfica (BC1; BD5)	1. Cocriação de um objeto artístico	GG
Práticas interculturais, Storytelling e (Contacto)-Improvisação e Criação	BB; BC E BD	2. Espetáculo	2. Apresentação do objeto artístico criado no IP9	GG

Data: 1 de julho

Estratégias	Contextualização	Atividade	Descrição da atividade	Org. Grupo
Práticas interculturais e (Contacto)-Improvisação e Criação	BC e BD	1. Composição coreográfica (BC1; BD5)	1. Cocriação de um objeto artístico	GG
Gestalt-Terapia	AA	1. Exercício de relaxamento/meditação (AA1)	1. Convite para, de olhos fechados, os participantes se concentrarem no aqui e agora	I

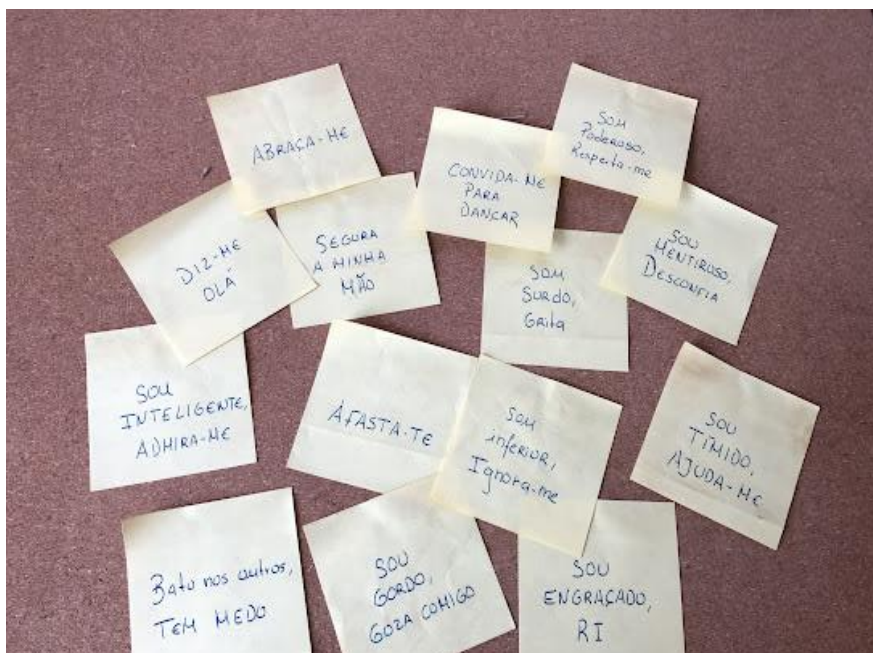
--	--	--	--	--

Data: 2 de julho				
Estratégias	Contextualização	Atividade	Descrição da atividade	Org. Grupo
Práticas interculturais e (Contacto)-Improvisação e Criação	BC e BD	1. Composição coreográfica (BC1; BD5)	1. Cocriação de um objeto artístico	GG
Práticas interculturais, Storytelling e (Contacto)-Improvisação e Criação	BB; BC E BD	2. Espetáculo	2. Apresentação do objeto artístico criado no IP9	GG

Data: 3 de julho				
Estratégias	Contextualização	Atividade	Descrição da atividade	Org. Grupo
Storytelling	-	2. Reflexão e partilha (A7)	2. Reflexão e partilha do espetáculo no dia anterior	I

Data: 8 de julho				
Estratégias	Contextualização	Atividade	Descrição da atividade	Org. Grupo
Práticas interculturais, Storytelling e (Contacto)-Improvisação e Criação	BB; BC E BD	2. Espetáculo	2. Apresentação do objeto artístico criado no IP9	GG

Anexo J- Material para as atividades



Dinâmica “Eu sou”

Anexo K- Autorização do uso da imagem

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Eu, _____, Assistente Social e responsável pela instituição Lar Bethel (em representação da Diretora Executiva Francisca Maria da Conceição), declaro que AUTORIZO o uso da imagem e voz das crianças e jovens residentes na referida instituição, em fotografias ou vídeo sem finalidade comercial e para fim exclusivo do Projeto de Intervenção “Pó di Terra: Dança para a Transformação Pessoal e Social na Guiné-Bissau”. As imagens e vídeos poderão ser exibidos em apresentação audiovisual e no trabalho escrito referente ao projeto acima mencionado, com fins exclusivamente académicos e científicos.

Bissau, ____ de junho de 2022.

Assinatura _____

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Eu, _____, declaro que AUTORIZO o uso da minha imagem e voz, em fotografias ou vídeo sem finalidade comercial e para fim exclusivo do Projeto de Intervenção “Pó di Terra: Dança para a Transformação Pessoal e Social na Guiné-Bissau”. As imagens e vídeos poderão ser exibidos em apresentação audiovisual e no trabalho escrito referente ao projeto acima mencionado, com fins exclusivamente académicos e científicos.

Bissau, ____ de junho de 2022.

Assinatura _____

Anexo L- Resultados do inquérito por questionário de avaliação da sessão (média por sessão)

E1. Estavas motivado para a sessão de hoje?

Sessão		Média	Média final
Mês	Dia		
Abril	3	3,8	3,8
	10	3,9	
	12	4,0	
	24	3,6	
Maio	1	3,8	
	8	3,8	
	15	3,8	
	22	4,0	
	29	3,4	
Junho	12	3,4	
	24	3,9	
	26	3,9	

E2. Como te sentiste contigo próprio?

Sessão		Média	Média final
Mês	Dia		
Abril	3	3,8	3,7
	10	3,6	
	12	3,7	
	24	3,4	
Maio	1	3,7	
	8	4,0	
	15	3,8	
	22	3,8	
	29	3,8	
Junho	12	3,7	
	24	3,9	
	26	3,7	

E3. Como te sentiste com o grupo?

Sessão		Média	Média final
Mês	Dia		
Abril	3	3,6	3,7
	10	3,4	
	12	3,9	
	24	3,6	
Maio	1	3,7	
	8	3,9	
	15	3,8	
	22	3,9	
	29	3,8	
Junho	12	3,8	
	24	3,7	
	26	3,8	

E4. Como te sentiste com as atividades?

Sessão		Média	Média final
Mês	Dia		
Abril	3	3,8	3,8
	10	3,7	
	12	3,9	
	24	3,7	
Maio	1	3,9	
	8	3,9	
	15	3,8	
	22	3,9	
	29	3,8	
Junho	12	3,8	
	24	3,8	
	26	4,0	

E5. Como te sentiste com a facilitadora?

Sessão		Média	Média final
Mês	Dia		
Abril	3	3,9	3,9
	10	3,9	
	12	4,0	
	24	3,6	
Maio	1	3,9	
	8	4,0	
	15	3,9	
	22	3,9	
	29	3,9	
Junho	12	3,8	
	24	3,8	
	26	4,0	

E6. Como te estás a sentir agora?

Sessão		Média	Média final
Mês	Dia		
Abril	3	4,0	3,8
	10	3,5	
	12	4,0	
	24	3,5	
Maio	1	3,9	
	8	3,9	
	15	3,7	
	22	3,9	
	29	3,9	
Junho	12	3,7	
	24	3,8	
	26	3,9	