

O papel e o lugar do animador na Educação Infantojuvenil: das Instituições escolares às não escolares. Um estudo Multicasos da Ilha de São Miguel

Dissertação de Mestrado

Ana Catarina Pinto Lopes

Mestrado em

Educação e Formação

Área de Especialização em Formação e Intervenção Educativa com Crianças e Jovens



Ponta Delgada
2018

O papel e o lugar do animador na Educação Infantojuvenil: das Instituições escolares às não escolares. Um estudo Multicasos da Ilha de São Miguel

Dissertação de Mestrado

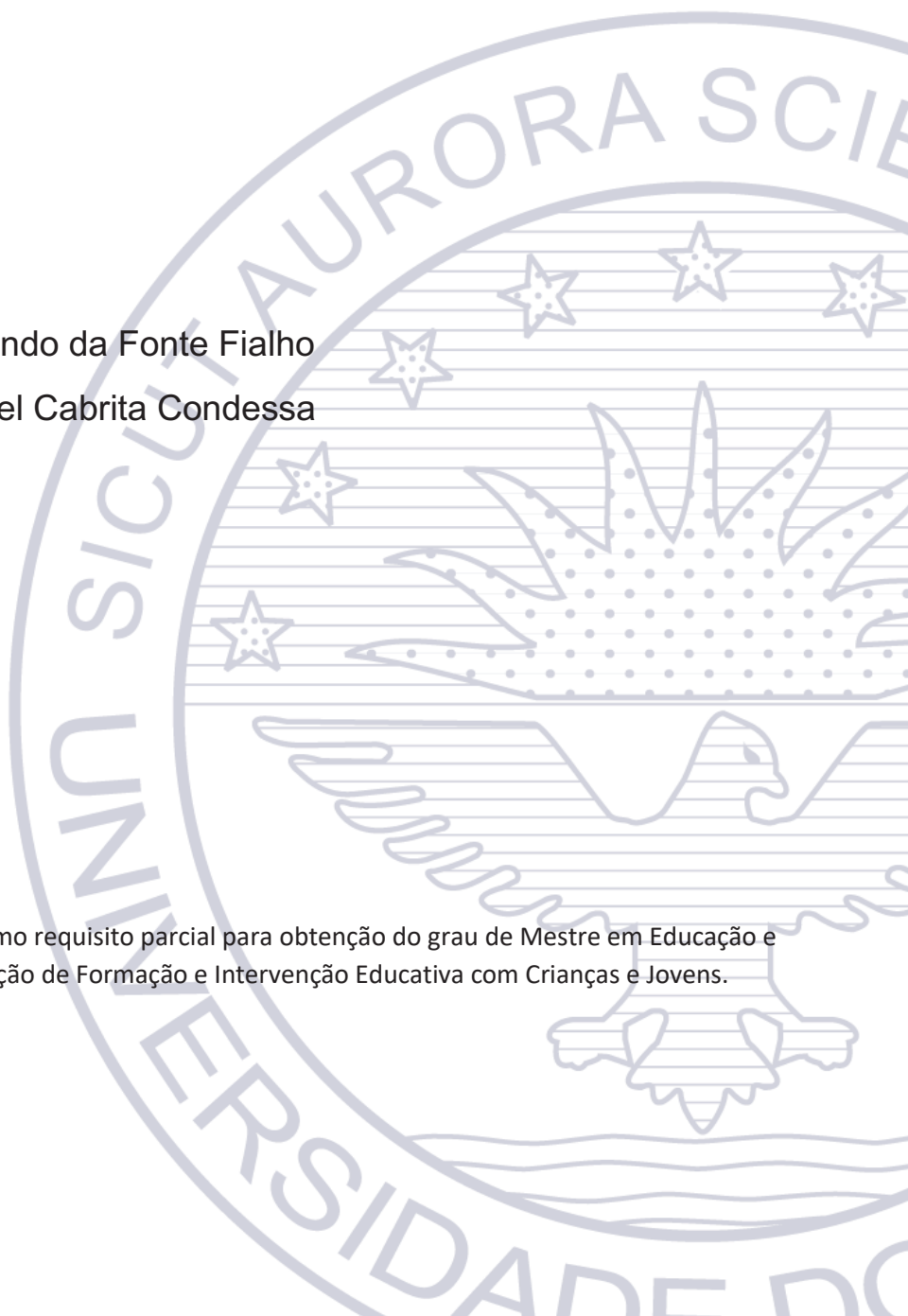
Ana Catarina Pinto Lopes

Orientadores

Prof. Doutor Adolfo Fernando da Fonte Fialho

Prof^a. Doutora Maria Isabel Cabrita Condessa

Tese de Mestrado submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação na área de especialização de Formação e Intervenção Educativa com Crianças e Jovens.



Era uma vez um Herói
Um Herói com uma história e que todos conheciam
Era uma vez um Herói que conhecia o Mundo
Um Herói sábio como as estrelas
Era uma vez um Herói que voou e lutou
Um Herói que conhecia todos os jardins
Era uma vez um Herói que riu e chorou
Um Herói que comigo brincou e passeou
Era uma vez um Herói ...
Um Herói a quem eu chamava avô

Para vocês meus Heróis, minhas estrelas, meus jardins
Para vocês, meus Anjos da Guarda

Agradecimentos

Cinco anos passaram desde que iniciei esta jornada da minha vida. Ao longo dela conheci pessoas fantásticas, aprendi coisas essenciais e trabalhei em sítios esplêndidos, mas acima de tudo descobri-me e descobri a minha vocação. Devo tudo isto a muitas pessoas maravilhosas como flores e brilhantes como estrelas, mas não posso deixar de enaltecer algumas delas.

À minha mãe, o meu sol, muito obrigada por tudo o que fizeste por mim, não só nesta jornada mas ao longo de toda a minha vida; foste sem dúvida o meu maior apoio nesta montanha russa que foi a minha caminhada académica.

Ao meu pai, o meu girassol, obrigada pela ajuda que sempre me destes nos meus projetos, pelo apoio nas minhas escolhas e por toda a preocupação que tens por mim.

Aos meus orientadores, Prof. Doutor Adolfo Fialho e à Prof^a. Doutora Isabel Condessa, as minhas estrelas guias, quero agradecer por terem embarcado comigo nesta caminhada, pela orientação, apoio e todo o carinho prestado.

A todos os meus professores, que foram as minhas hortênsias, obrigado por todo o conhecimento que me transmitiram, que me acompanhará por toda a minha vida, e por toda a confiança e apoio que depositaram em mim.

Aos meus colegas, que sempre foram o meu jardim, quero agradecer o apoio e todos os momentos que passamos, independentemente de terem sido bons ou menos bons.

Às minhas grandes amigas, Tatiana, Maria e Armanda, as minhas luas, obrigada pelas conversas, pelas ideias, pelos risos, pelas lágrimas, obrigada por tudo. Sem o vosso grande apoio a minha jornada teria sido muito mais penosa.

À Benedita, a minha orquídea, obrigada pelo teu sorriso, pelo teu abraço e pelo teu carinho.

Ao Óscar, o meu cometa, obrigada por existires, por estares sempre ao meu lado, antes, durante e depois de todo este caminho.

À Dona Grimaneza, a minha rosa, obrigada pelo apoio, dicas, conselhos e todas as nossas conversas.

A todos os participantes, as minhas estrelas, obrigada pelo apoio e pela colaboração, sem vocês nada disto seria possível.

Obrigada a todos vocês, minhas estrelas e minhas flores...

Resumo

O presente estudo, realizado no âmbito da Dissertação de Mestrado, teve como propósito evidenciar e refletir sobre o papel e o lugar do animador na Educação Infantojuvenil em dois tipos de instituições diferentes, escolares e não escolares.

Para tal foram selecionadas oito instituições, duas escolares e seis não escolares, distribuídas de igual modo por dois concelhos da Ilha de São Miguel, contando-se com dois intervenientes por cada instituição, isto é, um com papel de chefia e outro de animador, ou equivalente. De modo a recolher as perceções de 15 indivíduos sobre o tema em estudo – o papel e lugar do animador na educação –, foram elaboradas entrevistas semiestruturadas, que depois de aplicadas individualmente pela investigadora a cada participante, de acordo com a sua função na entidade, foram transcritas e analisadas com o auxílio do programa *Weft QDA*, versão 1.0.1.

De modo a enriquecermos as nossas reflexões sobre o tema, recorreremos a vários autores fundamentais no estudo sobre a animação e o animador e, também, a alguns documentos nacionais que, para além de enquadrarem a animação e a profissão do animador, permitiram fazer uma primeira contextualização da figura do animador nas instituições estudadas no nosso trabalho, um estudo de (multi)casos, realizado numa ilha da Região Autónoma dos Açores. Neste sentido, constatámos que a animação, nos últimos anos, tem despertado diversos interesses, por ser encarada como uma referência chave para a melhoria de intervenções educativas e sociais, dentro das instituições não escolares.

Concluímos com este nosso estudo que, independentemente da localidade e da instituição, é consensual entre os nossos participantes a importância do animador nas suas instituições, escolares e não escolares. Estes assumem-se como uma mais-valia pelo papel nas equipas de trabalho, no contacto e mediação com o envolvimento e, sobretudo junto dos educandos, pela sua intervenção lúdico-pedagógica, facilitando as suas aprendizagens e motivando-os para o sucesso educativo, estando de acordo com o previsto pela APDASC, associação que desde 2005 organiza iniciativas que contribuem para o desenvolvimento da Animação Sociocultural em Portugal e para o reconhecimento da profissão de Animador Sociocultural.

Palavras-chaves: Animação; Animador; Atividades lúdico-pedagógicas; Intervenção.

Abstract

The purpose of the present study was to present and reflect on the role and place of the animator in Child and Adolescent Education in two different types of institutions, schools and non - school institutions.

To that end, eight institutions were selected, two schools and six non-schools, equally distributed by two municipalities of the Island of São Miguel, with two participants from each institution, that is one with a leading role and another as an animator, or equivalent. In order to collect the perceptions of 15 individuals on the subject under study - the role and place of the animator in education, semi-structured interviews were elaborated, which, after being individually applied by the researcher to each participant, according to their role in the organization, were transcribed and analyzed with the help of the program Weft QDA version 1.0.1.

In order to enrich our reflections on the subject, we have appealed to a number of key authors in the study on animation and animator, as well as some national documents which, in addition to framing the animation and the profession of the animator, allowed us to make a first contextualization of the figure of the animator in the institutions studied in our work, a study of (multi)cases, carried out on an island of the Autonomous Region of the Azores. In this sense, we have seen that animation in recent years has aroused diverse interests, since it is seen as a key reference for the improvement of educational and social interventions within non-school institutions.

We conclude with our study that, regardless of locality and institution, the importance of the animator in their institutions, both school and non-school. These are assumed as an added value for the role in the work teams, in the contact and mediation with the involvement and, especially with the students, for their playful-pedagogic intervention, facilitating their learning and motivating them for educational success, being in agreement with the predicted by the APDASC, association that from 2005 organizes initiatives that contribute for the development of the Sociocultural Animation in Portugal and for the recognition of the profession of Sociocultural Animator.

Keywords: Animation; Animator; Ludic-pedagogical activities; Intervention.

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract.....	iii
Índice de Figuras	vi
Índice de Quadros	vii
Índice de Abreviaturas.....	viii
Índice de Anexos	ix
Introdução.....	1
Capítulo I Enquadramento Teórico	5
1.1. Educação Infantojuvenil e suas instituições – escolar e não escolar	6
1.1.1. Breve olhar sobre a Educação	6
1.1.2. A Educação Infantojuvenil	7
1.1.3. Instituições escolares e não escolares.....	10
1.2. Atividades lúdico-pedagógicas.....	11
1.3. A Animação e o Animador.....	16
1.3.1. Animação e a sua evolução em Portugal.....	16
1.3.2. O animador	20
1.3.3. O animador e o grupo	21
1.3.4. O animador na escola	23
1.3.5. O animador em Portugal.....	24
1.3.5.1. Estatuto do Animador Sociocultural - APDASC	25
1.3.5.2. Código Deontológico do Animador Sociocultural - APDASC	28
1.3.5.3. O animador na Cáritas Portuguesa	32
1.3.5.4. O animador na RAA	33
Capítulo II Metodologia	37

2.1.	Problemática, Modelo de análise e Objetivos do estudo	38
2.2.	Opções Metodológicas	42
2.3.	Técnicas e Instrumentos de recolha de dados.....	43
2.4.	Participantes	45
2.5.	Questões Éticas.....	50
2.6.	Sistema de Categorias e Fiabilidade.....	52
2.6.1.	Sistema de categorias - Chefias	52
2.6.2.	Sistema de categorias - Animador	55
	Capítulo III Apresentação e Discussão dos resultados.....	59
3.1.	Percurso Académico	60
3.2.	Percurso Profissional	61
3.3.	Atividades.....	64
3.4.	Animador.....	72
3.5.	Confronto descritivo entre pares de instituições.....	82
3.6.	Análise da Animação das Instituições Escolares às não Escolares	84
3.6.1.	No Concelho A.....	84
3.6.2.	No Concelho B	87
3.7.	Contributos para a definição de um perfil de animador	89
	Considerações Finais	90
	Referências Bibliográficas.....	90
	Anexos.....	90

Índice de Figuras

Figura 1 – Evolução da Animação em Portugal segundo Fonte (2012).....	17
Figura 2 – Deveres dos Animadores segundo APDASC (2010).....	27
Figura 3 – Princípios da Animação segundo APDASC (2010).....	29
Figura 4 – Atividades Principais do Animador segundo ANQEP (2016).....	34

Índice de Quadros

Quadro 1 – Oferta Formativa em Animação.....	25
Quadro 2 – Modelo de Análise.....	40
Quadro 3 – Caracterização das Amostras.....	47
Quadro 4 – Processo de Codificação.....	51
Quadro 5 – Teste de <i>Kappa de Cohen</i> (Chefias).....	55
Quadro 6 - Teste de <i>Kappa de Cohen</i> (Animadores).....	58
Quadro 7 – Síntese do Lugar do Animador (Chefias).....-	76
Quadro 8 – Síntese do Papel do Animador (Chefias).....	76
Quadro 9 – Síntese do Papel do Animador (Animador).....	81

Índice de Abreviaturas

AF – Animador Formal

AI – Animador Informal

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

APDASC – Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural

CATL – Centros de Atividades de Tempos Livres

CDIJ – Centros de Desenvolvimento e Inclusão Juvenil

CIES – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia

ISCTE-IUL – Instituto Universitário de Lisboa

ProSucesso – Plano Integral de Promoção do Sucesso Escolar

RAA – Região Autónoma dos Açores

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Índice de Anexos

Anexo I – Guião de entrevista Chefias.....	108
Anexo II – Guião de entrevista Animador.....	110
Anexo III – Formulários de Consentimento Informado.....	112
Anexo IV – Grelha de análise de conteúdo pré-estruturada (Chefias).....	128
Anexo V – Grelha de análise de conteúdo pré-estruturada (Animadores).....	136



Introdução

Introdução

Na presente Dissertação de Mestrado apresenta-se o desenvolvimento do estudo intitulado “O papel e o lugar do animador na Educação Infantojuvenil: das Instituições escolares às não escolares. Um estudo Multicasos da Ilha de São Miguel”.

A temática subjacente à dissertação aqui apresentada, como já referido, está relacionada com a Animação e, em destaque, o papel do Animador na intervenção educativa de crianças e jovens em diversos contextos, dentro e fora da escola.

Esta escolha surgiu devido ao facto desta temática ser atual e pertinente e já ter sido trabalhada no primeiro ano do mestrado, aspeto que nos despertou interesse e, também, pela necessidade que, no nosso entender, há em refletir sobre o papel da animação na vida das crianças e jovens.

Importa referir que no final da formação académica dos educandos pretende-se que estes sejam dotados de um perfil adaptado para o mundo e para as mudanças a ele subjacentes.

Deste modo, segundo Martins *et al.* (2017) em *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), afirma-se que cada aluno deverá, no final da sua escolaridade obrigatória, ser munido de um sentido crítico e argumentativo sobre o que o rodeia, tal como em todas as situações que vivenciar, ter um pensamento autónomo, responsável, inclusivo e criativo e, por fim, ser um Ser da sociedade, ou seja, um cidadão pleno.

Em complemento, o documento acima referido esclarece que:

cria um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia. Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico (Martins *et al.*, 2017, p. 5).

Neste sentido, e tendo em conta o explanado anteriormente sobre as competências a adquirir pelos educandos em idade escolar, consideramos que esta temática, a animação e principalmente o seu agente, o animador, é pertinente pelo facto de se ir explorar um elemento da formação e educação das crianças e jovens que cada vez mais tem um papel fundamental. Sendo assim, pensamos que seja importante revelar o trabalho deste novo elemento com responsabilidades específicas no cenário educacional, os animadores, nas diferentes áreas de ensino e na sua integração no projeto educativo da instituição.

Portanto, consideramos que o animador é um elemento fundamental, não só nas instituições não escolares, ou seja, numa educação não formal, mas também é igualmente pertinente e fundamental nas escolas, pois acreditamos que a partir dele puderam ser colmatados muitos dos problemas, sejam estes sociais, de integração ou de insucesso escolar, isto porque este novo profissional apresenta ferramentas únicas adquiridas durante a sua formação que serão complementares e essenciais ao processo ensino-aprendizagem dirigido tanto a crianças como a jovens.

Sendo assim, e devido a esta nossa convicção, escolhemos este tema por dois grandes motivos: primeiro porque é um tema pouco falado e estudado, e segundo por considerarmos que o papel e o lugar do animador, em todas as diferentes instituições inerentes à Educação Infantojuvenil, deve ser evidenciado e demonstrado.

Esperemos, então, com este trabalho, consciencializar toda a comunidade educativa para a importância da inclusão do animador na vida escolar e sociocultural dos educandos.

Deste modo, este trabalho organiza-se em três grandes capítulos.

O Capítulo I, intitulado de Enquadramento Teórico, é onde abordamos, de um modo geral, os conceitos de Educação Infantojuvenil e as instituições subentendidas a esta, ou seja, as instituições escolares e as instituições não escolares. De seguida focamos as atividades lúdico-pedagógicas, pois estas são o centro de toda a intervenção dos profissionais aqui em estudo. Por fim, e em maior destaque, apresentamos os conceitos de animação e animador, em que explicitamos o trabalho deste com o grupo e a sua presença na escola, apresentando exemplos específicos no nosso País e na nossa região.

No Capítulo II, da Metodologia, são apresentadas todas as técnicas e métodos utilizados para a realização do estudo em causa. Sendo assim, estão abrangidos neste capítulo as perguntas de investigação, os objetivos, as técnicas de recolha de dados, todas as considerações éticas tomadas para a preservação tanto dos dados como das identidades das instituições e indivíduos participantes e, por fim, os sistemas de categorias utilizados para a análise de conteúdo das entrevistas, assim como os respetivos testes de fiabilidade.

O último capítulo, o Capítulo III, intitulado de Apresentação e Discussão dos resultados, destina-se à apresentação dos resultados obtidos através da análise concretizada às entrevistas realizadas junto dos participantes, com a respetiva discussão dos mesmos com o auxiliada pelos contributos de alguns autores fundamentais da área. Neste sentido, podemos encontrar neste capítulo os dados que recolhemos, apresentados e discutidos, devidamente organizados em sete tópicos diferentes.

Finalizamos este trabalho com breves considerações sobre os resultados obtidos, bem como com a exposição de algumas limitações do estudo, assim como de propostas para possíveis investigações futuras, que deem continuidade ao trabalho aqui desenvolvido.



Capítulo I

Enquadramento Teórico

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1.1. Educação Infantojuvenil e suas instituições – escolar e não escolar

Neste subcapítulo será dado a conhecer um pouco do que é a educação e do que esta acarreta, sendo posteriormente apresentada, em mais detalhe, a educação infantojuvenil e as suas respetivas instituições, no que toca à organização e ao trabalho realizado em cada uma delas.

1.1.1. Breve olhar sobre a Educação

Durkheim (1977) cita Kant que afirma que, «o fim da educação é desenvolver em cada indivíduo, toda a perfeição de que ele seja capaz» (p. 1).

À educação está, então, reservado o papel de munir o Ser Humano, desde a sua tenra idade, de ferramentas para que ele seja capaz de estabelecer o seu próprio desenvolvimento em todas as áreas subjacentes ao Ser Pessoa, sendo que em simultâneo deverá fornecer «os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele» (Delors *et al.*, 1996, p. 89).

Sendo assim, à educação cabe-lhe ser «capaz de desenvolver nos estudantes competências para participar e interagir num mundo global, altamente competitivo que valoriza o ser-se flexível, criativo, capaz de encontrar soluções inovadoras para os problemas de amanhã» (Coutinho & Lisboa, 2011, p. 5).

De modo a ser eficaz a dar resposta às necessidades da sociedade, a educação, para Delors *et al.* (1996) deverá dispor-se em quatro aprendizagens fundamentais:

aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (p. 90).

Segundo estes autores, visto que nos dias de hoje «os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo» (p. 102) para que se venha no futuro a reformular a educação em todos os seus aspetos fundamentais e nas suas políticas (Delors *et al.*, 1996).

Portanto, é necessário ter em conta a nova finalidade dos sistemas educativos no século XXI, sendo esta garantir a excelência da «construção do conhecimento, numa sociedade onde

o fluxo de informação é vasto e abundante, e em que o papel do professor não deve ser mais o de um mero transmissor de conhecimento, mas o de um mediador da aprendizagem» (Coutinho & Lisbôa, 2011, p. 10).

Esta aprendizagem não se cinge unicamente às instituições escolares, indo mais além destas, englobando todas as outras instituições de contexto educativo informal, originando, assim, uma rede complexa e ecuménica de todo o sistema educativo.

1.1.2. A Educação Infantojuvenil

A educação infantojuvenil, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (2005), compreende todos os alunos a partir dos três anos de idade até completarem o ensino secundário que, por norma, deverá ser entre os 17 e os 18 anos. Por outras palavras, a educação infantojuvenil passa pela Educação Pré-escolar e por grande parte da educação escolar, no que toca ao Ensino Básico e ao Ensino Secundário.

A Educação Pré-escolar caracteriza-se por ser um complemento «da acção educativa da família» (Lei de Bases do Sistema Educativo, 2005, p. 5125), que se destina a crianças desde os três anos até à idade de ingresso no 1º. Ciclo do Ensino Básico.

À Educação Pré-escolar estão associados diversos objetivos, estando estes descritos nesta Lei (2005, p. 5125 e p. 5126), como por exemplo:

- «Estimular as capacidades da cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento de todas as suas potencialidades»;
- «Favorecer a observação e compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança»;
- «Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade»;
- «Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica».

Quanto ao Ensino Básico, este é «universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos» (Lei de Bases do Sistema Educativo, 2005, p. 5126), ou seja, a criança ingressa aos seis anos de idade e termina o ensino básico aos quinze anos de idade.

Tal como a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico acarreta objetivos próprios, igualmente descritos no mesmo diploma legal, (p. 5126 e p. 5127). A título de exemplo, alguns deles são:

- «Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano»;
- «Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, da língua, história e cultura portuguesa»;
- «Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária»;
- «Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral».

No que diz respeito ao Ensino Secundário, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (2005), este tem uma duração de três anos, sendo que:

organiza-se segundo formas diferenciadas, completando a existência de cursos predominantes orientados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos, contendo todas elas componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diversos cursos (p. 5127).

A par com os dois grandes ciclos educacionais referidos anteriormente, o Ensino Secundário também compreende objetivos (p. 5127), sendo alguns deles:

- «Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística»;
- «Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação»;
- «Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação, entre a escola, a vida activa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola»;
- «Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança».

Tendo em conta todos os ciclos educacionais aqui apresentados e os seus objetivos é esclarecedor que «a educação é um processo contínuo que acompanha o indivíduo nos seus diversos contextos, assumindo naturezas distintas» (Furtado & Serpa, 2013, p. 101).

Partindo do explanado anteriormente, pode-se afirmar que todo o processo educacional por trás da educação infantojuvenil não ocorre unicamente nas escolas, sendo outras instituições

de contextos não formais igualmente importantes e imperativas no desenvolvimento integral dos educandos.

Ainda com o foco na escola, é importante realçar um plano interventivo elaborado e implementado na nossa região, Região Autónoma dos Açores – RAA, que se intitula de *Plano Integral de Promoção do Sucesso Escolar – ProSucesso* (2015).

Este plano foi elaborado com o intuito de reduzir a taxa de abandono e insucesso escolar existente na região. Portanto, ele é dotado de várias estratégias e projetos possíveis de desenvolvimento pelas escolas para, assim, poderem colmatar os problemas acima indicados. Importa referir que este plano destina-se a educandos em idade de escolaridade obrigatória, ou seja, constitui-se um recurso à educação infantojuvenil. Sendo assim, e tendo por base as medidas e estratégias europeias para a educação, o ProSucesso tem o intuito, para além de reduzir o abandono e insucesso escolar, de promover uma aprendizagem de e com qualidade, fomentando assim toda a formação profissional dos educadores e professores, bem como desenvolver um sentido social, tanto das escolas como dos educandos, levando a uma sensibilização de toda a comunidade educativa (ProSucesso, 2015).

Em todo o caso, e apesar da elaboração de planos, programas e projetos como o exemplo anteriormente apresentado, ainda é uma realidade que a escola perdura na «transmissão de uma informação e de um conhecimento desligado da vida real e de manter uma prática inadequada aos desafios da actual sociedade de informação e desmotivadora para muitos dos alunos» (Leite, 2000, p. 21).

Por isso, e de modo a combater essa realidade, o ensino não-formal apresenta-se como um potenciador de despoletar nos educandos motivação para o estudo, sendo também um meio promissor da criatividade e do interesse por todo o conhecimento (Bianconi & Caruso, 2005).

Nesta linha de pensamento, Cavaco (2003) afirma que a «motivação e a atenção apresentam-se como factores fundamentais no processo de aprendizagem, quando estes estão presentes, apesar de não se registar qualquer tipo de intencionalidade educativa, podem ocorrer aprendizagens muito consistentes, que perduram durante toda a vida dos indivíduos» (p. 135).

Tendo em conta toda esta introdução quanto às instituições presentes na educação infantojuvenil, as escolares e não escolares, importa reforçar cada uma delas. Sendo assim, na próxima secção iremos brevemente apresentar essas diferentes instituições.

1.1.3. Instituições escolares e não escolares

A educação de crianças e jovens, ao contrário do que dita o senso comum, não está focada em apenas um único tipo de instituição. Neste caso, poderemos identificar dois grandes tipos de instituições que influenciam e têm responsabilidade sobre o processo educativo das crianças e jovens: instituições escolares e instituições não escolares.

No que diz respeito às instituições escolares, como o próprio nome indica, refere-se a escolas, públicas e privadas, que seguem uma norma curricular, com matérias, objetivos e competências, previamente definidos, tal como apresentado na secção anterior.

Neste sentido, Araújo (2009) refere que a educação «tem sido encarada como um conjunto de meios utilizados para transmitir os conhecimentos considerados fundamentais para garantir uma preparação adequada para o futuro, e a Escola, como instituição por excelência que pode proporcionar essa experiência» (p. 135).

No Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A, de 30 de agosto, a escola é encarada como um estabelecimento de educação e ensino vocacionado ou não, ou seja, a escola é uma «unidade orgânica (...) [dotada] de órgãos de administração e gestão próprios e de quadros de pessoal docente e não docente» (p. 5397).

Portocarrero (2004), cita Foucault (2003), que afirma que a escola é «o local de elaboração da pedagogia» (p. 174). Este autor realça ainda que é na escola que decorre o processo ensino-aprendizagem, pois a «escola é uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino» (p. 174).

No que toca à organização das escolas, segundo Nóvoa (1995), estas apresentam três estruturas distintas, sendo que representam, também, três grandes áreas de foco para estudos que se centram nas características de organização de instituições escolares. Assim sendo, apresentam (p. 25): uma «estrutura física» (organização e recursos), uma «estrutura administrativa» (gestão e parcerias) e uma «estrutura social» (relações entre todos os membros da comunidade escolar).

Como referido anteriormente, a «educação enquanto fenómeno não ocorre apenas nos edifícios escolares» (Furtado & Serpa, 2013, p. 101), sendo as instituições não escolares uma parcela de extrema importância para todo o fenómeno educacional e todo o processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, é na educação não formal que encontramos as instituições não escolares onde são organizadas e programadas atividades dinamizadoras e completivas da aprendizagem, seja esta cognitiva, social ou emocional (Furtado & Serpa, 2013).

Este tipo de instituições são consideradas fundamentais para muitas famílias devido ao apoio que nelas é dado às crianças e jovens, sendo que esse apoio não se cinge apenas ao escolar mas envolve, também, apoio social, emocional e psicológico.

Esta variedade institucional oferecida à sociedade «permite uma resposta mais abrangente à diversidade cultural» (Furtado & Serpa, 2013, p. 101) que se encontra nos dias de hoje nas comunidades educativas.

Portanto, e considerando as especificidades, tanto da educação formal como da não formal, é importante referir que ambas devem respeitar o desenvolvimento natural da criança e do jovem. É nesse desenvolvimento que se destacam as atividades lúdicas por serem uma ferramenta chave para motivar o aluno para aprender conhecimentos variados, desde os do domínio das aprendizagens de matérias escolares, até aos socioafetivos e culturais.

1.2. Atividades lúdico-pedagógicas

Esta secção centra-se nas atividades lúdico-pedagógicas, foco principal de toda a atividade de qualquer agente da educação. Neste sentido é que será apresentado o que são as atividades lúdico-pedagógicas, de que modo se apresentam e as suas intencionalidades.

Ao lúdico podemos atribuir dois grandes focos: o jogo e o brincar.

Jogo provém da palavra latina *jocus*, que, em português, remete para gracejo, divertimento e proporcionar o riso, estando mais direcionado ao domínio do psicológico e não do físico (Cabral, 1990).

Huizinga (1938) tenta definir jogo como: uma atividade voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotada de um fim em si mesma, acompanhada de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (caráter fictício) (citado por Fortuna, 2000, p. 1).

Por outro lado, Araújo (2009) refere-se ao jogar como «estar em acção e é através da acção que construímos a nossa percepção do Mundo» (p. 132).

No que diz respeito ao brincar, este «constitui um facto social e refere-se a determinada imagem de criança e brincadeira de uma comunidade ou grupos de pessoas específicos» (Wajskop, 1995, p. 65). É considerado uma atividade que privilegia a interação entre sujeitos, entre objetos e, sobretudo, com o mundo em redor, pois permite à criança e ao jovem «uma

transformação do sentido, da realidade (...) supõe comunicação e interpretação» (Araújo, 2009, p. 137).

Assim sendo, é passível de se afirmar que o lúdico é um dos meios de intervenção potenciadores do envolvimento dos alunos em atividades que levam a meios de trabalho, ponderação, mas, acima de tudo, ao patentear do mundo (Dallabona & Mendes, 2004). Os mesmos autores afirmam que, para além do lúdico ser significativo e proporcionar uma educação de qualidade direcionada para os interesses e necessidades dos alunos, ele é um promotor do desenvolvimento dos indivíduos, pois permite à criança e ao jovem «conhecer, compreender e construir seus conhecimentos» (Dallabona & Mendes, 2004, p. 11).

Sousa (2003) afirma que «tal como tem necessidade de respirar e de comer, a criança tem necessidade de jogar» (p. 164), pois é através deste ato que construirá a sua personalidade.

Nesta linha de pensamento, afirma-se que o brincar está presente na vida do ser humano desde a sua infância, tal como o jogo, visto que este é considerado «a principal “ferramenta” educacional» (Sousa, 2003, p. 149) na vida académica das crianças e jovens.

É imperativo reter que «brincar é uma experiência criativa e imaginativa. O recuo da criatividade nas crianças está associado à limitação da liberdade de brincar» (Araújo, 2009, p. 120).

Schultz e Souza (s. d.) referem que o brincar deve ser encarado como a forma que a criança e o jovem têm de se exteriorizar, de aprender e de relacionar-se consigo e com o outro. É precisamente a partir do brincar que o indivíduo, criança ou jovem, encontrará a ligação entre as suas experiências pessoais e as novas aprendizagens; isto significa que «encontrou-se na actividade lúdica da criança [e do jovem] o mais forte meio de processar a educação» (Sousa, 2003, p. 149).

Condessa, Fialho, Andrade, Fortuna e Castanho (2009) reforçam esta ideia afirmando: A "cultura do brincar" constrói-se na dupla vertente da educação das crianças [e jovens]: nas suas construções individuais, fruto das suas vivências em brincadeiras e actividade lúdica; e também nas interacções que estabelecem com a sociedade em que se inserem (indivíduos, acções, objectos, materiais, crenças e valores) (p. 187).

Para os adultos esta realidade pode não ser tão clara, apesar de que eles têm consciência que a criança e o jovem gostam e necessitam de brincar e jogar para que possam, então, consciencializar-se com o mundo que os rodeia e todos os seus intervenientes (Araújo, 2009).

Araújo (2009) completa, ainda, que «se estivermos com atenção às brincadeiras das crianças, percebemos que elas brincam para se apropriar do mundo dos adultos, interpretando-o segundo os seus próprios interesses e culturas» (p. 132).

Importa reter que tanto o jogo como o brincar têm uma crucial importância no crescimento e desenvolvimento das crianças e jovens, «o brincar ajuda a ler a realidade social, ajuda a interpretá-la e a agir sobre ela, e o jogo obriga a decidir, a escolher...» (Araújo, 2009, p. 136).

Se antes a atividade lúdica era menosprezada no crescimento e desenvolvimento infantojuvenil, hoje em dia ela é vista como essencial no progresso do domínio cognitivo, social e afetivo (Pessanha, 2001).

As atividades lúdico-pedagógicas são parte integrante do desenvolvimento humano, pois levam a «possibilidades de construção e reconstrução de conhecimentos com significados novos para a formação da personalidade, com valores e princípios familiares» (Paschoato & Bevilacqua, s. d., p. 2).

Apesar de, ainda hoje, muitos profissionais da educação considerarem a atividade lúdica uma atividade não formativa (Pessanha, 2001), esta é passível de ser considerada como um meio capaz de compreender todos os aspetos da personalidade humana. Neste sentido, é através deste tipo de atividade que a criança e o jovem são capazes de «efectuar as mais preciosas conquistas experienciais e vivenciais para o seu desenvolvimento» (Sousa, 2003, p. 150).

Importa realçar que é através do brincar que se adquire um conhecimento próprio, isto é, de si, dos outros e do meio envolvente, o que impõe às atividades lúdicas uma quota de responsabilidade no que diz respeito ao desenvolvimento da criança e do jovem, tal como em todo o processo ensino-aprendizagem (Araújo, 2009).

Portanto, e ao contrário do que dita o senso comum, o desenvolvimento da inteligência não se dá pela memorização, mas sim através da utilização de atividades lúdico-pedagógicas junto dos grupos de trabalho (Sousa, 2003). Na perspectiva de Sousa (2003), a «atividade lúdica parece ser mesmo a única metodologia para se poder proporcionar à criança qualquer actividade educativa no âmbito dos afectos-emoções-sentimentos» (p. 166). O mesmo acontece no que diz respeito à integração social e à organização do sistema de valores ético-morais, pois estas duas necessidades são satisfeitas para as crianças e jovens unicamente por meio de jogos (Sousa, 2003).

O jogo e o brincar representam para a criança e para o jovem uma forma de exteriorização do que sentem e da forma como sentem, caracterizando-se, assim, como dois

excelentes meios de compreensão das crianças e jovens. É através destes dois focos lúdicos que a criança e o jovem conquistam a sua autonomia e o seu caráter, mas, mais do que isso, é através daqueles que são capazes de satisfazer «as suas necessidades de expressão» (Sousa, 2003, p. 166).

Portanto, são os agentes da educação que trabalham com diferenciados grupos de crianças e jovens em «idades ótimas para o desenvolvimento das suas potencialidades expressivas, pelo que deverão proporcionar o confronto com estas áreas, nos seus mais variados domínios, oferecendo um espaço de liberdade para que estas se possam desenvolver integralmente» (Fialho, 2015, p. 171).

Por outras palavras, é através das atividades lúdicas que se constrói a cidadania no que diz respeito às normas essenciais para uma convivência em sociedade, e é também através daquelas que a criança e o jovem «engrandece-se, realiza-se, satisfaz-se, cria novas potencialidades e desenvolve a sua personalidade» (Sousa, 2003, p. 167).

Condessa *et al.* (2009) seguem a mesma linha de pensamento, pois para estes autores é através da implementação de atividades lúdicas, que englobem as expressões e a comunicação, que a criança e o jovem vão desenvolver os pilares para uma vida social e cultural de plenitude.

Para Sousa (2003), o jogo, tal como o brincar, proporcionam os preparativos necessários à vida adulta, o que reforça a ideia de Pessanha (2001), pois «possibilita a exploração de novas combinações de ideias e comportamentos que se irão aplicar no futuro, certamente em situações de vida real» (p. 35).

Quanto ao contexto escolar, jogos e brincadeiras devem ser encarados como um recurso de aprendizagem de excelência «que sendo programados nas metodologias, enriquece o fazer pedagógico» (Paschoato & Bevilacqua, s. d., p. 2). É imperativo que se valorize e empregue cada vez mais metodologias de ensino que conjuguem todo o tipo de atividades, ou seja, cognitivas, expressivas e lúdicas (Pessanha, 2001).

A este propósito, Condessa (2015) realça que:

As atividades de brincadeira e jogo têm uma importância reconhecida no desenvolvimento da criança e do jovem, possibilitando que eles realizem as aprendizagens mais básicas de uma forma lúdica, isto é, numa atividade que assume as mesmas características da brincadeira descomprometida, em que ao divertimento e espontaneidade, se associam sentimentos de posse, exuberância e liberdade (p. 154).

Araújo (2009) confirma que crianças e jovens «mobilizam-se com maior empenho para as actividades em que investem, e quando aquilo que vão fazer tem, para elas, um sentido» (p. 109).

É a partir destas linhas de pensamento que surgem as actividades lúdico-pedagógicas encaradas como ferramentas úteis no processo ensino-aprendizagem, isto porque ao «promover actividades lúdicas em que as crianças [e jovens] se podem tornar envolvidas e responsáveis nas tarefas, os adultos encorajam [os educandos] a tomar as suas próprias decisões e a tornarem-se mais ativas nas aprendizagens (...) e mais responsáveis» (Condessa, 2015, p. 155 e p. 156).

As actividades lúdico-pedagógicas devem ser encaradas, principalmente no seio das instituições escolares, como uma ferramenta que vai mais além de contentamento e entretenimento das crianças e jovens, mas sim, devem ser vistas como uma ferramenta facilitadora para a compreensão da vida e regras em sociedade e do seu íntimo, de modo a promover na criança e no jovem meios que os ajudem a ultrapassar obstáculos e a encontrar soluções (Dias, 2013).

Bacelar (2012) encara a actividade lúdica como «qualquer actividade realizada que, em algum sentido, seja prazerosa ou interessante para o sujeito que vive a experiência. É uma experiência em que a actividade objetiva proporciona um estado subjetivo de integração dos aspectos do ser, de inteireza» (p. 55).

Considerar as actividades lúdico-pedagógicas durante todo o processo do fenómeno educacional é sinónimo de dar voz aos alunos, ou seja, é ter em ponderação a sua visão (Macedo, Petty & Passos, 2005).

Em Portugal assiste-se recentemente a uma receptividade a diversas metodologias e objetivos escolares que passam pela implementação e organização de actividades lúdico-pedagógicas (Pessanha, 2001), «Assim, na actual reforma educativa está consignada (...) a importância atribuída à actividade lúdica» (Pessanha, 2001, p. 53).

É por esta razão que cada vez mais surgem «programas e projetos inovadores que contemplam experiências pedagógicas criativas e lúdicas, que procuram proporcionar às crianças [e jovens] (...) situações de sucesso» (Pessanha, 2001, p. 53).

Para além dos novos projetos que surgem, um meio pelo qual é possível integrar as actividades lúdico-pedagógicas, dentro e fora da escola, é através dos contextos e dinâmicas ligadas à animação.

1.3. A Animação e o Animador

Pretendemos, agora, apresentar e esclarecer o grande foco desta dissertação: o Animador. Sendo assim, é inicialmente exposto o conceito e a evolução da animação em Portugal, seguida da apresentação de quem é o animador, as suas funções e as suas dinâmicas com o grupo de trabalho e o seu envolvimento no seio escolar, finalizando com o seu enquadramento em Portugal continental e na nossa Região.

1.3.1. Animação e a sua evolução em Portugal

Segundo Boaventura em *Antropologia Desportiva* (1978) «animar é, etimologicamente, dar vida, dar movimento, tornar mais vivo» (p. 3), ou seja animar é uma forma de apreciação do tempo livre do indivíduo, que engloba toda e qualquer atividade que este realize.

Tendo em conta esta ótica surge o conceito de animação, em que «estão inscritos em “metamorfose” alguns conceitos como *animar*, *intervir* ou *transformar*» (Simões, 2006, p. 53).

Esta definição coloca a animação no domínio do lazer, como os «tempos livres que medeiam entre o trabalho (ou a escola) e o domicílio» (Boaventura em *Antropologia Desportiva*, 1978, p. 3 Isto é, a animação pode variar desde o fazer rir até à intervenção formativa para a realização de determinada tarefa ou atividade de teor académico.

Nesta linha de pensamento, é possível definir animação como um conjunto de técnicas e como uma pedagogia alternativa que permite executar um processo de participação por parte da população envolvente (Brito, 1978).

A animação está, também, intrinsecamente relacionada com a socialização e a aprendizagem, ou seja, define-se pela «promoção de iniciativas locais e uma (re)criação de alternativas situacionais» (Simões, 2006, p. 99).

Esta ótica definidora do conceito de animação coincide com a mesma perceção da UNESCO (1977) e de Lopes (2006), que entende a animação como sendo:

um conjunto de práticas sociais que visam estimular a iniciativa e a participação das populações no processo do seu próprio desenvolvimento, e na dinâmica global da vida sócio-política em que estão integradas. Uma Animação assim entendida remete-nos para uma noção de participação comprometida com o processo de transformação da sociedade, com implicações de ordem económica, política, cultural e educativa (p. 2).

A animação surge num panorama pós-II Guerra Mundial, em que a educação sofre uma grande mudança com o passar dos anos. Esta mudança traduz-se por uma igualdade de

oportunidades, ou seja, a educação passa a ser um direito de todos os sujeitos da comunidade, o que fez com que fosse «necessário criar alternativas ao ensino regular, pois, apesar de ser para todos, não estava ao alcance de todos» (Fonte, 2012, p. 43).

Em *A Formação de Animadores Socioculturais* de Fonte (2012), o autor relata a evolução da visão de animação e animador em Portugal ao longo de 6 décadas. Na figura que se segue (ver figura 1) procuramos ilustrar esta realidade.

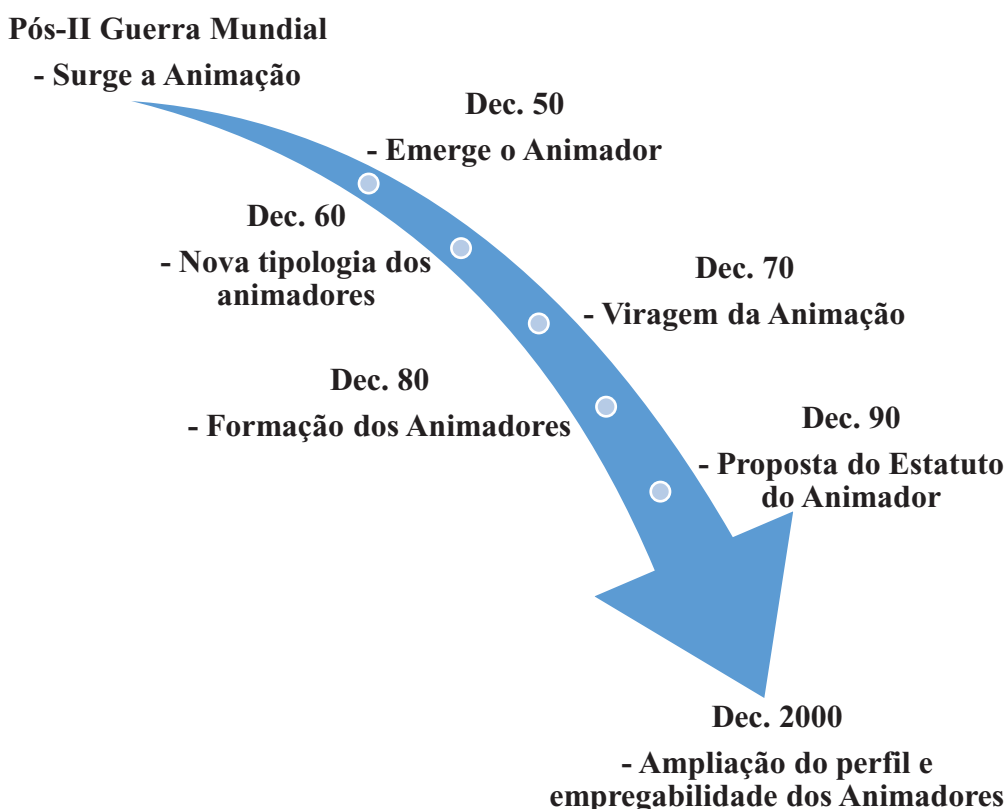


Figura 1 – Evolução da Animação em Portugal (Adaptado de Fonte, 2012)

Sendo assim, e tendo por base a perspetiva do autor referido, a animação nos anos 50 surgiu a partir de preocupações literárias e sociais, sendo que o animador era visto como um «intérprete da ação, da mudança» (p. 44).

Nos anos 60 a animação assume-se como uma resposta à crise que a educação escolar formal atravessava, levando a uma maior valorização do trabalho da educação não-formal e da educação informal (Ferreira, 2003). Nesta época o animador integra-se na intervenção recreativa e de entretenimento assente no «campo da alfabetização, animação teatral,

consciencialização política e (...) autonomia das pessoas. Este animador sociocultural assume um perfil de militante e a Animação está assim ao serviço da libertação das pessoas» (Lopes, 2008, citado por Fonte, 2012, p. 45).

A década de 70 é considerada a mais confusa no que toca à história da Animação, isto porque é no período pós-revolução que ocorreram os acontecimentos mais marcantes que levaram a uma maior firmeza pela mudança com vista a convalescer os comportamentos e as relações entre as pessoas (Fonte, 2012). Consequentemente, segundo o autor, a Animação emergiu e os «Animadores começam a romper pelos trilhos da arte, pela consciencialização e pelo desenvolvimento» (p.45). Foi também nesta época, e devido à revolução, que se abriu portas à empregabilidade para os profissionais de Animação.

Durante os anos 80, a defesa do praticismo era permanente, o que levou a um reforço da prática da animação recorrendo à formação de animadores. Tal foi evidenciado no 1.º Encontro das associações culturais do distrito de Viana do Castelo, onde se concluiu que para o trabalho de animação de excelência era necessário «a realização de iniciativas de formação e reciclagem de quadros (cursos, seminários, encontros) e a criação de quadros permanentes à frente de Associações, nos vários campos de acção» (citado por Fonte, 2012, p. 48). Foi nesta década que surgiu o primeiro curso superior de Animação Cultural.

É durante a década de 90 que se realizam esforços para a urgente formulação de um estatuto do animador, propondo-se um sistema de certificação e criação de associações formadoras. Nesta época, «ser Animador benévolo em Portugal correspondia a uma fase efémera da vida, geralmente antes da entrada na faculdade ou na vida profissional» (Fonte, 2012, p. 50). O ser animador não passava de um “trabalho” voluntário. Foi também nesta década que surgiram os cursos superiores de Animação no privado e em Escolas Superiores de Educação.

Por fim, no ano 2000, com a entrada no século XXI, os perfis de Animador estenderam-se, permitindo que a oferta de emprego se alargasse a diferentes domínios, tanto novos como velhos. Nesta altura e segundo Ferreira (2010) «a animação deixou de ser, predominantemente, uma actividade “cívica”, “militante”, de “intervenção”, para se transformar numa função da administração pública» (citado por Fonte, 2012, p. 51).

Neste sentido, e tendo em conta toda a evolução mencionada, o termo animação surgiu com «preocupações sociais, culturais e de desenvolvimento comunitário, valorizando a informalidade, a participação, a diversidade e a endogeneidade e ao mesmo tempo contrariando a racionalização e a uniformidade das estruturas e dos processos escolares» (Ferreira, 2003, p.

79). É vista, então, como uma forma de contornar e minimizar os problemas presentes na sociedade provenientes do seu individualismo e mutações constantes.

Segundo a Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural – APDASC (2010) –, a animação inicia-se com o pensamento de que qualquer sujeito tem em si a capacidade de alterar, modificar e melhorar a sua realidade, construindo, assim, perspectivas e objetivos futuros. Este processo, segundo a APDASC (2010), divide-se em três partes fundamentais:

- Desenvolvimento, que diz respeito à construção de contextos favoráveis, a qualquer sujeito, à resolução de cada situação em causa, pois suscita o questionamento, e a consciência da realidade;

- Relacionamento do ser humano consigo mesmo, com as obras e seus criadores, ou seja, a animação «visa dinamizar o ser humano por meio do diálogo» (p. 4);

- Criatividade, isto é, a animação tem como meta desenvolver nos sujeitos a sua criatividade e sentido de iniciativa para com as ações realizadas.

Sendo assim, a animação pode ser encarada como um processo evolutivo e progressista da comunidade e dos seus respetivos membros, que tem como intuito a «produção de linguagens e de técnicas, seja, na requalificação ou criação de espaços de participação» (Simões, 2006, p. 8).

Por outras palavras, e como refere a APDASC (2010), animação é um «conjunto de práticas desenvolvidas a partir do conhecimento de uma determinada realidade, que visa estimular os indivíduos, para a sua participação com vista a tornarem-se agentes do seu próprio processo de desenvolvimento e das comunidades em que se inserem» (p.1), ou seja, a animação deve ser vista como uma ferramenta determinante no desenvolvimento a nível multidisciplinar de cada indivíduo da sociedade.

Tendo por base a anterior definição, Dias, Campos, Saraiva e Lima (2011) encaram a animação como um processo em constante evolução mas que se adequa tendo em conta a realidade em que está envolvida, pois tem sempre em conta o envolvimento de todos os domínios do ser.

Nesta linha de pensamento, Limbos (1974) descreve sete estilos de animação, sendo estes:

- Estilo ação, onde a finalidade é a produtividade e o animador «quer obter um resultado e ser eficaz» (p. 122);

- Estilo ação e os membros, neste estilo sobressai as relações que o animador estabelece com o público tal como o ambiente que os envolve, sendo este harmonioso;

- Estilo autoridade, ou seja, realça-se a disciplina, para o animador o mais importante «são as estruturas, a ordem, a disciplina e o respeito pela pessoa do líder» (p. 123);

- Estilo membros, neste estilo é o público que comanda, sendo estes a delinear todas as suas ações e atividades;

- Estilo equipa pedagógica, «O animador e os seus colegas consideram que a equipa (...) deve intervir constantemente ao nível das ações a fazer viver pelos membros do grupo» (p. 123), ou seja é responsabilidade exclusiva da equipa o planeamento e implementação de todas as atividades;

- Estilo autonomia, neste estilo o animador é um mediador sendo que «deixa a iniciativa [às crianças e] aos jovens» (p. 123);

- Estilo cooperação, «o animador e os membros decidem, em pé de igualdade, o que convém empreender» (p. 124).

Nos sete estilos de animação apresentados verifica-se que o animador é o centro da ação e que ele deve ajustar o seu procedimento, individual ou em parceria, em função de cada estilo de animação que adotar.

1.3.2. O animador

A animação expressa-se através do seu elemento fundamental que é, também, considerado por Lobrot (1977), «umas das invenções mais interessantes da nossa época» (p. 69): o animador.

O papel do animador passa por objetivos e metas devidamente elaboradas por meio de «programas e projetos de intervenção junto de populações diversas, assumindo as funções de *organização, coordenação, conceção, execução e avaliação*» (Dias *et al.*, 2011, p. 102).

Neste sentido, o profissional em animação, tal como referem os autores anteriores, está habilitado para exercer funções em contextos variados com um público diferenciado a todos os níveis do Ser Pessoa, tais como organização e planeamento de projetos, programas, materiais, entre outros relacionados com a prática da animação.

Segundo Lobrot (1977), o animador pode encontrar-se em cinco lugares diferentes, isto é, está presente em cinco setores: no setor sociocultural, «animação na ocupação de tempos livres» (p. 69); no setor social, «descobre cada vez mais o “trabalho comunitário”» (p. 69); no setor comercial, «animador de vendas» (p. 69); no setor político «animador de campanha

eleitoral»; e por último, no setor de destaque ao longo do presente texto, o setor educativo, «em particular o ensino em que animação penetra cada vez mais, graças à introdução de novas formas de pedagogia» (p. 69).

Após esta contextualização, iremos abordar diferentes relações do animador, sendo que na secção que se segue iremos abordar o animador e o seu grupo, ou seja, o público com quem trabalha.

1.3.3. O animador e o grupo

Tendo em conta os setores mencionados anteriormente e o foco desta dissertação, é suscetível afirmar-se que o animador é visto como um educador, pois estimula a mudança de atitudes, isto é, conduz o grupo da indiferença à motivação para as atividades e, ao mesmo tempo, é em si próprio um agente social, na medida em que o seu trabalho passa pelo trabalho com grupos, neste caso de crianças e jovens.

A este propósito, Limbos (1974) afirma que o «animador pode ser comparado a alguém que subitamente acendesse projetores e lâmpadas que lançassem uma grande claridade» (p. 115), isto devido à posição favorável que o animador dispõe, posição esta que permite construir excelentes relações interpessoais com o seu grupo de trabalho que levam a diversas comunicações.

Ser animador é, assim, assumir um papel de mediador entre todos os envolvidos no processo da animação (Limbos, 1974). O mesmo autor afirma que faz parte do papel do animador conceber um ambiente benéfico que leve à partilha de opiniões e aceitação das mesmas por todos, tal como promover a cooperação do grupo e a tomada de decisões.

Para que seja concebido este ambiente benéfico o animador necessita de, junto das instituições onde se insere, mobilizar diversos recursos, desde os materiais até aos humanos, pois é a partir deste processo que o animador «estimula as potencialidades implícitas nos indivíduos, permitindo descobrir os grupos e comunidades, ou seja, aflorar e fazer renascer as possibilidades que cada pessoa tem em estado potencial» (APDASC, 2010, p. 3-4).

Para tal, o animador necessita de agir como um profissional multifacetado, ou seja, capaz de organizar, liderar, educar, publicitar, entre outros (Brito, 1978), para que possa «criar movimento, vida, actividades (...) sem contudo pesar ou impor-se [pois é] (...) aquele que serve aos outros de modelo e inspiração» (Lobort, 1977, pp. 69-70).

Por outro lado, é imperativo que as vertentes emocional e afetiva das relações que o animador estabelece não fiquem esquecidas e perdidas. Portanto, é fundamental que este tenha

sempre presente junto do seu grupo de trabalho o «carinho, amizade e dedicação» (Ministério da Educação e Investigação Científica, 1976, p. 3), interligando-os com a formação, elemento subjacente ao trabalho do animador, que surge em forma de atividades físicas, sociais, económicas, psicológicas ou, até mesmo, cognitivas, mas adequadas e moldadas a todas as características do público-alvo (Ministério da Educação e Investigação Científica, 1976).

Portanto, é tarefa fundamental do animador favorecer «a auto-gestão do grupo pelos próprios membros: facilita as atitudes, os comportamentos, as atividades, as relações que permitam uma participação activa na vida do grupo, no poder-liderança, na tomada de decisões» (Limbos, 1974, p. 114). É, assim, a voz da consciência do grupo e o mediador do mesmo.

Segundo Dias *et al.* (2011), o animador tem de se apoderar de:

práticas de cidadania plena, através das quais o ser humano é estimulado a participar na causa pública. Isso implica informação, consciencialização, cultura e vivência democráticas que promovam o indivíduo à categoria de ator protagonista do seu progresso social, cultural, educativo e político (p. 109).

Por outras palavras, o animador suscita no grupo um sentimento de confiança em si próprio, provocando, assim, em cada indivíduo do grupo mais iniciativa para a realização de ações e com esta mais responsabilidade e consciencialização das realidades (Lobort, 1977). Mas importa reter que esta contribuição do animador não é linear, sendo que varia de acordo com a natureza do grupo de trabalho, ou seja, dependerá das necessidades e características de cada elemento pertencente ao grupo.

Por este motivo é fundamental que sejam estabelecidas comunicações de qualidade entre o animador e cada elemento do grupo, como, também, com o grupo como unidade. Neste sentido, as comunicações deveram ser «numerosas, profundas e variadas, com utilização dos mais diversos e complementares modos de expressão» (Limbos, 1974, p. 19).

Uma das atividades mais importantes entre o animador e o grupo é a tomada de decisões, como já tinha sido referido anteriormente. O ato de o animador deixar que seja o grupo de crianças e jovens com quem trabalha tomar decisões, isto é, decida o que fazer, como e quando, ou até mesmo decisões que surgem no decorrer de discussões entre membros, é fundamental para o crescimento do grupo e de cada elemento dele, pois é a partir dessa consciência decisiva que se compreendem mutuamente, partilhando ideias e histórias pessoais, respeitando-se, isto porque a própria existência dos grupos de trabalho do animador depende destas comunicações e decisões, isto é, depende das boas relações interpessoais e intrapessoais de cada elemento do grupo e do próprio animador (Limbos, 1974).

Posto isto, expomos na próxima secção a relação entre o animador e a escola.

1.3.4. O animador na escola

Perante o exposto relativamente à intervenção do animador com o grupo e a sua importância, é verificável a grande relevância que a presença do animador tem dentro das instituições que representam a educação formal, ou seja, nas escolas.

Portanto, como foi referido, a presença de um animador nessas instituições escolares seria um auxílio e uma mais-valia em todo o processo de ensino-aprendizagem, pois o animador é um facilitador na comunicação e um profissional preparado para a intervenção, não só de entretenimento e/ou cultural mas, também, educativa, tendo ferramentas diferenciadas e visões diferentes para atingir as metas, missões e objetivos educacionais.

Canário (2000) corrobora, afirmando que a animação deverá ser o «eixo estruturador de uma intervenção educativa globalizada que apela a diferentes tipos de articulação: a articulação entre modalidades educativas formais e não-formais; a articulação entre atividades escolares e não escolares; a articulação entre educação das crianças e dos adultos» (citado por Dias *et al.*, 2011, p. 109).

Nesta linha de pensamento, Silva e Moinhos (2010) lembram que: «atualmente, passou a considerar-se que a animação educativa também se pode desenvolver em articulação com a educação formal no espaço da escola e envolver toda a comunidade educativa» (p. 18).

Sendo assim, é comprovável que a animação, em si própria, possui uma dimensão educativa de grande relevância e importância, pois ela centra-se na intervenção com grupos, por exemplo, com turmas, e/ou individuais, com alunos, o que irá permitir e auxiliar um melhor e mais eficaz desenvolvimento cognitivo, pessoal e social, tal como, na resolução de conflitos, recorrendo às atividades lúdico-pedagógicas. Ou seja, «a animação educativa contribui para a formação integral dos indivíduos, potenciando os seus recursos pessoais, reforçando a sua auto-estima e favorecendo a sua inserção no meio envolvente» (Silva & Moinhos, 2010, p. 10).

Pode-se, assim, encarar a animação nas escolas como uma intervenção integradora em que o animador é um elemento fundamental no desempenho do seu papel da estimulação do brio do seu público-alvo no que toca a todas as valências de cada indivíduo, isto é, no desenvolvimento académico, pessoal mas também social; retrata-se por um papel de estimulador da consciencialização da realidade (Dias *et al.*, 2011).

Assim sendo, é necessário que haja uma mudança do estigma que existe perante o profissional de animação, no sentido em que este deve ser encarado não só como um facilitador

de relações e um mediador mas, também, como um agente da mudança. Dias *et al.* (2011) referem que «esta mudança pode iniciar-se pelas escolas, visto estas serem espaços privilegiados de liberdade, convívio e segurança, onde os indivíduos constroem as suas experiências, reproduzem os seus valores fundamentais e se formam como sujeitos integrantes de uma sociedade democrática» (p. 110).

O animador na escola poderá estar presente em diversos lugares, desde recreios, bibliotecas ou, até mesmo, na sala de aula. Em todo o caso, e independentemente do lugar em que o animador se encontra, o principal são os objetivos da sua intervenção. Sendo assim, no que toca a uma intervenção educativa no âmbito escolar o animador deve ter sempre em conta três grandes objetivos: «promover o desenvolvimento pessoal, valorizando os recursos de cada indivíduo; desenvolver a motivação para a aprendizagem [e] proporcionar educação nos tempos livres» (Silva & Moinhos, 2010, p. 13).

Iremos, de imediato, contextualizar o animador no nosso País de modo a compreendermos como é que ele é encarado e quais as ofertas de formação nesta área de intervenção.

1.3.5. O animador em Portugal

Para que ocorra de um modo correto, conciso e eficaz a intervenção do animador, é necessário que existam bases que sirvam como pilares fundamentais para o trabalho e interação com o grupo.

É neste sentido que estabelecer um perfil de formação e um perfil profissional do animador se torna uma tarefa árdua.

Em Portugal, desde 1976, vive-se uma constante luta pela profissionalização do animador, que «embora recente, tem vindo a fazer um caminho de crescente afirmação» (Dias *et al.*, 2011, p. 101).

Um dos maiores influenciadores nesta luta tem sido a APDASC, que criou dois documentos orientadores fulcrais para a profissionalização: o *Estatuto do Animador Sociocultural* e o *Código Deontológico do Animador Sociocultural*.

Importa referir que os documentos são propostas elaboradas pelas APDASC, sendo que estas foram entregues em Assembleia da República, com a presença da coordenadora da Comissão de Trabalho e Segurança Social, em 2014, estando ainda a apreciação pela Comissão da Assembleia da República em curso.

Estas não são as primeiras propostas que surgiram para a oficialização e profissionalização da profissão de animador. Anteriormente, tinham sido elaboradas quatro propostas para o Estatuto do Animador, propostas que até hoje não obtiveram aprovação por parte dos departamentos superiores da administração pública.

Em todo o caso é possível encontrar por todo o país uma vasta oferta de formação em animação.

A formação oferecida divide-se em dois tipos de ensino: Formação Profissional e Formação Superior, organizando-se como descrito no Quadro 1.

Quadro 1

Oferta Formativa em Animação

Formação Profissional	Formação Superior
Escolas Profissionais	Institutos Politécnicos
Ensino regular em Escolas Secundárias em contexto de Cursos Profissionais	Institutos Superiores
	Universidades

No que toca à formação profissional, a oferta consta de Cursos Técnicos, enquanto na formação superior define-se pelo grau de Licenciatura.

Quanto aos cursos profissionais, já são possíveis de encontrar por todo o país, continente e insular. Já os cursos superiores apenas se encontram em Portugal Continental, sendo que no corrente ano, 2018, abriram seis cursos superiores em animação nas seguintes localidades: Vila Real, Setúbal, Bragança, Guarda, Lisboa, Ramada, Coimbra e Leiria.

Nas duas secções que se seguem iremos apresentar detalhadamente as duas propostas já mencionadas. Posteriormente expomos um exemplo específico de um documento orientador, para os animadores, de uma entidade empregadora portuguesa, fazendo uma análise comparativa com as propostas da APDASC.

1.3.5.1. Estatuto do Animador Sociocultural - APDASC

O *Estatuto do Animador Sociocultural* (2010) é uma proposta que ainda hoje orienta em Portugal continental e respetivas regiões autónomas a profissão e em que é referido a carreira do animador, os tipos de animador, as funções dos animadores e os direitos e deveres dos mesmos.

Segundo este diploma, o animador é uma pessoa que, para além de ter instrução adequada, é «capaz de elaborar e executar um plano de intervenção, numa comunidade,

instituição ou organismo, utilizando técnicas culturais, sociais, educativas, desportivas, recreativas e lúdicas» (APDASC, 2010, p. 1).

O estatuto em causa define dois tipos de animadores:

- Técnico Superior em Animação Sociocultural, que corresponde:

aquele que tenha a titularidade oficialmente reconhecida e correspondente à licenciatura em Animação Sociocultural, Animação e Intervenção Sociocultural, Animação Educativa e Sociocultural, Animação Cultural, Animação Socioeducativa, Animação Cultural e Educação Comunitária. Qualquer outro diploma, ainda que de habilitações idênticas ou superiores à licenciatura, não possibilita o acesso a esta Carreira. (APDASC, 2010, p.2)

Este técnico possui responsabilidade máxima no planeamento, implementação e execução de todo e qualquer programa e/ou projeto relacionado com animação (APDASC, 2010);

- Assistente Técnico em Animação Sociocultural, «aquele que tenha em sua posse o respetivo certificado ou diploma oficialmente reconhecido e correspondente à conclusão do 12.º ano, ou habilitação equivalente» (APDASC, 2010, p. 3), em determinados cursos, que está apto para diagnosticar e analisar situações de risco, planear e implementar projetos de intervenção, desenvolver atividades em diversas áreas, promover a integração e a interação entre os indivíduos, acompanhar os educandos e elaborar relatórios das atividades realizadas (APDASC, 2010).

São explanados no diploma em causa os seguintes direitos dos animadores: «Direito de participação, Direito à formação e informação para o exercício da sua função, Direito ao apoio técnico, material e documental, Direito à segurança na atividade profissional, Direito à negociação coletiva» (APDASC, 2010, p. 5).

Por último, são apresentados treze deveres dos animadores, como podemos verificar na Figura 2:

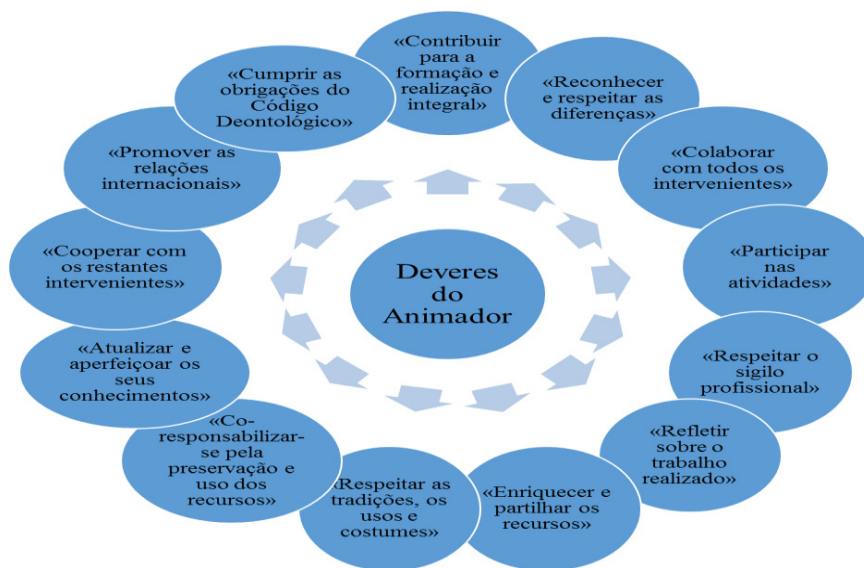


Figura 2 – Deveres dos Animadores (Adaptado de APDASC, 2010)

Os deveres apresentados na Figura 2 definem-se, segundo a APDASC (2010, p. 7) por:

- «Contribuir para a formação e realização integral dos indivíduos, promovendo o desenvolvimento das suas capacidades, estimulando a sua autonomia e criatividade, incentivando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida da comunidade»;
- «Reconhecer e respeitar as diferenças socioculturais dos membros da comunidade, valorizando os diferentes saberes e culturas, combatendo processos de exclusão e discriminação, promovendo a interculturalidade»;
- «Colaborar com todos os intervenientes da Animação Sociocultural, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo»;
- «Participar na organização e assegurar a realização das atividades»;
- «Respeitar o sigilo profissional»;
- «Refletir sobre o trabalho realizado individual e coletivamente»;
- «Enriquecer e partilhar os recursos (...) bem como utilizar novos meios que lhe sejam propostos»;
- Respeitar «as tradições, os usos e costumes do meio envolvente ao local em que exerce funções»;
- «Co-responsabilizar-se pela preservação e uso adequado das instalações e equipamentos»;
- «Atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências»;

- «Cooperar com os restantes intervenientes»;
- «Promover as relações internacionais e a aproximação entre povos»;
- «Cumprir as obrigações do Código Deontológico do Animador Sociocultural».

Na próxima secção apresentamos o segundo documento orientador elaborado pela APDASC, o *Código Deontológico do Animador Sociocultural*.

1.3.5.2. Código Deontológico do Animador Sociocultural - APDASC

No que toca ao *Código Deontológico do Animador Sociocultural*, este representa a carta magna da profissão, sendo que deve ser empregue em todo o território nacional e deve ser tido em conta a quanto da contratação destes profissionais por parte das entidades empregadoras (APDASC, 2010). Neste documento é apresentado a missão da Animação Sociocultural, os objetivos do código, os princípios básicos e os processos da animação, os princípios deontológicos gerais e as relações do animador.

Sendo assim, é descrito no código que a missão da animação se relaciona com:

conjunto de valores, que levados a cabo pelos animadores socioculturais ao longo da história da profissão, são a base do único propósito, da perspectiva e das finalidades humanas da Animação Sociocultural: autonomia pessoal e melhoria da convivência humana, numa base cultural (APDASC, 2010, p. 1).

O *Código Deontológico do Animador Sociocultural* vai orientar a ação e atitudes dos profissionais em causa (APDASC, 2010), tornando-o, assim, indispensável a todos os animadores.

Como referido anteriormente, é nesta carta magna que são descritos os princípios básicos que devem nortear uma intervenção em animação, tal como os princípios deontológicos gerais, como demonstra a Figura 3.

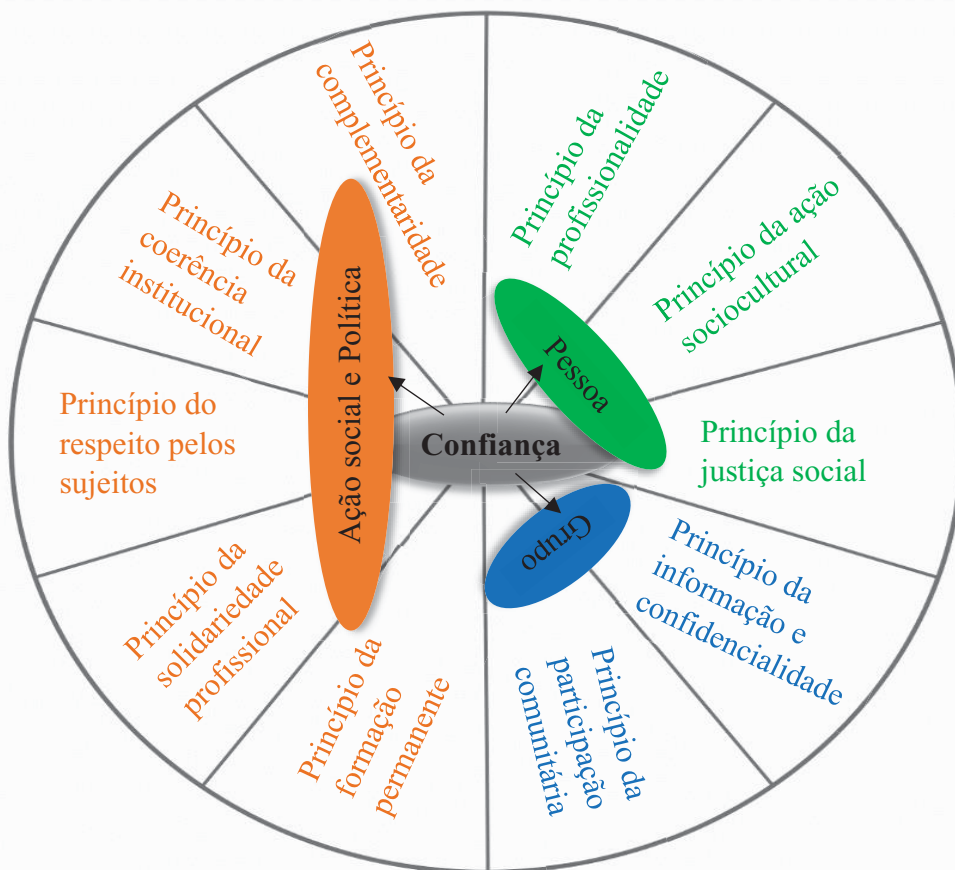


Figura 3 – Princípios da Animação (Adaptado de APDASC, 2010)

Sendo assim, aos princípios básicos apresentados são:

- Confiança na pessoa, ou seja, o animador acredita que «qualquer indivíduo pode ser o protagonista no seu próprio processo de desenvolvimento e no do grupo» (p. 3). Este princípio leva à construção de «um auto conceito positivo, favorecendo o próprio desenvolvimento da pessoa» (p. 3);

- Confiança no grupo, o animador acredita na «riqueza do grupo, na relação do diálogo que enriquece e potencia a pessoa. É no grupo que os indivíduos são estimulados a participar» (p. 4). Este princípio caracteriza-se por ser um dos traços representativos da animação;

- Confiança na ação social e política, ou seja, a animação encontra-se em todo o tipo de associações que permitem o animador expressar-se e partilhar as suas ideias com o outro.

Os princípios deontológicos gerais apresentados no documento referido baseiam-se nos valores centrais da animação que conduzem a ideais de conduta para o animador. Sendo assim, os dez princípios gerais apresentados são (APDASC, 2010):

- Princípio da profissionalidade «é um princípio ético primordial dentro da profissão» (p. 5), que remete para um serviço realizado à comunidade com que trabalha, tendo sempre presente o respeito pelo outro, a responsabilidade e os direitos universais de cada um, sendo que este serviço tem uma intencionalidade educativa;

- Princípio da ação sociocultural, ou seja, o ser animador é uma profissão das «áreas cultural, social e educativa, que tem como função básica a criação de uma relação que possibilite que o sujeito seja o protagonista do seu próprio processo de desenvolvimento» (p. 5). No que toca às ações socioculturais os animadores devem sempre procurar criar relações interpessoais entre todos os membros envolvidos no processo da animação, para assim desenvolver em cada um deles capacidades e competências não só relacionais e sociais, mas também, de consciencialização crítica da comunidade e sociedade, ou seja, do seu envolvente e dos sujeitos que nele se inserem;

- Princípio da justiça social, isto é, a ação do animador deve ter sempre em conta que todo o indivíduo tem direito ao uso de serviços sociais, culturais e educativos que o Estado ofereça. Tendo em conta este princípio é imperativo que o animador exerça «sempre tendo em consideração os direitos fundamentais, e em virtude dos Direitos Humanos enunciados na Declaração Universal dos Direitos Humanos» (p. 6);

- Princípio da informação responsável e da confidencialidade, isto significa que é obrigação do animador manter o sigilo profissional em relação a todas as informações que tenha a cerca do seu público-alvo;

- Princípio da formação permanente, ou seja, o animador tem o direito e o dever de ter acesso a um «processo contínuo de aprendizagem que permita um desenvolvimento de recursos pessoais que favoreçam a atividade profissional» (p. 6);

- Princípio da solidariedade profissional, remete para o dever do animador apresentar-se ativo e solidário para a prática, construção e organização da sua profissão tanto para si como para os outros profissionais;

- Princípio do respeito pelos sujeitos da ação sociocultural, isto é, o animador deve «respeitar a autonomia e liberdade dos sujeitos com que trabalha, fundamentando-se este princípio no respeito pela dignidade da pessoa e no princípio da profissionalidade» (p. 6);

- Princípio da coerência institucional, refere-se ao dever do animador ter presente toda a instituição em que trabalha, principalmente no que diz respeito às suas normas orientadoras;

- Princípio da participação comunitária, ou seja, o animador deve envolver toda a comunidade do meio nos projetos que promove;

- Princípio da complementaridade de funções e coordenação, dita que o trabalho do animador passa por ser um trabalho colaborativo, ou seja, um trabalho em equipa. Sendo que o animador tem de estar constantemente «consciente da sua função dentro da equipa, assim como da posição que ocupa dentro da rede, e saber em que medida a sua atuação pode influir no trabalho» (p. 7), pois toda a ação de um animador tem de estar «definida por uma atitude constante e sistemática de coordenação com o fim de que o resultado das diferentes ações socioculturais seja coerente e construtivo» (p. 7).

Os capítulos finais do *Código Deontológico do Animador Sociocultural* remetem para as relações que o animador estabelece com os diferentes intervenientes da sua ação. Sendo assim, o animador estabelece relações com (APDASC, 2010):

- A sua profissão, em que o animador nas suas ações socioculturais «deve representar corretamente a profissão à qual pertence de maneira a que a não prejudique com o seu modo de atuar. Velará pelo prestígio, pelo respeito e pelo uso adequado dos termos, instrumentos e técnicas próprias da profissão» (p. 8);

- Os sujeitos da ação sociocultural, onde o animador relaciona-se com o outro sempre de igual modo, isto é, sem atitudes discriminatórias perante as características de cada indivíduo;

- A equipa de trabalho, em que o animador deve ter sempre presente em si o trabalho em equipa e dos projetos que desenvolvem;

- A instituição onde realiza o seu trabalho, o animador deverá sempre respeitar a sua entidade empregadora, tendo sempre em conta as suas linhas orientadoras e as suas regras que deverá sempre aplicar no seu contexto de trabalho;

- A sociedade em geral, o animador na sua prática «deve colaborar com os vários serviços existentes na comunidade, vinculando as instituições, tendo em vista a otimização dos recursos e a melhoria da oferta dos serviços socioculturais e educativos» (p. 10), bem como, «contribuir para que se criem nos cidadãos uma consciência social sobre a origem dos problemas grupais e comunitários, em referência às necessidades sociais» (p. 10).

Exposto o panorama nacional quanto ao enquadramento do animador, apresentamos agora, na próxima secção, um exemplo específico de uma entidade empregadora em Portugal.

1.3.5.3. O animador na Cáritas Portuguesa

Hoje em dia, e apesar da luta pela profissionalização do animador, é possível verificar-se que existem diversas entidades que empregam animadores com o intuito de trabalharem com esse mesmo estatuto.

Contudo, estas entidades empregadoras criam documentos próprios que têm por bases as linhas orientadoras e a moral da entidade, onde são expostas as funções e os deveres do animador.

Um caso muito concreto em Portugal deste feito é a Cáritas Portuguesa, que em 2012 elaborou o *Código de Ética e Deontologia para Monitores/Animadores dos Grupos de Interação Social*. A elaboração deste código pela entidade referida faz, sem dúvida, cumprir o Princípio da coerência institucional que é apresentado no *Código Deontológico do Animador Sociocultural* escrito pela APDASC (2010).

Para a Cáritas Portuguesa (2012), o animador «é uma pessoa independente e imparcial, comprometido com o sigilo e capacitado para facilitar o diálogo entre os participantes e ajudá-los a procurar o melhor resultado consubstanciado numa satisfação pessoal e mutuamente partilhada» (p. 1). Esta entidade refere, ainda, que o exercício da atividade dos animadores deve ter por base o respeito pela dignidade da pessoa e os direitos da pessoa humana. Esta ordem de ideias vai ao encontro do que é dito nos dois documentos orientadores elaborados pela APDASC (2010).

Também é apresentado no código referido alguns dos deveres do animador perante a entidade empregadora e perante o seu grupo de trabalho, como, por exemplo, o animador deve «ter a capacidade para mediar possíveis conflitos surgentes entre os participantes satisfazendo as expectativas razoáveis dos mesmos, procurando a permanente actualização dos seus conhecimentos» (Cáritas Portuguesa, 2012, p. 2) e ainda é frisado que o animador «deve ser diligente, efectuando o seu trabalho de forma conscienciosa, prudente e eficaz» (Cáritas Portuguesa, 2012, p. 3). Tal corrobora com um dos direitos apresentados pela APDASC (2010) na sua proposta de estatuto do animador, o Direito à formação e informação para o exercício da sua função, e com os deveres que são apresentados no mesmo diploma.

Um dos artigos do *Código de Ética e Deontologia da Cáritas Portuguesa* (2012) refere que o trabalho em animação tem uma natureza confidencial o que sugere que o animador deve manter-se sempre em silêncio no que toca às informações a que tem acesso sobre o seu público-alvo, ou seja, o animador tem a obrigatoriedade de obedecer ao sigilo e, também, de não usar tais informações para benefício próprio ou de outros (Cáritas Portuguesa, 2012). Este artigo

encontra-se em conformidade com o que é descrito no *Código Deontológico do Animador Sociocultural* (APDASC, 2010) no Princípio da informação responsável e da confidencialidade.

Nos capítulos finais do código da Cáritas Portuguesa (2012) são indicados os direitos do animador, face ao exercício da sua atividade, sendo estes (Cáritas Portuguesa, 2012, p.5):

- «Auferir um justo reconhecimento e proporcional à complexidade do serviço voluntário prestado»;
- «Exercer livremente a sua actividade»;
- «Utilizar o trabalho desenvolvido, promovendo a sua actividade e divulgando obras ou estudos, sem prejuízo do segredo profissional»;
- «Requerer a certificação da sua actividade junto da Instituição Promotora»;
- «Requisitar os meios e as condições de trabalho que promovam o respeito pela ética e deontologia»;
- «Recusar tarefa ou função que considere incompatível com as suas habilitações, com os seus direitos ou deveres»;
- «Requerer a intervenção da Cáritas Portuguesa na defesa dos seus interesses éticos, deontológicos»;
- «Pronunciar-se sobre a elaboração e aplicação da metodologia aplicada».

Os direitos apresentados, e tendo em conta que se direcionam para as normas da entidade empregadora, vão ao encontro dos direitos aduzidos pela APDASC (2010) na sua proposta de estatuto do animador.

Apresentado este exemplo representativo da visão nacional sobre o animador e o seu trabalho, importa agora debruçarmo-nos sobre a nossa região, a RAA.

1.3.5.4. O animador na RAA

Como referido anteriormente, Portugal oferece dois tipos de formação em animação, profissional e superior, sendo que podemos encontrar ambas em Portugal continental.

Por outro lado, verifica-se que na RAA a oferta formativa cinge-se apenas à formação profissional, sendo que neste corrente ano podemos encontrar o Curso Profissional de Animação numa escola profissional e numa escola secundária, pertencentes, respetivamente, à Ilha do Faial e à Ilha de São Miguel.

Importa referir que neste momento só existe esta oferta formativa em duas escolas porque o Governo Regional dos Açores não tem aprovado o curso para mais escolas, já que as atuais políticas de emprego e formação têm estado direcionadas para o setor do turismo.

Sendo assim, e reforçando que na região não existe formação superior na área da animação, podemos afirmar que o animador na RAA é encarado como um assistente técnico em animação, como refere o estatuto da APDASC.

Portanto, é imperativo clarificar, mais especificamente, como é esta formação, ou seja, o referencial do curso e o perfil de saída do mesmo que constam do *Catálogo Nacional de Qualificações* (2016) da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional – ANQEP.

Desde logo um fator muito importante do curso é o facto de este se encontrar na área da educação e formação correspondente ao Trabalho Social e Orientação, o que demonstra a realidade do trabalho do animador e a sua importância e influência na vida e desenvolvimento de crianças e jovens em todas as suas valências, como já referido e explanado nas secções anteriores.

De um modo geral o indivíduo que completa esta formação fica com o estatuto de animador, ficando habilitado a «Promover o desenvolvimento sociocultural de grupos e comunidades, organizando, coordenando e/ou desenvolvendo atividades de animação (de carácter cultural, educativo, social, lúdico e recreativo)» (ANQEP, 2016, p. 2).

Na figura seguinte (Figura 4), esquematizamos as principais atividades que um animador com formação profissional pode executar, ou seja, explanamos as funções dos animadores presentes na RAA.




Figura 4 – Atividades Principais do Animador (Adaptado de ANQEP, 2016)

Sendo assim, segundo a ANQEP (2016, p. 2), os animadores apresentam oito atividades principais, isto é, oito funções que caracterizam o seu papel nas instituições:

- «Diagnosticar e analisar, em equipas técnicas multidisciplinares, situações de risco e áreas de intervenção sob as quais atuar, relativas ao grupo alvo e ao seu meio envolvente»;
- «Planear e implementar, em conjunto com a equipa técnica multidisciplinar, projetos de intervenção sócio-comunitária»;
- «Planear, organizar e avaliar atividades de carácter educativo, cultural, desportivo, social, lúdico, turístico e recreativo» dentro da sua entidade empregadora envolvendo toda a comunidade e considerando todas as particularidades de cada indivíduo pertencente a esta, «com vista a melhorar a sua qualidade de vida e a qualidade da sua inserção e interação social»;
- «Desenvolver atividades diversas, nomeadamente ateliers, visitas a museus e exposições, encontros desportivos, culturais e recreativos, encontros intergeracionais, atividades de expressão corporal, leitura de contos e poemas, trabalhos manuais, com posterior exposição dos trabalhos realizados, culinária, passeios ao ar livre»;
- «Promover a integração grupal e social e envolver as famílias nas atividades desenvolvidas, fomentando a sua participação»;
- «Fomentar a interação entre os vários atores sociais da comunidade articulando a sua intervenção com os atores institucionais nos quais o grupo alvo/indivíduo se insere»;
- «Acompanhar as alterações que se verifiquem na situação dos clientes/utilizadores e que afetem o seu bem-estar»;
- «Elaborar relatórios de atividades».

De seguida introduzimos o segundo capítulo deste trabalho, que se dedica à metodologia utilizada para a realização do estudo.



Capítulo II

Metodologia

Capítulo II – Metodologia

2.1. Problemática, Modelo de análise e Objetivos do estudo

Neste subcapítulo apresentamos a problemática subjacente ao estudo em causa, o seu modelo de análise, as questões mentoras desta investigação e os objetivos.

Como se verificou na secção anterior, na RAA os animadores apenas usufruem de uma formação profissional, por isso iremos encontrar animadores participantes apenas com o estatuto de Assistentes Técnicos em Animação Sociocultural. Tal fator foi, de certo modo, uma motivação para a realização desta pesquisa, pois iria permitir compreender melhor a visão que existe na Região por estes profissionais com uma formação profissional e não superior, tal como o modo como ele é enquadrado nas instituições.

Neste sentido, o problema de investigação presente neste estudo é compreender onde os animadores se encontram na educação de crianças e jovens, tanto nas instituições escolares como não escolares e, também, constatar como são realizadas as intervenções e/ou atividades e em que contextos/conteúdos ocorrem.

Subjacentes a este problema surgem várias questões de investigação, sendo estas:

- Qual o papel e o lugar do animador na intervenção educativa com crianças e jovens?
- Que relevância tem a animação dentro das instituições escolares e nas instituições não escolares?
- Qual o enquadramento legal da animação sociocultural em Portugal?
- Quais as funções de um animador numa instituição escolar?
- Quais as funções de um animador numa instituição não escolar?
- Como se percebem o papel e o lugar do animador nas diferentes instituições escolares e não escolares?
- Que intervenção tem o animador junto de crianças e jovens dentro das instituições escolares?
- Que intervenção tem o animador junto de crianças e jovens dentro das instituições não escolares?

Formuladas as questões de investigação importa agora construir o nosso Modelo de Análise que, segundo Quivy e Campenhoudt (1998), representa a quarta etapa da realização de uma investigação, que consiste na operacionalização de conceitos-chave presentes nas questões de investigação.

Portanto, a «fase de construção do modelo de análise constitui a charneira entre a problemática fixada e o trabalho de elucidação sobre um campo de análise restrito e preciso» (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 15).

Os mesmos autores (1995) esclarecem ainda que «O modelo de análise constitui o prolongamento natural da problemática, articulando de forma operacional os referenciais e as pistas que serão finalmente escolhidos para guiar o trabalho de coleta de dados e análise» (citado por Gerhardt, 2009, p. 53).

Isto significa que a partir das perguntas de investigação elaboradas são recolhidos conceitos-chave que deverão ser operacionalizados para melhor se compreender e visualizar os dados a serem recolhidos e analisados, operacionalizando os conceitos estes irão traduzir-se em aspetos mais específicos e concretos, ou seja, traduzem-se numa linguagem mais simples, para que posteriormente se possa recolher e analisar os dados. Todo este processo de operacionalização origina o Modelo de Análise.

Reforçando o exposto anteriormente, Quivy e Campenhoudt (1995) referem que o modelo de análise é: composto de conceitos e hipóteses que estão interligados para formar conjuntamente um quadro de análise coerente. A conceitualização, ou a construção de conceitos, constitui uma construção abstrata que tenta dar conta do real. (...) A construção de um conceito consiste em designar dimensões que o constituem e em precisar os indicadores graças aos quais essas dimensões poderão ser mensuradas. Distinguem-se os conceitos operacionais isolados que são construídos empiricamente a partir das observações diretas ou das informações coletadas e dos conceitos sistêmicos que são construídos pelo raciocínio abstrato (citado por Gerhardt, 2009, p. 53)

Sendo assim, perante as questões de investigação apresentadas é possível encontrar três conceitos. Estes são: Animador, Intervenção Educativa, do mesmo, e Animação. Perante isto surge o nosso Modelo de Análise representado no quadro seguinte (ver Quadro 2).

Quadro 2
Modelo de Análise

Conceitos	Dimensões	Componentes
Animador	Técnico Superior	Contexto escolar
		Contexto não escolar
	Assistente Técnico	Contexto escolar
		Contexto não escolar
Intervenção Educativa	Escolar	
	Não escolar	ATL/CATL
		Centros de divulgação cultural e/ou de ciência
		IPSS
Animação	Domínio escolar	
	Domínio não escolar	

Animador, como referido no capítulo anterior, é uma pessoa que, para além de ter instrução adequada, é «capaz de elaborar e executar um plano de intervenção, numa comunidade, instituição ou organismo, utilizando técnicas culturais, sociais, educativas, desportivas, recreativas e lúdicas» (APDASC, 2010, p. 1). É, assim, um profissional multifacetado com capacidades de organizar e liderar (Brito, 1978).

O conceito de animador tem presentes duas dimensões, denominadas: **Técnico Superior** e **Assistente Técnico**. Estas duas dimensões referem-se aos tipos de animadores existentes, isto é, remetem para a categoria profissional do animador.

Cada uma das dimensões deste conceito divide-se em duas componentes, sendo que estas são iguais para ambas as dimensões. As componentes são: **Contexto escolar** e **Contexto não escolar**, referindo-se, assim, ao local onde o animador está inserido, ou seja, a instituição em que trabalha.

A **Intervenção Educativa**, neste caso em particular do animador, consiste na «prática de ensino como relação social de objetivação» (Lenoir, 2011, p. 11), ou seja, o conceito suscita a existência de uma relação interativa bilateral entre o educador e o educando, onde se realizam trocas de saberes por «processos mediadores que os ligam num contexto socioeducativo e

sociocultural específico, sem, no entanto, privilegiar um ou outro desses componentes» (Lenoir, 2011, p. 12).

O conceito de Intervenção Educativa divide-se em duas dimensões, escolar e não escolar. Tal remete para o local onde se realiza a intervenção, ou seja, onde se insere o animador, se numa instituição escolar ou numa instituição não escolar.

A segunda dimensão do conceito, instituição não escolar, acarreta três componentes: ATL/CATL, Centros de divulgação cultural e/ou de ciência e IPSS.

A Animação, como aludido anteriormente, pode variar desde o fazer rir até à intervenção formativa para a realização de determinada tarefa ou atividade de teor académico, ou seja, a animação deve ser vista como uma ferramenta determinante no desenvolvimento a nível multidisciplinar de cada criança e jovem.

É assim possível definir animação como um conjunto de técnicas e como uma pedagogia alternativa, que permite executar um processo de participação por parte da população envolvente (Brito, 1978).

Neste sentido, o conceito de animação divide-se em duas dimensões: o Domínio escolar e o Domínio não escolar. Estas dimensões remetem para os tipos de atividades que a animação engloba, ou seja, para a ação da animação que pode incidir sobre o domínio escolar, isto é, matemática, português, estudo do meio, expressões artísticas, educação física, cidadania, entre outros, ou pode recair sobre o domínio não escolar, isto é, atividades: de ar livre, recreativas, artísticas, desportivas, entre outras.

De modo a se alcançar eficientemente as respostas às perguntas enunciadas, foi fundamental delinear metas, sendo estas propostas por meio de objetivos que irão orientar a nossa pesquisa. Os objetivos propostos para a realização do estudo foram:

1. Conhecer o perfil legal do Animador em Portugal para melhor compreender os desafios/exigências/potencialidades de uma intervenção educativa com crianças e jovens;
2. Compreender de que forma as instituições escolares e não escolares enquadram o trabalho do Animador, nas múltiplas vertentes da sua intervenção;
3. Entender as perceções das chefias das instituições escolares e não escolares face ao papel/trabalho do Animador no projeto educativo em vigor nas referidas instituições;
4. Compreender as perceções dos Animadores face à importância do seu trabalho junto de crianças e jovens, nas instituições onde se movem;

5. Perceber as perspetivas dos participantes sobre a influência do trabalho do animador no Domínio escolar (matemática, português, estudo do meio, expressões artísticas, educação física, cidadania, entre outros), na educação e formação das crianças e jovens em idade escolar;
6. Perceber as perspetivas dos participantes sobre a influência do trabalho do animador no Domínio não escolar (atividades: de ar livre, recreativas, artísticas, desportivas, entre outros), na educação e formação das crianças e jovens em idade escolar.

2.2. Opções Metodológicas

Nesta secção são abordadas as opções metodológicas tomadas, que representam linhas orientadoras de todo o trabalho realizado.

Tendo em conta o problema de investigação, para a realização da mesma foi utilizada uma abordagem qualitativa.

A abordagem escolhida permitiu atingir os objetivos propostos na pesquisa, pois esta abordagem possibilita descrever a realidade encontrada e interpretar as experiências dos sujeitos.

Neste sentido, o estudo apresenta um carácter Exploratório e Descritivo, pois pretendeu-se não só analisar um problema de pesquisa pouco estudado e identificar possíveis variáveis promissoras para pesquisas futuras, como, também, se pretendeu especificar um perfil de um determinado grupo de pessoas, ou seja, caracterizar uma determinada amostra, neste caso de trabalhadores, os animadores em instituições escolares e não escolares.

Tendo em conta estas características e também os objetivos de pesquisa, a investigação assenta-se num modelo não-experimental transversal exploratório. Este modelo permite realizar o estudo num determinado momento do tempo e somente nele de modo a que se recolha os pontos mais importantes para descrição e conhecimento de uma determinada realidade e situação que se pretende estudar.

Por outro lado, este modelo é o mais indicado para problemas de pesquisa pouco estudados, possibilitando que se tenha uma exploração inicial do tema.

Importa referir que após a análise dos dados será efetuada uma análise descritiva entre os mesmo de modo a constatar-se semelhanças e (dis)semelhanças entre os diferentes contextos em estudo. Sendo assim, iremos confrontar chefias e animadores, pares de instituições e as instituições escolares com as não escolares de cada concelho.

Para além disso, esta comparação será importante para salientar variados pontos que possam vir a ser melhorados ou introduzidos nas diferentes instituições em estudo.

Esta análise é possível por realizarmos um estudo multicase, que se retrata por ser um modo de investigação em que o «investigador está pessoalmente implicado ao nível de um estudo aprofundado de casos particulares» (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p. 169).

Realizar um confronto descritivo entre os diferentes casos em estudo permite averiguar ligações entre os vários casos. Esta averiguação é tao possível e realizável porque o modo de investigação empregue é «relativamente aberto ao real tal como ele se apresenta, uma vez que a comparação se baseia no estudo aprofundado de cada um dos casos» (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p. 170).

2.3. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Nesta secção são explanados os instrumentos utilizados na recolha de dados, tal como as técnicas utilizadas para a análise dos dados recolhidos.

Para a recolha dos dados junto da amostra foi utilizado um guião de entrevista semiestruturada para cada um dos participantes, havendo, assim, dois guiões de entrevista distintos: o guião de entrevista para chefias das instituições em estudo (Anexo I) e o guião de entrevista para os animadores das mesmas instituições (Anexo II).

Ambos os guiões de entrevistas centram-se em quatro grandes tópicos: Percorso Académico, Percorso Profissional, Atividades e Animador. Estes tópicos foram fundamentais na elaboração dos sistemas de categorias, que serão apresentados mais adiante, e para a apresentação dos resultados que se encontra no próximo capítulo.

Tendo em conta a classificação de entrevistas de Powney e Watts (1987), aludida por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990), a entrevista realizada foi uma entrevista orientada para a resposta, por ser semiestruturada e orientar-se por um quadro de categorias predeterminado.

Neste sentido, o guião de entrevista foi aplicado a um dos animadores presentes em cada uma das instituições selecionadas e, também, foi aplicado às chefias das respetivas instituições, ou seja, Presidentes do Conselho Executivo, Coordenadores e/ou Diretores.

Para Pourtois e Desmet (1988), a entrevista é «um meio único que permite a exploração de um campo de estudo novo», sendo que constitui um processo imprescindível para a obtém

de informações essenciais à exploração do estudo (citado por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p. 161).

Por outro lado, Ghiglione e Matalon (1993) encaram a entrevista como uma conversa, tornando-a, assim, vantajosa, pois permite alcançar uma grande e variável panóplia de informação.

Sendo assim, e tendo em conta a natureza do estudo em causa, com pouca investigação, a realização da entrevista foi importante para compreender as perceções que os envolvidos no estudo, ou seja, os animadores e as chefias das instituições, têm não só sobre o papel e o lugar do animador na educação infantojuvenil mas, também, sobre a influência do animador na intervenção educativa.

Tal importância aconteceu por este instrumento, a entrevista, permitir «ao investigador retirar das suas entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados» (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 193). A entrevista caracteriza-se, então, por ser uma troca genuína de informação entre dois elementos fundamentais, o investigador e um indivíduo específico. Acontece que nesta ligação bidirecional, o investigador acarreta em si grandes e valiosas vantagens, como a facilidade de poder direcionar toda a entrevista para os seus objetivos de informação podendo, assim, ter controlo na informação que recebe, sendo que, esta mesma informação permanece autêntica e profunda devido ao grau de a proximidade entre os dois sujeitos (Quivy & Campenhoudt, 1992). A entrevista é, então, considerada um método «rico de expressão» (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 193).

Após os dados serem recolhidos, estes foram armazenados em bases de registo escrito (transcrição da entrevista) e, em simultâneo, realizou-se cópias de segurança, tanto do ficheiro áudio como da sua transcrição, como um meio de preservar os dados recolhidos.

A recolha dos dados a partir do instrumento acima referido foi efetuada pela mestranda, sendo que esta recolha teve sempre em conta a disponibilidade de cada participante.

Sendo assim, as entrevistas realizaram-se em horário e espaço a definir pelo participante, sendo gravadas com o consentimento do entrevistado. Posteriormente a gravação áudio foi transcrita e analisada com o auxílio do programa *Weft QDA* versão 1.0.1.

Posto isto, foi realizada a técnica de análise de conteúdo de modo a organizar e, como o próprio nome da técnica indica, analisar toda a informação recolhida junto dos diferentes participantes pois, como refere Molina (1993), «El *contenido* es la matéria intrínseca del texto» (p. 158), neste caso remete-se para as respostas dadas pelos participantes nas suas entrevistas.

A análise de conteúdo, enquanto técnica de tratamento de informação, é considerada, nos dias de hoje, como «one of the most important research techniques in the social sciences» (Krippendorff, 2004, p. xiii).

Valas (1999) refere que a análise de conteúdo permite ao investigador interligar todas as variáveis que possam existir no momento em que realiza a recolha de dados, neste caso as entrevistas, isto é, a análise de conteúdo permitirá conjugar a informação presente nos textos com todo o envolvente.

Esteves (2006), afirma que a análise de conteúdo patenteia um «conjunto de procedimentos metodológicos muito frequentes em trabalhos de investigação educacional» (p. 106) sendo assim, é uma coletânea de técnicas utilizadas para o tratamento de determinada informação recolhida previamente. O mesmo autor refere que é característica principal da análise de conteúdo «pretender lidar com comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativa não permite formar» (p. 107). É, portanto, um trabalho de redução de toda a informação recolhida por meio de «regras, ao serviço da sua compreensão» (p. 107).

Importa referir, como afirma Krippendorff (2004), «content analysis is not the only research method that takes meanings seriously, but it is a method that is both powerful and unobtrusive» (p. xiii).

A finalidade na realização de análise de conteúdo é «efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas» (Vala, 1999, p. 104).

Debrucemo-nos agora sobre os participantes deste estudo.

2.4. Participantes

Nesta secção são apresentados os meios utilizados para a seleção e organização dos participantes do estudo, tal como a sua caracterização.

Para a realização da pesquisa em causa foi necessário selecionar-se uma população e, posteriormente, uma determina amostra. Neste sentido, optou-se por se centrar o estudo em dois grandes concelhos da ilha de São Miguel, o Concelho de Ponta Delgada e o Concelho da Ribeira Grande, adiante apresentados por A e B, respetivamente.

A razão principal para a escolha destes dois concelhos foi o facto de serem os maiores concelhos da ilha. Para além disso, é nestes concelhos que se concentra a oferta de serviços da

ilha, tendo estes maior número de profissionais, no que toca ao ensino. Neste sentido, ao escolher estes dois concelhos, iríamos estar a concentrar o estudo nos dois grandes polos da vivência de São Miguel.

O presente estudo apresenta, então, duas populações distintas: População 1, que corresponde a todas as instituições escolares do Concelho de Ponta Delgada e do Concelho da Ribeira Grande, e a População 2, que remete para todas as instituições não escolares do Concelho de Ponta Delgada e do Concelho da Ribeira Grande.

Pelo facto de o estudo se constituir um estudo multicasos, não foram estudadas todas as instituições presentes em cada uma das populações. Foram, então, selecionados por conveniência pela mestranda determinados casos que correspondiam ao perfil que se procurava, isto é, pretendia-se estudar quatro tipos diferentes de instituições por cada concelho, sendo estas Escolas, CATL, IPSS e Centros de Divulgação Cultural e/ou de Ciência.

Sendo assim, o nosso estudo apresenta duas amostras: a Amostra 1 e a Amostra 2.

A Amostra 1 é constituída por duas instituições escolares, uma de cada um dos concelhos em estudo.

Quanto à Amostra 2, e tendo em conta que se pretende estudar três tipos de instituições não escolares diferentes, ou seja, CATL, Centros de divulgação cultural e/ou de ciência e IPSS, esta é composta por seis instituições não escolares, isto é, uma instituição não escolar de cada tipo por cada concelho em estudo.

Tendo em conta as características e o modo como foi selecionada a amostra, esta representa-se como uma amostra não-probabilística intencional, pois segue um perfil pré-definido, não tendo preocupações de representatividade estatística mas que ilustra casos específicos.

No Quadro 3 apresenta-se uma síntese da caracterização de cada uma das amostras, tendo em conta os participantes das mesmas (ver Quadro 3). Importa referir que as informações foram todas apresentadas no género masculino de modo a proteger a identidade dos participantes.

Quadro 3

Caracterização das Amostras¹

	Instituição	Participantes	Caracterização			
			Habilitações literárias	Experiência profissional	Cargo atual	Anos de serviço no cargo atual
Amostra 1	Escola A	Chefia	Licenciatura em Matemática	Docente em diversas instituições de ensino e formador	Diretor Pedagógico	8
		Animador	Curso Técnico de Animador Sociocultural	Trabalho com jovens em risco e pessoas portadoras de deficiência	Animador	8
	Escola B	Chefia	Licenciatura em Professores do 1º. Ciclo em Educação Musical	Docente, vice-presidência do conselho executivo, responsável por associações e formador	Presidente do Conselho Executivo	9
		Animador	-	-	-	-
Amostra 2	IPSS A	Chefia	Licenciatura em Antropologia na área de Antropologia Cultural e Pós-Graduação em Relações Interculturais	Trabalho em animação e mediação, comerciante e coordenação de programas	Coordenador Geral da IPSS	13
		Animador	Curso Técnico de Animador Sociocultural	Trabalho numa Associação	Animador	10
	IPSS B	Chefia	Licenciatura em Educação de Infância e	Trabalho em creches e Jardins de Infância	Coordenador Técnico Pedagógico da Instituição	8

			Pós-Graduação em Educação Positiva			
		Animador	Curso Técnico de Animador Sociocultural	Comercial, barman, operador de caixa, voluntário, promotor e Ajudante de reabilitação	Animador	8
CATL A		Chefia	Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Psicologia da Educação em Contextos Educativos	Trabalho em várias instituições de ensino públicas	Diretor Técnico-pedagógico	8
		Animador	Curso Técnico de Ajudante Sociofamiliar	Gabinete numa Casa do Povo, comerciante, Direção Escolar e Câmara Municipal	Ajudante de Educação	13
CATL B		Chefia	Licenciatura em Pré-escolar e 1º. Ciclo	-	Coordenador do CATL	14
		Animador	Licenciatura em Educação Básica	Serviços gerais em ATL	Ajudante de Educação	17
Centro A		Chefia	Licenciatura em Design de Interiores e Equipamento geral e Licenciatura em Design de Imagem Visual	Designer, docente, formador, orientação de estágios e coordenação de disciplina	Coordenador do Sistema Educativo	7
		Animador	Licenciatura em Marketing e Mestrado em Museologia, Desenvolvimento	Trabalho numa empresa de seguros, formador e trabalho de arquivo	Mediador Cultural	3

			local e Património			
Centro B	Chefia	Licenciatura em Comunicação Social e Cultura	Rádio, jornalista, comerciante, estafeta, trabalhos de animação	Coordenador	7	
	Animador	Licenciatura em Física Aplicada na vertente científica e Mestrado em Ambiente, Saúde e Segurança	Trabalho em termodinâmica, projeto e dimensionamento de sistemas térmicos e explicador de física e química	Comunicador de ciência	3	

1 – As instituições referidas com a letra A pertencem ao Concelho de Ponta Delgada e as referidas com a letra B fazem parte do Concelho da Ribeira Grande.

Sendo assim, a recolha de dados foi realizada junto de dois elementos de cada instituição pertencente às duas amostras, isto é, às chefias, onde são incluídos os Presidentes, Diretores e/ou Coordenadores, e a um animador, que siga o perfil traçado no *Estatuto do Animador Sociocultural* proposto pela APDASC (2010), já referido no Capítulo I, de cada instituição.

Em todo o caso, e apesar do perfil do animador a entrevistar estar bem delineado e, também, tendo em conta que o estudo em causa se caracteriza por um estudo multicascos, após serem feitas as abordagens iniciais às instituições participantes verificou-se que nem todos abrangiam, no seu corpo de pessoal, um animador. Neste sentido, foi discutido, analisado e refletido junto de cada chefia de cada instituição o perfil e funções de um animador para, assim, identificar se naquela existia algum funcionário, como colaborador ou auxiliar de ação educativa, que executasse um trabalho muito próximo ou, até mesmo, equivalente ao do animador, para que, assim, não houvesse ausência de informação e, também, para que fosse possível realizar o estudo proposto e iniciado.

Posto isto, foram integrados no estudo dois tipos de animadores: o animador formal (AF), associado ao animador propriamente dito, ou seja, o profissional de animação com essa formação, e o animador informal (AI), onde estão inseridos todos os sujeitos que no seu trabalho realizam funções e apresentam, em certa parte, um perfil profissional semelhante ao do animador.

Importa reforçar que os animadores formais (AF) participantes no estudo têm todos uma formação em animação ao nível do ensino profissional, pois na RAA não é oferecida formação nesta área ao nível do ensino superior.

Em suma, o estudo teve um total de oito instituições participantes, correspondendo a oito Chefias, três animadores formais e quatro animadores informais, sendo que no que respeita à Escola B não foi encontrado qualquer trabalhador que se inserisse no perfil procurado para o estudo.

Em todo o caso, a caracterização dos participantes será mais aprofundada aquando da análise dos resultados.

2.5. Questões Éticas

Esta secção refere-se às normas éticas utilizadas para assegurar a confidencialidade de todos os dados recolhidos, tal como as identidades dos participantes e respetivas instituições.

Importa referir que os consentimentos informados e os guiões das nossas entrevistas foram submetidos à Comissão de Ética da Universidade dos Açores.

Logo, é imperativo salientar que ao longo de todo o processo foram respeitadas todas as considerações éticas, no que concerne à necessidade de adquirir o consentimento informado oral e escrito dos participantes e, também, de garantir a confidencialidade dos mesmos e dos dados recolhidos.

Neste sentido elaboraram-se oito formulários de consentimentos informados (Anexo III), um por cada elemento, ou seja, chefia e animador, de cada uma das instituições em estudo, que foram, posteriormente, entregues aos respetivos participantes.

Cada formulário de consentimento informado contém toda a informação de que cada participante necessita para compreender o estudo em causa e decidir por si próprio se pretendia ou não participar nele.

Sendo assim, nos documentos de consentimento informado explicitou-se: o propósito do estudo, como seria realizada a investigação, os procedimentos a utilizar, a duração da participação, os procedimentos que seriam utilizados para preservar a confidencialidade da informação dos dados e, também, do próprio participante, bem como o modo de armazenamento e acesso aos dados e os contactos necessários para qualquer esclarecimento.

Quanto aos procedimentos de confidencialidade dos dados, estes foram guardados no computador pessoal da mestranda, sendo que os orientadores da mesma tiveram uma cópia de

segurança dos dados, significando, assim, que foram os únicos elementos externos às instituições em estudo a ter acesso aos dados.

Para além disso, na apresentação e discussão dos resultados, subcapítulo que se segue, não serão identificados os participantes, pois serão omitidos os nomes dos sujeitos e outras características pessoais, substituindo-os, assim, por números. O mesmo é garantido para as diferentes instituições, ou seja, não serão reveladas as identidades das instituições, apenas o concelho em que se inserem, e quando referidas o nome será substituído por letras.

No Quadro 4 é explanada a codificação feita para cada instituição e respetivos entrevistados.

Quadro 4
Processo de Codificação¹

Instituições	Sujeitos
Escola A	Chefia 1
	Animador (AF ²) 1
Escola B	Chefia 2
	Animador (AI ³) 2
IPSS A	Chefia 3
	Animador (AF) 3
IPSS B	Chefia 4
	Animador (AF) 4
CATL A	Chefia 5
	Animador (AI) 5
CATL B	Chefia 6
	Animador (AI) 6
Centro de divulgação cultural e/ou de ciência A	Chefia 7
	Animador (AI) 7
Centro de divulgação cultural e/ou de ciência B	Chefia 8
	Animador (AI) 8

¹ As instituições referidas com a letra A pertencem ao Concelho de Ponta Delgada e as referidas com a letra B fazem parte do Concelho da Ribeira Grande.

² Animador Formal

³ Animador Informal

Importa referir que, por uma questão de confidencialidade, tivemos o cuidado de omitir todos os nomes de atividades referidas, tal como as parcerias, as instituições de formação, as áreas de conhecimento trabalhadas, isto para casos muito específicos, e, por fim, o nome das localidades.

2.6. Sistema de Categorias e Fiabilidade

Nesta secção são apresentados os dois sistemas de categorias utilizados para executar a análise das entrevistas realizadas, tal como os dois testes de fiabilidade que foram realizados para cada sistema.

2.6.1. Sistema de categorias - Chefias

Aquando da análise das entrevistas realizadas às chefias de cada instituição, foi elaborado o seguinte sistema de categorias:

Categoria 1 – PERCURSO ACADÉMICO

Esta categoria agrupa excertos referentes à formação do entrevistado e todo o seu percurso escolar incluindo, também, as razões para as suas escolhas académicas e profissionais, ou seja, a sua área de estudos.

Exemplo:

«Depois de ter acabado a escola secundária fui para a Universidade dos Açores onde estudei no Curso de Comunicação Social e Cultura» (Chefia 8 [198-328]).

Categoria 2 – PERCURSO PROFISSIONAL

Nesta categoria são englobados os excertos alusivos a todo o percurso profissional do entrevistado, até ao cargo assumido atualmente.

Subcategoria 2.1 – Antes do atual emprego

Esta categoria agrega excertos relativos aos empregos que a chefia já teve tal como as diferentes instituições em que já trabalhou.

Exemplo:

«fui trabalhar para a Fnac, departamento de importação de livros» (Chefia 3 [4621-4684]).

Subcategoria 2.2 – Atual emprego

Integra os excertos sobre o cargo que assume atualmente, desde o modo como o assumiu, as suas características e o que desempenha.

Exemplo:

«eu caí aqui quase por acidente (risos), foi mesmo, na altura nem contava, foi mesmo um convite» (Chefia 2 [4064-4158]).

Categoria 3 – PLANEAMENTO DAS ATIVIDADES

São compreendidas nesta categoria as referências feitas pelos entrevistados sobre o trabalho realizado na instituição, especificamente no que toca às atividades que realizam juntos dos seus públicos-alvo.

Subcategoria 3.1 – Atividades realizadas

Integra os excertos dos exemplos dados pelo entrevistado relativamente às atividades realizadas incluindo os conteúdos nelas envolvidos.

Exemplo:

«participamos às vezes em alguns eventos, costumamos a participar no evento Bolinhas de Sabão» (Chefia 5 [5699-5792]).

Subcategorias 3.2 – Responsáveis pelas atividades

Incorpora as passagens que indicam as pessoas envolvidas no planeamento e implementação das atividades e os apoios associados a estas.

Exemplo:

«tentamos, essencialmente, trabalhar com as escolas que estão a dar [nome da área científica] no currículo escolar daquele ano, ou seja, neste momento é a 3.^a classe, o 7.^o ano e o 10.^o ano» (Chefia 8 [14823-14996])

Categoria 4 – ANIMADOR

Nesta categoria são compreendidos todos os excertos referidos à perspetiva dos participantes quanto ao enquadramento do animador nas instituições, a sua ação e o perfil que este deve ter.

Subcategoria 4.1 – Lugar do animador

Nesta categoria são incluídos os excertos que aludam à percepção das chefias relativamente ao lugar que o animador tem na instituição, ou seja, onde o animador se insere.

Exemplo:

«essas pessoas têm ferramentas diferentes daquelas dos professores em que permitem fora da sala de aula trabalhar estes alunos» (Chefia 2 [27213-27338]).

Subcategoria 4.2 – Papel do animador

Engloba excertos relativos à percepção dos entrevistados sobre o papel que o animador tem na instituição, nomeadamente, as funções que este deve exercer, incluindo referências à sua intervenção na instituição.

Exemplo:

«poderiam dinamizar e organizar os recreios de modo a que fossem espaços de lazer» (Chefia 2 [28946-29026]).

Subcategoria 4.3 – Percepção da ação do animador

Esta secção inclui excertos sobre a percepção dos entrevistados quanto à importância e influencia que o trabalho do animador tem junto das crianças e jovens, tal como a percepção que têm sobre o perfil que um animador deverá ter.

Exemplo:

«Eu acho que o principal, a principal característica do animador é a empatia e a criação de relação com o público-alvo, a partir daí as coisas fluem» (Chefia 3 [32589-32738]).

Antes de avançar para a análise dos dados recolhidos foi realizado um teste para testar a fiabilidade do sistema de categorias elaborado.

Neste sentido, foi utilizado o método de teste de análise de conteúdo pré-estruturada onde «o “recorte” já foi feito pelo investigador e o juiz recebe uma grelha que integra uma coleção de unidades de registo, devidamente numeradas» (Lima, 2013, p. 13), ou seja, o juiz ou codificador independente terá de, para cada unidade de registo fornecida pelo investigador, indicar o código da categoria existente no sistema a que essa unidade, para ele, pertença.

A grelha de análise de conteúdo pré-estruturada foi entregue a 2 codificadores independentes (Anexo IV), sendo esta constituída por 80 unidades de registo e cada codificador com escolaridade correspondente ao ensino superior com o grau de pós-graduação.

Após o preenchimento da grelha pelos dois codificadores independentes foi calculada a percentagem de acordo, sendo esta de 86,25%, isto é, estiveram em acordo em 69 categorizações de um total de 80.

Mas, para se obter um resultado mais fidedigno, aplicou-se o teste *kappa* de Cohen, com o auxílio do programa estatístico SPSS.

Quadro 5

Teste kappa de Cohen (Chefias)

		Valor	Erro Padrão Assintótico ^a	T Aproximado ^b	Significância Aproximada
Medida de concordância	Kappa	,840	,045	18,963	,000
N de Casos Válidos		80			
a. Não considerando a hipótese nula.					
b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.					

O quadro anterior apresenta os resultados obtidos do teste *kappa*, sendo que este apresenta um valor de 0,84, que, segundo o quadro de interpretação sugerido por Brennan e Silman (1992) para os diferentes valores de *kappa*, citado por Lima (2013), apresenta um grau de acordo Muito Bom. É assim possível a interpretação de que o sistema de categorias elaborado tem uma fiabilidade muito boa, podendo ser usado.

2.6.2. Sistema de categorias - Animador

No que toca à análise das entrevistas dos animadores, formais e informais, foi elaborado, também, um sistema de categorias, sendo este:

Categoria 1 – PERCURSO ACADÉMICO

Esta categoria agrupa excertos referentes à formação do entrevistado e todo o seu percurso escolar incluindo, também, as suas escolhas profissionais.

Exemplo:

«Eu conclui o 12.º Ano num curso especial que era o via ensino mais o técnico profissional de secretariado. Depois concorri à Universidade e entrei» (Animador (AI) 5 [228-374])

Categoria 2 – PERCURSO PROFISSIONAL

Nesta categoria são englobados os excertos alusivos a todo o percurso profissional do entrevistado, até ao cargo assumido atualmente.

Subcategoria 2.1 – Antes do atual emprego

Esta categoria agrega excertos relativos aos empregos que o animador já teve tal como as diferentes instituições em que já trabalhou.

Exemplo:

«antes disso trabalhei um ano na Associação [Nome da instituição]» (Animador (AF) 3 [1506-1558])

Subcategoria 2.2 – Atual emprego

Integra os excertos sobre o cargo que assume atualmente, desde o modo como o assumiu até às suas características.

Exemplo:

«Eu tenho aqui um trabalho bastante criativo» (Animador (AI) 8 [4827-4870])

Categoria 3 – ATIVIDADES REALIZADAS

São compreendidas nesta categoria as referências feitas pelos entrevistados sobre o trabalho realizado na instituição, especificamente no que toca às atividades que realizam juntos dos seus públicos-alvo.

Subcategoria 3.1 – Atividades

Integra os excertos dos exemplos dados pelo entrevistado relativamente às atividades realizadas incluindo os conteúdos nelas envolvidos e os responsáveis pela sua criação, organização e implementação.

Exemplo:

«Já fiz atividades com o pré-escolar e com o 1º. Ciclo tinham uma rotina, tinham animação desportiva. Uma atividades chamava-se a [Nome da Atividade]» (Animador (AF) 1 [2878-3026])

Subcategorias 3.2 – Impacto das atividades

Incorpora as passagens relativas à percepção dos animadores relativamente ao impacto e influência que as atividades têm na formação e desenvolvimento do público-alvo.

Exemplo:

«facilitando na inclusão e regularidade do jovem ao centro» (Animador (AF) 4 [4256-4313])

Categoria 4 – PROFISSÃO ANIMADOR

Nesta categoria são compreendidos todos os excertos referidos à percepção que os participantes têm quanto ao seu enquadramento nas instituições, a sua ação e o perfil que devem ter.

Subcategoria 4.1 – Lugar do animador

Nesta categoria são incluídos os excertos que aludam à percepção dos animadores relativamente ao lugar que têm na instituição, ou seja, onde se encontram inseridos.

Exemplo:

«trabalho em equipa na valência Centro de Desenvolvimento e Inclusão Juvenil, valência da [IPSS] » (Animador (AF) 4 [3146-3239])

Subcategoria 4.2 – Papel do animador

Engloba excertos relativos à percepção dos entrevistados sobre o papel que têm na instituição, nomeadamente, as funções que deve exercer, incluindo referências à sua intervenção na instituição.

Exemplo:

«De tudo um pouco (risos). Desde a segurança das crianças, que é o fator número um, cuidamos da alimentação delas a nível de lanche, em tempo de férias de almoço, eles trazem almoço mas nós é que temos a preocupação de comerem, um bocadinho da higiene também, damos apoio a nível escolar, trabalhos de casa e tudo, nós é que fazemos com eles e as atividades que eles fazem aqui no ATL, geralmente temos um programa semanal para cumprir e temos atividades de expressão plástica...» (Animador (AI) 5 [2159-3213])

Subcategoria 4.3 – Percepção da ação do animador

Esta secção inclui excertos sobre a percepção dos entrevistados quanto à importância e influência que o seu trabalho tem junto das crianças e jovens, tal como a percepção que têm sobre o perfil que um animador deverá ter.

Exemplo:

«Sim, considero que o meu trabalho influencia a educação e formação do jovem em idade escolar no que respeita às competências do domínio escolar, tendo em conta que o trabalho de mediação com o jovem abrange a gestão escolar, ou seja, no caso de o jovem necessitar de apoio escolar» (Animador (AF) 4 [7695-7975])

Seguindo os mesmos parâmetros do teste de fiabilidade do sistema de categoria das chefias, realizou-se o teste de fiabilidade para este sistema de categorias.

A grelha de análise de conteúdo pré-estruturada foi entregue a 2 codificadores independentes (Anexo V), sendo esta constituída por 80 unidades de registo e cada codificador com escolaridade correspondente ao ensino superior com o grau de pós-graduação.


Após o preenchimento da grelha pelos dois codificadores independentes foi calculada a percentagem de acordo, sendo esta de 88,75%, isto é, estiveram em acordo em 71 categorizações de um total de 80.

Quadro 6

Teste kappa de Cohen (Animadores)

		Valor	Erro Padrão Assintótico ^a	T Aproximado ^b	Significância Aproximada
Medida de concordância	Kappa	,869	,041	19,703	,000
N de Casos Válidos		80			
a. Não considerando a hipótese nula.					
b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.					

Através do teste *kappa*, obteve-se um valor aproximado de 0,87, que, segundo o quadro de interpretação sugerido por Brennan e Silman (1992) para os diferentes valores de *kappa*, citado por Lima (2013), apresenta um grau de acordo Muito Bom. Sendo assim, é passível a interpretação de que este sistema de categorias tem igualmente, em relação ao apresentado anteriormente, uma fiabilidade muito boa, podendo ser usado.



Capítulo III

Apresentação e Discussão
dos resultados

Capítulo III – Apresentação e Discussão dos resultados

Nesta secção são apresentados os resultados obtidos aquando da aplicação dos guiões das nossas entrevistas aos vários inquiridos, cruzados com informação relevada na discussão. Para tal foram utilizados três autores considerados fundamentais no estudo da animação e do animador: Limbos (1974), Besnard (1980) e Fonte (2012). Em complemento foram utilizados dois estudos, um sobre a importância das atividades lúdicas, de Mateus, Ferreira e Silva (2016), e outro sobre os resultados do projeto Territórios Educativos de Intervenção Prioritária - TEIP, realizado pelo Centro de Investigação e Estudos de Sociologia – CIES e pelo Instituto Universitário de Lisboa - ISCTE-IUL (2011), sendo, também, utilizado um artigo de reflexão sobre a formação em animação de Campos (2011).

Para uma análise mais concisa e organizada iremos apresentar os resultados divididos em sete tópicos-chave, sendo estes: Percurso Académico, Percurso Profissional, Atividades, Animador, Confronto entre pares de instituições, Análise da Animação das Instituições Escolares às não Escolares, e, por fim, Contributos para a definição do perfil de animador.

Nos primeiros quatro tópicos será apresentado, primeiramente, os resultados das chefias e de seguida dos animadores.

3.1. Percurso Académico

Relativamente às chefias, e seguindo o plano acima apresentado, verificou-se que todos tinham adquirido o grau de licenciatura, formação de base, em áreas muito variadas, umas mais ajustadas pela amplitude das áreas, como a Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo e Comunicação Social e Cultural; outras, mais específicas, como a Matemática, a Física e *Design* de Interiores.

Paralelamente, a maioria dos participantes complementou esta formação académica com ações de formação suplementares, de modo a enriquecer os seus conhecimentos e colmatar algumas dificuldades que presenciavam no seu dia-a-dia. Seguem alguns excertos que explanam o mencionado:

«Sou licenciada em Educação de Infância pela Escola superior de Educação do Instituto [Nome do Instituto], tendo terminado a licenciatura em [ano]» (Chefia 4 [145-299])

«Também tirei, a par disso, a nível da música, estudei na academia de música de Viana e no Conservatório Regional de música de Ponta Delgada» (Chefia 2 [761-900])

Quanto aos animadores participantes, nem todos, como já referido anteriormente, apresentavam uma formação específica em animação. No que toca aos três animadores formais estes adquiriram uma formação numa escola profissional no Curso Técnico de Animador Sociocultural, enquanto os restantes animadores informais apresentavam variadas formações, desde Auxiliares de Ação Educativa até comunicadores de ciência e mediadores culturais, como, por exemplo:

«Conclui o 1º, 2º e 3º ciclo, bem como frequentei o 10º e 11º ano do secundário. Após averiguar que haveria outras alternativas, na altura aliciantes, ingressei numa escola profissional, candidatando-me ao Curso Técnico Animador Sociocultural» (Animador (AF) 4 [69-312])

«Vendo uma oportunidade na Universidade dos Açores no mestrado de Museologia, desenvolvimento local e património, e entro neste curso ficando com pós-graduação» (Animador (AI) 7 [522-679])

Importa constatar, no que diz respeito ao Animador (AF) 4, que este referiu ter uma formação na área da animação através de um curso de uma escola profissional, tal como Animador (AF) 1 e o Animador (AF) 3. Para Fonte (2012), esta via do ensino «revela-se como um dos mais indicados para as características de uma área social, que se queria tão polivalente e específica ao mesmo tempo, como é o caso da Animação Sociocultural» (p. 54).

Passemos agora à análise relativa ao percurso profissional dos participantes.

3.2. Percurso Profissional

Relativamente aos empregos que as chefias tiveram antes do seu atual cargo, todas elas afirmaram terem trabalhado na sua área de formação base e na área da cultura, sendo que, em alguns casos, para além dessa experiência de trabalho na área, certos chefias entrevistados referiram que anteriormente tiveram experiências laborais noutros setores que não o seu. A título de exemplo:

«Tive varias experiências onde trabalhei na rádio, trabalhei de forma escrita, como jornalista, de forma de reportagem, tive bastantes experiências como jornalista» (Chefia 8 [862-1024])

«desde 2001 sou responsável pela [Entidade Cultural] da [localidade], ou seja, sempre estive à frente de algumas instituições, de algumas associações que, pronto, que

contribuíssem para o desenvolvimento, principalmente, das crianças, trabalhei sempre com crianças» (Chefia 2 [6981-7244])

Quanto ao cargo que assumem atualmente, à exceção de um participante, todos os outros assumiram o cargo por meio de convite e/ou nomeação por parte de entidades superiores, por exemplo:

«Em [ano] fui convidado pela [instituição] para ser coordenador do sistema educativo e desde aí que cá estou» (Chefia 7 [770-871])

No caso isolado, este chefe esteve presente na construção da instituição em causa, tendo, automaticamente, assumido um cargo superior. Verifica-se:

«esta instituição foi fundada por mim e por outro sócio, e que nasceu do sonho, de uma utopia que se tornou realidade, eu fiquei encarregue da área pedagógica e do esboço da área pedagógica e por inerência ficou como diretor pedagógico desta instituição» (Chefia 1 [2111-2364])

As chefias, após esclarecerem o cargo que assumem e o modo como o assumiram, foram interrogadas quanto às funções que desempenham, sendo que de um modo geral todos eles desempenhavam um papel de coordenação, supervisão e planeamento da instituição, dos membros que nela existem, tal como de todas ações que nela ocorram. Seguem alguns excertos demonstrativos:

«A minha função na instituição passa muito pela coordenação de todas as valências e projetos da [IPSS], portanto eu sou o elemento de ligação entre as varias valências e projetos» (Chefia 3 [10717-10894])

«Foi-me dado este cargo porque eu sou a única técnica especializada aqui no ATL. Mestranda: Pode-me falar em geral do trabalho que tem aqui na instituição? Chefia 6: Coordeno as atividades das crianças, todo o trabalho das crianças sou eu que planifico e coordeno, oriento os auxiliares de educação nesse sentido. Eu faço as planificações e depois em acordo com eles dividimos as tarefas para as realizarmos. A nível de pessoal coordeno tudo o que diz respeito à valência, mapas de presenças, toda a burocracia sou eu que faço» (Chefia 6 [949-1475])

«A minha função aqui é levar o nosso vasto espólio ao público através de inúmeras atividades que temos» (Chefia 7 [1150-1252])

Quanto à experiência profissional dos nossos animadores, antes do cargo que tinham no período deste estudo era diversa, passando pelo voluntariado, serviços públicos, comércio, assistência técnica e auxiliar e formação, tal como se verifica na caracterização apresentada no

Capítulo II. Importa referir que para alguns dos animadores participantes essa experiência profissional esteve sempre relacionada com a sua área de formação base.

Em todo o caso, o Animador (AI) 6 sempre trabalhou na instituição em que se encontrava no momento da investigação, logo a sua experiência profissional cingia-se apenas às funções que já tinha executado no CATL B, neste caso em serviços gerais. Seguem alguns excertos que exemplificam cada um dos animadores em estudo:

«relação a formação em contexto de trabalho, estágios curricular, trabalhei com jovens em risco, adorei foi uma experiência fantástica, e também trabalhei com pessoas portadoras de deficiência» (Animador (AF) 1 [1589-1782])

«antes disso trabalhei 1 ano na Associação [Nome da Associação]» (Animador (AF) 3 [1506-1558])

«Já fui vendedor numa *petshop*, *barman* e operador de caixa num hipermercado, voluntário numa associação de promoção de emprego apoiado, voluntário num movimento escotista, promotor de campanhas de sensibilização, Ajudante de reabilitação num Centro de Atividades Ocupacionais» (Animador (AF) 4 [1119-1392])

«trabalhei na Câmara Municipal de Ponta Delgada» (Animador (AI) 5 [1362-1408])

«Trabalhei sempre aqui, entrei em 2001» (Animador (AI) 6 [639-678])

«Por um acaso consegui dar formação durante dois anos na área da economia, ministrei vários cursos» (Animador (AI) 7 [1132-1230])

«Eu desde que terminei a minha formação em física à coisa de 10 anos atrás, mais ou menos, passado um mês arranjei o meu primeiro trabalho na área» (Animador (AI) 8 [3193-3338])

Relativamente ao cargo atual que os animadores assumiam, como já foi referido, nem todos assumiam um cargo de animador, sendo que os animadores informais presentes no estudo exerciam funções como ajudantes de educação, comunicadores de ciência e mediadores culturais, como se verifica nos seguintes exemplos:

«por último, Animador Sociocultural na valência Centro de Desenvolvimento e Inclusão Juvenil da [Nome da IPSS], no qual sou colaborador há cerca de 8 anos» (Animador (AF) 4 [1396-1614])

«Depois surgiu a vaga de ajudante de educação, eu concorri e fiquei. Foi simples, como gosto muito de crianças, sempre gostei, achei que se calhar era uma boa mudança na vida e fiquei por aqui» (Animador (AI) 5 [741-934])

«eu sou é comunicador de ciência» (Animador (AI) 8 [1427-1458])

Após esta análise em jeito de caracterização, importa analisar e refletir sobre as atividades que são realizadas nas instituições em estudo.

3.3. Atividades

Em termos gerais constatamos, tanto a nível das chefias como dos animadores, que em todas as instituições eram realizadas diversas atividades, sendo estas consideradas pelos participantes de lúdico-pedagógicas.

Verificamos, ainda, aquando da explicação das atividades, que todos os participantes englobaram três conceitos diferentes inerentes às atividades: estratégias de intervenção, áreas de intervenção e competências a adquirir.

Para além disso verificamos, também, que foram mencionados pelos participantes dois momentos diferentes que englobavam atividades lúdicas: escola, ou seja, tempo escolar, e férias, isto é, tempo de lazer.

Especificando, no que toca às chefias e no momento de tempo escolar, estes exemplificaram as estratégias de intervenção como brincadeiras e jogos, atividades em grupo e implementação/participação em projetos. Exemplificando:

«foi pensado aqui um projeto muito grande em que o público-alvo realmente são os alunos depois, como não podia deixar de ser, a escola é um dos pilares que intervêm dentro deste público-alvo com uma adaptação do programa, com as estratégias diferenciadas, com a, mesmo com professores especializados, onde nós decidimos especializar professores por ano, onde os professores não acompanhavam os seus alunos do primeiro para o segundo, do segundo para o terceiro, do terceiro para o quarto, mas podendo estar os professores durante dois três anos com o mesmo ano, acabariam por não só por se especializarem no ano mas, também, por aproveitarem estratégias de um ano para o outro e não haver aqui tanto desgaste na criação de documentação e ter alguma burocracia. Depois o outro pilares importantíssimo neste trabalho era também o trabalho que este público-alvo tinha de ser feito na saúde» (Chefia 2 [15557-16445])

«por exemplo o CDIJ que trabalha com jovens em situação de exclusão social vai neste momento participar no Futebol de Rua» (Chefia 3 [14562-14683])

«No dia-a-dia temos 5 salas de atividades onde eles brincam, faz de conta, jogos de motricidade fina, de manipulação, jogos de sociedade. Temos também um salão onde eles fazem jogos de dramática, jogos de desporto» (Chefia 6 [1992-2206])

Quanto às áreas de intervenção, referidas pelas chefias, estas assentavam-se nas atividades académicas escolares, nas expressões artísticas, nas TIC e na cultura e património. Seguem alguns excertos:

«dia da internet segura, e eles estavam a jogar computador e depois jogaram outro jogo que era sobre, não era sobre a internet mas que lhes ensinava sobre a internet, portanto eles a jogarem um jogo qualquer estavam perfeitamente a aprender acerca dos perigos da internet, como utilizar a internet, o que é a internet segura, portanto nenhuma atividade é puramente lúdica, as atividades também são pedagógicas» (Chefia 3 [15635-16044])

«fazemos um dia da expressão plástica ou a tarde da expressão plástica, temo sempre uma história ou tentamos ter sempre todas as semanas uma história diferente e a partir desta historia nós trabalhamos ou a dança, ou uma canção alusiva» (Chefia 5 [4319-4553])

«Mas há 1 hora durante o dia que eles têm para fazer os TPC, mas não é obrigatório e não há acompanhamento pedagógico» (Chefia 6 [2347-2463])

«temos as semanas temáticas, estas semanas exploram as salas de história natural» (Chefia 7 [3653-3731])

Relativamente às competências que os educandos deveriam adquirir através das atividades implementadas, as chefias referiram a solidariedade, a autonomia, a responsabilidade, a socialização, criatividade e a experimentação, como se verifica nos seguintes excertos:

«temos uma instituição para o qual fazemos 200 a 300 sopas, temos também o lar de idosos onde os nossos alunos vão regularmente, uma sexta-feira por mês fazer atividades com idosos» (Chefia 1 [7858-8038])

«comemoração do Dia Mundial do Animal, no qual fazemos angariação de bens que depois vamos doar ao Canil da [Nome da Localidade]» (Chefia 4 [3708-3830])

«10.º ano já é diferente. Nós ai já tentamos promover uma atividade desde uma observação [Nome da Observação] a experiências mais complexas, onde os levamos a laboratório e normalmente, essencialmente, o contacto com projetos de ciência do cidadão que lhes obriga eles próprios a entrarem dentro do projeto e desenvolverem o projeto ou, então, o contacto mesmo com cientistas» (Chefia 8 [23781-24142])

Quanto ao momento de férias, as atividades mencionadas por alguns dos chefias englobam, também, os três conceitos apresentados anteriormente. Por exemplo:

«Temos as férias no museu, que são atividades com objetivo de sensibilizar os mais novos para a importância da preservação do património, cidadania, literacia, as várias áreas, muito para a experimentação, criatividade, acima de tudo tornar os jovens mais ativos, participativos, interventivos» (Chefia 7 [3149-3442])

«vão para a piscina, sempre todas as semanas em julho e em agosto, e depois à tarde fazem outras atividades, por exemplo costumamos ir visitar a [Nome da Instituição]» (Chefia 5 [5252-5402])

Portanto, podemos concluir que, apesar de existirem em algumas instituições dois momentos distintos com implementação de atividades lúdico-pedagógicas, em ambos, na perspectiva das chefias, eram utilizadas estratégias de intervenção, que se baseavam principalmente em brincadeiras e jogos, ou seja, no lúdico, para trabalharem áreas de intervenção tanto relacionadas com atividades escolares como de expressão e cultura, de modo a que os educandos pudessem, em prol das atividades, adquirir competências não só ao nível do conhecimento académico mas também ao nível do Ser pessoa.

É imperativo referir que todas as chefias, aquando da explicação das atividades que realizavam, afirmaram em simultâneo a importância que estas tinham tanto na formação como no desenvolvimento das crianças e jovens, isto é, dos seus públicos. Neste caso, destacamos o seguinte excerto:

«o [Centro] é um centro de ciência que faz parte de uma rede de centros de ciência, o objetivo é essencialmente divulgação científica, sempre com o intuito de promover cultura científica, portanto o objetivo aqui é criar um espírito crítico nas pessoas, onde se usem, onde as pessoas fiquem conscientes de como é que funciona a ciência e como é que funciona o “espírito” científico e fazer com que as pessoas percebam porquê, isto significa que tornamos as pessoas mais interessadas em ciência, tornamos as pessoas mais abertas a saber sobre ciência e, assim, mais preparadas para uma sociedade que é altamente tecnológica e uma sociedade que avança muito depressa, e o objetivo é trabalhar então com o público em geral» (Chefia 8 [7510-8228])

Neste excerto é notório que tanto para a chefia como para a própria instituição era importante que as suas atividades despertassem algo de novo no sujeito, que este saísse do centro com algo de novo, com um conhecimento novo, com uma visão e espírito novos. Mas, para além de tudo isso, evidencia-se que é de grande importância para a instituição que as atividades que realizavam formassem cidadãos e preparassem o seu público para a sociedade, para o mundo, ou seja, era preocupação consciencializar os educandos para a realidade.

Nesta linha de pensamento, Mateus *et al.* (2016) referem que:

as atividades lúdicas são de extrema importância para o desenvolvimento global das crianças [e jovens] (...) Trabalhar com as atividades lúdicas é importante na construção do conhecimento (...)auxilia no desenvolvimento da imaginação, do raciocínio, da criatividade. Da mesma forma, na construção do sistema de representação, visando o desenvolvimento dos aspectos motor, cognitivo, físico e psicológicos (p. 69).

No que toca aos responsáveis pelas atividades, tanto pelo planeamento, organização e implementação, as chefias participantes afirmaram que todo este trabalho era realizado em equipa, em que nelas estavam presentes os próprios, os animadores (formais e informais) e outros intervenientes. Seguem alguns excertos representativos:

«atividade pode ser gerida por uma valência só e depois envolver as restantes valências mas trabalhamos sempre em equipa e está sempre um animador presente, pelo menos um em cada uma das equipas» (Chefia 3 [17928-18121])

«Toda a planificação e sua implementação tem um trabalho de equipa de educadores e equipas de sala. As equipas de sala, são constituídas por uma educadora e 2 ajudantes de educação» (Chefia 4 [3187-3367])

«eu supervisiono, oriento e depois cada uma dessas atividades tem um supervisor, e depois trabalham em equipa» (Chefia 1 [6652-6760])

Campos (2011) na sua análise também verificou que a realização da intervenção educativa ocorria por meio de equipas que «integravam os animadores que, para o desempenho da sua função tinham que negociar e colaborar com os outros profissionais» (p. 97).

Foi, também, verificado junto das chefias que as instituições tinham acesso a parcerias e apoios para concretizarem as suas atividades, nomeadamente apoio de entidades escolares e/ou científicas e de entidades comunitárias e sociais, como se cita nos seguintes excertos:

«colaboração do IAC, Instituto de Apoio à Criança» (Chefia 5 [5803-5852])

«fizemos protocolos com escolas e instituições mais afastadas de ponta delgada e com miúdos mais pequenos 5º e 6º ano» (Chefia 7 [2650-2766])

«temos parcerias com observatórios nacionais e internacionais temos uma parceria, por exemplo, com o Centro de [Nome do centro] da Universidade das Canárias» (Chefia 8 [31149-31299])

Quando questionados sobre a realização de atividades, todos os animadores participantes, tal como mencionado anteriormente, afirmaram que nas suas instituições eram

realizadas diversas atividades lúdico-pedagógicas que englobavam os três conceitos já mencionados e que aquelas ocorriam nos dois momentos distintos que se constatou.

Sendo assim, e iniciando a análise em tempo escolar, no que diz respeito às estratégias de intervenção os animadores afirmaram que eram brincadeiras e jogos, atividades em grupo, visitas de estudo e participação e implementação de projetos, tal como verificamos na análise das chefias. Verifica-se:

«Os miúdos gostavam porque na [Nome da Atividade] o mote era os miúdos brincarem com as regras, muitas vezes criadas por eles, todas as semanas um miúdo apresentava um jogo, o seu jogo, as suas regras e os outros respeitavam, mesmo que fosse futebol mas com as suas regras, e eles sentiam-se importantes nesse sentido» (Animador (AF) 1 [3286-3602])

«Já fomos à [Nome da Instituição]. Fazemos mais o tipo de visitas com vertente vocacional» (Animador (AF) 3 [13011-13087])

«Brincamos. Eles fazem puzzles nas salas, temos a sala dos carrinhos, da casinha, são várias atividades. Lá fora tem os baloiços. Na [Nome da Localidade] costumamos participar nas “Bolinhas de Sabão”, aqui costumamos fazer a Festa Branca, o fim do ano letivo fazemos os finalistas, a festa de natal» (Animador (AI) 6 [1204-1499])

«Por exemplo a miúdos de 4 anos não posso fazer a mesma visita, o que fazemos é recolhemos contos, histórias, vamos por uma parte mais lúdica para eles aprenderem pela brincadeira. Uma coisa que o [Centro] faz é dividir as nossas atividades e ateliê de acordo com as idades, os conteúdos e características dos alunos» (Animador (AI) 7 [5713-6031])

Relativamente às áreas de intervenção, os animadores referiram as expressões artísticas, o desporto, a cidadania e as atividades escolares. Depara-se que estas referências estão em conformidade com o referido pelas chefias, como se verifica nos seguintes excertos:

«ateliê de desporto, eles fazem desporto umas vezes cá outras vezes no exterior» (Animador (AF) 3 [2326-2404])

«Depois segue trabalhos de casa e nós seguimos com eles no desenho do fim-de-semana, desenhos esses que eles quando fazem são fixados ali no placar que nós temos para ficar sempre ali, eles até acham muita piada, quando os pais os vêm trazer ou buscar eles mostram qual é o seu desenho» (Animador (AI) 5 [4955-5241])

«Sou responsável pelos ateliers de [Nome do Ateliê], com pais e, por último, o atelier [Nome do Ateliê na área da cidadania]» (Animador (AF) 4 [3707-3811])

No que diz respeito às competências que as crianças e jovens deveriam adquirir através das atividades, os animadores realçaram a autonomia, a responsabilidade, a socialização e a experimentação, estando assim em concordância com as chefias. Exemplificando:

«3º. Ciclo começamos a criar a atividades [Nome da Atividade], baseava-se no seguinte: juntávamo-nos uma vez por semana e o projeto final era um acampamento no final de cada trimestre, mas os miúdos é que faziam tudo, desde preparar a alimentação, tinham que saber para onde íamos, quais eram as atividades» (Animador (AF) 1 [3805-4112])
«Nós temos aqui durante o ano escolar, às segundas-feiras temos por norma juntarmos o grupinho e eles contam-nos o seu fim-de-semana» (Animador (AI) 5 [4741-4875])
«temos o [Nome da Atividade] que acaba por ser um pouco aquilo que nós chamamos de ciência do cidadão em que qualquer pessoa, de forma ativa, faz medições da qualidade de céu, o que leva-nos a fazer uma estimativa, ter uma ideia, de que forma está a evoluir o céu aqui nos açores» (Animador (AI) 8 [10604-10880])

Quanto ao tempo de lazer, este apenas foi mencionado pelo Animador (AI) 5, e verificamos que neste momento os conceitos mencionados também se encontravam presentes nas atividades realizadas. Seguem-se alguns exemplos:

«Agora durante o verão começamos, iniciamos o plano de verão a 1 de julho e só terminamos a 31 de agosto. Todos os dias temos uma saída, seja para visita de estudo, seja para o jardim, seja para piscinas, tudo, nós temos os dias todos preenchidos sempre com atividades no exterior» (Animador (AI) 5 [17857-18135])
«Se ficamos aqui, temos um ou dois dias, vêm cá a policia, vêm cá varias instituições fazerem demonstrações, explicarem ao nível básico deles, quando não há possibilidade de fazermos nós a visita lá» (Animador (AI) 5 [18188-18384])

Portanto, e tal como já tínhamos concluído acima com as chefias, também se verificou a partir dos animadores que independentemente do momento em que a atividade era implementada, esta empregava estratégias de intervenção lúdicas, em grupo e por meio de visitas, trabalhando áreas como cidadania, motricidade e atividades escolares, com o objetivo das crianças e jovens das instituições adquirirem competências ao nível do desenvolvimento pessoal e cognitivo.

Para a realização destas atividades, concluímos que todos os animadores estavam envolvidos no planeamento e implementação das mesmas através de equipas de trabalho existentes nas suas instituições. Mais uma vez confirmamos uma conformidade entre as chefias e os animadores participantes. Por exemplo:

«Mestranda: Mas trabalha junto da equipa aqui deste CATL? Animador (AI) 5: Sim, sim. Trabalhamos sempre em equipa» (Animador (AI) 5 [3671-3785])

No que toca ao trabalho de equipa em que o animador está inserido, Limbos (1974) completa que nesse trabalho «importa que os objectivos e os programas sejam estabelecidos de comum acordo» (p. 63).

Foi, também, verificável, junto dos animadores, que todas as instituições tinham acesso a parcerias, apoios, para a realização de algumas das suas atividades, sendo que estas parcerias se centravam não só em entidades escolares mas, também, em entidades comunitárias e sociais, tal como indicado pelas chefias, como se cita no seguinte excerto:

«no que respeita a parcerias, devo referir a Escola Secundária [Nome da escola] e a Escola Básica e Integrada [Nome da escola] (intervenção direta). Contudo, não obstante, também existe um trabalho direto com outras instituições, nomeadamente APPJ, CPCJ, EMAT, entre outras» (Animador (AF) 4 [2633-2907])

A este nível, das atividades, os animadores foram questionados quanto ao impacto das mesmas na formação e desenvolvimento da criança e do jovem, sendo que as respostas foram unânimes, ou seja, todos os animadores entrevistados consideraram que as atividades que implementam junto dos seus públicos-alvo têm influência nos mesmos. Sendo assim, os animadores consideraram que as atividades lúdico-pedagógicas que organizavam eram de extrema importância, auxiliando a criança e o jovem a desenvolver muitas das suas capacidades enquanto ser Pessoa, isto é, em termos relacionais e sociais, e promoviam o sentido de responsabilidade. Consideravam, também, que as atividades eram um meio de excelência para o desenvolvimento da criatividade e uma forma mais eficaz de aprenderem mais ou de aperfeiçoarem os seus conhecimentos.

Seguem abaixo alguns excertos alusivos à perceção do impacto das atividades pelos animadores:

«Mestranda: Mas achas que nessas atividades eles não aprendem alguma coisa que estejam relacionadas com essas disciplinas? Animador (AF) 1: Indirectamente sim. Sim, por exemplo, um *Pedy Paper* eles correm vários postos, já fiz com eles em que em cada posto tinham um desafio físico ou mental, é um bocado matemática» (Animador (AF) 1 [9831-10146])

«O atelier [Nome do atelier] visa despertar aos jovens, interesses e motivações desconhecidos, possibilitando ao mesmo tempo espaços de interação que contribui em para o desenvolvimento de capacidades relacionais e de socialização, através do

conhecimento de vários desportos com sentido de promover a prática desportiva e inculcar o sentido de compromisso, planeamento e organização» (Animador (AF) 4 [3811-4198])

«o nosso objetivo é que saiam daqui sempre mais enriquecidos. Todas as nossas atividades têm de ter algo lúdico, para que a experiência seja positiva e queiram repetir, no entanto não podemos esquecer a parte pedagógica, todas as nossas atividades têm uma base pedagógica para que fiquem a saber mais um bocadinho e para estimular a criatividade, o desejo de voltar cá» (Animador (AI) 7 [3468-3837])

«na minha opinião, funciona muito bem porque é um veículo perfeito para uma mais eficaz aquisição de conhecimento, uma aquisição mais imediata do conhecimento» (Animador (AI) 8 [15499-15656])

Estas perceções vão ao encontro do que Mateus *et al.* (2016) afirmam, pois para estes autores é inteligível que as atividades lúdicas promovem «habilidades motoras, cognitivas e sociais (...), a aprendizagem proporcionada pelas atividades lúdicas são vertentes que devem ser visualizadas como complementar uma da outra» (p. 66).

Por outro lado, Limbos (1974) reforça a ideia que o impacto que as atividades têm no desenvolvimento dos educandos se deve devido à experiência que aquelas oferecem; neste sentido o autor refere, ainda, que «o animador tenta mesmo colocar quem aprende em situações tais que possa eventualmente descobrir por si mesmo as relações de causa e efeito ou até observá-las, por elas terem sido postas em evidência» (p. 118).

Ainda neste âmbito, do impacto das atividades, importa destacar dois excertos de duas respostas dadas por dois animadores distintos. Primeiro:

«o atelier [Nome do Atelier] surge para potenciar o ingresso ao mercado de trabalho, ou em programas escolares alternativos através de programas específicos, bem como o ingresso dos jovens em ações de voluntariados, associações culturais, desportivas e recreativas. Por fim, visa dotar os jovens de conhecimentos sobre os serviços públicos existentes e trabalhar com os jovens as questões da vida diária» (Animador (AF) 4 [4572-4969])

É notória a preocupação que tanto a instituição e o animador tinham de não só acompanhar e apoiar o jovem no seu percurso escolar, como também era para aqueles fundamental dar a conhecer a realidade futura, isto é, o que os espera depois da escola. Nesta instituição era primordial que as atividades realizadas promovessem a entrada dos educandos no mercado de trabalho.

E em segundo:

«ver que realmente não é só aquele meio em que eles vivem, mas há outros meios, há outras opiniões, há outras formas de ser, de proceder em determinadas situações, geralmente quando é, a gente vê-los aqui com violências verbais e físicas, eu acho que a gente...é, eu acho que contribui muito para o desenvolvimento deles» (Animador (AI) 5 [9607-9925])

Nesta segunda resposta em destaque verifica-se a grande preocupação do animador em dar ao seu público, que foi descrito como problemático e carente, um outro olhar do mundo, mostrar que existem outras realidades e que a deles não se cinge, unicamente, ao local e condições em que vivem. Este animador, através das atividades que implementava, altera a visão dos seus educandos sobre a realidade, podendo ter um impacto nas suas vidas futuras.

Refletidas as atividades e constatado que o animador é um elemento integrante nelas, importa agora compreender a percepção de todos os participantes sobre este elemento.

3.4. Animador

Relativamente ao enquadramento do animador nas instituições, as chefias, de modo geral, relatam que aqueles faziam parte integrante das equipas de trabalho, nomeadamente nos Centros de Desenvolvimento e Inclusão Juvenil - CDIJ, mas também se encontravam noutros locais da instituição onde executavam trabalhos de acompanhamento e vigilância, tanto em tempo escolar como em tempo de lazer. A título de exemplo:

«nos intervalos, os campos de férias, os *Chill Out's* que nós também fazemos com os mais velhos, por exemplo as festas de finalistas » (Chefia 1 [9517-9648])

«Estão nas diferentes valências, estão inseridos no Centro de Desenvolvimento e Inclusão Juvenil» (Chefia 3 [23708-23804])

Quanto às funções que os animadores desempenhavam, na percepção das chefias, aquelas eram diversas, passando assim desde a preparação de atividades e avaliação das mesmas, vigilância, em diversos espaços das instituições, apoio escolar e, por fim, animar.

Seguem alguns excertos que explanam o referido:

«eles não só preparam as atividades como depois são eles que avaliam essas próprias atividades, criam mecanismos de avaliação» (Chefia 1 [11878-12002])

«têm um papel de trabalhar muito próximo com os jovens e desenvolvem um conjunto de ateliês de carpintaria, de cozinha, etc. com os jovens» (Chefia 3 [23919-24056])

«dando apoio (ATL) na realização dos trabalhos de casa» (Chefia 4 [5397-5452])

«uma sala cheia de pessoas temos de animar a malta» (Chefia 8 [35167-35216])

Estas perceções das chefias quanto às funções dos animadores vão ao encontro do que refere Cabanas (1993), que sintetiza as funções do animador como:

Facilitar a relação pessoal entre os membros da equipa de Animação; promover atitudes cooperativas (...); despertar na gente um desejo de participação; (...) suscitar um sentido crítico (...); ajudar o grupo a saber resolver os seus problemas; (...) motivar o grupo (...) coordenar as atividades; oferecer os recursos técnicos necessários (...), ajudar a superar eventuais conflitos (citado por Fonte, 2012, p. 68).

Ainda sobre as funções dos animadores, segundo as chefias, importa destacar alguns excertos.

«o papel do animador sociocultural tem esse papel, é a cativação, a valorização desta criança pela escola, nem que não seja a criança vir para dentro da escola, gostar de estar na escola, ter apoio e carinho e, depois, então ai aproveitar e para descarregar a matéria» (Chefia 2 [35629-35896])

Neste excerto da entrevista da Chefia 2 pode-se verificar que este realça a função que o animador tem no seio escolar como um facilitador da integração dos alunos, tanto na própria escola como na comunidade escolar, tal como é referido no Capítulo I, na secção O animar na escola.

«Eu acho que a mediação está intrinsecamente ligada à animação, porque animar, nunca mais me esquece, é dar vida a, a animação é fazer as pessoas mexerem em determinada direção e para as pessoas se mexerem em determinada direção» (Chefia 3 [5422-5649])

Neste excerto, a Chefia 3 destaca o papel que o animador tem enquanto o profissional que deve guiar-se pela mediação, ou seja, esta chefia entende as funções de um animador como um mediador entre todas as partes envolvidas no seu trabalho e, por vezes, não só, pois como refere Campos (2011) na sua análise «parte das suas funções tinha como objetivo a mediação entre a escola e as famílias e comunidade educativa» (p. 97).

«Uma das funções da animadora sociocultural é criar empatia com as pessoas» (Chefia 7 [5408-5483])

Destaca-se este excerto, e poderemos verificar posteriormente que vai ao encontro das perceções dos Animador (AF) 1 e Animador (AI) 8, pois esta chefia realça a importância do animador criar ligações emocionais com o seu público, pois sem esta ligação o animador não conseguiria levar a cabo a sua missão, concretizar o seu trabalho.

Fonte (2012) corrobora com esta perspectiva quando afirma que durante a formação de um animador é esperado que este se torne num:

agente de mudança social, que realiza um trabalho técnico e profissional, baseado na relação pessoal com os destinatários. Espera-se formar uma pessoa que trabalha promovendo a intervenção sociocultural sobre o meio no qual atua, tendo em conta as características das pessoas desse meio. (p. 78).

Por último destacamos:

«o nosso trabalho ali é de garantir que toda gente sai dali a aprender alguma coisa e o objetivo do animador numa atividade nossa será essencialmente, além de garantir que os objetivos são cumpridos, tanto pedagógicos como científicos são garantidos, através das ferramentas que essas pessoas esperam que sejam formadas para compreender as sensibilidades sociais, de formação e até de personalidade de cada uma das pessoas com quem eu estou, para garantir que a informação chega a eles» (Chefia 8 [42682-43169])

Neste caso, a chefia em causa realça as capacidades e ferramentas únicas e específicas de um animador, isto é, verifica-se que esta chefia tem consciência da unicidade das ferramentas e características de um animador e que a partir das atividades e projetos a transmissão de conhecimento ocorre mais facilmente e de forma coerente.

Tudo isto vai ao encontro do que refere Besnard (1980) na sua obra: «L'Animation qui s'affirme de plus en plus comme une nouvelle pratique sociale incontestable, comportant ses institutions, ses publics, ses activités, ses promoteurs et concepteurs» (p. 123).

Quando questionadas, as chefias sobre a perceção que tinham da ação do animador, ou seja, a influência e importância deste, todos foram unânimes afirmando que era um **agente útil e eficaz**. Reforçaram, ainda, indicando que viam a ação do animador como uma via para os alunos atingirem o sucesso, acreditando, assim, que o animador, para além de ter influência nas competências do domínio não escolar, tinha também influência nas competências escolares. Encaravam-no como um elemento fundamental no desenvolvimento de relações, fossem estas entre os intervenientes ou entre conhecimentos. Exemplificando:

«É um contributo útil e eficaz e que não tem sentido se não tivéssemos animadores» (Chefia 1 [8644-8724])

«as escolas carecem de pessoas e penso que o animador sociocultural poderia ser a chave para, até porque a experiência dos animadores da [Instituição local de Solidariedade Social] tem sido muito boa, poderia isso ser a chave para algum sucesso dos alunos» (Chefia 2 [32560-32813])

«acha que têm influência tanto no domínio escolar como no domínio não escolar? Chefia 3: Completamente. Tem influência e tem importância. E há que dar essa importância ao animador» (Chefia 3 [27961-28142])

«o trabalho de animação cultural é importante porque é a tal ponte que tem de ser criada. Temos de fazer é mais uma ferramenta, para mim eu vejo mais uma ferramenta do que outra coisa qualquer» (Chefia 8 [44394-44587])

«penso que muitas das vezes se estes profissionais tivessem dentro da escola havia situações que seriam resolvidas pelo lúdico e se calhar hoje tínhamos crianças mais, menos agressivas, mais saudáveis, porque estes profissionais têm ferramentas próprias para levarem as crianças a verem a escola e o seu dia-a-dia de maneira diferente e são vistas como pessoas dinâmicas, jovens onde delimitam, delineiam um projeto para os intervalos, para um tipo de comportamento e isso seria tudo pensado» (Chefia 2 [27757-28247])

O último excerto destaca-se pois a perceção deste chefia vai ao encontro da afirmação feita pelo Animador (AF) 4, que será apresentada mais adiante, quando refere que sem o trabalho de animação dificilmente se mantinham muitos educandos em contexto escolar. O excerto aqui realçado destaca o mesmo, pois para este chefia o trabalho do animador tem uma importância muito além do entreter e facilitar, para ele é com as ferramentas que os animadores possuem que muitas situações desfavoráveis seriam combatidas nas escolas. Tal perspetiva eleva a influência do animador a todos os níveis de desenvolvimento das crianças e jovens, sendo que em contexto escolar faz cumprir os princípios assentes nos quatro pilares da educação, referidos no relatório elaborado para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre *Educação para o século XXI* (2010), designadamente, «aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser» (p. 31).

Estas perceções vão de certa forma ao encontro do referido pelos animadores, que iremos verificar de seguida, apesar destes, os animadores, acreditarem que a sua ação tem mais influência ao nível do desenvolvimento pessoal e criativo dos educandos.

Em todo o caso, os participantes no projeto TEIP reconhecem que «a contratação de um conjunto de técnicos especializados (psicólogos, mediadores, animadores, assistentes sociais, educadores sociais), cuja função na mediação de conflitos, na relação com as famílias e na organização de atividades pedagógicas e culturais é considerada fundamental» (CIES & ISCTE-IUL, 2011, p. 77).

Limbos (1974) também corrobora as afirmações, pois para este autor o animador é:

é um agente de mudança: favorece tudo o que permita que cada um dos membros aperceba as novas realidades e as tenha em conta, tendo em vista uma melhor inserção nas transformações actuais e a vida no momento presente, sempre na esperança do futuro (p. 116-117).

Após esta análise importa agora fazer uma síntese das perspetivas apresentadas e confrontá-las com o apresentado no Capítulo I na secção O animador em Portugal, ou seja, constatar se as perspetivas das chefias quanto ao lugar e papel do animador vão ao encontro do descrito no documento mencionado da APDASC, isto é, no *Estatuto do Animador Sociocultural* (2010).

Quadro 7

Síntese do Lugar do Animador (Chefias)

Lugar do animador (chefias)	Lugar do animador (Estatuto)
CDIJ	«intervenção junto de uma comunidade ou grupo» (p. 4)
Acompanhamento e vigilância de espaços	Não aplicável

Relativamente ao lugar do animador apenas uma das perspetivas das chefias é verificável na proposta de estatuto para os animadores, ou seja, segundo este documento o animador não deveria estar presente em espaço em que o seu objetivo fosse a vigilância do grupo com quem trabalha.

Quadro 8

Síntese do Papel do Animador (Chefias)

Papel do animador (chefias)	Papel do animador (Estatuto)
Preparação de atividades e avaliação das mesmas	«Planear, organizar e avaliar atividades de carácter educativo, cultural, desportivo, social, lúdico, turístico e recreativo» (p. 4)
Apoio escolar	Não aplicável
Dinamização de ateliês variados	«Desenvolver atividades diversas, nomeadamente ateliês» (p. 5)
Trabalho com jovens	«intervenção junto de uma comunidade ou grupo» (p. 4)»

Incentivar pelo lúdico	«elaborar e executar um plano de intervenção, numa comunidade, instituição ou organismo, utilizando técnicas culturais, sociais, educativas, desportivas, recreativas e lúdicas» (p.1)
Recurso a projeto	«Planear e implementar, em conjunto com a equipa técnica multidisciplinar, projetos» (p. 4)
Facilitador da integração e aprendizagem	«Promover a integração grupal e social» (p. 5)
Mediador de pares, comunidade e famílias	«Fomentar a interação entre os vários atores sociais da comunidade, articulando a sua intervenção com os atores institucionais nos quais o grupo alvo/indivíduo se insere» (p. 5)
Criar empatia com as pessoas	«Colaborar com todos os intervenientes da Animação Sociocultural, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo» (p. 7)
Desenvolvimento pessoal e criativo	«Contribuir para a formação e realização integral dos indivíduos, promovendo o desenvolvimento das suas capacidades, estimulando a sua autonomia e criatividade, incentivando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida da comunidade» (p. 7)

A partir do Quadro 8 podemos constatar que praticamente todas as perspetivas das chefias quanto ao papel do animador nas suas instituições estão de acordo com o estabelecido pelo *Estatuto do Animador Sociocultural* (2010). Mais uma vez se destaca que neste documento não é apresentada qualquer indicação que considere função do animador o apoio escolar aos educandos.

Em traços gerais, para todos as chefias participantes o animador é visto como um agente útil e eficaz, sendo que tais profissionais contribuem para o sucesso escolar e não escolar.

Na perspectiva dos animadores verificou-se que, apesar destes fazerem parte de equipas de trabalho, nomeadamente de diversos CDIJ, muitos se encontravam noutros lugares em trabalho de acompanhamento, auxílio e vigilância. Tudo isto se verificou nas respostas dadas pelas chefias, ou seja, existe uma concordância entre os dois tipos de participantes. Exemplificando:

«acompanhamos os intervalos deles» (Animador (AF) 3 [2127-2159])

«Sim somos uma equipa de 5» (Animador (AI) 7[2244-2269])

Quanto ao seu papel, os animadores participantes afirmam que acarretavam funções variadas, como verificamos anteriormente na perspectiva das chefias, desde planeamento e implementação de atividades, programas e projetos, mediação entre os diferentes elementos da comunidade educativa, acompanhamento escolar, vigilância e cuidados básicos, como descrevem os seguintes excertos:

«As minhas funções aqui são muito variadas, tenho que fazer a contabilidade, sou responsável pela agenda, pela realização de alguns eventos, mas onde dedico grande parte é no planeamento das visitas, construção de guiões, e depois executá-las, é receber e mostrar um pouco do espólio da [instituição]» (Animador (AI) 7 [1481-1774])

«a minha função enquanto mediador é a de proporcionar este apoio. Assim, se eu tenho alguma facilidade na disciplina em questão, eu próprio faculto este apoio, senão, procuro entre a equipa ou fora da mesma, de forma a que o jovem possa ultrapassar as dificuldades sentidas» (Animador (AF) 4 [7977-8252])

«acompanho visitas de estudo» (Animador (AF) 3 [2056-2084])

A perceção de Besnard (1980) sobre as funções de um animador fortifica as apresentadas anteriormente, pois este autor refere que «*L'animateur agente professionnel d'animation socio-éducative est un travailleur social. Il a pour fonction de faire maître et de développer des activités à finalité éducative, culturelle et sportive*» (p. 68).

Limbos (1974) de igual modo corrobora com cada uma das afirmações, pois para ele é papel do animador conseguir meios e ferramentas que façam com que o público com que trabalha interaja para assim «favorecer a criatividade e a imaginação» (p. 64).

Destaca-se o seguinte excerto alusivo às funções do animador:

«este trabalho tem por objetivo e eu tenho como missão despertar emoções, conhecimentos e vontades em quem cá vem e curiosidades acima de tudo a quem cá

vem, para que possa ter uma mente aberta para o que está a acontecer à sua volta. Nós aqui despertamos curiosidades» (Animador (AI) 8 [19681-19948])

A última resposta apresentada destaca-se pela percepção que o animador tem das suas funções, ou seja, para este animador é imperativo que, para além de todas as outras funções existentes, seja tida sempre em conta a vertente emocional da criança e do jovem e esta seja estimulada e trabalhada para um melhor desenvolvimento de ambos.

Outro excerto que se destaca é:

«Muitas pessoas me perguntam o que é que eu faço, eu nunca sei responder porque penso que não faço nada mas faço tudo» (Animador (AF) 1 [11757-11876])

Neste excerto é notória a complexidade do trabalho do animador, isto porque por mais mínima que seja a sua ação, podendo ser comparada a nada, como o próprio animador refere, essa ação terá sempre um peso e uma relevância superior na criança e/ou no jovem.

Nesta linha de pensamento, Fonte (2012) fortifica esta mesma ideia aludindo que as «funções do Animador, particularizando as tarefas a elas ligadas, são imensas e variadas. Talvez nem a escola – nem o currículo – consiga (...) transmitir conhecimentos suficientes para dar ao Animador bases que sustentem capacidades para cumprir tantas tarefas e funções» (p. 72).

Besnard (1980) também explana a diversidade que engloba o trabalho do animador:

Le poste d'animateur est *fixe* (80%) pour la majorité mais implique solvante des fonctions variables (pour 55% des animateurs); exemple, les animateurs de certaines associations (comme Cotravaux) exercent en hiver un rôle à dominante administrative, au printemps un rôle de formateurs d'animateurs bénévoles et d'organiseurs et préparateurs des camps d'été qu'ils encadrent et gerent ensuite, à l'automne ils ont un rôle d'évaluateur, pédagogie, finances, etc (p. 77).

Relativamente à percepção dos animadores quanto à importância e influência do seu trabalho no dia-a-dia e na formação e desenvolvimento das crianças e jovens constatou-se que focaram a área das relações entre intervenientes, o desenvolvimento enquanto pessoa e cidadão, as emoções e a criatividade. Em alguns casos destacou-se a área do conhecimento, sendo que de um modo geral os animadores participantes acreditavam que o seu trabalho tinha mais influência no desenvolvimento pessoal do que cognitivo. Seguem alguns excertos que explanam o referido:

«Eu acho é que possa ter mais influência na cidadania, nível pessoal, mais nesse sentido. Nas disciplinas específicas não acredito» (Animador (AF) 1 [9700-9831])

«Considero que o meu trabalho é uma mais-valia para estes jovens, sendo que acabamos por fazer a ponte entre jovem/escola/jovem» (Animador (AF) 4 [6781-6907])

«eu por exemplo considero-me uma pessoa um bocado exigente com eles, no que respeita a esses objetivos de vida, à maneira de lidar com as situações, a maneira de estar nos sítios, acho que é muito importante porque, para eles terem um ponto de referência, que não... eu volto a repetir outra vez que não é só o que eles vêm em casa» (Animador (AI) 5 [10842-11172])

«Este trabalho é uma mais-valia no sentido em que despertas novas emoções, novas vontades, novos conhecimentos. Desperta a curiosidade e o quere saber mais e dessa forma acabam por ser os motores que impulsionam» (Animador (AI) 8 [21144-21354])

«é fundamental o papel do animador porque acaba por ser um dos grandes veículos para que seja bem-sucedida a troca de conhecimento e acima de tudo sensibilizar e despertar o interesse por estas áreas. Eu acho que é fundamental que o animador seja uma pessoa bem preparada e que goste daquilo que faz porque só assim é que as coisas funcionam todas bem» (Animador (AI) 8 [33645-33997])

De facto, o apresentado vai ao encontro do pensamento de Limbos (1974), que afirma que o animador «coloca os jovens numa situação favorável para que descubram as suas potencialidades de criação (...) O animador está presente em todas as fases da evolução dos futuros educadores» (p. 157).

Ander-Egg (2000) corrobora, afirmando que:

o Animador é um catalisador/dinamizador/facilitador, que motiva as pessoas, alentando a participação das mesmas; um assistente técnico, pois proporciona conhecimentos e acessória técnica; um mediador social, pois ajuda a recuperar, sistematizar, avaliar e implementar as práticas sociais e um transmissor, no sentido de proporcionar certas informações, conhecimentos, técnicas sociais, habilidades e aprendizagens de novas destrezas (citado por Fonte, 2012, p. 69).

Tal como elaborado anteriormente com as chefias, iremos agora apresentar uma síntese das perspetivas dos animadores quanto ao seu lugar e papel nas instituições em que estavam inseridos, confrontando-as, também, com o que é mencionado no documento orientador da APDASC (2010).

Relativamente ao lugar do animador, foi conclusivo que as perspetivas tanto das chefias como dos animadores eram iguais, logo, e como referido anteriormente no Quadro 7, apenas o

trabalho em equipa está em conformidade com o que é mencionado na proposta de estatuto para os animadores.

Quadro 9

Síntese do Papel do Animador (Animadores)

Papel do animador (animadores)	Papel do animador (Estatuto)
Planeamento e acompanhamento de visitas	«Desenvolver atividades diversas, nomeadamente ateliês, visitas a museus e exposições, encontros desportivos, culturais e recreativos, encontros intergeracionais, atividades de expressão corporal, leitura de contos e poemas, trabalhos manuais, com posterior exposição dos trabalhos realizados, culinária, passeios ao ar livre» (p. 5)
Construção de guiões	«Planear e implementar, em conjunto com a equipa técnica multidisciplinar, projetos de intervenção» (p. 4)
Mediador de conflitos	«Reconhecer e respeitar as diferenças socioculturais dos membros da comunidade, valorizando os diferentes saberes e culturas, combatendo processos de exclusão e discriminação, promovendo a interculturalidade» (p. 7)
Apoio socio afetivo	«Planear, organizar e avaliar atividades de carácter educativo, cultural, desportivo, social, lúdico, turístico e recreativo, em contexto institucional, na comunidade ou ao domicílio, tendo em conta o serviço em que está integrado e as necessidades do grupo e dos indivíduos, com vista a melhorar a sua qualidade de vida e a qualidade da sua inserção e interação social» (p. 4)
Cidadania	
Curiosidade e criatividade	«Contribuir para a formação e realização integral dos indivíduos, promovendo o

	desenvolvimento das suas capacidades, estimulando a sua autonomia e criatividade, incentivando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida da comunidade» (p. 7)
Desenvolvimento pessoal	«objeto o desenvolvimento global e a integração» (p. 4)

A partir do Quadro 9 podemos atestar que todas as perspetivas dos animadores quanto ao seu papel nas instituições estão de acordo com o estabelecido pelo *Estatuto do Animador Sociocultural* (2010).

Posto isto, iremos agora apresentar uma análise descritiva entre cada par de instituições.

3.5. Confronto descritivo entre pares de instituições

Como mencionado no início da apresentação dos resultados deste estudo, iremos agora fazer uma descrição que engloba alguns dos tópicos mencionados anteriormente, isto é, em relação às atividades realizadas e à visão que têm sobre o animador, entre os pares de instituição, ou seja, iremos confrontar alguns aspetos entre os pares de instituições de cada concelho.

Começando pelas escolas, encontramos algumas semelhanças, como o facto de ambas realizarem atividades e projetos que englobam atividades lúdico-pedagógicas, terem parcerias para a realização das mesmas e o modo como encaram o animador, isto é, para ambas as instituições o animador era visto como um elemento útil e importante que tinha contribuído para a escola e para os seus alunos, pois o animador possui estratégias únicas que permite motivar os alunos e, assim, influenciar o seu desenvolvimento escolar e não escolar.

Por outro lado, foi possível identificar duas (dis)semelhanças entre as duas escolas participantes. Enquanto na Escola A o planeamento e implementação das atividades era realizado por um trabalho em equipa, na Escola B o planeamento das atividades centrava-se nos professores, ou seja, cada um planeava as suas atividades. A segunda (dis)semelhança encontrada, e esta é a mais significativa, foi o facto de na Escola B não existirem animadores nem funcionários que se identificavam com o perfil de animador procurado para este estudo. Já na Escola A era possível encontrar animadores formais, ou seja, com formação em animação.

Quanto às IPSS participantes, estas eram muito semelhantes entre si. No que toca às atividades ambas realizavam diversas atividades lúdico-pedagógicas e projetos para a promoção de diferentes competências em todas as valências dos educandos. Para tal verificou-se que nas duas instituições o trabalho era realizado em equipa e que contavam com apoios. Ambas apresentavam animadores formais, sendo que na IPSS A existia um animador por cada equipa de trabalho, enquanto na IPSS B se podia encontrar dois animadores, um no ATL e outro no CDIJ. Apesar desta discrepância de número de animadores nas duas instituições, aqueles tinham as mesmas responsabilidades, ou seja, promoviam e organizavam diversas atividades com os seus públicos.

Em todo o caso, no que diz respeito ao modo como era encarado o animador, verificou-se que em ambas as instituições ele era visto como um elemento importante e de mediação, mas a IPSS A tinha uma visão mais marcada e todo o trabalho que realizava centrava-se nos animadores, eles eram os elementos principais da ação da instituição.

No que diz respeito aos CATL, podemos encontrar quatro semelhanças. Primeiro, ambos realizavam atividades lúdico-pedagógicas de modo a promoverem os diferentes domínios dos alunos e disponibilizavam, também, uma hora para a realização dos trabalhos de casa. Em segundo lugar, ambas as instituições contavam com diversas parcerias. Em terceiro lugar, ambas as instituições integravam animadores informais que eram membros constituintes das equipas de trabalho. E, por último, os dois CATL encaravam o animador como um elemento importante e dinamizador que promove o desenvolvimento integral dos educandos.

Nestas duas instituições encontramos uma (dis)semelhança quanto ao planeamento das atividades, ou seja, no CATL A verificou-se que existia um trabalho colaborativo entre todos os elementos; já no CATL B era a chefia que planificava e posteriormente junto dos restantes elementos discutia o plano. Ainda encontramos uma pequena (dis)semelhança quanto às responsabilidades dos animadores, isto é, no CATL B verificou-se que os animadores eram menos presentes na rotina, ou seja, apresentam-se mais como um elemento de suporte/auxílio do que um elemento de intervenção.

Por fim, verificamos que os Centros participantes assemelhavam-se em todos os aspetos aqui referidos, ou seja, ambos realizavam atividades para públicos diferenciados com o objetivo de divulgarem os seus conhecimentos e os centros, trabalhavam em equipa, possuíam parcerias, contavam com animadores informais nas suas equipas de trabalho, sendo estes responsáveis, em ambas, por planear e implementar atividades, visitas e oficina e, por último, ambos os centro

encaravam o animador como útil, capaz de criar ligações com o público, versátil, e um elemento essencial para criar pontes entre o teórico e o prático.

Após esta reflexão importa confrontar as instituições escolares com as restantes instituições não escolares do seu concelho.

3.6. Análise da Animação das Instituições Escolares às não Escolares

Como referido anteriormente, nesta secção iremos apresentar uma análise entre as instituições escolares e as não escolares, ou seja, para cada concelho iremos confrontar os ideais recolhidos da Escola com as restantes instituições não escolares, as IPSS, os CATL e os Centros, permitindo, assim, verificar a ação de cada uma e a perceção do animador.

3.6.1. No Concelho A

Primeiramente, e sendo esta a nossa base de partida para a análise que se segue, caracterizaremos a Escola A no que diz respeito a alguns dos tópicos acima já apresentados.

Foi verificável que na Escola A eram realizadas várias atividades, com todos os alunos presentes, independentemente do ano que frequentavam, e que, pela instituição, eram consideradas lúdico-pedagógicas, sendo que estas eram elaboradas e implementadas por meio de um trabalho em equipa, com supervisão da chefia, e contavam, também, com parcerias para tal. Por exemplo:

«temos a atividade da [Nome da Atividade] com o 1º. Ciclo, todos os dias têm coisas diferentes, desde jogos tradicionais até aos jogos tecnológicos, temos as atividades da [Nome da Biblioteca], é a nossa biblioteca, também são atividades desde a hora do conto, em linguagem gestual portuguesa, em linguagem normal, desde a questão da leitura e depois temos os jogos matemáticos, os jogos tradicionais, temos um conjunto vasto» (Chefia 1 [6087-6500])

Nesta escola encontramos animadores, sendo que estes eram formais, ou seja, tinham formação em animação, e como já referido anteriormente esta formação era profissional. Estes animadores encontravam-se nas equipas de trabalho, sendo eles próprios responsáveis por muitas das atividades realizadas. Em todo o caso, estes animadores, por não terem esse mesmo estatuto, em paralelo com as suas funções de animador realizavam tarefas de auxiliares de educação. A título de exemplo:

«tive a felicidade de me darem a oportunidade de criar todas as atividades, os projetos, ou seja estávamos a nascer, muita coisa que foi criada na altura eu e a equipa tivemos abertura por parte da direção, é preciso isso então vamos fazer, o que é muito bom numa instituição nova» (Animador (AF) 1 [1851-2133])

Por fim constatamos que nesta escola o elemento animador era encarado como um grande contributo para a instituição. Focaram, ainda, a importância da flexibilidade estratégica destes profissionais e que por isso têm um peso no desenvolvimento, tanto escolar como não escolar, nos alunos. Verifica-se:

«Espero que o meu trabalho seja sempre uma aprendizagem para eles e que lhes marca de alguma forma pela positiva» (Animador (AF) 1 [7400-7511])

«cada vez mais as pessoas vão ter de uma formação específica como a animação que é estar a fazer a ligação universal entre os conteúdos daquilo que está no projeto educativo e no projeto curricular dos alunos» (Chefia 1 [14040-14249])

De um modo geral, podemos afirmar que todas as instituições não escolares se assemelham às crenças apresentadas pela Escola A. Mas especifiquemos cada uma das instituições em causa.

No que diz respeito à IPSS A, não se verificou qualquer (dis)semelhança com a escola, ou seja, ambas realizavam projetos lúdico-pedagógicos com parcerias, trabalhavam em equipa, tinham animadores formais responsáveis pelas atividades e encaravam os animadores como agentes de mudança e influenciadores do desenvolvimento integral dos educandos. A título de exemplo:

«Eles usufruem também do espaço exterior, fazem atividades lá fora com outros membros da instituição e connosco é os trabalhos manuais, como eu já referi, temos também a parte do ambiente, onde eles vão para as estufas, cultivam, fazem, alguns dos trabalhos manuais são relacionados para a decoração do [Nome do Projeto]» (Animador (AF) 3 [4448-4754])

«Eles é que fazem os planos de atividades, eles é que me apresentam os planos de atividades, eles é que fazem os relatórios, eles é que implementam as atividades» (Chefia 3 [24830-24991])

«O animador é fundamental nas pausas letivas, nas férias escolares, quer no período pós-escolar, porque desenvolve um conjunto de atividades pedagógicas e lúdicas mas principalmente pedagógicas para dar ferramentas aos jovens, e é esse o nosso objetivo» (Chefia 3 [27687-27939])

Quanto ao CATL A constata-se o mesmo, ambas as instituições demonstraram concordância e sintonia.

Portanto, em ambas realizavam-se atividades lúdico-pedagógicas através de um trabalho colaborativo, ou seja, em equipa, e com parcerias. Neste CATL também se encontrou animadores, nessas equipas, mas estes não apresentavam formação na área, sendo animadores informais. De qualquer modo, aqueles eram responsáveis pelas atividades tal como os animadores da Escola A. Tal como na escola, no CATL A os animadores eram encarados como elementos importantes para o desenvolvimento integral dos educandos. Seguem alguns excertos ilustrativos:

«Nós temos atividades lúdico-pedagógicas, ou seja, nós o que fazemos cá com os meninos tentamos fazer uma hora de trabalhos de casa, ou seja ajudá-los no trabalho de casa depois aí envolve um bocadinho o domínio cognitivo, o domínio da matemática, o domínio da linguagem escrita, e depois temos sempre vertentes mais ligadas à educação física, à educação artística» (Chefia 5 [3904-4268])

«Na cidadania, isso acho que é uma coisa que a gente faz inconscientemente, o dia-a-dia, até no inglês a gente às vezes também pratica com eles umas palavrinhas, umas ou outras, aquelas mais simples. A nível, eu penso que nós, inconscientemente, o que nós fazemos mais inconscientemente aqui é o meio físico» (Animador (AI) 5 [16038-16345])

Por fim constatou-se o mesmo em relação aos centros, ou seja, o que realizam, a forma como trabalham e as perceções da ação do animador são semelhantes.

Podemos aqui só realçar que os animadores presentes no centro eram informais, ao contrário dos presentes na escola. Seguem alguns exemplos:

«As nossas visitas começam com uma apresentação, fazemos um quebra-gelo, com várias atividades lúdicas, por exemplo o [Nome da Atividade], onde estão em roda e têm que dizer ao colega do lado [Nome do elemento da Atividade], depois dá-se uma volta introduz-se o [Nome do elemento da Atividade], depois o [Nome do elemento da Atividade] que é tipo um espelho, é um jogo de concentração, depois temos a visita e no fim o atelier onde podem por em prática o que aprenderam» (Animador (AI) 7 [3915-4290])

«nós trabalhamos sempre em parceria, temos inúmeras» (Chefia 7 [2298-2348])

«O animador sociocultural, eu acho que eles têm, talvez devido à sua formação, essa consciência da relação de empatia que têm de estabelecer a forma com marcam ou não

o público. Mestranda: Considera que o animador seria uma mais-valia para as atividades e projetos que realizam? Chefia 7: É importante para o público em geral» (Chefia 7 [5712-6038])

Posto isto, podemos concluir que no Concelho A, entre as instituições escolhidas para o estudo, não se verificou grandes (dis)semelhanças, sendo que a que tem mais destaque é a questão da formação dos diferentes animadores das instituições.

Sendo assim, é passível de se afirmar que independentemente de ser uma instituição escolar ou não, e tendo em conta unicamente as instituições em estudo, neste Concelho todas elas têm uma grande preocupação pelo desenvolvimento integral dos seus educandos, apostando, cada vez mais, na aprendizagem enquanto cidadão. Verifica-se, também, grande admiração e compreensão pelo trabalho elaborado por um animador, mesmo nas instituições em que não tinham animadores formais, sendo que foi esclarecedor que tal ocorria devido à falta de autonomia das instituições e/ou por falta de verbas para contratação de pessoal.

3.6.2. No Concelho B

Iniciaremos então por caracterizar a Escola B, nos mesmos termos utilizados anteriormente.

Verificamos desde logo que na Escola B não se encontravam animadores nem qualquer outro profissional que se assemelhasse ao perfil do animador. Mas importa realçar que estes não existiam pois a escola não tinha autonomia para poder contratar estes profissionais em animação; o mesmo acontece quanto às restantes instituições participantes desde concelho, que não possuem animadores formais.

Constatamos que eram desenvolvidos vários projetos para todos os alunos da escola, sendo aqueles planeados e implementados por professores através de várias parcerias. Por exemplo:

«qualquer criança desta escola tem a oportunidade de se inscrever em atividades após a atividade letiva. Hoje me dia os clubes organizam-se muito bem para fazer as escolinhas do desporto e quase todas as escolas têm este tipo de trabalho desenvolvido quer por professores internos quer por treinadores ou professores externos» (Chefia 2 [21490-21814])

Em todo o caso, apesar de nesta escola não existirem animadores verificou-se que existia uma apreciação muito vincada sobre os mesmos, tanto a nível do seu papel e lugar nas instituições, da sua importância e influencia como do perfil que deve assumir.

Em todo o caso, apesar de nesta escola não existirem animadores verificou-se que existia uma apreciação muito vincada sobre os mesmos, tanto a nível do seu papel e lugar nas instituições, da sua importância e influência, como do perfil que deve assumir.

Sendo assim, apurou-se que nesta instituição os animadores são vistos como elementos importantes e que seriam fundamentais em determinados espaços da escola, de modo a poderem colmatar algumas situações. O animador é, também, encarado como um membro capaz de captar a atenção dos alunos e motivá-los para a aprendizagem e para a relação com as emoções, sendo assim um facilitador de relações entre os pares. Por exemplo:

«de uma maneira organizada e com atividades de cativação em que podem melhorar depois o relacionamento interpessoal entre os pares, entre os alunos dentro do recreio, e não só, mas também podem fazer um tipo de trabalho mesmo letivo ou apoio nas áreas das expressões, no apoio até na estabilização de emoções desses alunos durante algumas aulas, mesmo nas chamadas do português, na matemática» (Chefia 2 [27365-27756])

Desde já importa destacar a grande (dis)semelhança entre a Escola B e as restantes instituições não escolares deste Concelho, ou seja, em todas as instituições não escolares encontrou-se animadores, tanto formais como não formais, em que estes são responsáveis pelas atividades que decorrem nas instituições.

No caso deste Concelho apenas duas instituições não escolares se assemelham, em alguns pontos, com a escola, neste caso o CATL B e o Centro B.

Quanto à IPSS B, a única semelhança encontrada com a escola era o facto de ambas as instituições promoverem atividades lúdico-pedagógicas contando com parcerias para tal, pois relativamente aos outros tópicos em análise a IPSS tinha uma visão diferente no que toca à ação do animador, ou seja, apenas focava a importância destes elementos no desenvolvimento dessas mesmas atividades. Verifica-se:

«Muitas das vezes, o papel do animador passa um pouco despercebido pois como estão integrados nos quadros necessários da instituição, acabam por desempenhar outras funções além da sua específica. No entanto, a sua participação na organização das grandes atividades, como a Festa de Natal, acaba por ser uma mais-valia» (Chefia 4 [4656-4973])

Relativamente ao CATL B, e como já referido anteriormente, este em muito se assemelha com a escola sendo que, no que toca à planificação das atividades, em vez de ser tarefa dos professores, no CATL a responsabilidade recaía sobre a chefia, sendo que de certa forma segue a lógica da Escola B, isto é, um elemento superior planifica e depois partilha com

os restantes elementos. Verificamos, ainda, que as duas instituições estão em acordo quanto ao modo como encaram o animador, isto é, para o CATL B o animador é um elemento dinamizador, útil e que promove o desenvolvimento dos educandos enquanto cidadãos, como podemos verificar:

«As atividades são planeadas por mim junto da equipa das ajudantes de educação, peço opinião deles e depois juntos chegamos a uma conclusão. Mestranda: São ações em equipa? Chefia 6: Começa por ser delineadas por mim mas depois peço a opinião deles. Na implementação estamos todos» (Chefia 6 [2634-2924])

Quanto ao Centro B podemos encontrar três semelhanças: o facto de ambas realizarem atividades lúdico-pedagógicas, trabalharem com parcerias e encararem o animador como um elemento útil, versátil, dinamizador e importante em todo o desenvolvimento de crianças e jovens.

Em todo o caso, encontram-se algumas (dis)semelhanças; para além das já referidas em cima, podemos destacar que no Centro B, ao contrário do que acontece na Escola B, existe algum trabalho em equipa, como podemos verificar no seguinte excerto:

«Mestranda: Mas trabalho em equipa? Animador (AI) 8: Trabalhamos sim senhora» (Animador (AI) 8 [7433-7510])

Podemos concluir que no Concelho B existem mais inconformidades entre as diferentes instituições, principalmente no modo como trabalham e planificam as suas atividades.

Em todo o caso, verificou-se que todas as instituições consideraram o papel do animador importante e útil na formação de crianças e jovens, sendo ele um elemento influenciador do desenvolvimento destes.

3.7. Contributos para a definição de um perfil de animador

Relativamente ao perfil que o profissional de animação deve ter, as chefias e os animadores participantes estavam em sintonia, ou seja, as perceções de ambos eram idênticas quanto a este tópico.

Sendo assim, as chefias participantes referiram que o animador tinha um perfil especial, realçando o facto que o profissional deveria ser flexível, dinâmico, empático, tendo assim capacidade de estabelecer relações com o outros, atento, imparcial, coeso, comunicativo, ter espírito crítico, gostar de estudar e ser um elemento capaz de aproveitar os recursos que lhe são expostos. A título de exemplo:

«O animador tem que ter um perfil muito especial, como eu já referi, eu acho que tem muito a ver com o relacionamento que tu tens com as pessoas e a empatia que tu consegues desenvolver com o outro. Se tu não tiveres empatia, não consegues ser animadora, porque não crias relação com o outro, o fundamental é criar relação com o outro» (Chefia 3 [30974-31307])

«eu acho que alguém que tenha o perfil de saber criar relações com o público é uma mais-valia com o serviço educativo. Uma pessoa que desperta o gosto pelo conhecimento. Gosto por comunicar as pessoas» (Chefia 7 [6064-6265])

«tem, de ser uma pessoa que esteja sempre informada e tem de ser uma pessoa que tenha acima de tudo um espírito crítico do trabalho que está a fazer, ou seja, que seja capaz de perceber o que é que funciona, o que é que não funciona, ter um bocadinho de... porque às vezes as coisas vão corre mal e não deixar que isso lhe afete» (Chefia 8 [48561-48886])

«seja uma pessoa que seja capaz de aprender a usar recursos e a aproveitá-los, porque de resto eu acho que o trabalho de animador tem o mesmo de todos os trabalhos modernos, é exatamente essa capacidade de ser flexível, ser dinâmico, de estar sempre a estudar, de estar sempre preparado, sempre a aprender e está sempre a adaptar-se» (Chefia 8 [49845-50176])

Fonte (2012) afirma, também, que «Um profissional em Animação Sociocultural não é aquele que apenas cumpre as suas funções e tarefas. Ser Animador Sociocultural é possuir um modo diferente de ser» (p. 73).

Nesta linha de pensamento, Besnard (1980) corrobora quando refere que o animador é: un agente de développement des individus et des groupes dont l'action professionnelle ou bénévole se caractérise par une intervention sur un milieu donné au niveau des relations entre les individus et les groupes eux-mêmes, au niveau des relations entre les individus et les oeuvres culturelles, et éventuellement au niveau des structures. (p. 71).

Importa destacar um excerto, ainda relativo ao perfil que o animador deve ter:

«Diria que o mais importante é olhar a criança em si mesma, cada criança é uma criança. Não podemos olhar o grupo, por exemplo não podemos planificar as atividades e nossas atitudes para o grupo, temos que ver criança a criança, o meio em que vem, de onde vem, a família, temos de estar sempre muito atentos a isso. Outra coisa é o incutir as regras, temos de ser muito firmes a incutir as regras porque, e tem de ser um trabalho em equipa, integrarmo-nos nela e seguir as suas orientações. Sejam coesos para depois

o trabalho fluir e as crianças sentirem que estão seguras, são todos uma equipa, isso é muito importante as crianças sentirem-se seguras e que estão todos no mesmo barco» (Chefia 6 [4774-5461])

Destacamos este excerto pois nele verifica-se traços essenciais que devem constituir o perfil do animador, ou seja, o animador enquanto profissional que trabalha diretamente com crianças e jovens, neste caso específico, deve ter sempre em conta que cada um é como cada um, isto é, cada sujeito é único. Deste modo, o animador deve ser dotado de uma capacidade de adaptação ao seu público-alvo e a cada caso específico dentro daquele. Neste sentido, o animador deve encaminhar o seu grupo sempre para um ambiente harmonioso e de respeito. O mesmo deve ocorrer quanto à sua equipa de trabalho. Portanto, se se tiver em conta todas estas linhas orientadoras, o animador será capaz de levar os educandos para uma formação integral e humanista.

Com esta mesma linha de pensamento encontramos Fonte (2012) que assegura que o animador deve ter:

capacidade empática, dinamismo, personalidade, capacidade e entrega, mentalidade aberta, tolerância... não de unir-se outras capacidades referidas ao conhecimento do planeamento, execução e avaliação de projetos educativos, à dinamização de grupos, à resolução e regulamento de conflitos, à capacidade de transmitir valores, de trabalhar em equipa, de fomentar a comunicação interpessoal, assim como confiança, habilidade de motivação e marcada vocação socioeducativa. (p. 67).

Também os animadores participantes opinaram quanto à sua opinião de como deveria ser o perfil de um animador, ou seja, de que forma o animador deve encarar a sua profissão e que boas práticas deve adquirir.

Sendo assim, conclui-se que destacavam que um animador devia ser uma pessoa multifacetada, capaz de organizar, implementar e avaliar inúmeras ações, com sentido de responsabilidade e criatividade, devia ser motivador, imparcial, genuíno e devia ser capaz de criar relações de empatia com o outro, seja o seu público-alvo ou os seus colegas de trabalho.

A título de exemplo:

«os animadores devíamos ter capacidade para organizar, desenvolver e promover atividades, distinguir os públicos-alvo, mas sem influenciar o miúdo. Acho que cada um tem de dar aquilo que tem e sabe e saber estar e ser o que é, porque se eu não sei não devo fazer ou pedir ao miúdo para fazer, é ir procurar os conhecimentos, é sempre uma aprendizagem continua. Conhecer os miúdos, não generaliza-los, todos os dias

conhecemos um miúdo novo nunca podemos dizer a diferentes miúdos a mesma coisa da mesma forma porque são todos diferentes, é como os adultos todos ouvem e cada um interpreta à sua maneira» (Animador (AF) 1 [11151-11757])

«Acima de tudo, aconselho a que qualquer técnico, seja de que área for, que se aliene de preconceitos e estereótipos. Esta é uma profissão exigente, que vai para além de planificação e execução de atividades, pois assenta numa premissa de relações de empatia e de aproximação» (Animador (AF) 4 [9134-9409])

«que conselhos é que lhe daria? Animador (AI) 5: Ponto número um gostar de crianças. Ponto número dois calma, muita calma. O saber transmitir confiança, muita paciência, extrema, digamos 110% de paciência. E acima de tudo muito amor para dar porque há crianças que precisam mesmo de carinho, de amos, de uma conversa que não podem ter, são carentes» (Animador (AI) 5 [18784-19131])

Estas perceções vão ao encontro do que foi observado e registado em diário de campo a quanto do projeto TEIP:

Observámos que a maior parte dos animadores mostrava um forte empenho nas atividades que desenvolvia. Notou-se também que estes técnicos, na maior parte dos casos ainda muito jovens, ao contrário de alguns professores com quem nos cruzámos, transportam uma imagem diferente dos alunos da escola (...) perspectivavam a diversidade cultural das várias comunidades (cigana, africana, brasileira) como algo muito positivo que era explorado diariamente nas suas atividades (CIES & ISCTE-IUL, 2011, p. 86).

Besnard (1980) corrobora com estas crenças quando refere que o animador «nécessite des techniques variées qui exigent de l'animateur compétence, qualification, et recouvre des pratiques multiples de type culturel, artistique, esthétique, social, sportif, manuel» (p. 71).

Fonte (2012) refere, ainda, que o animador deve ser sempre verdadeiro consigo e fiel ao seu ser, tal como muitos dos participantes afirmaram. Este autor enfatiza que «Existe apenas esta forma de praticar Animação, através da entrega pessoal e total nos projetos onde o Animador se envolve» (p. 73).

Enfatizam-se dois excertos, relativos ao perfil do animador, que vão ao encontro do explanado no Capítulo I quanto ao animador e o grupo e o animador na escola, respetivamente, que de uma forma simples e concisa os resumem em poucas palavras:

«ok estamos aqui para vos auxiliar mas não só, queremos ser um amigo, ajudar, criar uma ligação» (Animador (AF) 1 [7888-7984])

«Acredito que sem este trabalho de mediação/animador, seria difícil manter os jovens em contexto escolar. As dificuldades existem, mas é com elas que crescemos e nos tornamos melhores profissionais» (Animador (AF) 4 [6909-7105])

Campos (2011) corrobora com estas duas afirmações a quanto da sua análise sobre os resultados de um projeto numa escola TEIP. No que toca ao animador e o grupo a autora afirma que «Os animadores pela sua condição e funções puderam desenvolver uma relação com os alunos, distinta da relação que com os outros adultos da escola habitualmente estabeleciam» (p. 92), ou seja, como afirma o Animador (AF) 1 o animador têm a capacidade de desenvolver ligações com os educandos que em tudo serão propícias e benéficas para e no seu desenvolvimento global.


No que toca ao primeiro excerto, que remete para o animador e o grupo, Limbos (1974) enfatiza que o animador «É membro do grupo, com um estatuto particular que deve assumir (...) mas não aproveita a sua posição no grupo para impor os seus pontos de vista nem para influenciar quanto aos valores e objetivos» (p. 114).

Quanto à segunda afirmação, Campos (2011) refere que no âmbito do projeto que analisou, foram encontrados resultados significativos no que diz respeito à vida escolar dos alunos, resultados académicos e, até mesmo, diminuição do abandono escolar devido à presença de animadores na escola, neste sentido «a integração na equipa educativa, e posteriormente no quadro de escola, de animadores teve um forte impacto na vivência escolar» (p. 92).

Em suma, para todos os participantes, o animador é um elemento fundamental no trabalho das instituições e na intervenção educativa com crianças e jovens. Para todos o animador é um elemento singular, dotado de capacidades e ferramentas únicas que são fundamentais para o trabalho que deve executar na instituição, ou seja, trabalhar junto das crianças e jovens, favorecendo o seu desenvolvimento no domínio escolar e não escolar, sendo que é destacado que o animador é aquele que despertará nos educandos o sentido de Ser, isto é, será através das ações do animador que os alunos se consciencializarão da sua pertença a um grupo, a sociedade, das suas responsabilidades, da sua autonomia, de um sentido crítico, da criatividade e do outro, isto é, os seus pares, ou seja, despertará todas as valências inerentes ao ser Pessoa, Cidadão.

Para tal, verifica-se que os participantes consideraram que o animador deverá ser uma pessoa flexível, podendo movimentar-se em qualquer área do conhecimento e circunstâncias de modo a planificar e implementar qualquer tipo de atividades, deverá ser uma pessoa pura, no sentido de se desprender de preconceitos e ideias pré-concebidas sobre o seu público-alvo,

devendo, assim, ver sempre um a um tal como são e, a partir disso, trabalhar e mediar as relações entre os pares sempre com um sentido de criatividade e empatia.



Considerações
Finais

Considerações finais

Uma vez terminada esta caminhada e apresentado todo o estudo realizado, é altura de refletirmos sobre os nossos objetivos, ou seja, verificar se foram cumpridos, tal como explicar algumas considerações.

Em primeiro lugar, apesar de verificarmos que existe uma formação, alargada a vários níveis de ensino, em animação, constatámos que embora não exista ainda um estatuto legal da profissão de animador, tal não é impeditivo para muitas entidades, em todo o país, contratarem pessoas com esta formação específica.

Contudo, estes profissionais dentro das suas entidades empregadoras são reconhecidos como animadores, fazendo parte das equipas de trabalho e muitas das suas tarefas/funções estão intrínseca e diretamente relacionadas com a animação e o papel do animador.

Face a esta realidade constatamos, no nosso estudo, que o papel do animador é encarado como um facilitador e um mediador, ou seja, o animador deve ter como funções facilitar todas as interações existentes que englobam as crianças e jovens. Isto significa que o animador, para além das suas funções base, isto é, o planeamento de diferentes atividades e animação de espaços, deve tornar-se num motivador e impulsionador do desenvolvimento integral do seu público-alvo. Para tal verificamos que o animador, para além das suas ferramentas de formação, tem na base da sua ação, ou seja, da sua mediação com o público, a organização e implementação de atividades-lúdicas, que para todos os participantes são ferramentas ricas e fundamentais numa intervenção educativa junto de crianças e jovens, isto devido ao seu caráter lúdico, que promove motivação e interesse no despoletar do desenvolvimento integral dos educandos.

Quanto ao lugar do animador nas instituições, verificou-se que este tem destaque nas equipas de trabalho que planeiam, organizam e implementam todas as ações/atividades que ocorrem na instituição. Importa ainda referir que o lugar do animador, na perceção e revisões literárias recolhidas, não se deve cingir unicamente à educação não formal, devendo este profissional estar tão presente nas instituições não escolares como nas instituições escolares.

Perante este contexto foi conclusivo que o animador é sem dúvida um elemento fundamental, único e essencial que deve estar presente na educação das crianças e jovens, pois através dele aqueles terão um desenvolvimento pleno e conciso devido às ferramentas únicas usadas por este profissional em animação.

Assim, o animador influenciará as crianças e jovens em todo o seu desenvolvimento, pois mediará as relações que aqueles têm com os seus pares e com terceiros, como a escola e toda a restante comunidade educativa, motivará os educandos, através das suas ferramentas, para os estudos, influenciando o desenvolvimento das competências do domínio escolar, e importa ainda reforçar que este aspeto pode ocorrer através das atividades implementadas pelo animador, pois aquelas constituem-se como lúdico-pedagógicas e, como já constatamos, o lúdico é um meio preciso para as aprendizagens, sendo uma estratégia crucial para um melhor processo de ensino-aprendizagem. Por fim, o animador terá grande impacto nas competências do domínio não escolar por a sua intervenção assentar, principalmente, neste âmbito.

Assim sendo, o animador apresenta-se como um profissional multifacetado com a sua impressão digital em todo o percurso das crianças e jovens. Ele não só permitirá promover dinâmicas motivadoras para a promoção do sucesso escolar, como também promoverá dinâmicas para um desenvolvimento pessoal e social de cada educando.

Então, e como reflete Dias (1993):

Importa ensinar a aprender sobretudo não conhecimentos mas a *conhecer*, não objectos de aprendizagem mas a *aprender*, não reflexões mas a *refletir*, não pensamentos mas a *pensar*, não resoluções mas a *resolver*, não investigações mas a *investigar*, não o ser (substantivo, passivo, estático) mas a *ser* (verbo, activo, dinâmico). [Logo o animador,] (...) deve pôr-se ao serviço do processo de formação, através da criação de condições para o desenvolvimento das capacidades (e hábitos e atitudes e competências) do *logos* e da sua função crítica, do *pathos* e da sensibilidade humana-artística-ética, do *êthos* e do crescimento do homem como pessoa (p. 12).

Nesta perspetiva, onde vemos refletidas as ferramentas únicas que um animador possui, destacamos a ideia, partilhada também por um dos nossos participantes, de que a animação tem um valor na vida das crianças e jovens, tanto em âmbito escolar como não escolar, que pressupõe mudança. À animação associa-se movimento de mudança e este ocorre pelo seu agente, o animador, que neste caso simboliza um agente de mudança e, se assim é toda esta realidade da animação, então significa que todos nós somos agentes da mudança, que todos nós somos animadores e que todos nós devemos refletir sobre tal.

Sendo assim, podemos afirmar que no que toca aos objetivos propostos todos eles foram cumpridos e tal se elucida durante a apresentação dos resultados deste estudo.

Importa agora, antes de terminarmos a apresentação deste trabalho, refletir um pouco sobre todo o percurso até aqui realizado, ou seja, como em todos os caminhos enfrentamos

alguns obstáculos, neste caso encontramos algumas limitações, sendo estas: a falta de bibliografia sobre o tema, e por esta razão são repetidos várias vezes os mesmos autores; dificuldade na escolha das instituições devido à falta de animadores formais, com o nível de Técnico Superior nas mesmas, pois, como verificamos acima, no Capítulo I, não existe formação superior em animação na região; e, por fim, a falta de receptividade aquando do contacto com diversas instituições, nomeadamente escolas, devido ao tema em causa, pois deparamo-nos com algum ceticismo relativamente ao mesmo, principalmente no que toca à inclusão do animador nas instituições escolares.

Contudo, consideramos que este é um tema que carece de atenção ao nível da investigação. Sendo assim, e tendo em conta o estudo aqui apresentado, propomos três possíveis investigações futuras a este nível: primeiro, estender o estudo a todas as instituições da ilha de São Miguel, de modo a compreender-se, de um modo geral, a perceção dos intervenientes em causa sobre o papel e o lugar do animador nos mesmos parâmetros do nosso estudo; segundo, a realização de um estudo comparativo entre os dois tipos de animadores, o Técnico Superior e o Assistente Técnico, para melhor compreender em que medida se diferem, caso se verifique, as suas intervenções; em terceiro, propomos um estudo longitudinal que englobe o percurso de um animador, ou seja, desde a sua formação até à sua empregabilidade, de modo a compreender-se de que forma a formação, que se diz tão específica, em animação influencia o público-alvo com quem o animador iria trabalhar e, também, serviria para compreender o enquadramento e como a entidade empregadora encarava o animador.

Em suma, consideramos que a realização desta investigação foi muito importante, pois para além de explanar o animador e a importância do mesmo, fez com que todos os intervenientes refletissem sobre este elemento único.

Sendo assim e em modo de reflexão e síntese final, terminamos com uma citação de Besnard (1980) que, resumidamente, afirma que se quisermos ser verdadeiros, concisos e realistas quanto à animação, não podemos, de uma pequena síntese como é este trabalho, tirar qualquer conclusão, citando:

Il n'y a pas de conclusions possibles à tirer d'un ouvrage de synthèse sur l'Animation socioculturelle si nous voulons être fidèles à elle-même et à l'image qu'elle donne: m une recherche permanente sur la Culture et la Vie sociale, une auto-interrogation, partagée par ses agentes mêmes que sont les animateurs socioculturels et qui se posent la question de leur identité, de leur fonction, de leur profession et de leur formation (p. 123).



Referências
Bibliográficas

Referências Bibliográficas

Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional – ANQEP (2016). Catálogo nacional de qualificações. Recuperado de http://www.catalogo.anqep.gov.pt/PDF/QualificacaoReferencialPDF/1807/CP/duplacertificacao/762176_RefCP

Araújo, M. J. (2009). *Crianças ocupadas: como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Estoril: Prime Books.

Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação SócioCultural – APDASC (2010). Código deontológico do animador sociocultural. Recuperado de http://www.apdasc.com/pdf/codigo_animador_sociocultural.pdf

Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação SócioCultural - APDASC (2010, novembro). Estatuto do animador sociocultural. Comunicação apresentada no I Congresso Nacional de Animação Sociocultural, Aveiro. Recuperado de http://www.apdasc.com/pdf/estatuto_animador_socioculturall.pdf

Bacelar, V. L. (2012). *Professores de educação infantil: ludicidade, história de vida e formação inicial*. Tese não publicada. Universidade Federal da Bahia, Salvador. Recuperado de <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/12960/1/Vera%20Lucia%20da%20E.%20Bacelar.pdf>

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA.

Besnard, P. (1980). *L'animation socioculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.

Bianconi, M. L. & Caruso, F. (2005). Apresentação: educação não formal. *Ciência e Cultura*, 57(4), 20. Recuperado de http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000400013

Brito, A. P. (1978). Animação desportiva e animação cultural. *Antropologia Desportiva*, (12).

Cabral, A. (1990). Teoria do jogo. Lisboa: Editorial Notícias. Cáritas Portuguesa (2012). Código de Ética e Deontologia para Monitores/Animadores dos Grupos de Interação Social. Recuperado de <http://caritas.pt/ficheiros/intranet/file/C%C3%B3digo%20%C3%89tico%20e%20Deontol%C3%B3gico%20animador.doc>

Campos, J. (2011). Formação em animação sociocultural: contributos de projetos de investigação e intervenção em animação socioeducativa. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 18(19), 81-106. Recuperado de http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Campos_Forma%C3%A7%C3%A3o.pdf

Cavaco, C. (2003). Fora da escola também se aprende: percursos de formação experiencial. *Educação, Sociedade & Culturas*, (20), 125-147. Recuperado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/31497/1/2003_Educacao%20Sociedade%20%26%20Culturas_Fora%20da%20escola%20tamb%C3%A9m%20se%20aprende..pdf

Centro de Investigação e Estudos de Sociologia – CIES, & Instituto Universitário de Lisboa - ISCTE-IUL. (2011). Efeitos TEIP: avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária. Recuperado de <http://www.observatorio.pt/download.php?id=836>

Condessa, I. (2015). A matemática, a educação física e o jogo: discursos e práticas para o ensino na educação básica. In Garrão, A., Dias, M., & Teixeira, R. (Coord.), *Investigar em educação matemática: diálogos e conjunções numa perspetiva interdisciplinar* (pp. 151-164). Ponta Delgada: Letras Lavadas Edições.

Condessa, I., Fialho, A., Andrade, R., Fortuna, M., & Castanho, M. (2009). O projeto p.i.r.a.t.a. – c.b. In Condessa, I. (Org.), *(Re)Aprender a brincar: da especificidade à diversidade* (pp. 173-202). Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.3/3225>

Coutinho, C. & Lisbôa, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. *Revista de Educação*, 18(1), 5-22. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/14854>

Dallabona, S. & Mendes, S. (2004). O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38603683/o_ludico_e_a_educacao.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1511359147&Signature=zcz5T12pxVjkbSofmIzyWXbq1xk%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DO_LUDICO_NA_EDUCACAO_INFANTIL_Jogar_brin.pdf

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. & Nanzhao, Z. (1996). Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Recuperado de <https://sites.google.com/site/edileneCSA/project-updates/informaticaesociedade/MG02-grupoB-IS-material2.pdf>

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. & Nanzhao, Z. (2010). Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>

Dias, A., Campos, J., Saraiva, J., & Lima, T. (2011). Animação sociocultural, formação e projetos de intervenção: o projeto “palavras e saberes”. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 100-117. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.21/1685>

Dias, E. (2013). A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. *Revista Educação e Linguagem*, 7(1), 2-17. Recuperado de <http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2013/12/09/outros/2774a576f536917a99a29a6ec671de86.pdf>

Dias, J. R. (1993). Filosofia da educação: pressupostos, funções, método, estatuto. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 49(1-2), 3-28.

Direção Regional da Educação (2015). ProSucesso: Açores pela Educação. Recuperado de http://prosucesso.azores.gov.pt/assets/upload/tmp_documents/abe1465369830f8ce7cc3bf44c787510.pdf

Durkheim, É. (1977). A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30970740/durkheim.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1512236530&Signature=A5z%2BF3Dgn9Bg3AqQtmP1%2BVGCPXk%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DA_educacao_como_processo_socializador_fu.pdf

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In Lima, J., & Pacheco, J. (Orgs.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

Ferreira, F. (2003). O estudo local em educação: dinâmicas socioeducativas em paredes de coura. Dissertação não publicada. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.

Fialho, A. (2015). Quando os números ganham asas: a matemática e as expressões artísticas em diálogo. In Garrão, A., Dias, M., & Teixeira, R. (Coord.), *Investigar em educação matemática: diálogos e conjunções numa perspetiva interdisciplinar* (pp. 151-164). Ponta Delgada: Letras Lavadas Edições.

Fonte, R. (2012). A formação de animadores socioculturais. Canas de Senhorim: Edição do autor.

Fortuna, T. (2000). Sala de aula é lugar de brincar?. Recuperado de http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf

Furtado, O. & Serpa, M. D. (2013). Educação Escolar e Extraescolar. In Rego, I. E. & Caldeira, S. N. (Coord.), *Prevenir ou remediar?: contextos para intervenção em psicologia* (pp. 99-126). Braga: Psiquilibrios Edições.

Gerhardt, T. (2009). Construção da pesquisa. In Gerhardt, T., Silveira, D. (Orgs.), *Métodos de pesquisa* (pp. 43-64). Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Recuperado de https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=dRuzRyElzmkC&oi=fnd&pg=PA9&dq=modelo+de+an%C3%A1lise+Quivy&ots=92S6X0pvLD&sig=cLdWPdS1O0-CySziHQ6gQ_WLXhM&redir_esc=y#v=onepage&q=modelo%20de%20an%C3%A1lise%20Quivy&f=true

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora LDA.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: na introduction to its methodology*. California: Sage Publications, Inc.

Leite, C. (2000). A flexibilidade curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. *Território educativo*, (7), 20-26. Recuperado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/62377/2/83097.pdf>

Lenoir, Y. (2011). A intervenção educativa, um construto teórico para analisar as práticas de ensino. *Educativa* 14(1), 9-38. Recuperado de <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1614>

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin G. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto de Piaget.

Lima, J. A. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 7-29.

Limbos, E. (1974). *Animação Sócio-Cultural: prática e instrumentos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Lobrot, M. (1977). *Animação não directiva de grupos*. Lisboa: Moraes Editores.

Lopes, M. S. (2006). A animação sociocultural em Portugal. *Animador Sociocultural: Revista Iberoamericana*, 1(1), 1-16. Recuperado de http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/LOPES_Animacao.pdf

Macedo, L., Petty, A. L., & Passos, N. (2005). *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artimed Editora.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Mateus, K. S., Ferreira, S., P., & Silva, J. R. (2016). A importância das atividades lúdicas na educação infantil. *Colloquium Humanarum*, 13(n. especial), 65-70. Recuperado de <http://www.unoeste.br/site/enepe/2016/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/A%20IMPORT%C3%82NCIA%20DAS%20ATIVIDADES%20L%C3%9ADICAS%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf>

Ministério da Educação e Investigação Científica, Secretaria de Estado dos Desportos e Juventude, Direção Geral dos Desportos (1976). Curso animador: futebol. Lisboa: Edição do autor.

Molina, M. P. (1993). *Análisis documental: fundamentos y procedimientos*. Salamanca: Endema, S.A.

Nóvoa, A. (1995). Para uma análise das instituições escolares: características organizacionais e cultura de escola. In Nóvoa, A. (Coord.), *As organizações escolares em análise* (pp. 13-43). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Paschoato, M., & Bevilacqua, M. (s. d.). O lúdico na educação infantil. Recuperado de <http://fapb.edu.br/uploads/files/O%20L%C3%9ADICO%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf>

Pessanha, A. M. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Portocarrero, V. (2004). Instituição escolar e normalização em foucault e canguilhem. *Revista Educação & Realidade*, 29(1), 169-185. Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25424/14750>

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva – Publicações, LDA.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). Manual de investigação em ciências sociais. Recuperado de http://www.academia.edu/download/38075586/manual_de_pesquisa_social.pdf

Schultz, D., & Souza F. (s. d.). O brincar e suas contribuições no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Recuperado por <http://fapb.edu.br/uploads/files/ARTIGO%20Daniela.pdf>

Silva, E., & Moinhos, R. (2010). *Animação sociocultural: módulos opcionais*. Lisboa: Plátano Editora.

Simões, H. (2006). *Animação cultural: três andamentos de compreensão*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: bases psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto de Piaget.

Vala, J. (1999). A análise de conteúdo. In Silva, A. S. & Pinto, J. M. (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Wajskop, G. (1995). O brincar na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa* (92). 62-69. Recuperado de <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/859/866>

Legislação consultada

Decreto Legislativo Regional, N.º 13/2013/ A de 30 de agosto.

Lei de Bases do Sistema Educativo, N.º 49/2005 de 30 de agosto.



Anexos

Anexo I – Guião de entrevista Chefias

Guião de entrevista à Chefia

Perguntas:

1. Fale-me um pouco do seu percurso académico.
2. Porque escolheu esta área para trabalhar?
3. Fale-me do seu percurso profissional. Em que tipo de instituições trabalhou?
4. Como assumiu este cargo?
5. Fale-me em geral do seu trabalho na instituição.
6. Que tipo de atividades são realizadas na instituição? Com que domínios de desenvolvimento da criança e jovem trabalham?
7. Pode descrever um exemplo específico de atividades realizadas?
8. E as atividades lúdicas... São integradas no trabalho da instituição?
9. Quem está envolvido no planeamento e implementação das atividades? São ações individuais ou em equipas? Como são constituídas as equipas?
10. Para a realização das atividades conta com a colaboração de entidades externas, como instituições da comunidade? Se sim, que tipo de instituições são e que tipo de colaboração é prestada? Pode dar alguns exemplo?
11. Tem animadores a trabalhar na instituição?

Se sim	Se não
Onde estão inseridos na instituição?	Porquê? Acha que seria um contributo útil?
Que funções assumem na instituição?	Recebem animadores de outras instituições
Quantas vezes o animador intervém, por semana, na instituição e em que horário?	para a realização de atividades? Se sim, quantas vezes, por semana, e de que instituições são?

Qual a sua percepção sobre a integração e funções assumidas pelo animador nas equipas da instituição?	
Qual a sua percepção sobre o trabalho do animador na intervenção educativa?	Qual a sua percepção do trabalho do animador? Pensa que a instituição beneficiaria dele?
Considera que o animador tem influência no que respeita ao desenvolvimento de competências do currículo escolar? Se sim, de que modo?	Considera que o animador seria uma mais-valia para as atividades e projetos de intervenção educativa que realizam com crianças e jovens?
E no que respeita a competências do domínio não escolar? Se sim, de que modo?	Num futuro, considera integrar animadores na instituição?
Realizam atividades noutras instituições (escolas, ATL, IPSS)? Com que frequência?	

12. Se tivesse que orientar/aconselhar um animador recém-chegado à sua instituição sobre a melhor forma de encarar a sua profissão e, também, sobre boas práticas na(s) função(ões) que desempenha, que conselhos daria?

Anexo II – Guião de entrevista Animador

Guião de entrevista ao Animador

Perguntas:

1. Fale-me um pouco do seu percurso académico.
2. Porque escolheu esta área para trabalhar?
3. Fale-me do seu percurso profissional. Há quantos anos trabalha e em que tipo de instituições já trabalhou?
4. Fale-me em geral do seu trabalho na instituição.
5. Quantas vezes intervém nesta instituição? E intervém em mais alguma? Se sim, em qual(ais)?
6. Coordena alguma equipa ou trabalha junto de alguma equipa da instituição? Em qual e que elementos mais integram essa equipa? Com que fim trabalham em equipa?
7. Que tipo de atividades planeia e/ou realiza e quais os conteúdos envolvidos? Em geral, qual o tempo médio das atividades?
8. Dê-me exemplos de atividades que costume realizar com mais frequência
9. O seu trabalho engloba atividades lúdicas?

9.1. Se sim

9.1.1 Quais?

9.1.2 Considera-as importantes no desenvolvimento das crianças e jovens?

9.2. Se não

9.2.1. Considera que estas seriam importantes para o desenvolvimento das crianças e jovens?

9.2.2. O que poderia fazer diferente neste sentido?

10. Qual a sua percepção sobre os desafios, exigências e potencialidades do seu trabalho na instituição?
11. Em que medida o seu trabalho é uma mais-valia nos diferentes contextos de educação e formação de crianças e jovens? Tem encontrado dificuldades? Em caso afirmativo, em que contextos/áreas? O que pensa fazer para ultrapassar tais dificuldades?
12. Considera que o seu trabalho influencia a educação e formação das crianças e jovens em idade escolar no que respeita às competências do *domínio escolar*? Se sim, em quais e de que modo?
13. E no que respeita às competências do *domínio não escolar*, considera que tem influência? Se sim, em quais e de que modo?
14. Se tivesse que aconselhar um colega sobre a melhor forma de encarar esta profissão e sobre boas práticas na(s) função(ões) que desempenha que conselhos daria?

Anexo III – Formulários de Consentimento Informado



Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Departamento De Educação
Mestrado em Educação e Formação

Formulário de Consentimento Informado da Participação dos Intervenientes no Estudo⁴

Este formulário pretende clarificar as condições que orientam a participação neste estudo intitulado "O papel e o lugar do animador na Educação Infantojuvenil: das instituições escolares às não escolares. Um estudo Multicasos da Ilha de São Miguel", no âmbito do Mestrado em Educação e Formação, ramo de especialidade de Formação e Intervenção Educativa com Crianças e Jovens, da responsabilidade da mestranda Ana Catarina Pinto Lopes, orientada pelo Prof. Doutor Adolfo Fernando da Fonte Fialho e pela Prof.^a Doutora Maria Isabel Dias de Carvalho Neves Cabrita Condessa.

É intenção recolher dados relativos ao papel e lugar do animador na Educação Infantojuvenil nas instituições escolares e nas instituições não escolares, como também dados relativos às atividades realizadas nas e pelas instituições. Para o efeito a recolha de dados será realizada sob a seguinte forma:

1. **Entrevista:** Realizada ao Presidente/Diretor da Instituição escolar e a um dos Animadores da instituição, caso este exista, registada em suporte áudio.

Pelo presente formulário fica acordado que:

⁴ Este formulário protocolar teve por base as orientações de Lima (2006).

Lima, J. A. (2006). Ética na investigação. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 142-145). Porto: Porto Editora.

- a) A participação nas entrevistas é feita de forma voluntária, podendo os entrevistados, a qualquer momento, recusar a resposta a questões, suspendendo a sua participação ou mesmo desistindo dela, sem qualquer necessidade de justificação e sem que tal facto tenha qualquer consequência;
- b) A duração das entrevistas será de 45 minutos;
- c) Para permitir uma melhor compreensão dos factos, o conteúdo das entrevistas será gravado em áudio, tendo os entrevistados o direito, se assim o entenderem, de solicitarem uma cópia da respetiva entrevista;
- d) Os dados recolhidos das entrevistas encontrar-se-ão armazenados no computador pessoal da mestranda e estarão acessíveis somente à investigadora e seus orientadores;
- e) Alguns excertos poderão ser parte integrante da dissertação, salvaguardando-se o anonimato através da utilização de um sistema de codificação, onde o nome das instituições será codificado por letras e a identificação dos entrevistados por números;
- f) Os participantes terão acesso ao relatório final da investigação.

Importa referir que está previsto a divulgação dos resultados ou parte da dissertação em eventos ou revistas científicas, neste sentido e apesar de na dissertação ser salvaguardado o anonimato, a quanto da divulgação de resultados a identificação da instituição pode ser revelada se esta assim o entender.

Em qualquer momento os participantes podem esclarecer questões relacionadas com a investigação, contactando a mestranda através do seguinte correio eletrónico: analopes2303@msn.com.

Agradece-se a sua participação no decorrer desta investigação.

Ao assinar este protocolo, o (a) participante concorda com as condições supramencionadas.

(A mestranda)

(Presidente/Diretor da Instituição)



Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Departamento De Educação
Mestrado em Educação e Formação

Formulário de Consentimento Informado da Participação dos Intervenientes no Estudo⁵

Este formulário pretende clarificar as condições que orientam a participação neste estudo intitulado "O papel e o lugar do animador na Educação Infantojuvenil: das instituições escolares às não escolares. Um estudo Multicasos da Ilha de São Miguel", no âmbito do Mestrado em Educação e Formação, ramo de especialidade de Formação e Intervenção Educativa com Crianças e Jovens, da responsabilidade da mestrandia Ana Catarina Pinto Lopes, orientada pelo Prof. Doutor Adolfo Fernando da Fonte Fialho e pela Prof.^a Doutora Maria Isabel Dias de Carvalho Neves Cabrita Condessa.

É intenção recolher dados relativos ao papel e lugar do animador na Educação Infantojuvenil nas instituições escolares e nas instituições não escolares, como também dados relativos às atividades realizadas nas e pelas instituições. Para o efeito a recolha de dados será realizada sob seguinte forma:

1. **Entrevista:** Realizada ao Presidente/Diretor da Instituição escolar e a um dos Animadores da instituição, caso este exista, registada em suporte áudio;

Pelo presente formulário fica acordado que:

- a) A participação nas entrevistas é feita de forma voluntária, podendo os entrevistados, a qualquer momento, recusar a resposta a questões, suspendendo a sua participação ou

⁵ Este formulário protocolar teve por base as orientações de Lima (2006).

Lima, J. A. (2006). Ética na investigação. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 142-145). Porto: Porto Editora.

mesmo desistindo dela, sem qualquer necessidade de justificação e sem que tal facto tenha qualquer consequência;

- b) A duração das entrevistas será de 45 minutos;
- c) Para permitir uma melhor compreensão dos factos, o conteúdo das entrevistas será gravado em áudio, tendo os entrevistados o direito, se assim o entenderem, de solicitarem uma cópia da respetiva entrevista;
- d) Os dados recolhidos das entrevistas encontrar-se-ão armazenados no computador pessoal da mestranda e estarão acessíveis somente à investigadora e seus orientadores;
- e) Alguns excertos poderão ser parte integrante da dissertação, salvaguardando-se o anonimato através da utilização de um sistema de codificação, onde o nome das instituições será codificado por letras e a identificação dos entrevistados por números;
- f) Os participantes terão acesso ao relatório final da investigação.

Importa referir que está previsto a divulgação dos resultados ou parte da dissertação em eventos ou revistas científicas.

Em qualquer momento os participantes podem esclarecer questões relacionadas com a investigação, contactando a mestranda através do seguinte correio eletrónico: analopes2303@msn.com.

Agradece-se a sua participação no decorrer desta investigação.

Ao assinar este protocolo, o (a) participante concorda com as condições supramencionadas.

(A mestranda)

(Animador da Instituição)



Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Departamento De Educação
Mestrado em Educação e Formação

Formulário de Consentimento Informado da Participação dos Intervenientes no Estudo⁶

Este formulário pretende clarificar as condições que orientam a participação neste estudo intitulado "O papel e o lugar do animador na Educação Infantojuvenil: das instituições escolares às não escolares. Um estudo Multicasos da Ilha de São Miguel", no âmbito do Mestrado em Educação e Formação, ramo de especialidade de Formação e Intervenção Educativa com Crianças e Jovens, da responsabilidade da mestranda Ana Catarina Pinto Lopes, orientada pelo Prof. Doutor Adolfo Fernando da Fonte Fialho e pela Prof.^a Doutora Maria Isabel Dias de Carvalho Neves Cabrita Condessa.

É intenção recolher dados relativos ao papel e lugar do animador na Educação Infantojuvenil nas instituições escolares e nas instituições não escolares, como também dados relativos às atividades realizadas nas e pelas instituições. Para o efeito a recolha de dados será realizada sob seguinte forma:

1. **Entrevista:** Realizada ao Coordenador do ATL/CATL e a um dos Animadores da instituição, caso este exista, registada em suporte áudio.

Pelo presente formulário fica acordado que:

- a) A participação nas entrevistas é feita de forma voluntária, podendo os entrevistados, a qualquer momento, recusar a resposta a questões, suspendendo a sua participação ou mesmo desistindo dela, sem qualquer necessidade de justificação e sem que tal facto tenha qualquer consequência;

⁶ Este formulário protocolar teve por base as orientações de Lima (2006).

Lima, J. A. (2006). Ética na investigação. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 142-145). Porto: Porto Editora.

- b) A duração das entrevistas será de 45 minutos;
- c) Para permitir uma melhor compreensão dos factos, o conteúdo das entrevistas será gravado em áudio, tendo os entrevistados o direito, se assim o entenderem, de solicitarem uma cópia da respetiva entrevista;
- d) Os dados recolhidos das entrevistas encontrar-se-ão armazenados no computador pessoal da mestranda e estarão acessíveis somente à investigadora e seus orientadores;
- e) Alguns excertos poderão ser parte integrante da dissertação, salvaguardando-se o anonimato através da utilização de um sistema de codificação, onde o nome das instituições será codificado por letras e a identificação dos entrevistados por números;
- f) Os participantes terão acesso ao relatório final da investigação.

Importa referir que está previsto a divulgação dos resultados ou parte da dissertação em eventos ou revistas científicas, neste sentido e apesar de na dissertação ser salvaguardado o anonimato, a quanto da divulgação de resultados a identificação da instituição pode ser revelada se esta assim o entender.

Em qualquer momento os participantes podem esclarecer questões relacionadas com a investigação, contactando a mestranda através do seguinte correio eletrónico: analopes2303@msn.com.

Agradece-se a sua participação no decorrer desta investigação.

Ao assinar este protocolo, o (a) participante concorda com as condições supramencionadas.

(A mestranda)

(Coordenador do ATL/CATL)



Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Departamento De Educação
Mestrado em Educação e Formação

Formulário de Consentimento Informado da Participação dos Intervenientes no Estudo⁷

Este formulário pretende clarificar as condições que orientam a participação neste estudo intitulado "O papel e o lugar do animador na Educação Infantojuvenil: das instituições escolares às não escolares. Um estudo Multicasos da Ilha de São Miguel", no âmbito do Mestrado em Educação e Formação, ramo de especialidade de Formação e Intervenção Educativa com Crianças e Jovens, da responsabilidade da mestranda Ana Catarina Pinto Lopes, orientada pelo Prof. Doutor Adolfo Fernando da Fonte Fialho e pela Prof.^a Doutora Maria Isabel Dias de Carvalho Neves Cabrita Condessa.

É intenção recolher dados relativos ao papel e lugar do animador na Educação Infantojuvenil nas instituições escolares e nas instituições não escolares, como também dados relativos às atividades realizadas nas e pelas instituições. Para o efeito a recolha de dados será realizada sob a seguinte forma:

1. **Entrevista:** Realizada ao Coordenador do ATL/CATL e a um dos Animadores da instituição, caso este exista, registada em suporte áudio.

Pelo presente formulário fica acordado que:

- a) A participação nas entrevistas é feita de forma voluntária, podendo os entrevistados, a qualquer momento, recusar a resposta a questões, suspendendo a sua participação ou

⁷ Este formulário protocolar teve por base as orientações de Lima (2006).

Lima, J. A. (2006). Ética na investigação. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 142-145). Porto: Porto Editora.

mesmo desistindo dela, sem qualquer necessidade de justificação e sem que tal facto tenha qualquer consequência;

- g) A duração das entrevistas será de 45 minutos;
- h) Para permitir uma melhor compreensão dos factos, o conteúdo das entrevistas será gravado em áudio, tendo os entrevistados o direito, se assim o entenderem, de solicitarem uma cópia da respetiva entrevista;
- i) Os dados recolhidos das entrevistas encontrar-se-ão armazenados no computador pessoal da mestranda e estarão acessíveis somente à investigadora e seus orientadores;
- j) Alguns excertos poderão ser parte integrante da dissertação, salvaguardando-se o anonimato através da utilização de um sistema de codificação, onde o nome das instituições será codificado por letras e a identificação dos entrevistados por números;
- k) Os participantes terão acesso ao relatório final da investigação.

Importa referir que está previsto a divulgação dos resultados ou parte da dissertação em eventos ou revistas científicas.

Em qualquer momento os participantes podem esclarecer questões relacionadas com a investigação, contactando a mestranda através do seguinte correio eletrónico: analopes2303@msn.com.

Agradece-se a sua participação no decorrer desta investigação.

Ao assinar este protocolo, o (a) participante concorda com as condições supramencionadas.

(A mestranda)

(Animador do ATL/CATL)



Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Departamento De Educação
Mestrado em Educação e Formação

Formulário de Consentimento Informado da Participação dos Intervenientes no Estudo⁸

Este formulário pretende clarificar as condições que orientam a participação neste estudo intitulado "O papel e o lugar do animador na Educação Infantojuvenil: das instituições escolares às não escolares. Um estudo Multicasos da Ilha de São Miguel", no âmbito do Mestrado em Educação e Formação, ramo de especialidade de Formação e Intervenção Educativa com Crianças e Jovens, da responsabilidade da mestranda Ana Catarina Pinto Lopes, orientada pelo Prof. Doutor Adolfo Fernando da Fonte Fialho e pela Prof.^a Doutora Maria Isabel Dias de Carvalho Neves Cabrita Condessa.

É intenção recolher dados relativos ao papel e lugar do animador na Educação Infantojuvenil nas instituições escolares e nas instituições não escolares, como também dados relativos às atividades realizadas nas e pelas instituições. Para o efeito a recolha de dados será realizada sob a seguinte forma:

1. **Entrevista:** Realizada ao Presidente da IPSS e a um dos Animadores da IPSS, caso este exista, registada em suporte áudio.

Pelo presente formulário fica acordado que:

- a) A participação nas entrevistas é feita de forma voluntária, podendo os entrevistados, a qualquer momento, recusar a resposta a questões, suspendendo a sua participação ou mesmo desistindo dela, sem qualquer necessidade de justificação e sem que tal facto tenha qualquer consequência;

⁸ Este formulário protocolar teve por base as orientações de Lima (2006).

Lima, J. A. (2006). Ética na investigação. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 142-145). Porto: Porto Editora.

- g) A duração das entrevistas será de 45 minutos;
- h) Para permitir uma melhor compreensão dos factos, o conteúdo das entrevistas será gravado em áudio, tendo os entrevistados o direito, se assim o entenderem, de ficarem com uma cópia da respetiva entrevista;
- i) Os dados recolhidos das entrevistas encontrar-se-ão armazenados no computador pessoal da mestranda e estarão acessíveis somente à investigadora e seus orientadores;
- j) Alguns excertos poderão ser parte integrante da dissertação, salvaguardando-se o anonimato através da utilização de um sistema de codificação, onde o nome das instituições será codificado por letras e a identificação dos entrevistados por números;
- k) Os participantes terão acesso ao relatório final da investigação.

Importa referir que está previsto a divulgação dos resultados ou parte da dissertação em eventos ou revistas científicas, neste sentido e apesar de na dissertação ser salvaguardado o anonimato, a quanto da divulgação de resultados a identificação da instituição pode ser revelada se esta assim o entender.

Em qualquer momento os participantes podem esclarecer questões relacionadas com a investigação, contactando a mestranda através do seguinte correio eletrónico: analopes2303@msn.com.

Agradece-se a sua participação no decorrer desta investigação.

Ao assinar este protocolo, o (a) participante concorda com as condições supramencionadas.

(A mestranda)

(Presidente da IPSS)



Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Departamento De Educação
Mestrado em Educação e Formação

Formulário de Consentimento Informado da Participação dos Intervenientes no Estudo⁹

Este formulário pretende clarificar as condições que orientam a participação neste estudo intitulado "O papel e o lugar do animador na Educação Infantojuvenil: das instituições escolares às não escolares. Um estudo Multicasos da Ilha de São Miguel", no âmbito do Mestrado em Educação e Formação, ramo de especialidade de Formação e Intervenção Educativa com Crianças e Jovens, da responsabilidade da mestranda Ana Catarina Pinto Lopes, orientada pelo Prof. Doutor Adolfo Fernando da Fonte Fialho e pela Prof.^a Doutora Maria Isabel Dias de Carvalho Neves Cabrita Condessa.

É intenção recolher dados relativos ao papel e lugar do animador na Educação Infantojuvenil nas instituições escolares e nas instituições não escolares, como também dados relativos às atividades realizadas nas e pelas instituições. Para o efeito a recolha de dados será realizada sob a seguinte forma:

1. **Entrevista:** Realizada ao Presidente da IPSS e a um dos Animadores da IPSS, caso este exista, registada em suporte áudio.

Pelo presente formulário fica acordado que:

- a) A participação nas entrevistas é feita de forma voluntária, podendo os entrevistados, a qualquer momento, recusar a resposta a questões, suspendendo a sua participação ou mesmo desistindo dela, sem qualquer necessidade de justificação e sem que tal facto tenha qualquer consequência;

⁹ Este formulário protocolar teve por base as orientações de Lima (2006).

Lima, J. A. (2006). Ética na investigação. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 142-145). Porto: Porto Editora.

- b) A duração das entrevistas será de 45 minutos;
- c) Para permitir uma melhor compreensão dos factos, o conteúdo das entrevistas será gravado em áudio, tendo os entrevistados o direito, se assim o entenderem, de solicitarem uma cópia da respetiva entrevista;
- d) Os dados recolhidos das entrevistas encontrar-se-ão armazenados no computador pessoal da mestranda e estarão acessíveis somente à investigadora e seus orientadores;
- e) Alguns excertos poderão ser parte integrante da dissertação, salvaguardando-se o anonimato através da utilização de um sistema de codificação, onde o nome das instituições será codificado por letras e a identificação dos entrevistados por números;
- f) Os participantes terão acesso ao relatório final da investigação.

Importa referir que está previsto a divulgação dos resultados ou parte da dissertação em eventos ou revistas científicas.

Em qualquer momento os participantes podem esclarecer questões relacionadas com a investigação, contactando a mestranda através do seguinte correio eletrónico: analopes2303@msn.com.

Agradece-se a sua participação no decorrer desta investigação.

Ao assinar este protocolo, o (a) participante concorda com as condições supramencionadas.

(A mestranda)

(Animador da IPSS)



Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Departamento De Educação
Mestrado em Educação e Formação

Formulário de Consentimento Informado da Participação dos Intervenientes no Estudo¹⁰

Este formulário pretende clarificar as condições que orientam a participação neste estudo intitulado "O papel e o lugar do animador na Educação Infantojuvenil: das instituições escolares às não escolares. Um estudo Multicasos da Ilha de São Miguel", no âmbito do Mestrado em Educação e Formação, ramo de especialidade de Formação e Intervenção Educativa com Crianças e Jovens, da responsabilidade da mestranda Ana Catarina Pinto Lopes, orientada pelo Prof. Doutor Adolfo Fernando da Fonte Fialho e pela Prof.^a Doutora Maria Isabel Dias de Carvalho Neves Cabrita Condessa.

É intenção recolher dados relativos ao papel e lugar do animador na Educação Infantojuvenil nas instituições escolares e nas instituições não escolares, como também dados relativos às atividades realizadas nas e pelas instituições. Para o efeito a recolha de dados será realizada sob a seguinte forma:

1. **Entrevista:** Realizada ao Coordenador do Centro de divulgação cultural e/ou de ciência e a um dos Animadores da instituição, caso este exista, registada em suporte áudio.

Pelo presente formulário fica acordado que:

- a) A participação nas entrevistas é feita de forma voluntária, podendo os entrevistados, a qualquer momento, recusar a resposta a questões, suspendendo a sua participação ou mesmo desistindo dela, sem qualquer necessidade de justificação e sem que tal facto tenha qualquer consequência;
- b) A duração das entrevistas será de 45 minutos;

¹⁰ Este formulário protocolar teve por base as orientações de Lima (2006).

Lima, J. A. (2006). Ética na investigação. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 142-145). Porto: Porto Editora.

- c) Para permitir uma melhor compreensão dos factos, o conteúdo das entrevistas será gravado em áudio, tendo os entrevistados o direito, se assim o entenderem, de solicitarem uma cópia da respetiva entrevista;
- d) Os dados recolhidos das entrevistas encontrar-se-ão armazenados no computador pessoal da mestranda e estarão acessíveis somente à investigadora e seus orientadores;
- e) Alguns excertos poderão ser parte integrante da dissertação, salvaguardando-se o anonimato através da utilização de um sistema de codificação, onde o nome das instituições será codificado por letras e a identificação dos entrevistados por números;
- f) Os participantes terão acesso ao relatório final da investigação.

Importa referir que está previsto a divulgação dos resultados ou parte da dissertação em eventos ou revistas científicas, neste sentido e apesar de na dissertação ser salvaguardado o anonimato, a quanto da divulgação de resultados a identificação da instituição pode ser revelada se esta assim o entender.

Em qualquer momento os participantes podem esclarecer questões relacionadas com a investigação, contactando a mestranda através do seguinte correio eletrónico: analopes2303@msn.com.

Agradece-se a sua participação no decorrer desta investigação.

Ao assinar este protocolo, o (a) participante concorda com as condições supramencionadas.

(A mestranda)

(Coordenador do Centro)



Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Departamento De Educação
Mestrado em Educação e Formação

Formulário de Consentimento Informado da Participação dos Intervenientes no Estudo¹¹

Este formulário pretende clarificar as condições que orientam a participação neste estudo intitulado "O papel e o lugar do animador na Educação Infantojuvenil: das instituições escolares às não escolares. Um estudo Multicasos da Ilha de São Miguel", no âmbito do Mestrado em Educação e Formação, ramo de especialidade de Formação e Intervenção Educativa com Crianças e Jovens, da responsabilidade da mestranda Ana Catarina Pinto Lopes, orientada pelo Prof. Doutor Adolfo Fernando da Fonte Fialho e pela Prof.^a Doutora Maria Isabel Dias de Carvalho Neves Cabrita Condessa.

É intenção recolher dados relativos ao papel e lugar do animador na Educação Infantojuvenil nas instituições escolares e nas instituições não escolares, como também dados relativos às atividades realizadas nas e pelas instituições. Para o efeito a recolha de dados será realizada sob a seguinte forma:

1. **Entrevista:** Realizada ao Coordenador do Centro de divulgação cultural e/ou de ciência e a um dos Animadores da instituição, caso este exista, registada em suporte áudio.

Pelo presente formulário fica acordado que:

- a) A participação nas entrevistas é feita de forma voluntária, podendo os entrevistados, a qualquer momento, recusar a resposta a questões, suspendendo a sua participação ou

¹¹ Este formulário protocolar teve por base as orientações de Lima (2006).

Lima, J. A. (2006). Ética na investigação. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 142-145). Porto: Porto Editora.

mesmo desistindo dela, sem qualquer necessidade de justificação e sem que tal facto tenha qualquer consequência;

- b) A duração das entrevistas será de 45 minutos;
- c) Para permitir uma melhor compreensão dos factos, o conteúdo das entrevistas será gravado em áudio, tendo os entrevistados o direito, se assim o entenderem, de solicitarem uma cópia da respetiva entrevista;
- d) Os dados recolhidos das entrevistas encontrar-se-ão armazenados no computador pessoal da mestranda e estarão acessíveis somente à investigadora e seus orientadores;
- e) Alguns excertos poderão ser parte integrante da dissertação, salvaguardando-se o anonimato através da utilização de um sistema de codificação, onde o nome das instituições será codificado por letras e a identificação dos entrevistados por números;
- f) Os participantes terão acesso ao relatório final da investigação.

Importa referir que está previsto a divulgação dos resultados ou parte da dissertação em eventos ou revistas científicas.

Em qualquer momento os participantes podem esclarecer questões relacionadas com a investigação, contactando a mestranda através do seguinte correio eletrónico: analopes2303@msn.com.

Agradece-se a sua participação no decorrer desta investigação.

Ao assinar este protocolo, o (a) participante concorda com as condições supramencionadas.

(A mestranda)

(Animador do Centro)

Anexo IV – Grelha de análise de conteúdo pré-estruturada (Chefias)

Nº unidade	Unidade de Registo	Cod 1	Cod 2	Acordo
Chefia 3 [27687-27939]	«O animador é fundamental nas pausas letivas, nas férias escolares, quer no período pós-escolar, porque desenvolve um conjunto de atividades pedagógicas e lúdicas mas principalmente pedagógicas para dar ferramentas aos jovens, e é esse o nosso objetivo»	4.2	4.3	
Chefia 5 [240-476]	«eu sou professora do 1º. Ciclo do ensino básico, tirei licenciatura aqui na Universidade dos Açores e depois mais tarde... tirei licenciatura em 2003 depois mais tarde em 2007 fiz mestrado em Psicologia da Educação em Contextos Educativos»	1	1	X
Chefia 2 [26889-27088]	«penso que tem de ser pensada esta parte dos animadores socioculturais nestes espaços tal e qual como tem sido ultimamente a colocação de terapeutas ocupacionais e terapeutas da fala, é tão importante»	4.3	4.3	X
Chefia 8 [29796-29959]	«Ou seja, somos sempre precisos todos, apesar de cada um ter de alguma forma essas valências, essas responsabilidades, não há nenhuma atividade que não se faça isso»	4.3	4.3	X
Chefia 2 [272-380]	«fez parte da minha formação como académico e, também, como pessoa, toda a formação que tive como seminarista»	1	1	X
Chefia 3 [27961-28142]	«acha que têm influência tanto no domínio escolar como no domínio não escolar? Chefia 3: Completamente. Tem influência e tem importância. E à que dar essa importância ao animador»	4.3	4.3	X
Chefia 8 [1965-2093]	«foi em cultura português era o que havia, e isso acabou por me levar um pouco às escolhas que depois tive a nível profissional»	1	1	X
Chefia 2 [24299-24532]	temos, também, semanal... Diário, ainda, com a [Instituição local de Solidariedade Social] que, em que eles nos dão os seus monitores todos os dias trabalham connosco, no apoio a estas crianças, no desenvolvimento de atividades lúdicas	3.2	3.2	X
Chefia 8 [44394-44587]	«o trabalho de animação cultural é importante porque é a tal ponte que tem de ser criada. Temos de fazer é mais uma ferramenta, para mim eu vejo mais uma ferramenta do que outra coisa qualquer»	4.3	4.3	X

Chefia 3 [2268-2405]	«fiz a minha tese, porque naquela altura fazia-se tese de licenciatura, sobre uma rede de mulheres Cabo Verdianas a viver na grande Lisboa»	1	1	X
Chefia 5 [1050-1181]	«sempre gostei muito de crianças e pronto sentia que esta era a área que me ia realizar, digamos assim, sentir concretizada (risos)»	1	1	X
Chefia 8 [862-1024]	«Tive varias experiências onde trabalhei na rádio, trabalhei de forma escrita, como jornalista, de forma de reportagem, tive bastantes experiências como jornalista»	2.1	2.1	X
Chefia 5 [4800-4952]	«quando não estão na atividade letiva ficam aqui a tempo inteiro e agente consegue realmente leva-los a outros sítios isso depois ai tem o domínio social»	3.1	3.1	X
Chefia 3 [4077-4256]	«ingressei no mestrado de Relações Interculturais da Universidade Aberta, e depois fiz uma paragem para acabar a tese, que nunca cheguei a entregar, fiquei-me só pela pós-graduação»	1	1	X
Chefia 5 [527-684]	«trabalho como professora do 1º. Ciclo aqui a part-time, digamos assim, depois do trabalho letivo na escola estou aqui a trabalhar, a desenvolver funções aqui»	2.2	2.2	X
Chefia 2 [1318-1374]	«Fui vice-presidente do concelho executivo durante 5 anos»	2.1	2.1	X
Chefia 8 [8788-8974]	«atividades que tentam entusiasmar as pessoas, integrar as pessoas nas atividades científicas e essencialmente procurar entusiasmar ou neste caso aqui incitar a curiosidade dos mais novos»	3.1	3.1	X
Chefia 3 [3275-3353]	«eu era animadora, portanto fazia um conjunto de sessões e também era mediadora»	2.1	2.1	X
Chefia 8 [18845-18959]	«[Nome da Atividade] é uma atividade que nós pegamos nos sentidos deles mas tentamos falar de coisas do espaço»	3.1	3.1	X
Chefia 5 [1323-1353]	«primeiro ano eu fiz estagiar L»	2.1	2.1	X
Chefia 3 [3430-3574]	«fazia a mediação entre a comunidade cabo verdiana do bairro 6 de Maio e da Cova da Moura, as entidades locais, a PSP, entre os jovens e a escola»	2.1	2.1	X
Chefia 3 [3354-3426]	«Tirei o curso de mediação no Instituto Português da Juventude da altura»	1	1	X
Chefia 2 [17233-17457]	«para lá de nos ajudarem este público-alvo e trabalhar neste público-alvo, com estes professores, conseguem	3.2	3.2	X

	fazer atividades lúdicas após a atividade letiva com estes mesmos alunos quando às 15h ou às 16h lhes aparecem no ATL»			
Chefia 3 [11463-11516]	«Estou a fazer um projeto para as academias Gulbenkian»	2.2	3.2	
Chefia 2 [1087-1214]	«na altura estava a trabalhar aqui na escola a lecionar Educação Musical e fui convidado para fazer equipa no concelho executivo»	2.1	2.1	X
Chefia 8 [25139-25195]	«nós também temos aqui palestras com... esses profissionais»	3.1	3.1	X
Chefia 3 [24830-24991]	«Eles é que fazem os planos de atividades, eles é que me apresentam os planos de atividades, eles é que fazem os relatórios, eles é que implementam as atividades»	4.2	4.2	X
Chefia 5 [10257-10376]	«eles têm uma formação diferente da nossa, ou seja, nós teríamos uma vertente mais pedagógica e eles se calhar as outras»	4.2	4.3	
Chefia 8 [2189-2309]	«já tinha trabalhado antes de ir para a universidade, trabalhei no comércio, trabalhei como estafeta, fiz de tudo um pouco»	2.1	2.1	X
Chefia 2 [6665-6704]	«Eu assumi este cargo muito cedo (risos)»	2.2	2.2	X
Chefia 2 [5145-5320]	«isto tudo é um trabalho de dedicação, um trabalho pensado, um trabalho de reflexão, sempre com, e quando falo em reflexão que uma reflexão individual que uma reflexão de grupo»	2.2	3.2	
Chefia 3 [29738-29904]	«projeto que se chama [Nome do Projeto], que nós levamos os animais à escola, levamos a Margarida que é uma cabrinha, levamos, eu não sei o nome de eles todos...»	3.1	3.1	X
Chefia 5 [6506-6631]	«habitualmente costumamos sempre reunir as professoras e também falar com as ajudantes de educação para saber a opinião delas»	3.2	3.2	X
Chefia 3 [298-315]	«e sou antropóloga»	1	1	X
Chefia 5 [4319-4553]	«fazemos um dia da expressão plástica ou a tarde da expressão plástica, temos sempre uma história ou tentamos ter sempre todas as semanas uma história	3.1	3.1	X

	diferente e a partir desta historia nós trabalhamos ou a dança, ou uma canção alusiva»			
Chefia 8 [4440-4759]	«abriu o concurso no [Centro], foi uma novidade, em que procuravam alguém de comunicação, ninguém do meu curso concorreu, mas eu concorri, tinha uma carta de recomendação que tinha trabalhado como animador e feito trabalho de divulgação cultural lá e, não fiquei aqui como técnico superior mas fiquei como administrativo»	2.1	2.2	
Chefia 8 [16620-16647]	«nós tentamos ir às escolas»	3.2	3.1	
Chefia 2 [28836-28939]	«tantas coisas que este animadores socioculturais poderiam fazer, para mim parte chave seria os recreios»	4.1	4.3	
Chefia 3 [7958-7997]	«hoje sou Coordenadora Geral da [IPSS]»	2.2	2.2	X
Chefia 2 [36519-36646]	«papel do animador sociocultural aqui é extremamente importante no envolvimento destas crianças, no trabalhar destas crianças»	4.3	4.3	X
Chefia 8 [12193-12345]	«mas tem ainda atividades que vão a encontro das pessoas mas, também tem atividades que acontecem aqui e uma vinda aqui à noite é uma atividade informal»	3.1	3.1	X
Chefia 2 [14038-14150]	«Outro projeto que é agora reconhecido internacionalmente e regionalmente ainda este ano, é o [nome do projeto]»	3.1	3.1	X
Chefia 3 [17596-17699]	«Nós trabalhamos em equipa, eu giro várias equipas em separado e depois as equipas todas em simultâneo»	3.2	3.2	X
Chefia 2 [22256-22428]	«o professor aqui é uma peça importante, é uma pessoa que está à frente desses clubes. É uma peça importante na presença destes alunos após a atividades letiva nestes grupos»	3.2	3.2	X
Chefia 3 [17338-17370]	«Nós trabalhamos sempre em equipa»	3.2	3.2	X
Chefia 5 [4694-4776]	«nós temos também algumas brincadeiras que fazemos com eles, temos algumas visitas»	3.1	3.1	X
Chefia 3 [13079-13157]	«animação, animar o território, dar vida ao território, por as pessoas a mexer»	4.2	4.2	X

Chefia 2 [34579-34760]	«há um trabalho, que é aquele trabalho que é de envolvimento de um grupo onde consiga cativar, e onde consiga pelo menos acrescentar algo ao desenvolvimento cónico daquelas crianças»	4.2	4.2	X
Chefia 3 [7300-7474]	«a [IPSS] faz-me uma proposta para vir pra cá constituir uma equipa de animação e de inclusão de jovens em risco através da animação. Eu venho chefiar uma equipa de animadores»	2.2	2.2	X
Chefia 3 [14562-14683]	«por exemplo o CDIJ que trabalha com jovens em situação de exclusão social vai neste momento participar no Futebol de Rua»	3.1	3.1	X
Chefia 5 [2492-2619]	«nós enquanto professores, temos mais duas colegas nos outros ATL, nós reunimos, planificamos e fazemos um trabalho colaborativo»	3.2	3.2	X
Chefia 3 [25889-26128]	«Mestranda: Então eles intervêm todos os dias? Chefia 3: Todos os dias! Mestranda: Mas em horário pós-escolar não é? Chefia 3: Sim pós-escolar. No caso dos centros esse é pós-escolar no caso do CDIJ é o dia inteiro, é das 9h-19h»	4.2	4.1	
Chefia 8 [10125-10271]	«a partir de 2010, eu e os meus colegas, foi criar um corpo de atividades, que ainda está em construção, que pretende ser o mais inclusivo possível»	3.2	3.2	X
Chefia 3 [18055-18121]	«sempre um animador presente, pelo menos um em cada uma das equipas»	4.1	4.1	X
Chefia 5 [9994-10067]	«Mas acha que seria um bom contributo? Chefia 5: Sim eu acho que sim»	4.3	4.3	X
Chefia 8 [39543-39855]	«o animador pode ser um animador sociocultural, como pode ser um museólogo, como pode ser um cientista que não quer investigar, como pode ser alguém de ciências da comunicação, qualquer pessoa pode trabalhar dentro desta área desde que tenha os requisitos necessários, o perfil para isso, acima de tudo o perfil»	4.3	4.3	X
Chefia 2 [35897-36043]	«Mas o animador sociocultural, o que eu posso dizer é que sempre, sempre, a parte da emoção, dedicação e do envolvimento, estão muito mais à frente»	4.3	4.3	X
Chefia 8 [35167-35216]	«uma sala cheia de pessoas temos de animar a malta»	3.2	3.2	X

Chefia 3 [23708-23804]	«Estão nas diferentes valências, estão inseridos no Centro de Desenvolvimento e Inclusão Juvenil»	4.1	4.1	X
Chefia 2 [35629-35896]	«o papel do animador sociocultural tem esse papel, é a cativação, a valorização desta criança pela escola, nem que não seja a criança vir para dentro da escola, gostar de estar na escola, ter apoio e carinho e, depois, então ai aproveitar e para descarregar a matéria»	4.2	4.2	X
Chefia 8 [5147-5327]	«Um dos meus colegas que era técnico superior saiu e fui promovido e acabei em técnico superior. Entretanto, desde 2011 que estou a trabalhar como técnico superior, aqui no [Centro]»	2.2	2.2	X
Chefia 3 [23919-24056]	«têm um papel de trabalhar muito próximo com os jovens e desenvolvem um conjunto de ateliês de carpintaria, de cozinha, etc. com os jovens»	3.1	4.2	
Chefia 8 [37978-38107]	«Então considera que seria um contributo útil para a instituição? Chefia 8: Não estou vendo de que forma é que não seria útil»	4.3	4.3	X
Chefia 8 [41286-41743]	«animador é da pessoa que garante que uma atividade tem um inicio e tem um fim e que funciona de forma perfeita até ao final, ou seja, se tiver aqui um animador eu digo a ele, ok nós hoje temos uma oficina aqui com as crianças, está aqui o protocolo, está feito, o protocolo já ilustra quais são os objetivos da atividade, como é que ela deve proceder, o animador, ele é que tem de arranjar os mecanismos e as ferramentas para garantir que aquilo é cumprido»	4.2	4.2	X
Chefia 3 [23498-23650]	«Tenho animadores a trabalhar na instituição? Tenho muitos! Mestranda: E já agora onde é que eles estão inseridos na instituição? Chefia 3: No CDIJ»	4.1	4.1	X
Chefia 5 [10583-10739]	«papel bastante importante porque há toda aquela parte social e cultural que eu acho que é interessante trabalhar com as crianças e com a sociedade em geral»	4.2	4.3	
Chefia 3 [20261-20547]	«nós privilegiamos os parceiros locais como Casas do Povo, Juntas de Freguesia, Grupos Informais, nós... as escolas, as associações, os escuteiros, a AEP, depois temos os parceiros institucionais, ou seja, os departamentos do Governo Regional dos Açores, nós... o BPI também é nosso parceiro»	3.2	3.2	X
Chefia 8 [36157-36448]	«a pessoa que tem a parte sociocultural acaba por ser a nossa animadora, é a pessoa que faz os aniversários,	4.2	4.2	X

	por exemplo no fim-de-semana, é a pessoa que normalmente faz as oficinas com os alunos de ATL durante o verão e, normalmente, é a pessoa que fica responsável pelos grupos mais novos»			
Chefia 5 [5803-5852]	«colaboração do IAC, Instituto de Apoio à Criança»	3.2	3.2	X
Chefia 3 [24058-24140]	«Temos, também, muitos animadores na rede de Centros Socioeducativos e Tecnológicos»	4.1	4.1	X
Chefia 8 [536-657]	«Tirei o curso pensando que queria ser jornalista, sempre tive algum jeito para as letras e sempre gostei muito de cultura»	1.	1	X
Chefia 8 [43466-43564]	«acho que o trabalho do animador, para ser animador não tem de ter exatamente um curso de animador»	4.3	4.3	X
Chefia 2 [32560-32813]	«as escolas carecem de pessoas e penso que o animador sociocultural poderia ser a chave para, até porque a experiência dos animadores da [Instituição local de Solidariedade Social] tem sido muito boa, poderia isso ser a chave para algo sucesso dos alunos»	4.3	4.3	X
Chefia 3 [26977-27226]	«nos intervalos, e era muito importante ter um animador nos intervalos ou um mediador nos intervalos, nós em intervalos de 10 minutos, 15 minutos, hora de almoço ou oque quer que fosse, portanto, o papel do animador dentro da escola é importantíssimo»	4.3	4.1	
Chefia 2 [761-900]	«Também tirei, a par disso, a nível da música, estudei na academia de música de Viana e no Conservatório Regional de música de Ponta Delgada»	1	1	X
Chefia 3 [11658-11820]	«estou a fazer também um projeto para a fundação Montepio, também no âmbito dos jovens em exclusão social. No caso do Montepio mesmo em situação de exclusão social»	3.2	3.2	X
Chefia 2 [16446-16603]	«tivemos que criar uma parceria com a saúde onde teriam de ser feitos rastreiros de todos os alunos quer a nível da visão, da audição numa idade muito precoce»	3.2	3.2	X
Chefia 5 [10971-11054]	«eles seriam, seria mais um para colaborar connosco, eu acho que isso é importante»	4.3	4.3	X
Chefia 8 [28612-28794]	«eu é que garanto que as coisas estão sempre organizadinhas, que não falta nada a ninguém e que também há, ou seja, garanto que as nossas atividades são bem divulgadas e bem-feitas»	3.2	3.2	X

Chefia 3 [5422-5649]	«Eu acho que a mediação está intrinsecamente ligada à animação, porque animar, nunca mais me esquece, é dar vida a, a animação é fazer as pessoas mexerem em determinada direção e para as pessoas se mexerem em determinada direção»	4.3	4.3	X
----------------------	---	-----	-----	---

Anexo V – Grelha de análise de conteúdo pré-estruturada (Animadores)

Nº unidade	Unidade de Registo	Cod 1	Cod 2	Acordo
Animador (AF) 4 [6909-7105]	«Acredito que sem este trabalho de mediação/animador, seria difícil manter os jovens em contexto escolar. As dificuldades existem, mas é com elas que crescemos e nos tornamos melhores profissionais»	4.3	4.3	X
Animador (AF) 3 [9814-9894]	«quando eles têm dificuldades nós ajudamos, nós vemos aqui, acompanhamos as aulas»	4.2	4.2	X
Animador (AF) 4 [8628-8725]	«faço parte da equipa de aplicação do Programa de Competências Pessoais e Sociais a estes jovens»	4.1	4.1	X
Animador (AI) 8 [223-447]	«Sou licenciado em física aplicada pela Universidade do Minho, vertente científica e depois tirei um mestrado, aqui na Universidade dos Açores, na parte de ambiente, saúde e segurança. Depois tenho formações técnicas diversas»	1	1	X
Animador (AI) 5 [4741-4875]	«Nós temos aqui durante o ano escolar, às segundas-feiras temos por norma juntarmos o grupinho e eles contam-nos o seu fim-de-semana,»	3.1	3.1	X
Animador (AF) 4 [8460-8614]	«a minha maior preocupação, antes sequer do jovem desenvolver as competências escolares é, sem dúvida, que ele desenvolva competências sociais e pessoais»	3.2	4.2	
Animador (AI) 5 [18188-18384]	«Se ficamos aqui, temos um ou dois dias, vêm cá a policia, vêm cá varias instituições fazerem demonstrações, explicarem ao nível básico deles, quando não há possibilidade de fazermos nós a visita lá»	3.1	3.1	X
Animador (AI) 8 [1498-1643]	«Desde já porque eu sempre fui uma pessoa muito curiosa, foi isso que me levou a seguir a parte das ciências exatas nomeadamente a parte da física»	1	1	X
Animador (AF) 1 [6104-6332]	«A [Nome da Atividade] é um grande exemplo nesse sentido, acho que os miúdos aprendiam muitos uns com os outros, aprendiam uma coisa fundamental que era ouvir o outro e também perceberem que sem regras as coisas não funcionavam.»	3.2	3.2	X
Animador (AI) 5 [11291-11365]	«É fazer com que os meninos desenvolvem para conseguirem objetivos na vida»	4.3	4.3	X
Animador (AF) 1 [11757-11876]	«Muitas pessoas me perguntam o que é que eu faço, eu nunca sei responder porque penso que não faço nada mas faço tudo»	4.2	4.2	X
Animador (AF) 4 [9134-9409]	«Acima de tudo, aconselho a que qualquer técnico, seja de que área for, que se aliene de preconceitos e estereótipos. Esta é uma profissão exigente, que vai	4.3	4.3	X

	para além de planificação e execução de atividades, pois assenta numa premissa de relações de empatia e de aproximação»			
Animador (AF) 1 [5054-5185]	«em relação a essas atividades pontuais não trabalho sozinho tenho o apoio dos meus colegas, mas não somos propriamente uma equipa»	3.1	3.1	X
Animador (AI) 8 [20511-20682]	«Nós temos atividades muito engraçadas e pensadas, um exemplo de uma delas acaba por ser o [Nome da Atividade], que é uma atividade que tem por base cativar o interesse»	3.2	3.1	
Animador (AF) 4 [1119-1392]	«Já fui vendedor numa petshop, barman e operador de caixa num hipermercado, voluntário numa associação de promoção de emprego apoiado, voluntário num movimento escotista, promotor de campanhas de sensibilização, Ajudante de reabilitação num Centro de Atividades Ocupacionais»	2.1	2.1	X
Animador (AI) 5 [573-613]	«estou a trabalhar aqui já há muito tempo»	2.2	2.2	X
Animador (AF) 3 [1040-1214]	«sempre tive gosto em trabalhar com crianças e, até foi uma professora minha de Educação Física na Domingos Rebelo que disse que ia abrir o curso e então fiquei entusiasmada»	1	1	X
Animador (AF) 4 [1688-1859]	«O meu trabalho na instituição remete para a planificação, organização e dinamização de vários ateliers de atividades, todos eles direcionados para o público jovem em risco»	4.2	4.2	X
Animador (AF) 1 [9287-9498]	«Mestranda: Consideras que o teu trabalho tem influência na educação e formação das crianças e jovens no que diz respeito ao domínio escolar? Animador (AF) 1: A nível das disciplinas específicas acredito que não»	4.3	4.3	X
Animador (AI) 5 [10102-10178]	«os desafios, para mim o mais importante, a responsabilidade, ser responsável»	4.3	4.3	X
Animador (AF) 1 [8793-8871]	«O ano passado participamos no projeto ERASMUS +, com os alunos fomos à Roménia»	3.1	3.1	X
Animador (AF) 4 [805-954]	«Após análise do programa curricular e aconselhamento com os meus pais, optei por abandonar o ensino secundário e ingressar numa escola profissional»	1	1	X
Animador (AI) 5 [1362-1408]	«trabalhei na Câmara Municipal de Ponta Delgada »	2.1	2.1	X
Animador (AF) 4 [5531-5622]	«Considera-as importantes no desenvolvimento das crianças e jovens? Animador (AF) 4: Sim»	3.2	3.2	X
Animador (AI) 5 [18784-19131]	«que conselhos é que lhe daria? Animador (AI) 5: Ponto número um gostar de crianças. Ponto número dois calma, muita calma. O	4.3	4.3	X

	saber transmitir confiança, muita paciência, extrema, digamos 110% de paciência. E acima de tudo muito amor para dar porque há crianças que precisam mesmo de carinho, de amos, de uma conversa que não podem ter, são carentes»			
Animador (AI) 8 [1427-1458]	«eu sou é comunicador de ciência»	2.2	2.2	X
Animador (AF) 1 [1785-1844]	«comecei aqui logo desde o primeiro dia que o colégio abriu»	2.2	2.2	X
Animador (AI) 5 [1410-1600]	«Depois resolvi fazer um curso que era Curso técnico Sociofamiliar, de ajudante sociofamiliar assim é que é. Fiz o curso, era um curso intensivo de 7 meses, acabei o curso e fui colocada aqui»	1	1	X
Animador (AI) 5 [4882-4953]	[As atividades] «faz com que a gente tenha uma interligação com eles aqui e eles em casa»	3.2	3.2	X
Animador (AI) 8 [29806-29956]	«acima de tudo é ser curioso, gostar de estudar, falar com as pessoas, nós temos de gostar de falar com as pessoas e sermos atenciosos acima de tudo»	4.3	4.3	X
Animador (AF) 1 [3805-4112]	«3º. Ciclo começamos a criar a atividades [Nome da Atividade], baseava-se no seguinte: juntávamo-nos uma vez por semana e o projeto final era um acampamento no final de cada trimestre, mas os miúdos é que faziam tudo, desde preparar a alimentação, tinham que saber para onde íamos, quais eram as atividades»	3.1	3.1	X
Animador (AF) 4 [69-312]	«Conclui o 1º, 2º e 3º ciclo, bem como frequentei o 10º e 11º ano do secundário. Após averiguar que haveria outras alternativas, na altura aliciantes, ingressei numa escola profissional, candidatando me ao Curso Técnico Animador Sociocultural»	1	1	X
Animador (AI) 5 [433-487]	«tenho várias formações mas não fui além do 12º. Ano»	1	1	X
Animador (AF) 3 [13011-13087]	«Já fomos à Expolab. Fazemos mais o tipo de visitas com vertente vocacional»	3.1	3.1	X
Animador (AF) 4 [7107-7211]	«Uma das maiores dificuldades será, talvez, o saber gerir os conflitos criados entre jovens e professores»	4.3	4.3	X
Animador (AI) 8 [15499-15656]	«na minha opinião [as atividades], funciona muito bem porque é um veiculo perfeito para uma mais eficaz aquisição de conhecimento, uma aquisição mais imediata do conhecimento»	3.2	3.2	X
Animador (AF) 1 [7251-7294]	«eu estou cá há 8 anos, comecei por estagiar»	2.2	2.2	X
Animador (AF) 3 [12830-12865]	«Fomos à fábrica de chá da gorreana»	3.1	3.1	X
Animador (AF) 1 [7648-7676]	«faço vigilância de recreios »	4.2	4.2	X

Animador (AI) 8 [22372-22439]	«a tua missão é acima de tudo conseguir despertar algo nessa pessoa »	4.3	4.2	
Animador (AI) 5 [17443-17598]	«nós aqui não temos espaço exterior, mas aqui o CATL ao lado tem, e nós vamos, sempre que não saímos, para lá brincar porque eles precisam de espaço também livre»	3.1	3.1	X
Animador (AF) 1 [128-617]	«Foi normal até ao 9º ano, depois para o secundário fui para o ensino profissional, inicialmente fui para um curso de informática mas no final do 1º ano vi que não era bem a área que, fui mais pela saída que as tecnologias têm mas isso não é o mais importante e na altura os professoras ajudaram-me a ver isso. Então depois entrei para o curso de animação que foi quando eu me descobri a todos os níveis, fiz o curso em três anos, correu muito bem»	1	1	X
Animador (AI) 5 [1276-1321]	«trabalhei na Direção Escolar de Ponta Delgada»	2.1	2.1	X
Animador (AI) 8 [19681-19948]	«este trabalho tem por objetivo e eu tenho como missão despertar emoções, conhecimentos e vontades em quem cá vem e curiosidades acima de tudo a quem cá vem, para que possa ter uma mente aberta para o que está a acontecer à sua volta. Nós aqui despertamos curiosidades»	4.3	4.2	
Animador (AF) 4 [7317-7353]	«estarmos integrados em algumas aulas»	4.1	4.1	X
Animador (AF) 1 [736-1355]	«Animação primeiro porque em relação ao curso é muito mais abrangente o público-alvo, ou seja, não é específico à criança ou ao adolescente, temos formação desde o mais pequeno até ao idoso, passando por jovens em risco, pessoas com deficiência, ou seja abrange todo a sociedade, e também a nível de eventos, tanto posso criar um a nível social como a nível desportivo, foi mais pelo fato de ser muito mais abrangente a todos os sentidos, o que tem muito mais a haver comigo»	1	1	X
Animador (AI) 5 [1175-1241]	«comecei a trabalhar numa loja em Ponta Delgada particular, é minha»	2.1	2.1	X
Animador (AF) 1 [4357-4959]	«Depois fiz com o secundário, fiz um <i>Chill Out</i> em que vínhamos para o colégio, passávamos a noite no colégio com várias atividades. O primeiro <i>Chill Out</i> tivemos uma professora de Yoga, fizeram uma aula de Yoga, depois fizemos um churrasco, depois tive um colega que toca um instrumento e tivemos à volta da fogueira, montamos tendas lá fora, foi uma coisa fantástica»	3.1	3.1	X
Animador (AI) 5 [627-739]	«trabalhava numa outra profissão em que o meu local de trabalho era a Casa do Povo, era um gabinete só emprestado»	2.1	2.1	X

Animador (AF) 4 [437-648]	«Após várias intervenções na área infantojuvenil através do programa OTL/J da DRJ e da minha prestação enquanto escoteiro e dirigente escotista fui ganhando o gosto pela área social e pelo público-alvo em questão»	1	1	X
Animador (AF) 4 [6781-6907]	«Considero que o meu trabalho é uma mais-valia para estes jovens, sendo que acabamos por fazer a ponte entre jovem/escola/jovem»	4.3	4.3	X
Animador (AF) 3 [2326-2404]	«ateliê de desporto, eles fazem desporto umas vezes cá outras vezes no exterior»	3.1	3.1	X
Animador (AF) 3 [215-424]	«fiz o ensino primário, como toda a gente faz, o ensino básico, depois fui par ao ensino secundário mas não me identifiquei muito. Entretanto surgiu a abertura do curso de Animação na escola [Nome da escola profissional], concorri»	1	1	X
Animador (AI) 8 [15736-15882]	«Mestranda: Então considera que essas atividades são importantes tanto para o desenvolvimento das crianças como dos jovens? Animador (AI) 8: A 100%»	3.2	3.2	X
Animador (AI) 8 [3728-3796]	«sempre dei explicações, sempre fui explicador de física e de química»	2.1	2.1	X
Animador (AF) 4 [2633-2907]	«no que respeita a parcerias, devo referir a Escola Secundária [Nome da Escola] e à Escola Básica e Integrada [Nome da escola] (intervenção direta). Contudo, não obstante, também existe um trabalho direto com outras instituições, nomeadamente APPJ, CPCJ, EMAT, entre outras»	3.1	3.1	X
Animador (AF) 1 [9700-9831]	«Eu acho é que possa ter mais influência na cidadania, nível pessoal, mais nesse sentido. Nas disciplinas específicas não acredito»	4.3	4.3	X
Animador (AF) 3 [2127-2159]	«acompanhamos os intervalos deles»	4.2	4.2	X
Animador (AI) 5 [8581-8946]	«Mestranda: E considera que essas atividades são importantes no desenvolvimento, neste caso, das crianças? Animador (AI) 5: Sim, muito, muito importantes. Porque temos algumas crianças que, infelizmente, fora a escola o ambiente familiar não é dos melhores e que sem estes bocadinhos saqui, sem este tipo de atividades não conseguiriam, digamos, abrir o seu horizonte»	4.3	3.2	
Animador (AI) 8 [32106-32273]	«a profissão em si é bastante gratificante, para além do facto de descobrir e estás sempre a saber e a aprender coisas novas, é o lidar com o público, é muito engraçado»	4.3	4.3	X
Animador (AI) 8 [3193-3338]	«Eu desde que terminei a minha formação em física à coisa de 10 anos atrás, mais ou menos, passado um mês arranjei o meu primeiro trabalho na área»	2.1	2.1	X

Animador (AF) 4 [5355-5522]	«Torneios internos de ténis de mesa e matraquilhos e videojogos, passeios de bicicleta, entre outras atividades de cariz aquático e de contacto direto com a natureza»	3.1	3.1	X
Animador (AI) 8 [4949-5282]	«Tenho um trabalho que me permite desenvolver diversos conteúdos didáticos, permite-me também estar em atividades práticas, que são as ditas atividades que o centro tem de abertura normal, tenho um trabalho também de acompanhamento de visita e de fazer visitas da parte de comunicação propriamente dita de ciência ao público que cá vem»	4.2	4.2	X
Animador (AI) 5 [15386-15573]	«considera que o seu trabalho tem influência nessas competências? E se sim, de que modo? Animador (AI) 5: Olhe em português, por exemplo, nós estamos sempre a corrigir a maneira de falar»	4.3	4.3	X
Animador (AF) 3 [2218-2259]	«horas de almoço, também acompanhamos eles»	3.1	4.2	
Animador (AF) 4 [4572-4969]	«o atelier [Nome do Atelier] surge para potenciar o ingresso ao mercado de trabalho, ou em programas escolares alternativos através de programas específicos, bem como o ingresso dos jovens em ações de voluntariados, associações culturais, desportivas e recreativas. Por fim, visa dotar os jovens de conhecimentos sobre os serviços públicos existentes e trabalhar com os jovens as questões da vida diária»	3.2	3.2	X
Animador (AI) 5 [741-934]	«Depois surgiu a vaga de ajudante de educação, eu concorri e fiquei. foi simples, como gosto muito de crianças, sempre gostei, achei que se calhar era uma boa mudança na vida e fiquei por aqui»	2.2	2.2	X
Animador (AF) 1 [6669-7096]	«Mas eu acho que as atividades para além de entreterem os miúdos têm que lhes ensinar qualquer coisa nem que seja a gerir o dinheiro nas idas deles ao bar, quando vamos à praia se eles querem ir ao bar da escola à tarde não os deixo ir ao da praia, para que eles aprendam a gerir, não por eu ter o dinheiro todo que vou gastar tudo aqui ou ali, para eles perceberem que não é tudo, às vezes ficam meios chateados no momento mas»	4.3	3.2	
Animador (AF) 3 [1804-1854]	«dou sessões de CRIA, Criação de Atividades Manuais»	4.2	4.2	X
Animador (AF) 1 [8331-8561]	«ao longo dos anos aqui fui tirando formações, uma delas que tirei foi Conflitos na Adolescência também senti necessidade e tirei o curso de Primeiros Socorros e Suporte Básico de Vida, depois tirei Coordenador de Campo de Férias»	1	1	X
Animador (AF) 4 [1396-1614]	«por último, Animador Sociocultural na valência Centro de Desenvolvimento e Inclusão Juvenil da [IPSS], no qual sou colaborador há cerca de 8 anos»	2.2	2.2	X

Animador (AI) 5 [6694-6769]	«Nós temos um plano todas as semanas que é feito pelas professoras dos 3 ATL»	3.1	3.1	X
Animador (AF) 3 [2880-2907]	«Trabalho na equipa do CDIJ»	4.1	4.1	X
Animador (AI) 8 [33034-33142]	«porque temos, principalmente, uma <i>startup</i> que foi desenvolvida por uma empresa açoriana, a [Nome da Empresa], que é o [Nome da Atividade] em que o objetivo é nós andarmos sobre uma bicicleta a completarmos as translações de vários planetas em torno do sol e sentir a gravidade de cada um»	3.1	3.1	X
Animador (AF) 1 [2672-2709]	«Já fiz atividades com todos os ciclos»	3.1	4.2	
Animador (AF) 1 [1589-1782]	«relação a formação em contexto de trabalho, estágios curricular, trabalhei com jovens em risco, adorei foi uma experiencia fantástica, e também trabalhei com pessoas portadoras de deficiência»	2.1	2.1	X
Animador (AI) 5 [3671-3785]	«Mestranda: Mas trabalha junto da equipa aqui deste CATL? Animador (AI) 5: Sim, sim. Trabalhamos sempre em equipa»	4.1	4.1	X
Animador (AI) 8 [3899-3996]	«há coisa de três anos atrás ingressei nos centros de ciência, na parte da comunicação de ciência»	4.1	2.2	
Animador (AF) 3 [2682-2746]	«faço parte do executivo da Junta de Freguesia de Santa Barbara»	2.2	2.2	X
Animador (AF) 3 [769-969]	«decidi, então, concorrer também para a universidade. Concorri para o curso de Educação Básica, tive até ao 3º. Ano mas depois a matemática atrapalhou um bocadinho e então desmotivei e fiquei por ai»	1	1	X

UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Rua da Mãe de Deus

9500-321 Ponta Delgada

Açores, Portugal