

**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

**Impacto das práticas de Arte Educação em contextos  
diferenciados de ajuda humanitária:**

**Aproximações e diferenças a partir de dois estudos de caso**

**Liliana do Nascimento**

**Mestrado em Arte Educação**

2017



**UNIVERSIDADE ABERTA**



**Impacto das práticas de Arte Educação em contextos  
diferenciados de ajuda humanitária:  
Aproximações e diferenças a partir de dois estudos de caso**

**Liliana do Nascimento**

**Mestrado em Arte Educação**

Dissertação de mestrado orientada pelo Professor Doutor António Teixeira

2017



# Resumo

---

Este trabalho apresenta dois estudos de caso de educação não-formal com grupos distintos de crianças em duas situações de ação humanitária – uma de conflito armado (crianças refugiadas da guerra civil na Síria e órfãos) e outra de catástrofe natural (terramoto no Nepal) – em que Organizações não Governamentais (ONG) adotaram práticas de Arte Educação no alívio aos traumas daí resultantes.

Os dois casos diferenciam-se quanto à fase em que as práticas de Arte Educação foram introduzidas, sendo que no primeiro caso a intervenção foi feita no estágio de ajuda ao desenvolvimento, e no segundo caso a intervenção aconteceu logo na fase de emergência. O ponto comum é a intervenção de Organizações não Governamentais e voluntários como atores no alívio às consequências das crises.

Palavras-chave: Arte Educação; Ação Humanitária; Expressões artísticas; Voluntariado; ONG.

# Abstract

---

This dissertation presents two case studies of non formal education with two different groups of children in two situations of humanitarian action – one of armed conflict (refugee children from the Syrian civil war and orphans) and the other of natural disaster (earthquake in Nepal) – where Art Education practices have been adopted in trauma relief by non governmental organizations.

The two cases differentiate about when the Art Education practices were introduced in the assistance process, as in the first case the intervention was made during the development stage, whilst on the second case the intervention was made on the emergency's immediate aftermath. Common to both cases is the intervention of Non Governmental Organizations (NGO) and their volunteers in the field as actors in the crises for relief.

Key words: Art Education; Humanitarian Action; Artistic expressions; Volunteers; NGO.

## نظري

---

الأطفال من مجموعتين على حالة دراسة عمل فيهما تم مختلفين نموذجين الأطروحة هذه تقدم الصراع لظروف تعرضت في إحداهما ، الإنسانية الإغاثة بأعمال القيام تطلبت ظروف في تلتقت - (نيبال زلزال) طبيعية بكارثة مرت والأخرى (السورية الأهلية الحرب) المسلح نمطي الغير التعليم أساليب من ضغط المجموعتين هاتين من كل الكارثة بعد الصدمة أثار من للتحفيف الفنون مورست حيث مرحلة في الممارسة تمت الأولى الحالة في أنه ، الحالتين بين التطبيق في الفرق التطور الثانية الحالة في الكارثة حدوث بعد فوراً تطبقها تم بينما الحالتين بين أكتر ش م أ ل م ا ع ومتطوعيه المدني المجتمع منظمات تدخل ويعد

المجتمع منظمات ، متطوعين ، فني تعبيري ، إنساني ظرف الفن، تعليم :دالة لكلمات المدني

## सार

---

यो अनुसंधनात्मक प्रबंध दुई बेगलाबेगलै परिस्थिति [ पहिलो सशस्त्र संघर्ष ( सिरियाको गृहयुद्ध) र दोस्रो प्राकृतिक प्रकोप ( नेपाल भूकम्प )] मा रहेका दुई बेगलाबेगलै समूहका बालबालिकाहरुलाई मनबिय शाहयोग गर्ने कार्यको सिलसिलामा पाएको गैर औपचारिक शिक्षाको रूपमा कला शिक्षालाई आघात राहतको रूपमा अपनाएको बारे अध्ययन प्रस्तुत गरेको छ ।

ई दुबई मामलामा कला शिक्षालाई एउटा सहाराको माध्यमको रूपमा परिचय गरियो, पहिलो मामलाको हस्तक्षेप बिकासक्रम अवस्थामा गरियो भने दोस्रो मामलाको हस्तक्षेप आकाशमिक दुर्घतन पश्चात गरियो । दुवै संकटको अवस्थामा राहतको लागि NGO र उनिहरुका नाएका रुपी स्वयंसेवकहरु को एकैनास्को हस्तक्षेप रहेको छ ।

प्रमुख शब्दहरु : कला शिक्षा, मनबियकार्य, स्वयंसेवक, कलात्मक अभिव्यक्ति, NGO (एनजिओ)

A todas as crianças.



# Agradecimentos

---

Escrevo as últimas linhas desta dissertação a 20 de novembro de 2015 no 61º aniversário do Dia Universal da Criança proclamado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1954. Este dia foi criado para incentivar todos os países a instituir um dia para promover o intercâmbio mútuo e a compreensão entre as crianças e para iniciar a ação para beneficiar e promover o bem-estar das crianças do mundo. Dedico este trabalho a todas as crianças e agradeço-lhes a elas também. Por ser com elas que sou mais feliz.

Para além de agradecer ao Professor Doutor António Teixeira por ter aceite este projeto, e a todos quantos os que se cruzaram no meu caminho durante todo o processo, o maior agradecimento terá de ser à primeira criança a quem ensinei alguma coisa e sem a qual este trabalho não existiria, a minha irmã.



# Índice

---

Resumo .....	iii
Abstract .....	iv
نظري.....	v
<b>सार</b> .....	vi
Dedicatória .....	vii
Agradecimentos .....	ix
Índice .....	xi
Índice de Quadros .....	xiv
Índice de Figuras .....	xv
Glossário de Siglas e Acrónimos .....	xvi
Introdução .....	1
<b>Parte I - Enquadramento Conceptual</b> .....	9
1. De que é feito o Arte Educador? .....	11
1.1 Quatro metáforas para uma didática das expressões .....	11
1.1.1 Por um aprender envolvente .....	12
1.1.2 Por um ensinar com arte .....	13
1.1.3 Por um modelo de representação .....	15
1.1.4 Por um reportório eclético, multicultural e criativo .....	17
1.2 Escultura social e liberdade .....	18
1.3 Conceitos de ajuda humanitária .....	21
1.3.1 Ajuda humanitária .....	21
1.3.1.1 Princípios de ajuda humanitária .....	25
1.3.2 Normas mínimas .....	26
1.3.3 Organizações não Governamentais .....	27
1.3.3.1 ONGI .....	30

1.3.3.2 ONGD .....	30
1.3.4 Da ajuda humanitária à ajuda ao desenvolvimento .....	31
1.3.4.1 Transição .....	33
1.3.4.2 Desenvolvimento sustentável .....	33
1.3.5 Educação como resposta humanitária .....	35
1.3.5.1 #educationcannotwait .....	39
1.3.5.2 Educação em emergências.....	40
1.4 Arte Educação em emergências .....	42
1.5 Arte Educação e Arte-Terapia .....	43
<b>Parte II - Estudo Empírico.....</b>	<b>47</b>
2. Contexto do estudo .....	49
2.1 Opções metodológicas .....	56
2.1.1 O estudo de caso .....	61
2.1.1.1 Estudo comparativo .....	66
2.1.2 Sobre a generalização .....	66
2.2 A investigação-ação .....	68
2.3 Apresentação dos casos de estudo .....	71
2.4 Instrumentos de recolha de dados .....	75
2.4.1 Inquérito por questionário.....	78
2.4.2 A entrevista .....	84
2.4.3 A observação participante e o diário de bordo .....	89
3. Organização do Projeto.....	93
3.1 Material didático .....	97
3.2 O jogo.....	98
3.3 “Porque a criança nasce poeta e ator...” .....	100
3.4 Expressão plástica .....	101
3.5 Atividades Caso I - START .....	102
3.6 Atividades Caso II - Nepal.....	105
3.6.1 Atividades do CAM .....	106
3.6.2 Atividades independentes .....	107
3.6.2.1 “Como a Zebra ficou com riscas” .....	107
4. Observações .....	112

4.1 Observações das atividades - Caso I.....	112
4.2 Observações das atividades - Caso II .....	115
<b>Parte III - Conclusões.....</b>	<b>137</b>
5. Apresentação dos resultados .....	139
5.1 Resultados do trabalho desenvolvido no Caso I.....	139
5.1.1 Conclusão Caso I.....	146
5.2 Resultados do trabalho desenvolvido no Caso II.....	148
5.2.1 Conclusão Caso II.....	157
5.3 Conclusões gerais .....	160
5.4 Pistas futuras .....	162
Bibliografia.....	164
Anexos.....	173
ANEXO I - Questionário I em inglês, como foi apresentado aos inquiridos .....	175
ANEXO II - Questionário I em português .....	183
ANEXO III - Questionário I sobre a plataforma <i>online</i> Jotform.....	191
ANEXO IV - Matrizes de análise de respostas do Questionário I .....	195
ANEXO V - Passagens do Diário de Bordo Caso I .....	199
ANEXO VI - Passagens do Diário de Bordo Caso II.....	203
ANEXO VII - Lista de jogos interativos .....	207
ANEXO VIII - Conto “Como a Zebra ficou com riscas” .....	213
ANEXO IX - Pontos guia de voluntariado com a START .....	219
ANEXO X - Pontos guia de voluntariado com o CAM .....	223
ANEXO XI - Primeiros Socorros Psicológicos.....	231

---

# Índice de Quadros

---

<b>Quadro 1</b> - Diferenças entre ajuda humanitária e ajuda ao desenvolvimento .....	32
<b>Quadro 2</b> - Instituições parceiras nos vários países de atuação da START.....	52
<b>Quadro 3</b> - Caracterização do Caso I.....	73
<b>Quadro 4</b> - Caracterização do Caso II.....	73
<b>Quadro 5</b> - Seis fontes de evidência segundo Yin .....	76
<b>Quadro 6</b> - Guião do questionário I, Caso II .....	82
<b>Quadro 7</b> - Vantagens e desvantagens dos diferentes modos de resposta .....	83
<b>Quadro 8</b> - Vantagens e desvantagens da entrevista.....	86
<b>Quadro 9</b> - Guião de entrevista aos voluntários do Caso I .....	88
<b>Quadro 10</b> - Passagem do diário de bordo, Caso II. <i>Chegada a Catmandu</i> .....	92
<b>Quadro 11</b> - Dominantes na exploração do jogo .....	100
<b>Quadro 12</b> - Organização das sessões de Arte.....	105
<b>Quadro 13</b> - Grupos de oficinas de arte independentes .....	107
<b>Quadro 14</b> - Fases da atividade de contação da história.....	108
<b>Quadro 15</b> - Método de investigação do Caso I .....	139
<b>Quadro 16</b> - Quadro de hipóteses e Observações .....	142
<b>Quadro 17</b> - Método de investigação - Caso II.....	148

# Índice de Figuras

---

<b>Fig. 1</b> - Modelo de Relação Pedagógica .....	15
<b>Fig. 2</b> - Modelo de Relação Pedagógica do Caso I .....	16
<b>Fig. 3</b> - Modelo de Relação Pedagógica do Caso II .....	16
<b>Fig. 4</b> - Princípios da Ajuda humanitária .....	25
<b>Fig. 5</b> - Metade de todas as crianças que não frequentam a escola vive em países afetados por conflitos .....	38
<b>Fig. 6</b> - Estudo de múltiplos casos enunciado por Yin.....	65
<b>Fig. 7</b> - Idades e género das crianças participantes nas atividades desenvolvidas .....	150
<b>Fig. 8</b> - Atividades predominantes nas oficinas .....	150
<b>Fig. 9</b> - Atividades mais bem recebidas pelas crianças .....	151
<b>Fig. 10</b> - Respostas dos voluntários sobre a influência das sessões de arte .....	152
<b>Fig. 11</b> - Opinião dos voluntários sobre o estado das crianças no final de uma oficina ...	153
<b>Fig. 12</b> - Comportamentos associados ao trauma na consequência do terramoto.....	154
<b>Fig. 13</b> - Classificação dos níveis de trauma das crianças segundo os inquiridos .....	155
<b>Fig. 14</b> - Regularidade com que os voluntários trabalharam com o mesmo grupo.....	156
<b>Fig. 15</b> - Página de edição do questionário <i>online</i> .....	193
<b>Fig. 16</b> - Campos obrigatórios assinalados .....	193
<b>Fig. 17</b> - Exemplo de apresentação de pergunta respondida .....	193

# Glossário de Siglas e Acrónimos

---

- AATA** – American Art Therapy Association
- ACE** – Arts Council England
- ACNUR** – Alto-Comissário das Nações Unidas para os Refugiados
- AI** – Amnistia Internacional
- AiA** – Art in All of Us
- APA** – American Psychological Association
- BAAT** – British Association of Art Therapy
- CAM** – Children’s Art Museum
- CCG** – Conselho de Cooperação do Golfo
- CFS** – Child Friendly Space
- CPIA** – Comité Permanente Inter-Agências
- DIFC** – Dubai International Financial Center
- DUDH** – Declaração Universal dos Direitos Humanos
- E.A.U.** – Emirados Árabes Unidos
- ECOSOC** – Conselho Económico e Social
- EFA** – Education For All
- EPT** – Educação para Todos
- ESCAP** – Economic and Social Commission for Asia and the Pacific
- EIIP** – International Institute for Education Planning
- GCC** – Gulf Cooperation Council
- HEART** – Healing and Education Through the Arts
- I-A** – Investigação-Ação
- IASC** – Inter Agency Standing Committee
- IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano
- IDP** – Internally Displaced Person
- IJEA** – International Journal of Education & the Arts
- INEE** – International Network for Education in Emergencies

**InSEA** – International Society for Education through Art  
**IPM** – Índice de Pobreza Multidimensional  
**MDG** – Millennium Development Goal  
**MSEE** – Minimum Standards for Education in Emergencies  
**NGO** – Non-Governmental Organization  
**NOHA** – Network of Humanitarian Action  
**ODM** – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio  
**ODS** – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável  
**ONG** – Organização não Governamental  
**ONU** – Organização das Nações Unidas  
**ONGD** – Organização não Governamental para o Desenvolvimento  
**OPDI** – Oxford Poverty and Development Initiative  
**PFA** – Psychological First Aid  
**PIB** – Produto Interno Bruto  
**PMEE** – Padrões Mínimos para a Educação em Emergências  
**PTSD** – Post-traumatic Stress Disorder  
**RP** – Relação Pedagógica  
**TLC** – Temporary Learning Center  
**U.A.E.** – United Arab Emirates  
**UDHR** – Universal Declaration of Human Rights  
**UN** – United Nations  
**UNESCO** – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization  
**UNICEF** – United Nations International Children’s Emergency Fund  
**UNHCR** – United Nations High Commissioner for Refugees  
**UNOCHA** – United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs  
**WASH** – Water, Sanitation and Hygiene  
**WCEFA** – World Conference on Education For All

---

<sup>1</sup> **Crerios de referenciao utilizados:** Embora tenhamos referenciado siglas e acr3nimos em portugu4s, quase sempre optamos pelo uso da sigla ou acr3nimo em ingl4s devido 3 f3cil identifica3o internacional que possibilitam.



# Introdução

---

“... Não obstante, o mundo está às vésperas de um novo século carregado de esperanças e de possibilidades.”<sup>2</sup>

Em 1990 reuniram-se em Jomtien, na Tailândia, delegados de 155 países e representantes de 150 organizações governamentais e não governamentais com o objetivo de estabelecer guias de ação comuns para tornar a educação primária acessível a todas as crianças e assim, reduzir significativamente o nível de iliteracia até ao final da década. Iniciava-se o que viria a ser a grande maratona e o mais ambicioso compromisso com a educação deste milénio: Education for All (EFA).<sup>3</sup>

Em 1990, o acesso universal à educação primária foi considerado um imperativo para enfrentar um dos grandes desafios com que a humanidade se confrontava no final do século XX: a pobreza.<sup>4</sup>

Lia-se no relatório da Declaração Mundial sobre Educação para Todos que:

mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário: mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais são mulheres – são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;

mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais;

mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.<sup>5</sup>

---

<sup>2</sup> UNESCO, “Conferência Mundial de Educação Artística (2006) Roteiro para desenvolver as capacidades criativas para o Século XXI” (Consultado em março 2015).

<sup>3</sup> Educação para Todos – EPT em português, contudo, ao longo deste estudo utilizaremos o acrónimo inglês.

<sup>4</sup> Delimitamos a definição de pobreza a dois tipos: a) Pobreza absoluta e b) Índice de Pobreza Multidimensional (IPM). A pobreza absoluta (\$1.25 por dia) é uma medida definida pelo World Bank: <http://data.worldbank.org/indicador/SI.POV.DDAY> e o IPM é uma medida de pobreza criada em 2010 pelo Oxford Poverty and Development Initiative (OPDI). Complementa a medida baseada no rendimento com privações extremas que se dividem em três dimensões: saúde, educação e padrão de vida, para calcular a intensidade da pobreza. O relatório IPM de 2015 engloba 101 países e pode ser consultado em: <http://www.ophi.org.uk/multidimensional-poverty-index/mpi-2015/>.

Contra o flagelo da pobreza, e fazendo cumprir o Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), as nações reforçavam a importância da educação enquanto direito social que deve chegar às minorias mais expostas à estigmatização e discriminação (mulheres e crianças, principalmente meninas). Agendavam para o ano 2000 a revisão e análise dos resultados da implementação das estratégias educativas acordadas e apesar do mundo apresentar:

um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência económicas, o rápido aumento da população, as diferenças económicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio ambiente.<sup>6</sup>

Esperava-se “um novo século carregado de esperanças e possibilidades”.<sup>7</sup>

O genocídio em Ruanda, a invasão do Kuwait e a guerra do Kosovo terão sido apenas alguns dos acontecimentos que mais marcaram a última década de 90, contribuindo para que o panorama mundial sombrio se prolongasse.

Dez anos depois, em Dacar, a comissão da EFA afirmava no seu relatório “Status and Trends 2000: Accessing Learning Achievement”<sup>8</sup> que desde Jomtien tinham sido conseguidos progressos consideráveis em todas as regiões do mundo, com a educação primária a atingir quase a totalidade de crianças em idade escolar, mas “although the rate of increase outpaced population growth, it has fallen far short of the pace necessary to meet the goal of universal enrolment by the year 2000”.<sup>9</sup>

O relatório dedica-se extensivamente sobre as técnicas, fórmulas e metodologias de recolha, tratamento e análise de dados para a medição sistemática do desempenho de alunos e professores enquanto ferramenta poderosa para a avaliação da qualidade e eficiência do ensino, tanto a nível nacional como entre os países.

Em 2006 realizava-se em Lisboa a primeira Conferência Mundial de Educação Artística. No discurso de abertura, o então Diretor Geral da Organização das

---

<sup>5</sup> UNESCO, Relatório da Declaração Mundial sobre educação para todos, 1990, p.1.

<sup>6</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>7</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>8</sup> Tradução livre da autora: “Estado e Tendências 2000: Avaliando a concretização da aprendizagem”

<sup>9</sup> Tradução livre da autora: “Embora a taxa de aumento tenha ultrapassado o crescimento populacional, ficou aquém do ritmo necessário para alcançar os objetivos de inscrição escolar universal até o ano 2000”, 2000, p. 7.

Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO),<sup>10</sup> Koïchiro Matsuura, referiu que:

num mundo confrontado com novos problemas à escala planetária, [...] a criatividade, a imaginação e a capacidade de adaptação, competências que se desenvolvem através da Educação Artística, são tão importantes como as competências tecnológicas e científicas necessárias para a resolução desses problemas.<sup>11</sup>

Na mesma linha de raciocínio sobre a importância da maturação da consciência artística como fonte de desenvolvimento pessoal, António Damásio, professor de neurociência, sublinhou que para além das ciências, a educação deve focar-se no campo das artes, formando seres criativos e inovadores prontos a dar respostas aos desafios do século XXI, e que “é necessário e urgente voltar a ligar os processos cognitivo e emocional, uma vez que opções morais íntegras exigem a participação simultânea da razão e da emoção”.<sup>12</sup>

Sir Ken Robinson, autor, investigador e conselheiro internacional em Arte Educação, sublinhava que:

se queremos resolver as grandes questões do mundo de hoje devemos ter em mente três objetivos fundamentais para a educação: encontrar formas de viver em conjunto, cultivar a identidade individual e fomentar a compreensão mútua. Para alcançar estes três objetivos, constituem factores chave as competências pessoais, a confiança e a criatividade.<sup>13</sup>

Ficavam claros os objetivos essenciais para uma intervenção educativa que deve privilegiar as artes como parte integrante na formação das capacidades que as novas gerações devem adquirir para responder aos desafios da sociedade contemporânea. Dos objetivos expostos – para que sejam implementados e tenham resultados – destacamos o quão fundamental é que pais e educadores ganhem consciência do seu papel enquanto propagadores de conhecimento e agentes para a mudança, e a criação de parcerias sólidas entre organizações e entidades promotoras das artes na educação a nível global, realçando a necessidade de realizar investigação que reconheça o impacto social da inclusão das artes nos contextos educativos.

A reflexão sobre estes objetivos e a sua relação com o nosso papel enquanto Arte Educadora, lançou-nos neste trabalho de investigação. O estudo apresentado compromete-se a aferir a contribuição e a eficiência das práticas de Arte Educação na

---

<sup>10</sup> UNESCO é o acrónimo inglês que será utilizado ao longo deste estudo.

<sup>11</sup> Matsuura, 2006 *apud* Mbuyamba, 2006, p. 3.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 4.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 4.

construção de um ser humano – que se quer em equilíbrio com o seu lado racional e sensível – quando esse ser se encontra fragilizado devido ao seu processo de construção de si ter sido interrompido e invadido por situações traumáticas.

A UNESCO tem dos papéis mais relevantes enquanto ponto charneira e aglutinador para o desenvolvimento de ações educativas em contextos traumáticos de conflito, pobreza e catástrofes naturais, assim como referência e apoio a ONG que desenvolvem trabalho nesta área. Daí termos recorrido à vasta documentação das várias organizações sob a alçada da UNESCO e desenvolvido um aprofundamento teórico sobre práticas de ação humanitária através de formação específica sobre Padrões Mínimos para a Educação em Emergências (PMEE) e Primeiros Socorros Psicológicos - Psychological First Aid (PFA),<sup>14</sup> ferramentas que considerámos necessárias para avançar num estudo desta dimensão. Solidificando a nossa formação completámos, ainda, os seguintes cursos: “The Sphere Handbook in Action (Humanitarian Charter and Minimum Standards in Humanitarian Response)”;<sup>15</sup> “Quality of humanitarian work: criteria and measurement”<sup>16</sup> pela Network of Humanitarian Action (NOHA) – Spring School on Humanitarian Action; sessões de Arte-Terapia e PFA nos grupos de apoio para profissionais a trabalhar diretamente com a população afetada pelo terramoto em Catmandu, Nepal.

O facto de que desde o aparecimento das primeiras ONG até aos nossos dias o valor da sua participação ter crescido expressivamente, tornando-se atores mais importantes do que nunca na assistência e alívio em situações de emergência, deve-se em muito à amplitude das áreas de conhecimento dos voluntários que as suportam. É este o tipo de parcerias referidas no Roteiro para a Educação Artística. Parcerias que incentivam a “partilhar a informação e as experiências vividas com as partes interessadas, incluindo os governos, as comunidades, a comunicação social, as ONG e o sector privado”.<sup>17</sup>

É importante a transdisciplinaridade do sector humanitário onde a Arte Educação deve ser obrigatoriamente incluída nos planos de ação e onde surge um novo ator: o Arte Educador.

---

<sup>14</sup> Ao longo deste estudo utilizaremos a sigla inglesa.

<sup>15</sup> Tradução livre da autora: “Manual do Projeto Esfera: Padrões Humanitários Mínimos em Assistência Humanitária”.

<sup>16</sup> Tradução livre da autora: “Qualidade de trabalho humanitário: critérios e medição”.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 22.

O Dr. Pat Gibbons (2015), presidente e professor na organização NOHA, onde leciona Sociologia de Sociedades em Transição, Reconstrução Social Pós-desastre e, mais recentemente, investigador sobre o conceito de Resiliência, faz um balanço dos últimos vinte anos de ajuda humanitária referindo que:

Unfortunately, humanitarians have not put themselves out of a job and all indicators would suggest an increase in demand for humanitarian professionals in the future, brought about by a range of factors, including new and on-going conflicts, urbanization and climate change to name a few.<sup>18</sup>

Gibbons considera, entre outras, a proliferação de atores uma das maiores diferenças entre o campo humanitário atual e o de há vinte anos atrás. O aumento do número de ONG, o envolvimento de todo um conjunto de novos atores desde os militares, os média e o sector privado, contribuíram para o cenário humanitário atual. O orçamento humanitário global em 2014 era cerca de 150 vezes maior do que em 1990 e, contudo, o défice entre a necessidade humanitária prevista e a oferta continua a aumentar.<sup>19</sup>

Em 2015, data proposta para atingir os objetivos da EFA, os problemas mais urgentes dos nossos tempos continuavam os mesmos – pobreza, desigualdade, alterações climáticas. O quadro sombrio de 1990 não poderia soar mais atual. O número de pessoas forçadas a abandonar as suas casas devido a conflitos armados atingiu uma escala extraordinária. Dados da Amnistia Internacional (AI), da Agência das Nações Unidas para os Refugiados (UNHCR) e da United Nations International Children’s Emergency Fund (UNICEF)<sup>20</sup> davam conta que em setembro de 2015 o número de pessoas deslocadas devido ao conflito na Síria atingia mais de metade da população do país. Cerca de 7,6 milhões, das quais 65% eram crianças em idade escolar, estavam internamente deslocadas. O número de refugiados nos países vizinhos (Turquia, Líbano, Jordânia, Iraque e Egito) ultrapassava os 4 milhões (95%), deixando o mundo a braços com uma nova crise. Mais de metade dos refugiados sírios são crianças, muitas perderam mais de 3 anos de escolaridade e não voltarão à escola. Desconhecem-se, serão números incontáveis em estatísticas, as cicatrizes invisíveis causadas por estas vivências traumáticas.

---

<sup>18</sup> Tradução livre da autora: “Infelizmente, agentes de ação humanitária não ficaram sem emprego e todos os indicadores apontam para um aumento da necessidade de profissionais humanitários no futuro, devendo-se isso a vários factores, incluindo novos conflitos e conflitos já existentes, a urbanização e a mudança climática, para referir alguns” (Gibbons & Heintze, 2015: 1).

<sup>19</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>20</sup> UNICEF é o acrónimo inglês para Fundo das Nações Unidas para a Infância.

Segundo a Rede Inter Institucional de Educação em Situação de Emergência (INEE) os números no rescaldo do terramoto que abalou o Nepal em abril de 2015 apontavam para 2,8 milhões de pessoas deslocadas em que 1,7 milhões eram crianças a necessitar de ajuda humanitária urgente. Estimava-se um total de 14 541 escolas completamente destruídas e 9182 em risco de ruir. A United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (UNOCHA)<sup>21</sup> previa que 950 000 crianças não poderiam voltar à escola se medidas urgentes não fossem tomadas.<sup>22</sup>

Vinte e cinco anos depois de ter sido lançado o desafio de fazer chegar a educação a todos, surgem novos problemas resultado das circunstâncias atuais da dimensão humana, sendo necessário um reajuste dos valores e novas atitudes.

O presente estudo tem como objetivo apresentar informação relativa ao contributo da ação de ajuda humanitária de ONG ligadas à Arte Educação em duas situações de emergência concretas: uma de conflito militar (conflito armado na Síria), outra de catástrofe natural (terramoto no Nepal) – para o alívio dos traumas inerentes a cada uma das situações. Resulta, principalmente, de convicções pessoais sobre o papel social do indivíduo, sobre a sua responsabilidade enquanto ser reflexivo que deve ser ativo e interventivo no seu tempo. Fomos estruturar a nossa investigação no conceito de Educação como Liberdade de Paulo Freire. Adotámos o pensamento transdisciplinar da pedagogia de Freire, que toma a educação como meio para a liberdade, identificando-nos com os vários ideais inerentes a este conceito, como a consciencialização, o sentimento de compaixão pelo outro, a humanização. Buscando mais longe, procurámos, ainda, o mesmo conceito na incontornável teoria de Platão exposta em *A República*, de “liberdade como princípio orientador da educação”<sup>23</sup> e nos conceitos de liberdade e individualismo de Rosseau que estruturaram a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, onde se baseia a redação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (UDHR)<sup>24</sup> promulgada pelas Nações Unidas em 1948.

---

<sup>21</sup> UNOCHA ou OCHA é o acrónimo inglês para Escritório das Nações Unidas para a Coordenação de Assuntos Humanitários. Ao longo deste estudo usaremos sempre o acrónimo em inglês pela sua internacionalidade.

<sup>22</sup> <http://www.ineesite.org/en/crisis-spotlights/nepal-earthquake> (Consultado a 3 de agosto 2015).

<sup>23</sup> Platão ([?], *apud* Read, 2011, p.7.

<sup>24</sup> Universal Declaration of Human Rights: <http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml> (Consultado a 3 de agosto 2015).

Elaborámos a seguinte questão: De que forma as práticas de Arte Educação desenvolvidas com crianças no contexto de emergência foram efetivas no alívio dessa experiência traumatizante?

O estudo assenta na recolha de informação sobre práticas de Arte Educação em dois contextos de ajuda humanitária distintos. Foram selecionados dois casos com base no interesse particular que representam, daí os classificamos como estudos de caso intrínseco segundo Stake (2009) e descritivo segundo Yin (2005).

O primeiro caso, ou Caso I, analisa o trabalho da START, uma ONG sediada no Dubai, Emirados Árabes Unidos (E.A.U.), que tem também outros polos de atuação espalhados pelo Médio Oriente, nomeadamente na Jordânia e Líbano.

A START foi fundada pela The Al Madad Foundation e The DIFC<sup>25</sup> Gulf Art Fair no Dubai, sustentada na missão de aliviar os traumas resultantes da pobreza e conflito, aliando inseparavelmente o desenvolvimento da criança com a educação artística. Ao longo dos oito anos da sua atividade tem acompanhado e testemunhado, em primeira mão, os constrangimentos políticos da região e atuado diretamente junto dos grupos mais carenciados: a população de refugiados sírios e palestinos nos campos de refugiados na Jordânia e no Líbano.

O segundo caso, Caso II, tem como fundo o terramoto de abril de 2015 no Nepal e o trabalho no campo da Arte Educação desenvolvido em Catmandu com parcerias entre ONG, a UNICEF e diferentes instituições artísticas locais no alívio imediato à população infantil afetada pela catástrofe.

Sustenta-se a argumentação apresentada recorrendo a fontes primárias e secundárias, sendo as fontes primárias as entrevistas e questionários aos voluntários das organizações envolvidas e o diário de bordo e registos fotográficos efetuados ao longo das sessões. As fontes secundárias são todos os documentos e registos da START a que se teve acesso para conseguir desconstruir, entender e avaliar o Impacto e a Eficiência das práticas desenvolvidas.

Este estudo ambiciona contribuir para a reflexão sobre o papel das ONG e dos seus voluntários como atores fundamentais no campo da ajuda humanitária, em contextos de abordagem de educação não formal no campo da arte, sendo que, e

---

<sup>25</sup> Sigla para Dubai International Financial Center.

parafraseando Read (2001), se entende aqui como Arte Educação a experiência estética que convoca todos os modos de percepção e sensação e, por isso, várias formas de expressão.

O estudo está organizado em três partes:

Na **Parte I**, é abordada a construção do conceito de Arte Educação que orientou a nossa prática, descrevendo como as quatro metáforas para uma didática das expressões de Martins (2002) serviram de matriz. Abarcamos conceitos básicos no campo da ajuda humanitária que ajudarão a compreender o contexto de estudo, as diferentes fases de intervenção e quais os papéis dos múltiplos atores em cada fase. Refletimos sobre o papel do Arte Educador enquanto ator emergente no campo da ajuda humanitária, e fazemos ainda, uma abordagem a conceitos da disciplina de Arte-Terapia, definindo diferenças entre a sua atuação e a da Arte Educação e de que forma as duas se tocam e complementam. Recorremos a autores que destacamos como particularmente importantes e a literatura de suporte contempla a amplitude da consciência humana abordada em Read (2011), as perspectivas pragmáticas de Dewey (2005) e o construtivismo de Piaget. Destacamos ainda Arquimedes da Silva Santos (2008), Paulo Freire (2013) e Beuys (2011).

Na **Parte II** apresenta-se o enquadramento metodológico e a organização do projeto.

Na **Parte III**, comparando os dados dos dois casos entre si, confrontamos os dados recolhidos com a questão de investigação, refletindo sobre as possibilidades de ação que proporcionam e que apresentamos como indicações futuras a considerar.

## Parte I – Enquadramento conceptual



## 1. De que é feito o Arte Educador?

Optámos por não estruturar o nosso enquadramento conceptual ancorado na teorização extensiva sobre o conceito de Arte Educação ou sobre a sua evolução/adaptação ao longo do/e no tempo. Partimos, antes, de uma colagem de fundamentos-base construída segundo abordagens de teóricos, pensadores e pedagogos que contribuíram intensamente para uma perspectiva pessoal do que deve ser a nossa prática de Arte Educação.

Sobre este quadro de referências, e numa perspectiva de correspondente relação entre as ideias de cada autor, construímos o nosso conceito de Arte Educação que assume como paradigma nuclear a importância da versatilidade do Arte Educador para contextos de prática artística-pedagógica diversos. Versatilidade esta, que abarca tanto a capacidade de improvisação, como o recurso a um arquivo criativo eclético e que deve ter como objetivo fundamental do seu *modus operandi* o encantamento recíproco, constante e crescente entre aquele que ensina e aquele que aprende, quase como que uma contaminação das partes envolvidas no processo de aprendizagem, tendo como finalidade primordial contribuir para a construção de um ser pleno.

O nosso conceito de Arte Educação foi sendo construído com as quatro metáforas de Martins, a liberdade de Freire, a criatividade como moeda de troca de Beuys e a nossa vontade para um mundo melhor.

### 1.1 Quatro metáforas para uma didática das expressões

Amílcar Martins (2002) na obra *Didática das Expressões* enuncia quatro metáforas que guardam em si um mundo de possibilidades no processo de ensino/aprendizagem e que adotámos como fundamentos teórico-conceptuais orientadores do nosso trabalho.

Existem palavras-chave nas reflexões de Martins. Para nós, além de palavras-*envolventes*, palavras-*saltimbancas*, palavras-*espiralantes*, palavras-*arquivo*, são também palavras-*norte*.

Em seguida refletimos sobre o contexto em que se realizou a presente investigação em relação com as diferentes metáforas apresentadas pelo autor.

A imensidão de paralelismos que se descobre é denunciadora da aplicabilidade perfeita das quatro metáforas e da sua flexibilidade a múltiplas situações.

### 1.1.1 Por um aprender envolvente

*Diz-me e eu esquecerei*

*Ensina-me e eu lembrar-me-ei*

*Envolve-me e eu aprenderei*

Provérbio chinês

A primeira metáfora enuncia a relevância do Arte Educador tanto ao nível do seu envolvimento, como da sua motivação no processo de ensino/aprendizagem de modo a proporcionar “aprendizagens significativas, criativas, duradouras e transferíveis” numa relação direta com o facto “de que a diferentes escolhas e modos de ensinar correspondem diferentes níveis e modos de aprender”.<sup>26</sup>

Retiramos desta metáfora um ponto fundamental que é a estreita dependência entre a motivação do educador para a motivação do educando. Em jeito de fórmula matemática poderia ser escrito que:

**A motivação para ENSINAR do educador**

**(Modo de ser e estar)**

**$\alpha$**

**À motivação para APRENDER do educando**

**(Modo de ser e estar)<sup>27</sup>**

Nos exemplos concretos dos contextos dos Casos I e II da nossa investigação atestámos a pertinência da primeira metáfora pelo facto de o meio de aprendizagem de cada um exigir por si só uma carga acrescida de motivação da nossa parte.

No Caso I trabalhámos com crianças órfãs muito jovens particularmente introvertidas e pouco comunicativas. A fragilidade da comunicação teve a agravante de as suas capacidades de comunicação em inglês serem muito reduzidas, assim como as nossas na sua língua nativa, o árabe. Acrescentou-se, ainda, o facto de que de todos os

---

<sup>26</sup> Martins, “Didática das Expressões”, Universidade Aberta, Lisboa, 2002, p. 21.

<sup>27</sup> Em que  $\alpha$  é a proporção direta entre as duas variáveis.

facilitadores/educadores nos grupos de trabalho fossemos a única educadora que não dominava a língua árabe. No Caso II trabalhamos nos dias caóticos do rescaldo do terramoto no Nepal com crianças que experienciavam uma situação traumatizante e sobreviviam aos primeiros tempos na rua depois de terem ficado desalojadas.

Se no Caso I a nossa motivação teve de superar as dificuldades de comunicação para uma interação plena, no Caso II teve de aliviar a fragilidade avassaladora do momento e proporcionar esperança, alegria e leveza, ainda que no meio dos destroços. Aplicada a estes dois contextos, mais do que nunca a primeira metáfora evidencia a necessidade do empenhamento por parte do educador. São, assim, nossas palavras de ordem: ENVOLVER, MOTIVAR, IMPLICAR, IMPULSIONAR.

Apropriamo-nos das palavras do autor na metáfora **Por um aprender envolvente** e construímos uma questão que nos transporta até à segunda metáfora: de que forma pode o educador criar uma gestão sensível e criativa que proporcione ambientes e dispositivos favoráveis a aprendizagens e à identificação das condições para o sucesso educativo?

Entra em cena o Saltimbanco!

### 1.1.2 Por um ensinar com arte

“Aprendamos com ele as trajetórias interpessoais do tacteamento e da experimentação, da incerteza e da dúvida, do risco e, talvez, do achamento.”<sup>28</sup>

O principal paralelismo com a nossa prática será sem dúvida o perfil do saltimbanco em toda a riqueza e amplitude que representa. Somos através dele o artenauta pleno e, como ele, um “viajante da arte”:

Ele é um artista itinerante, improvisador, flexível, adaptável, eclético, que intervém e actua com vários recursos e meios. É um integrador de linguagens. Dança, conta, canta, toca, representa, declama... Afirma-se presente e anuncia com vitalidade e magia. Procura o contato empático e a festa da vida no aqui e agora do momento único, irrepetível, efêmero. Constrói o momento na interação comunicativa com as gentes. Serve-se do seu repertório, e também dos recursos imediatamente disponíveis, procurando porém optimizá-los e torná-los pertinentes e fecundos no aqui e agora da situação: o corpo e o movimento, a voz e o canto, o espaço e o tempo, as cores e os objetos, a língua e as línguas...<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>29</sup> *Idem, ibidem.*

Sublinhamos, não apenas a diversidade das expressões impulsionadoras e criadoras no improvisado mas, também, a que é assumidamente a nossa maior motivação/missão enquanto Arte Educadora: assumir um papel vital de motor para a transformação. Entendemos transformação como permanente “estado de (des)construção”, de experimentação, de “achamento”.

Relacionamos o processo de “achamento” proporcionado pelo território lúdico do saltimbanco com as palavras de Arquimedes da Silva Santos (2008) sobre a “importância das atividades expressivo-artísticas no desenvolvimento *harmonioso* da pessoa humana”, sendo a harmonia o desenvolvimento da personalidade humana que conduz à integração no Universo.<sup>30</sup>

Fazendo referência a Piaget, que “considera que na vida da criança há duas necessidades reais: a da adaptação à realidade material e social; e a do conjunto das realidades individuais expressas pelos jogos simbólicos”, Silva Santos afirma que:

é na busca duma possível solução dessas duas realidades, tantas vezes contraditórias e conflituosas, num tentar conciliar ou superar essas duas vitais necessidades, internas e externas, que a arte surge como uma síntese entre a expressão do eu e as formas de atividades adaptadas, impulsionando assegurar o equilíbrio instável que é a vida, proporcionando um desenvolvimento harmonioso da personalidade, facilitando a missão educativa para uma sociedade mais equitativa.<sup>31</sup>

Na sua capacidade de impulsionar sonhos através da afetividade, intimidade e partilha, o saltimbanco assume-se como agente de transformação sensível que apela ao envolvimento total do outro. O saltimbanco é, mais do que tudo, o agente que ajuda o sujeito a compreender os outros, a si mesmo, o seu papel no processo de transformação e o seu lugar no mundo. O saltimbanco apela à consciência e é na consciência que surge a transformação social.

Fomos saltimbanco em viagem por aldeias do Nepal. Tomámos as ruas de Catmandu e delas fizemos o nosso palco para a improvisação no aqui e agora.

No salto de transformação do saltimbanco o nosso raciocínio entrelaça-se em dois nomes absolutos da pedagogia do século XX: Bueys e Freire. Retomaremos as suas ideias sobre a arte e a educação como poderosas ferramentas para a transformação social mais à frente.

---

<sup>30</sup> Silva Santos, “Mediações Arteducacionais”, Fundação Caloust Gulbenkian, Lisboa, 2009, p. 30.

<sup>31</sup> *Idem, ibidem.*

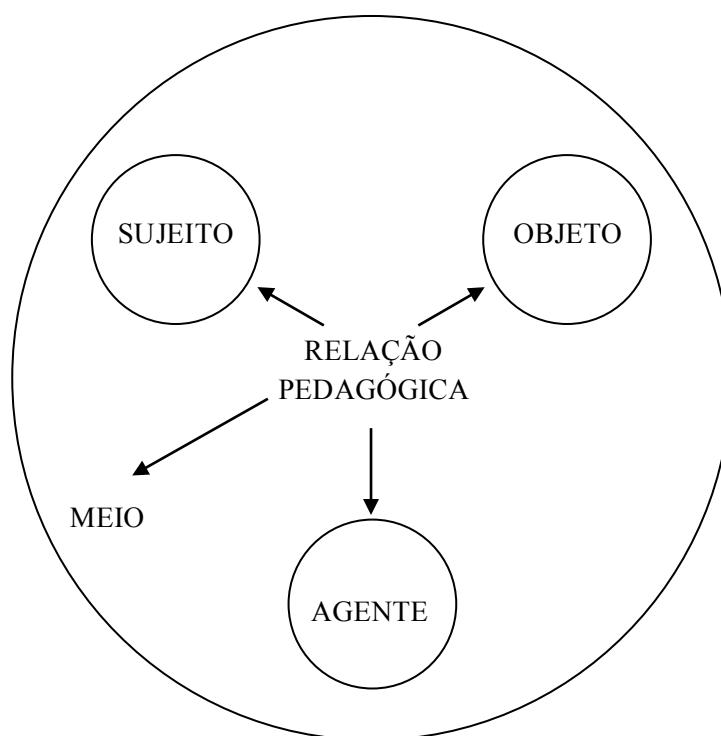
### 1.1.3 Por um modelo de representação

Desenhámos a nossa intencionalidade educativa para os dois casos em estudo utilizando o modelo de Relação Pedagógica (RP) de Renald Legendre.

Como refere Martins, esta representação tem-se como modelo provisório no sentido em que “genericamente, um modelo representado através de uma figura sintética, por mais ajustado que ele seja à realidade evocada, é uma simplificação inacabada e imperfeita”. Complementar à gestão sensível e criativa do saltimbanco é necessária uma linguagem de rigor que sintetize conceitos e os vários níveis das relações de intencionalidade educativa.<sup>32</sup>

Apresentamos em baixo as duas figuras correspondentes ao Caso I e Caso II, e identificamos as diferentes variáveis de cada um: o Sujeito (S); o Objeto (O); o Agente (A) e o Meio (M).

É importante referir que o modelo de Relação Pedagógica tornou-se uma ferramenta auxiliar de máxima importância ao sistematizar as características dos vários factores envolventes para que fossem sempre tidos em consideração ao longo do processo.



**Fig. 1 - Modelo de Relação Pedagógica**

**Fonte: Martins (2002)**

<sup>32</sup> Martins, op. cit., p. 23.

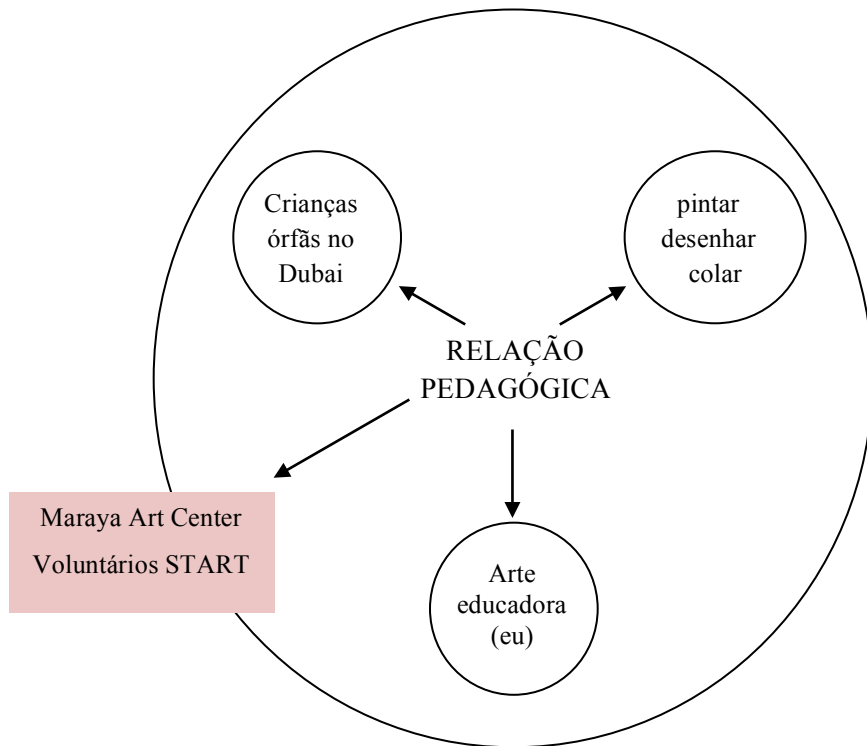


Fig. 2 - Modelo de Relação Pedagógica do Caso I

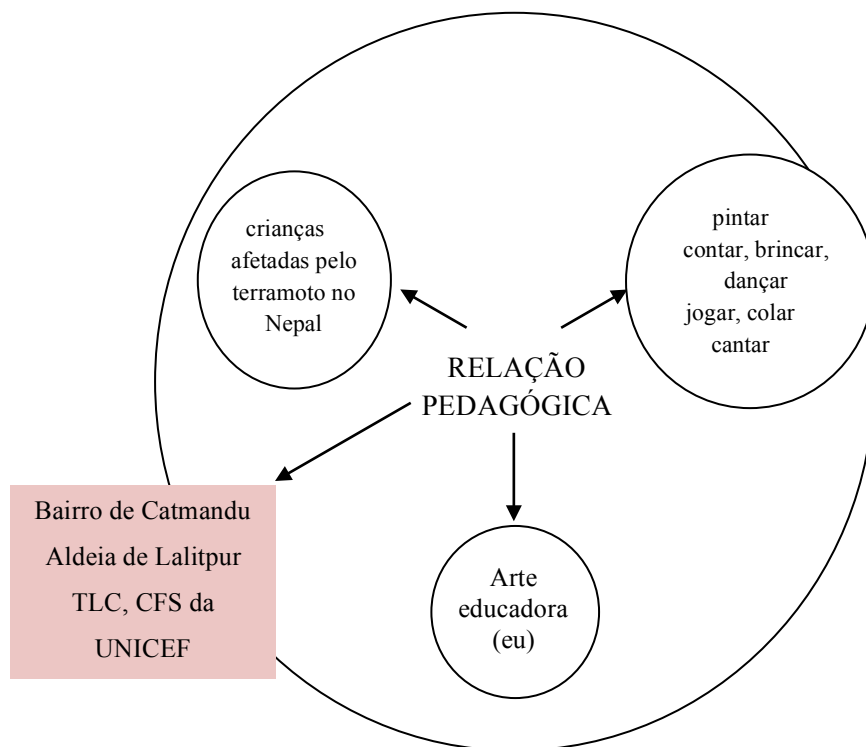


Fig. 3 - Modelo de Relação Pedagógica do Caso II

#### 1.1.4 Por um repertório eclético, multicultural e criativo

Na quarta metáfora Martins fala-nos do arquivo de um repertório acumulado que se deve ter disponível e sempre perto. Este arquivo serão memórias, vivências, o lugar de onde nascem as ideias, um sótão de acumulações.

Acumulações de nós, do que nos fez quem somos. E neste olhar sobre o património adquirido reforçámos não só a certeza da nossa vontade de ser Arte Educadora enquanto forma de partilha, como a importância de tudo aquilo que construiu essa certeza.

Levamos para a nossa prática em ambos os casos a consciência da importância de um arquivo dinâmico e eclético, considerámos a necessidade de aliar tradição e modernidade, aventurámo-nos em experiências de várias geografias e culturas.

No Caso I revisitámos a nossa experiência das primeiras lembranças de maravilhamento no mundo da arte, de como nos marcou e, mais do que tudo, de como nos guiou até aqui. A maior marca que poderíamos ambicionar deixar seria a da memória de maravilhamento na vida dos que conosco se cruzam.

A dificuldade de comunicação verbal foi ultrapassada com outras formas de expressão, mais criativas talvez, esperamos que mais sensíveis. A arte é vital como método de promover a comunicação e as palavras nem sempre são suficientes para expressar o interior de cada um.

No Caso II replicámos o nosso sótão numa caixa de papelão. Enchemo-la de materiais e foi a nossa chave de entrada num mundo de possibilidades criativas. Nos passeios das ruas de Catmandu, em aldeias remotas, em tendas de lona, crianças ao redor de uma caixa de papelão cantaram, jogaram, dançaram, desenharam, contaram histórias, construíram memórias coletivas e individuais. O sótão de cada uma acrescentou-se.

Tentámos, sem dúvida, mais uma vez não perder o rumo das palavras de Martins quando nos fala da “aplicação prática de uma didática de expressões diversificada, constelativa, assumidamente fragmentária, mas sobretudo construída no rumo da multiplicação de possíveis pertinentes, fecundos e atualizados”.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> *Ibidem*, p. 24.

## 1.2 Escultura social e liberdade

Voltamos ao Saltimbanco enquanto agente de transformação sensível que interpela o sujeito a compreender-se a si e aos outros num processo de busca do seu lugar no mundo para a transformação e, encontramos em Joseph Beuys uma ligação pertinente.

Primeiro porque nos apresenta um conceito de arte que envolve interações sociais contínuas com a capacidade de reestruturar a sociedade mas, também, porque na concepção beuysiana a arte não está separada da vida e cada um é criador de si, esculpe a sua identidade e faz da sua vida uma obra de arte.

I would like to declare why I feel it's now necessary to establish a new kind of art, able to show the problems of the whole society, of every living being - and how this new discipline - which I call social sculpture - can realize the future of humankind.... Here my idea is to declare that art is the *only* possibility for evolution, the only possibility to change the situation in the world. But then you have to enlarge the idea of art to include the whole creativity. And if you do that, it follows logically that every living being is an artist - an artist in the sense that he can develop his own capacity.<sup>34</sup>

A noção da capacidade de cada indivíduo determinar a sua vida através da arte social – em que a ação antes de ser política é artística – e de uma sociedade aberta que reconhece a criatividade de cada um, é inseparável da pedagogia da liberdade para a transformação social de Paulo Freire.

Para Freire, é através dos atos de criação, recriação e decisão que o homem, a partir das suas relações com a realidade, dinamiza o seu mundo e assume controlo da sua realidade. Ao que Beuys chama de esculpir a própria identidade, Freire chama de humanização da realidade, em que o homem “acrescenta a ela algo de que ele mesmo é o fazedor”.<sup>35</sup>

As ideias de Beuys e Freire articulam-se na pedagogia baseada no diálogo em que aluno e professor são responsáveis no processo de aprendizagem. Ao dizer que “communication occurs in reciprocity: it must never be a one-way flow from the teacher to

---

<sup>34</sup> Tradução livre da autora: “Gostaria de declarar por que sinto que agora é necessário estabelecer um novo tipo de arte, capaz de mostrar os problemas de toda a sociedade, de cada ser vivo - e como esta nova disciplina - que eu chamo escultura social - pode realizar o futuro da humanidade... Aqui a minha ideia é declarar que a arte é a única possibilidade para a evolução, a única possibilidade de mudar a situação no mundo. Mas para isso tem de se ampliar a ideia de arte para incluir toda a criatividade. E se você fizer isso, segue logicamente que todo ser vivo é um artista - um artista no sentido de que ele pode desenvolver a sua própria capacidade” Beuys em “Avalanche Newspaper”, maio 1974, p.5 - 7. [http://www.eai.org/user\\_files/supporting\\_documents/beuys\\_dialogue.pdf](http://www.eai.org/user_files/supporting_documents/beuys_dialogue.pdf). (janeiro 2016)

<sup>35</sup> Paulo Freire, “Educação como prática da liberdade”, ed. Paz e Guerra, Rio de Janeiro, 2013.

the taught. The teacher takes equally from the taught”,<sup>36</sup> Beuys reflete o conceito-chave de Freire de que:

para pôr o diálogo em prática, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber, deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem perdido, fora da realidade, mas alguém que tem toda uma experiência de vida e por isso também é portador de um saber.<sup>37</sup>

Para Beuys a criatividade e autodeterminação através da criação não são exclusivos do campo artístico. Defendia que a aplicação da criatividade humana no tecido social e a redefinição do conceito e das fronteiras da arte, levariam à “escultura social”. A transformação social só ocorreria se a criatividade se tornasse na moeda de troca das relações humanas no lugar clássico do capital e do lucro.<sup>38</sup>

A criatividade não é um monopólio dos artistas. É um facto crucial que entendi, e esse conceito alargado de criatividade é o meu conceito de arte. Quando eu digo que cada homem é um artista, quero dizer que todos podem determinar o conteúdo da sua vida na sua esfera particular, seja na pintura, na música, na engenharia, no cuidar de doentes, na economia e por aí fora. Mas a nossa ideia de cultura é severamente restrita porque a aplicamos desde sempre à arte.<sup>39</sup>

A arte e a educação como forma de transformação e de consciencialização do lugar do homem no mundo são os grandes pilares que sustentam o que acreditamos que deve ser a prática de Arte Educação.

A visão educacional de democratização da cultura complementa-se entre os dois pedagogos. Beuys defende que a arte é o único poder político revolucionário contra a opressão e que o futuro deve centrar-se na vida do ser humano com base na formação e educação desde pequeno. O homem constrói-se enquanto criatura crítica que se autodetermina, atua na história e cria o futuro. Na mesma base, Freire defende que a liberdade deve ser concebida “como o modo de ser o destino do homem” e o seu poder criador faz dele um ser “eminente interferidor”.<sup>40</sup> Se para Beuys a formação desde cedo para um futuro crítico é fundamental, para Freire a “alfabetização e a conscientização jamais se separam”. As implicações sociais e políticas associadas a esta concepção democrática de educação são a tomada de consciência da situação de cada um que

---

<sup>36</sup> Tradução livre da autora: “comunicação ocorre em reciprocidade: nunca deve ser um fluxo unidirecional do professor para o educando. O professor recebe em igual forma do educando.” Publicado no catálogo da exposição “Art into Society, Society into Art”, Londres, 1974.

<sup>37</sup> Freire *apud* Gadotti, 1999, p. 2.

<sup>38</sup> Gomes em Beuys, “Cada homem um artista”, ed. 7 Nós, Porto, 2011, p. 8.

<sup>39</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>40</sup> Freire, *op. cit.*, p. 58.

impulsiona a mudança, a melhoria, a escolha e a oportunidade. Porque “quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático, e permeável, em regra. Tanto mais democrático quanto mais ligado às condições de sua circunstância”.<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> *Ibidem*, p. 126.

### 1.3 Conceitos de ajuda humanitária

O âmbito da nossa investigação cruzou-se com outros campos de conhecimento, como o da ajuda humanitária, e fomos naturalmente levada a aprofundar noções fundamentais que apoiassem a nossa atuação no terreno.

Torna-se, portanto, imperativo abordar alguns dos conceitos-base que auxiliam à compreensão dos contextos em que nos movimentámos. Abordamos em seguida o conceito de ação humanitária e os seus princípios e outros conceitos importantes.

#### 1.3.1 Ajuda humanitária

A ajuda humanitária esteve sempre presente de alguma forma ao longo da história da humanidade, contudo, o conceito moderno surgiu na segunda metade do século XX. O próprio significado da palavra *humanitário* se alterou e, embora atualmente seja claro, é um significado consideravelmente recente.<sup>42</sup>

In the eighteenth century it was used purely theologically, in reference to questions about the humanity or divinity of Christ. In the senses in which it is most often used today, “concerned with human welfare as a primary or pre-eminent good”, or “with humanity as a whole”, and “action on the basis of [these] concern [s] rather than a pragmatic or strategic reason”, both it and the cognate “humanitarianism” date only to the mid-nineteenth century. Thus, if by “humanitarian” one intends to imply a reference to human rights and international human law, then it self-defines humanitarian intervention as something only carried out since the mid-to late nineteenth century, when the concept of “human rights” emerged.<sup>43</sup>

Foi uma complexa progressão de acontecimentos mundiais, principalmente em resposta a conflitos armados, que fez com que a ajuda humanitária moderna englobe nos dias de hoje uma multitude de organizações e atores.<sup>44</sup>

O conceito de caridade cristã, a tradição islâmica do *Zakat*<sup>45</sup> e os conceitos éticos de conduta de guerra são algumas das filosofias subjacentes à ação humanitária.

---

<sup>42</sup> Sims & Trim, “Humanitarian Intervention: A History”, ed. Cambridge University Press, 2011, p. 3.

<sup>43</sup> Tradução livre da autora: “No século XVIII, foi usado puramente teologicamente, em referência a questões sobre a humanidade ou a divindade de Cristo. Nos sentidos em que é mais frequentemente usado hoje em dia, “referente ao bem-estar humano como um bem primário ou preeminente”, ou “com a humanidade como um todo”, e “ação com base nestes, em vez de uma razão pragmática ou estratégica”, tanto ela quanto o “humanitarismo” cognitivo datam apenas de meados do século XIX. Assim, se por “humanitário” se pretende implicar uma referência aos direitos humanos e ao direito humano internacional, então autodefine-se intervenção humanitária como algo realizado desde meados do século XIX, quando o conceito de “direitos humanos” emergiu” (*Idem, ibidem*).

<sup>44</sup> Rysaback-Smith, “History and Principles of Humanitarian Action” em “Turkish Journal of Emergency Medicine”, outubro 2015. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4910138/> (Consultado em janeiro 2016).

Nos dias de hoje a ajuda humanitária é imediatamente relacionada com desastres naturais e desastres provocados pelo homem mas esteve durante muito tempo quase exclusivamente ligada a conflitos militares. Os horrores da guerra conduziram a muitos dos princípios relevantes da ajuda humanitária. Foi precisamente em consequência dos mais de 40 000 mortos e feridos na batalha de Solferino<sup>46</sup> em 1859 e na falta de meios de socorro e cuidados mínimos aos soldados, que viria a ser estabelecida a Cruz Vermelha, reconhecida internacionalmente como uma organização de referência e um marco da ação humanitária contemporânea.

The empires of Greece and Rome were among the first to record principles that outlined acceptable conduct in war time; likewise in “The Art of War” chinese general Sun Tzu alludes to appropriate conduct during war time. In more modern times the various Geneva conventions represent a modern consensus on appropriate treatment of civilians, wounded soldiers and prisoners during conflict (...).

The concept of appropriate treatment of wounded soldiers was put forth by Swiss activist Henry Dunant in “Memory of Solferino” proposing a permanent relief agency to provide aid to wounded soldiers and civilians during battle. This book prompted the creation of the Red Cross in 1863; one of the first true international aid organizations. The Red Cross received a formal mandate at the first Geneva Convention in 1864 to provide neutral and impartial assistance to civilian and military victims of conflict under the organization of national Red Cross Committees.<sup>47</sup>

O Tratado de Versailles depois da I Grande Guerra em 1919 originou o sistema de ajuda internacional da Liga das Nações,<sup>48</sup> a primeira organização internacional com a missão de manter a paz mundial. Em 1945 com o final da II Guerra Mundial era

---

<sup>45</sup> *Zakat* é um dos cinco pilares do Islamismo. Significa purificação ou crescimento e é o ato de caridade de doar dinheiro aos mais pobres. Cada muçulmano deve doar 2,5% dos seus rendimentos anuais.

<sup>46</sup> “A batalha de Solferino aconteceu no norte da Itália em 24 de junho de 1859. Foi um episódio decisivo na luta pela unificação da Itália e também um momento importante na evolução do humanitarismo moderno. Está na origem do Movimento da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho e das Convenções de Genebra.” CICV, 2010. <https://www.icrc.org> (Consultado em janeiro 2016).

<sup>47</sup> Tradução livre da autora: “Os impérios da Grécia e de Roma foram os primeiros a registar os princípios que delineavam a conduta aceitável em tempo de guerra. Da mesma forma em “A Arte da Guerra”, o general chinês Sun Tzu alude à conduta apropriada durante a guerra. Nos tempos mais modernos, as várias convenções de Genebra representam um consenso moderno sobre o tratamento apropriado de civis, soldados feridos e prisioneiros durante conflitos (...)

O conceito de tratamento adequado dos soldados feridos foi apresentado pelo ativista suíço Henry Dunant em “A Memória de Solferino”, propondo uma agência de ajuda permanente para prestar ajuda a soldados feridos e civis durante a batalha. Este livro levou à criação da Cruz Vermelha em 1863, uma das primeiras verdadeiras organizações internacionais de ajuda. A Cruz Vermelha recebeu um mandato formal na primeira Convenção de Genebra em 1864 para fornecer assistência neutra e imparcial a vítimas civis e militares de conflito sob a organização dos Comitês Nacionais da Cruz Vermelha (*Idem, ibidem*).

<sup>48</sup> A Liga das Nações viria, ao fim de 26 anos, a ser substituída pelas Nações Unidas em 1946 na consequência da II Grande Guerra.

promulgada pelas Nações Unidas a Declaração Universal dos Direitos Humanos ao mesmo tempo que várias organizações como a UNICEF e a UNHCR eram criadas sob a sua tutela.

A década que se seguiu, viu o aumento de provisão de ajuda crescer exponencialmente, tornando-se uma indústria multibilionária que viria a dar origem a uma nova profissão: o trabalhador humanitário.<sup>49</sup>

Só nos anos 90 foi estabelecida uma noção comum de ajuda humanitária e dos seus respetivos princípios e, embora não exista uma definição rigorosa acordada internacionalmente sobre o que é e quais os seus limites, considera-se que ação humanitária internacional ou nacional tem de ser implementada em situações de crise em que os estados não têm capacidade para responder às necessidades fundamentais da população, como alimentos, abrigo, água e cuidados de saúde.

Diferentes organizações compõem diferentes definições assentes em pontos base comuns como:

- salvar vidas;
- atenuar e manter a dignidade humana durante e após as crises;
- prevenir e reforçar a preparação.

Tomemos duas definições, uma do Comité Permanente Inter-Agências (CPIA)<sup>50</sup> em que ação humanitária:

comprises assistance, protection and advocacy in response to humanitarian needs resulting from natural hazards, armed conflict or other causes, or emergency response preparedness. It aims to save lives and reduce suffering in the short term, and in such a way as to preserve people's dignity and open the way to recovery and durable solutions to displacement. Humanitarian action is based on the premise that human suffering should be prevented and alleviated wherever it happens (referred to as the "humanitarian imperative").<sup>51</sup>

---

<sup>49</sup> DFID, 2011 *apud* Karpinska, 2012, p. 5.

<sup>50</sup> O Comité Permanente Inter-Agências (CPIA), com o acrónimo inglês IASC que usaremos daqui em diante, é: “um fórum único inter-agências para coordenação, desenvolvimento de políticas e tomada de decisões envolvendo os principais parceiros humanitários das Nações Unidas e não membros da ONU. O IASC foi criado em junho de 1992 em resposta à Resolução 46/182 da Assembleia Geral das Nações Unidas sobre o fortalecimento da assistência humanitária. A Resolução 48/57 da Assembleia Geral afirmou o seu papel como principal mecanismo de coordenação interinstitucional da assistência humanitária.

Sob a liderança do Coordenador do Socorro de Emergência, o IASC desenvolve políticas humanitárias, concorda com uma clara divisão de responsabilidades para os vários aspetos da assistência humanitária, identifica e responde às lacunas na resposta e defende a aplicação efetiva dos princípios humanitários.” IASC, “Introduction to Humanitarian Action: A brief guide to resident coordinators”, outubro 2015, p. 8. [https://interagencystandingcommittee.org/system/files/rc\\_guide\\_31\\_october\\_2015\\_webversion\\_final.pdf](https://interagencystandingcommittee.org/system/files/rc_guide_31_october_2015_webversion_final.pdf). (Consultado em dezembro 2015).

<sup>51</sup> Tradução livre da autora: “compreende a assistência, a proteção e a advocacia em resposta às necessidades humanitárias resultantes de riscos naturais, conflitos armados ou outras causas, ou a preparação para

e outra da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD) em que ação humanitária é:

Assistance designed to save lives, alleviate suffering and maintain and protect human dignity during and in the aftermath of emergencies. To be classified as humanitarian, aid should be consistent with the humanitarian principles of humanity, impartiality, neutrality and independence... [This] includes: disaster prevention and preparedness; the provision of shelter, food, water and sanitation, health services and other items of assistance for the benefit of affected people and to facilitate the return to normal lives and livelihoods; measures to promote and protect the safety, welfare and dignity of civilians and those no longer taking part in hostilities and rehabilitation, reconstruction and transition assistance while the emergency situation persists.<sup>52</sup>

É sob esta premissa que todas as agências envolvidas no terreno atuam. A ação humanitária refere-se, portanto, à assistência e proteção prestadas num programa de curta duração centrado no evento de crise e nas necessidades das pessoas afetadas. Podem ser vítimas de desastres provocados pelo homem (conflitos armados e deslocamentos em massa) ou de desastres naturais (epidemias, inundações ou terremotos).

---

respostas de emergência. Pretende poupar vidas e reduzir o sofrimento imediato e preservar a dignidade das pessoas abrindo caminho para a recuperação e soluções duradouras para o deslocamento. A ação humanitária baseia-se na premissa de que a perseguição humana deve ser prevenida e aliviada onde quer que aconteça (tido como o "imperativo humanitário")” (*Idem, ibidem*).

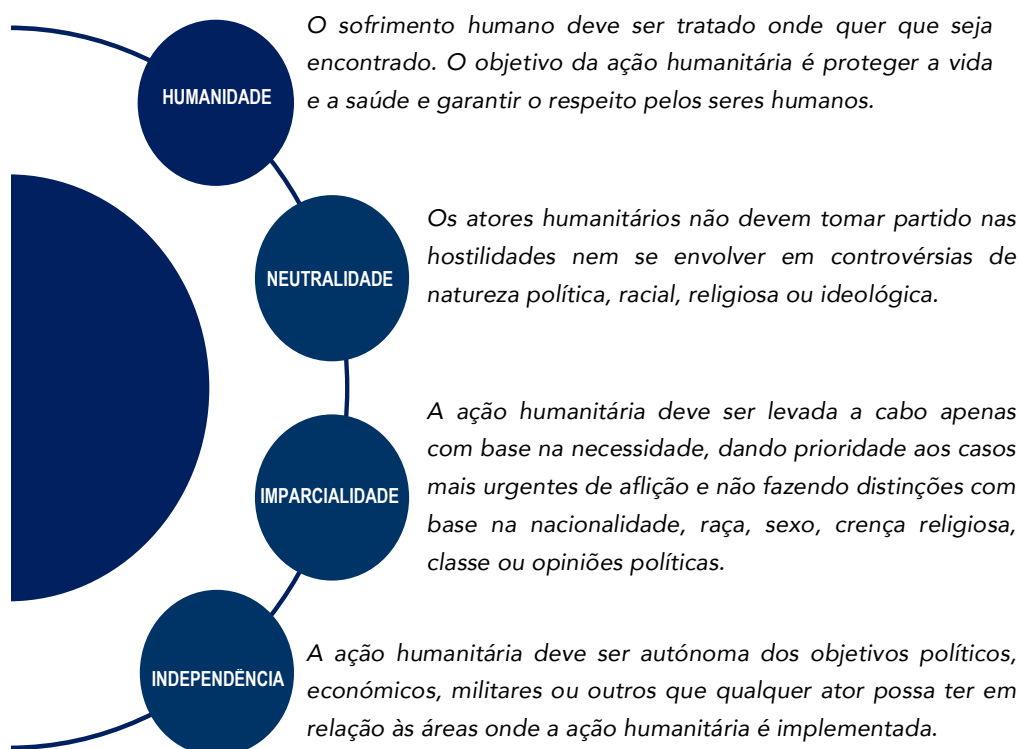
<sup>52</sup> Tradução livre da autora: “Assistência destinada a salvar vidas, aliviar o sofrimento e manter e proteger a dignidade humana durante e após as emergências. Para ser classificado como humanitária, a ajuda deve ser consistente com os princípios humanitários de humanidade, imparcialidade, neutralidade e identidade ... [Isso] inclui: prevenção e preparação para desastres; fornecimento de abrigo, alimentação, água e saneamento, serviços de saúde e outros bens de assistência em benefício das pessoas afetadas e para facilitar o regresso à vida normal e meios de subsistência; medidas para promover e proteger a segurança, o bem-estar e a dignidade dos civis e dos que já não participam nas hostilidades e na assistência à reabilitação, à reconstrução e à transição enquanto durar a emergência.” (OECD, 2007: 20) <http://www.oecd.org/dac/stats/humanitarian-assistance.htm> (Consultado em janeiro 2016).

### 1.3.1.1 Princípios de ajuda humanitária

São quatro os princípios humanitários fundamentais que orientam a ação humanitária: Humanidade, Neutralidade, Imparcialidade e Independência. Cada organização pode subscrever um conjunto mais alargado mas os referidos são amplamente aceites.

Estes princípios servem de guia para a ação humanitária e devem por isso ser adaptados e flexíveis consoante as situações:

[...] it must also be said that strictly abiding by these principles without adapting them to the complex context of emergencies may not always be the most useful or appropriate way to undertake humanitarian work. In such sensitive and problematic circumstances, it may be better to see principles not as absolute morals, but as fundamental objectives upon which humanitarian action should be oriented.<sup>53</sup>



**Fig. 4 - Princípios de Ajuda humanitária**

Fonte: IASC (2015)

<sup>53</sup> Tradução livre da autora: “também deve ser dito que respeitar rigorosamente estes princípios sem adaptá-los ao contexto complexo das emergências pode nem sempre ser a forma mais útil ou apropriada de empreender o trabalho humanitário. Em tais circunstâncias sensíveis e problemáticas, pode ser melhor considerar os princípios não como moral absoluta, mas como objetivos fundamentais sobre os quais a ação humanitária deve ser orientada” (Nascimento, 2009, p. 64).

### 1.3.2 Normas mínimas

Ao longo dos anos foram sendo criados vários padrões e medidas de responsabilização que ao mesmo tempo que orientam a assistência humanitária também ajudam a documentar as boas e más práticas no campo.

Cada vez mais o público e os doadores exigem garantias de que os recursos que disponibilizam são usados da melhor maneira possível, tanto ao nível de assegurar resultados de qualidade e garantir que o dinheiro é bem gasto, como de garantir que os programas desenvolvidos chegam de facto às pessoas afetadas.<sup>54</sup> Paralelamente, estes padrões são um compromisso com a comunidade e as pessoas afetadas, declarando aquilo que elas podem esperar da assistência e proteção que organizações e indivíduos oferecem.

Normas claramente definidas e rigorosamente aplicadas podem fornecer essas garantias e apoiar ações humanitárias de qualidade e responsáveis. As três principais são:

1. “Código de conduta da Cruz Vermelha Internacional e do Crescente Vermelho e ONG em ajuda de emergência” (1994) é um código voluntário de dez princípios para salvaguardar elevados padrões de comportamento entre os intervenientes humanitários;
2. “Projeto Esfera” (The Sphere Handbook) (2011) e os padrões complementares são recursos técnicos importantes para cada trabalhador humanitário. Estabelece princípios comuns internacionalmente reconhecidos e normas mínimas universais para a execução da ação humanitária;
3. “Norma Humanitária Essencial para a Qualidade e Prestação de Contas” (2014) estabelece nove compromissos verificáveis que as organizações podem usar para melhorar a qualidade e a responsabilidade da sua ação.<sup>55</sup>

Pela pertinência no nosso estudo, a estes três documentos de normas acrescentamos um quarto e fundamental ao desenvolvimento de trabalho no campo da educação: “Requisitos Mínimos para a Educação em Situação de Emergência, Crises Crônicas e Reconstrução”<sup>56</sup> criado pela INEE em 2004:

[é] um manual e também a expressão de um compromisso desenvolvido através de um amplo processo de colaboração. Neste processo, todos os indivíduos – crianças, jovens e adultos – têm o direito à educação durante as situações de emergência. Eles expressam os princípios fundamentais do Projeto Esfera: de que todos os passos devem ser dados para aliviar o

---

<sup>54</sup> IASC, *op. cit.*, p. 10.

<sup>55</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>56</sup> MSEE, sigla em inglês.

sofrimento humano que advém das calamidades e conflitos e que as pessoas afectadas pelas catástrofes têm o direito a uma vida com dignidade.<sup>57</sup>

Neste guia são apresentados requisitos mínimos globais para o acesso e organização de serviços de educação desde a fase de emergência até à fase de reconstrução.

### 1.3.3 Organizações não Governamentais

ONG têm existido em várias formas ao longo dos séculos mas tornaram-se relevantes no desenvolvimento internacional e aumentaram dramaticamente em número nos anos 80 e 90.<sup>58</sup> O próprio termo "organização não-governamental" ou "ONG" não era corrente antes da constituição da ONU.

Em 1910 cento e trinta e duas ONG internacionais criaram uma cooperação sob o nome de União das Associações Internacionais. A Liga das Nações referia-se oficialmente à sua "ligação com organizações privadas", enquanto muitos desses organismos naquela época se denominavam institutos internacionais, sindicatos internacionais ou organizações internacionais.<sup>59</sup>

Na conferência de São Francisco, que estabeleceu a ONU em 1945, foi corrigido o rascunho da Carta das Nações Unidas que não mencionava a cooperação com organismos privados. Com o objetivo de fortalecer e formalizar as relações com organizações privadas previamente mantidas pela Liga e aumentar o papel da ONU em questões económicas e sociais, o estatuto do Conselho Económico e Social (ECOSOC) foi elevado a "órgão principal" da ONU.<sup>60</sup>

Foi introduzida uma nova terminologia para abarcar a relação do ECOSOC com dois tipos de organizações internacionais. Nos termos do artigo 70.º, as "agências especializadas criadas por acordo intergovernamental" poderão "participar sem votação nas suas deliberações", enquanto que, nos termos do artigo 71.º, as "organizações não

---

<sup>57</sup> INEE, "Requisitos Mínimos para a Educação em Situações de Emergência, Crises crónicas e Reconstrução", 2014. (INEE, 2014) [http://internacional.ipvc.pt/sites/default/files/livro\\_INEE\\_MSEE\\_PT.pdf](http://internacional.ipvc.pt/sites/default/files/livro_INEE_MSEE_PT.pdf). (Consultado em março de 2016).

<sup>58</sup> Lewis, "Nongovernmental Organizations, Definition and History", Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 2009, p. 1.

<sup>59</sup> Willetts, "What is a Non-Governmental Organization?", City University, Londres, 2006.

<sup>60</sup> *Idem, ibidem.*

governamentais" poderão dispor de "mecanismos adequados de consulta". Assim, "agências especializadas" e "ONG" tornaram-se jargões técnicos da ONU e passaram para o uso popular, particularmente a partir do início dos anos 70.<sup>61</sup>

Uma organização não governamental é uma organização legalmente constituída e criada por pessoas naturais ou jurídicas que operam independentemente de qualquer governo. O termo refere-se a organizações que não fazem parte do governo e que não são empresas com fins lucrativos. Quando as ONG são parcial ou totalmente financiadas por governos de modo a manterem o seu estatuto não governamental, excluem representantes governamentais como membros da sua organização.

ONG pode também ser definida como uma organização de um grupo de cidadãos voluntários e sem fins lucrativos organizado a nível local, nacional ou internacional para tratar de questões de apoio ao bem público. O termo é geralmente aplicado a organizações que têm como missão objetivos sociais amplos ligados a aspetos políticos, não sendo abertamente organizações políticas como os partidos políticos.

O trabalho das ONG é muito vasto mas os papéis que desempenham podem ser analisados sobre três componentes principais segundo Lewis:<sup>62</sup> implementador, catalisador e parceiro. O papel de *implementador* está relacionado com a mobilização de recursos para fornecer bens e serviços a quem deles necessita. A prestação de serviços é realizada por ONG nas áreas da saúde, microfinanças, extensão agrícola, assistência de emergência e direitos humanos. O autor refere, ainda, que:

This role has increased as NGOs have been increasingly "contracted" by governments and donors with governance and privatizations policies to carry out specific tasks in return for payment; it has also become more prominent as NGOs are increasingly responding to man-made emergencies or natural disasters with humanitarian assistance.<sup>63</sup>

O papel de *catalisador* prende-se com a capacidade da ONG de inspirar e facilitar de forma a melhorar o pensamento e a ação que possibilitem a transformação social. Este trabalho pode ser direcionado a:

---

<sup>61</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>62</sup> Lewis, 2007 *apud* Lewis, 2009.

<sup>63</sup> Tradução livre da autora: "Este papel aumentou à medida que as ONG foram sendo cada vez mais "contratadas" por governos e doadores com políticas de governança e privatizações para realizar tarefas específicas em troca de pagamento; também se tornou mais proeminente pelo facto de as ONG estarem cada vez mais a responder a emergências causadas pelo Homem ou desastres naturais com ajuda humanitária" (*Ibidem*).

individuals or groups in local communities, or among other actors in development such as government, business or donors. It may include grassroots organizing and group formation, gender and empowerment work, lobbying and advocacy work, and attempts to influence wider policy processes through innovation, and policy entrepreneurship.<sup>64</sup>

O papel de *parceiro* reflete a tendência crescente de atividades conjuntas entre ONG e governo, doadores e o setor privado que podem ser desde empreender iniciativas de negócios socialmente responsáveis, como incluir atividades de “capacitação”<sup>65</sup> entre as ONG e as comunidades onde se procura desenvolver e fortalecer capacidades. O mesmo autor sublinha que a atual ideia de "parceria" busca estabelecer relações mutuamente benéficas entre as ONG e esses outros setores.

Sumariamente podemos concluir que as ONG são nos dias de hoje organizações que atuam em diversas áreas e circunstâncias e, embora não exista uma definição rigorosa, devem respeitar os seguintes pontos: a) não ser constituída como partido político; b) ser sem fins lucrativos e c) não ser um grupo criminoso, ou seja, ser sempre um grupo não-violento.

These characteristics apply in general usage, because they match the conditions for recognition by the United Nations. The boundaries can sometimes be blurred: some NGOs may in practice be closely identified with a political party; many NGOs generate income from commercial activities, notably consultancy contracts or sales of publications; and a small number of NGOs may be associated with violent political protests. Nevertheless, a NGO is never constituted as a government bureaucracy, a party, a company, a criminal organization or a guerrilla group.<sup>66</sup>

---

<sup>64</sup> Tradução livre da autora: “indivíduos ou grupos nas comunidades locais, ou entre outros atores de desenvolvimento como governos, empresas ou doadores. Pode incluir a organização de grupos de base, a formação de grupos, o trabalho na área da igualdade de género e de empoderamento, persuasão e apoio de causas, e tentativas de influenciar processos políticos mais alargados através da inovação e estratégias de empreendedorismo” (*Ibidem*).

<sup>65</sup> Segundo a definição das Nações Unidas tem-se que Capacitação é: “O processo pelo qual indivíduos, grupos, organizações, instituições e sociedades aumentam a sua capacidade de: (1) desempenhar funções fundamentais, resolver problemas, definir e alcançar objetivos e (2) compreender e lidar com as suas necessidades de desenvolvimento num contexto amplo e de forma sustentável.” UNDP 1997, UN. <http://www.unevoc.unesco.org/> (Consultado em janeiro 2016).

<sup>66</sup> Tradução livre da autora: “Estas características aplicam-se de modo geral, porque correspondem às condições de reconhecimento pelas Nações Unidas. Às vezes, as fronteiras podem ser obscuras: algumas ONG podem, na prática, ser intimamente identificadas com um partido político; muitas ONG geram receitas de atividades comerciais, nomeadamente contratos de consultoria ou venda de publicações; e um pequeno número de ONG podem estar associadas a protestos políticos violentos. No entanto, uma ONG nunca é constituída como uma burocracia governamental, um partido, uma empresa, uma organização criminosa ou um grupo guerrilheiro” (Willetts, *op. cit.*).

### **1.3.3.1 ONGI**

As ONG podem ser desdobradas consoante a sua atuação concreta, tal como as Organizações não Governamentais Internacionais (ONGI) ou as Organizações não Governamentais para o Desenvolvimento (ONGD).

As ONGI são voluntárias, com membros individuais ou coletivos de países diferentes. Algumas têm como missão causas como os direitos humanos, paz ou proteção ambiental mas, podem também prestar apoios específicos no campo da ajuda humanitária e da assistência ao desenvolvimento. São por vezes redes ou federações de organizações com base nacional como a Federação das Sociedades da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho ou os Médicos Sem Fronteiras.<sup>67</sup>

Destacamos as ONGI no contexto do nosso estudo por ser nesse âmbito que o Caso II se insere.

### **1.3.3.2 ONGD**

As ONGD abarcam organizações que atuam em países em desenvolvimento no campo da ajuda humanitária e de emergência, da proteção e promoção dos direitos humanos e da cooperação para o desenvolvimento.

Segundo o Guia das ONGD da Plataforma Portuguesa:

As ONGD acreditam na importância de uma ação solidária, orientada para os objectivos das comunidades com as quais e para as quais trabalham, em conformidade com as prioridades identificadas em comum. Assumem, actualmente, um importante papel de “parceiros para o desenvolvimento” e de “agentes catalisadores”, ao cooperarem com essas comunidades no reforço do tecido associativo, no incentivo à participação cívica e económica, na ajuda aos setores mais vulneráveis da população, na melhoria do acesso a recursos financeiros e técnicos e na procura e reforço das estratégias de preservação do meio ambiente, elementos fundamentais para a sustentabilidade dos processos de desenvolvimento.<sup>68</sup>

Sensibilização, formação e mobilização da opinião pública são também algumas das ações desenvolvidas pelas ONGD de forma a criar uma consciência pública comum para a necessidade de relacionamentos fortes com os países em desenvolvimento. Sensibilizar para a importância de questionar e combater as injustiças, desenvolver estratégias e fazer propostas que conduzam à mudança tendo em conta que “num mundo

---

<sup>67</sup> Herz e Hoffmann, “Organizações Internacionais: Histórias e Práticas”, Elseviere, Rio de Janeiro, 2015, p. 10.

<sup>68</sup> Plataforma Portuguesa das ONGD, “Guia das ONGD - 2014”, 2014, p. 8.

global, as respostas aos problemas que assolam todos os países têm de ser também elas globais e solidárias com as populações e países mais desfavorecidos”.<sup>69</sup>

Destacamos as ONGD no contexto do nosso estudo por ser nesse âmbito que o Caso I se insere.

É importante, portanto, esclarecer quais as diferenças e a relação entre ajuda humanitária e ajuda para o desenvolvimento e de que forma a educação, em particular a educação não formal, encontra espaço em cada uma delas.

Abordamos em seguida diferentes fases do ciclo de ajuda.

### 1.3.4 Da ajuda humanitária à ajuda ao desenvolvimento

Uma crise, seja uma catástrofe natural ou conflito, causa danos humanos e materiais que exigem ações urgentes de apoio às pessoas afetadas. Ajuda humanitária é, então, implementada de forma a disponibilizar comida, água, abrigo ou assistência médica depois das comunidades serem atingidas.

Contudo, no rescaldo de uma emergência as comunidades têm ao mesmo tempo necessidades que vão para além do alívio básico que lhes possibilitem reduzir e recuperar do impacto negativo nas suas vidas e prevenir futuras crises.

A fase de recuperação visa restaurar serviços mínimos, abrigo e meios de subsistência. Neste processo de recuperação precoce procura-se responder a necessidades durante as crises humanitárias dando apoio essencial para o impacto a longo prazo.

A recuperação precoce é, portanto:

a vital element of an effective humanitarian crisis response as a foundation for building resilience in post-crisis settings. Just as emergency relief activities are crucial to saving lives by responding to the most urgent human needs, integrating an early recovery approach within humanitarian operations is crucial to the first efforts of a community to recover. It prepares the ground for an effective ‘exit strategy’ for humanitarian actors and contributes to ‘durable solutions’ by establishing the base on which nationally-led development occurs after a crisis.<sup>70</sup>

---

<sup>69</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>70</sup> Tradução livre da autora: “um elemento vital de uma resposta eficaz à crise humanitária como base para a construção de resiliência em contextos pós-crise. Assim como as atividades de ajuda de emergência são cruciais para salvar vidas, respondendo às necessidades humanas mais urgentes, a integração de uma abordagem de recuperação precoce nas operações humanitárias é crucial para os primeiros esforços de recuperação de uma comunidade. Prepara o terreno para uma "estratégia de saída" eficaz para os intervenientes humanitários e contribui para "soluções duradouras" estabelecendo a base sobre a qual o desenvolvimento impulsionado nacionalmente ocorre após uma crise”. UNDP, “UNDP and Early Recovery”, 2012. <http://www.undp.org> (Consultado em março 2016).

O objetivo da recuperação precoce transversal a todos os intervenientes humanitários é de ajudar à transição da ajuda humanitária ao desenvolvimento auto-sustentável. Pretende reforçar a importância de desenvolver a capacidade e as competências da comunidade de forma a fortalecer a resiliência das pessoas e da comunidade em futuras situações de crise, e reduzir a dependência do alívio ao mesmo tempo que ajuda a tomar medidas que ajudem a resolver algumas das questões que contribuíram para o desastre.<sup>71</sup>

O estágio de recuperação nem sempre segue um curso claramente definido e há várias fases que se desenrolam ao mesmo tempo que as comunidades começam a reconstruir as suas vidas após os desastres. Um exemplo de um ciclo de ação pode ser o seguinte:

- Busca e resgate;
- Ajuda de emergência;
- Recuperação precoce;
- Recuperação de médio e longo prazo;
- Desenvolvimento comunitário;
- Redução de risco de desastres;
- Preocupações ambientais.<sup>72</sup>

<b>Diferenças importantes entre ajuda humanitária e ajuda ao desenvolvimento</b>	
<b>Ajuda humanitária</b>	<b>Ajuda ao desenvolvimento</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Curto prazo</li><li>- Implementada em zonas de catástrofe</li><li>- Dá resposta a um incidente ou evento</li><li>- Focada em salvar vidas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Longo prazo</li><li>- Implementada em países em desenvolvimento</li><li>- Responde a problemas sistemáticos</li><li>- Focada no desenvolvimento social, económico e político</li></ul>

**Quadro 1 - Diferenças entre ajuda humanitária e ajuda ao desenvolvimento**

<sup>71</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>72</sup> Crutchfield, “Phases of Disaster Recovery: Emergency Response for the Long Term”, 2013. <http://www.umcmission.org> (Consultado em março 2016).

#### 1.3.4.1 Transição

No ciclo de fases de intervenção humanitária o termo “transição” refere-se à passagem de uma situação de emergência que necessita de ações de alívio imediatas à restauração de desenvolvimento sustentável. É uma fase que engloba uma variedade de atividades no processo de saída da crise em direção ao desenvolvimento sustentável, a uma maior apropriação nacional e maior capacidade do estado. Abrange atividades de recuperação e reconstrução que tradicionalmente se situam entre as categorias humanitárias e de desenvolvimento e as atividades de segurança e de consolidação da paz.<sup>73</sup>

A fase de transição não é de fácil definição e não encontra unanimidade pela dificuldade em definir critérios que determinem quando é que um país entra em fase de transição ou não. A dinâmica das situações de crise não é linear, já que estados ou territórios específicos podem entrar e sair da crise sem uma linha divisória clara entre crise e pós-crise. Contudo, há evidência de um número cada vez maior de agências e países em que a mudança do programa de alívio para o de desenvolvimento acontece cada vez mais cedo.<sup>74</sup>

#### 1.3.4.2 Desenvolvimento sustentável

O desenvolvimento sustentável tornou-se um objetivo reconhecido para a sociedade humana desde a deterioração das condições ambientais em muitas partes do mundo.<sup>75</sup>

A definição mais conhecida é a do Relatório “Nosso Futuro Comum”, também conhecido como Relatório Brundtland,<sup>76</sup> em que desenvolvimento sustentável é “um desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem as suas próprias necessidades, e contém dois conceitos-chave:

---

<sup>73</sup> OECD, “International Support to Post-conflict Transition: DAC Guidance on Transition Financing: Key Messages”, 2012. <http://www.oecd.org> (Consultado em março 2016).

<sup>74</sup> Smillie, “Relief and Development: The Struggle for Synergy”, Thomas J. Watson Institute for International Studies, 1998, p.xix.

<sup>75</sup> Bossel, 1999 *apud* Duran *et al.*, “The Components of Sustainable Development - A Possible Approach”, 2015, p. 808.

<sup>76</sup> O documento ficou também conhecido como Relatório Brundtland, nome da primeira-ministra norueguesa que chefiou a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento do estudo.

- conceito de necessidades, em particular as necessidades essenciais dos pobres do mundo, a que deve ser dada prioridade absoluta; e
- a ideia de limitações impostas pelo estado da tecnologia e da organização social sobre a capacidade do meio ambiente para atender às necessidades presentes e futuras”.<sup>77</sup>

Embora ampla, esta definição não limita o âmbito da sustentabilidade e sublinha a importância da igualdade intergeracional. O conceito de conservação de recursos para as gerações futuras é uma das principais características que distinguem a política de desenvolvimento sustentável da política ambiental tradicional. O objetivo geral do desenvolvimento sustentável é a estabilidade a longo prazo da economia e do ambiente. Isso só é possível através da integração e do reconhecimento de preocupações económicas, ambientais e sociais ao longo do processo de tomada de decisão.<sup>78</sup>

O desenvolvimento sustentável refere-se a três componentes principais da existência humana: sustentabilidade económica, ecológica e humana. Não nos alargando em explicações detalhadas de cada um dos componentes, é importante serem mencionados e dar particular atenção à componente de sustentabilidade humana por se centrar no equilíbrio social onde se insere a educação, tema central da nossa investigação.

O desenvolvimento sustentável não pode ser alcançado apenas por soluções tecnológicas, regulamentação política ou medidas financeiras. É também preciso mudar a maneira de pensar e agir e isso exige uma educação e aprendizagem de qualidade para o desenvolvimento sustentável a todos os níveis e em todos os contextos sociais<sup>79</sup> que conduza ao desenvolvimento humano, sendo que desenvolvimento humano é o processo de “ampliação das escolhas das pessoas para que elas tenham capacidades e oportunidades para serem aquilo que desejam ser”.<sup>80</sup> Contrariamente ao conceito de crescimento económico que relaciona diretamente o bem-estar de uma sociedade com os recursos ou

---

<sup>77</sup> International Institute for Sustainable Development (IISD). <http://www.iisd.org/topic/sustainable-development> (Consultado em janeiro 2017).

<sup>78</sup> Emas, “The Concept of Sustainable Development: Definition and Defining Principles, 2015, p. 2. [https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5839GSDR%202015\\_SD\\_concept\\_definiton\\_rev.pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5839GSDR%202015_SD_concept_definiton_rev.pdf) (Consultado em março 2016).

<sup>79</sup> UNESCO, “Education for Sustainable Development”. <http://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development> (Consultado em janeiro 2017).

<sup>80</sup> UNDP, <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-desenvolvimento-humano.html> (Consultado em janeiro 2017).

renda que esta gera, a abordagem de desenvolvimento humano foca-se nas pessoas, nas suas oportunidades e capacidades.<sup>81</sup>

Nesse sentido, foram criados dois projetos fundamentais: a Agenda 21 em 1992 e os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM)<sup>82</sup> em 2000, que deu entretanto lugar em 2015 aos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) até 2030, em que o objetivo 4 é: Assegurar uma educação inclusiva e de qualidade para todos e promover a aprendizagem ao longo da vida.

Os resultados destes projetos são avaliados através do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>83</sup> que utiliza três medidas: riqueza, educação e esperança média de vida. Debruçando-nos, mais uma vez, particularmente sobre a dimensão da educação, temos que esta é medida da seguinte forma:

O acesso ao conhecimento (educação) é medido por: i) média de anos de educação de adultos, que é o número médio de anos de educação recebidos durante a vida por pessoas a partir de 25 anos; e ii) a expectativa de anos de escolaridade para crianças na idade de iniciar a vida escolar, que é o número total de anos de escolaridade que uma criança na idade de iniciar a vida escolar pode esperar receber se os padrões prevaletentes de taxas de matrículas específicas por idade permanecerem os mesmos durante a vida da criança.<sup>84</sup>

### 1.3.5 Educação como resposta humanitária

“Todas as decisões relativas a crianças, adotadas por instituições públicas ou privadas de proteção social, por tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, terão primordialmente em conta o superior interesse da criança.”<sup>85</sup>

Os efeitos da pobreza sobre as crianças são amplos e quase sempre conduzem a dificuldades ao longo da vida. Pobreza e educação estão intimamente ligadas já que pessoas que vivem na pobreza estão sujeitas a deixar de ir à escola por terem de trabalhar, o que as deixa sem alfabetização e habilidades de numeração de que precisam para continuar as suas carreiras. Os filhos, por sua vez, estarão numa situação semelhante

---

<sup>81</sup> *Ibidem*.

<sup>82</sup> Em inglês, Millennium Development Goals (MDG).

<sup>83</sup> “O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. O objetivo da criação do IDH foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*, que considera apenas a dimensão económica do desenvolvimento”, *Ibidem*.

<sup>84</sup> *Ibidem*.

<sup>85</sup> Artigo 3º da Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU, 1989.

anos mais tarde, com pouca renda e poucas opções senão também deixar a escola e trabalhar.<sup>86</sup>

As oportunidades de um indivíduo alcançar sucesso na vida adulta diminuem se enquanto criança estiver exposto à fome, falta de habitação e tensão prolongada devido a dificuldades económicas.<sup>87</sup>

O ciclo de pobreza pode ser quebrado através da educação no sentido em que a educação capacita as pessoas a fazerem melhores escolhas e decisões. Às vezes escolhas com efeitos que à partida não parecem relacionados, como a literacia feminina enquanto factor determinante no número de mortalidade infantil,<sup>88</sup> mas que mostram a importância da educação para a reflexão e tomada de consciência para a mudança. Retomamos a preocupação de Freire de “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”.<sup>89</sup>

A educação enquanto ferramenta fundamental para a redução da pobreza ganha cada vez mais reconhecimento e foi essencial para atingir os MDG: “education has been shown to improve maternal health (MDG 5) and reduce child mortality (MDG 4) and that education is key to the transfer of knowledge about disease prevention (MDG 6) and environmental sustainability (MDG 7)”.<sup>90</sup>

O problema da relação entre pobreza e educação agudiza-se em situações de emergência humanitária. Segundo o Comité sobre os Direitos da Criança temos que situações de emergência que afetam a educação são:

todas as situações em que catástrofes causadas pelo homem ou naturais destroem, num curto espaço de tempo, as condições habituais de vida, de cuidados e de educação das crianças, perturbando ou atrasando o seu direito à educação. Tais situações podem ser causadas, entre outros, por conflitos armados - tanto internacionais, inclusive a ocupação militar, e situações não-internacionais, pós-conflito e todos os tipos de desastres naturais.<sup>91</sup>

---

<sup>86</sup> “Child Fund International. <https://www.childfund.org/about-us/education/>. (Consultado em março 2017)

<sup>87</sup> “Ending Child Poverty Now Report”, 2015. <http://www.childrensdefense.org>. (Consultado em março 2017)

<sup>88</sup> Em 1979 John Caldwell publicou o estudo “Education as a factor in Mortality Decline: An Examination of the Nigerian data” sobre a relação da educação das mães e a mortalidade infantil. Concluiu que mesmo alguns anos de educação materna melhoravam significativamente as hipóteses de sobrevivência das crianças. Pioneiro na época, os resultados do estudo foram de tal forma importantes que deram origem a toda uma literatura de pesquisa sobre educação materna e mortalidade infantil (Baker *et al.*, 2010).

<sup>89</sup> Freire, *op. cit.*, p. 19.

<sup>90</sup> Tradução livre da autora: “educação tem mostrado ter melhorado a saúde materna (ODM 5) e reduzir a mortalidade infantil (ODM 4); tem sido essencial para a transferência de conhecimento sobre prevenção de doenças (ODM 6) e sustentabilidade ambiental (ODM 7)” (UNESCO, 2010).

<sup>91</sup> “Relatório do Comité sobre os Direitos da Criança” no Discurso Geral sobre o Direito da Criança à Educação em Situação de Emergência, 2008. [http://www.right-to-education.org/sites/right-to-](http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/2008%20Report%20on%20the%20Right%20to%20Education%20in%20Emergency%20Situation.pdf)

Na 49ª sessão de discussão anual do Comité em 2008, Tove Wang, Diretora Executiva da organização Save the Children na Noruega e membro do INEE, declarou que crianças afetadas por desastres naturais, conflito ou outras emergências são as mais difíceis de alcançar em termos de uma educação de qualidade e estão em maior perigo de discriminação. Wang acrescentou que apesar do Conselho dos Direitos Humanos ter reafirmado o direito à educação de todas as crianças, incluindo aquelas em qualquer tipo de situações de emergência, 37 milhões de crianças em idade escolar vivem em países afetados por crises humanitárias prolongadas e cada ano mais três quartos de milhão têm o seu percurso escolar interrompido ou completamente perdido devido a catástrofes humanitárias.

Em 2008 Wang defendia que a qualidade da educação pode aumentar o futuro potencial de uma criança para que se torne um membro ativo da sociedade, tanto a nível económico, como social e político, e promover a estabilidade e tolerância contribuindo para a democracia e a paz. Para tal, salientou ser essencial proporcionar a educação desde o início de cada resposta humanitária e que passos fundamentais de preparação devem ser tomados no caso de uma eventual catástrofe. Neste contexto referiu, ainda, os padrões mínimos para educação em emergências, que se baseiam nos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio e no facto de, em novembro de 2006, a educação ter sido incluída no sistema de resposta humanitária internacional através da criação de um ramo de Educação do IASC.

Em 2013, um ano depois de ter sido lançada a iniciativa “Education First”, pelo então Secretário das Nações Unidas Ban Ki-moon, e a iniciativa “Education Cannot Wait”,<sup>92</sup> Wang volta a reforçar a importância e urgência da educação ao afirmar que “Education cannot and must not wait. We all have a duty to the children of the world to deliver good quality education regardless of the hostile conditions under which they live”.<sup>93</sup>

---

education.org/files/resourceattachments/CRC\_Report\_Right\_of\_the\_Child\_to\_Education\_in\_Emergencies\_2008.pdf (Consultado em março 2017).

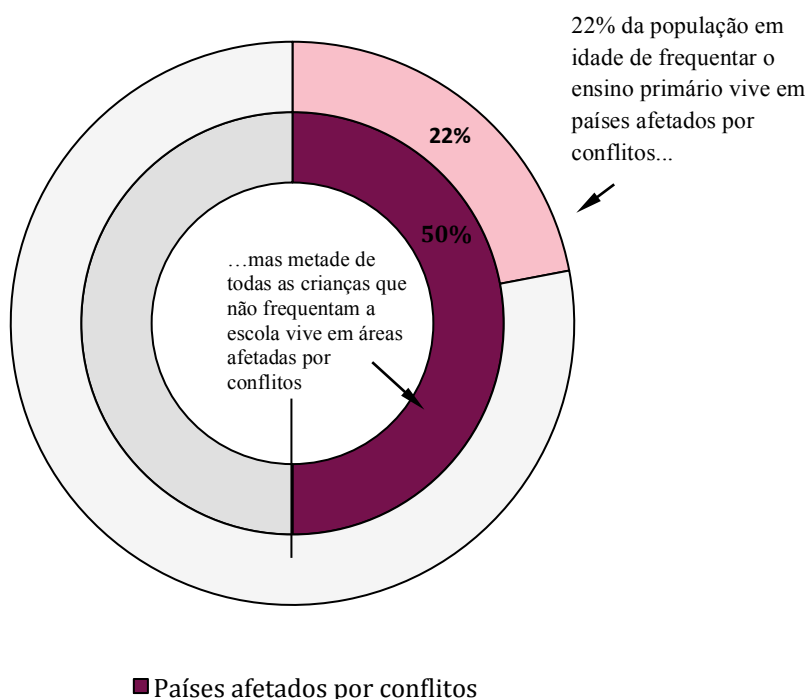
<sup>92</sup> Em setembro de 2012, líderes governamentais e globais de ajuda humanitária, desenvolvimento e educação representando os Ministérios da Educação, agências das Nações Unidas, principais parceiros de financiamento, o setor privado e ONG uniram-se para validar a iniciativa para crianças afetadas por crises ou conflitos “Education Cannot Wait” - #educationcannotwait. Em tradução livre da autora: educação não pode esperar.

<sup>93</sup> Tradução livre da autora: “A educação não pode e não deve esperar. Todos temos o dever para com as crianças deste mundo, de lhes proporcionar uma boa educação independentemente das situações hostis em que vivem”. UN, “2013 Education Cannot Wait Call to Action: Plan, Prioritize, Protect Education in Crisis-

Contudo, cinco anos depois e apesar de todos os esforços, normas e ratificações internacionais, no relatório da EFA lia-se que em muitos dos países mais pobres do mundo o conflito armado continua a destruir não apenas infra-estruturas escolares, mas também as esperanças e ambições de toda uma geração de crianças. Os números e percentagens mostravam que o número de crianças fora da escola em zonas de conflito tinha aumentado:

Globally, the number of children out of school has fallen, from 60 million in 2008 to 57 million in 2011. But the benefits of this progress have not reached children in conflict-affected countries. These children make up 22% of the world's primary school aged population, yet they comprise 50% of children who are denied an education, a proportion that has increased from 42% in 2008.

Of the 28,5 million primary school age children out of school in conflict-affected countries, 12,6 million live in sub-Saharan Africa, 5,3 million live in South and West Asia, and 4 million live in the Arab States. The vast majority – 95% – live in low and lower middle income countries. Girls, who make up 55% of the total, are the worst affected, as they are often victims of rape and other sexual violence that accompanies armed conflicts.<sup>94</sup>



**Fig. 5 - Metade de todas as crianças que frequenta a escola vive em países afetados por conflitos**

Fonte: Relatório de monitorização da EFA (maio 2013)

Affected Contexts”, 2013. <http://www.globalpartnership.org/content/2013-education-cannot-wait-call-action-plan-prioritize-and-protect-education-crisis-affected> (Consultado em março 2017).

<sup>94</sup> UNESCO, “Education for All Global Monitoring Report: Children still battling to go to school - Policy paper 10”, 2013. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002216/221668E.pdf> (Consultado em março 2017).

### 1.3.5.1 #educationcannotwait

“Education Cannot Wait” pede ação urgente em três pontos de forma a garantir que crianças e jovens em situações de conflito e emergências humanitárias não percam o seu direito a educação de qualidade:

1. **Planear** para a prevenção, preparação e resposta de emergência no setor da educação planos e orçamentos;
2. **Priorizar** a educação em situações de emergência aumentando a percentagem de financiamento humanitário à educação de 2% para 4%;
3. **Proteger** crianças, professores e instalações educacionais de ataques.<sup>95</sup>

A iniciativa visa colmatar o fosso entre programas de desenvolvimento em crises humanitárias e tem como uma das funções centrais "planejar e responder de forma colaborativa, com especial ênfase em permitir que os intervenientes humanitários e de desenvolvimento trabalhem em conjunto com objetivos comuns".<sup>96</sup>

Apesar de tudo:

One in four of the world's school-age children - nearly 500 million - live in countries affected by ongoing emergency situations. In 2015 alone, 75 million children and youth had their education disrupted, received poor-quality education or dropped out of school altogether. Conflict alone is one of the biggest barriers to education, keeping more than 36 million children out of school during 2015. Emergencies can disrupt a child's education for years. This means children miss out on vital learning and are deprived of a safe place to be when they are in very traumatic situations.<sup>97</sup>

Apesar de tudo, em 2015 o terramoto no Nepal entrou para as estatísticas como dos cinco casos de catástrofe natural mais graves desse ano. Milhares de escolas foram dizimadas e nas áreas mais atingidas, mais de 90% das escolas foram destruídas.<sup>98</sup>

---

<sup>95</sup> UN, *op.cit.*

<sup>96</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>97</sup> Tradução livre da autora: “Uma em cada quatro crianças em idade escolar - quase 500 milhões - vive em países afetados por situações de emergência em curso. Somente em 2015, 75 milhões de crianças e jovens tiveram a sua educação interrompida, receberam educação de baixa qualidade ou abandonaram a escola completamente. O conflito é um dos maiores obstáculos à educação, mantendo mais de 36 milhões de crianças afastadas da escola durante 2015. Emergências podem interromper a educação de uma criança por anos. Isso significa que as crianças perdem a aprendizagem vital e são privadas de um lugar seguro para estar quando estão em situações muito traumáticas.” [www.theirworld.org](http://www.theirworld.org). (Consultado em abril 2017).

<sup>98</sup> OCHA, “World Humanitarian Data and Trends, 2016”, 2016.

O relatório pós crise, cinco meses depois, atribuía como uma das principais causas de destruição, a falta de planificação e seguimento das regulamentações de construção do país, um dos mais suscetíveis a terremotos.<sup>99</sup>

Apesar de tudo, em 2016 5,4 milhões de crianças ainda precisavam de educação na Síria, mais de um milhão de crianças refugiadas sírias viviam em países vizinhos,<sup>100</sup> e o conflito sírio liderava os cinco países com maior número de pessoas internamente deslocadas.<sup>101</sup>

### 1.3.5.2 Educação em emergências

Abordámos anteriormente as diferenças entre ajuda humanitária e ajuda ao desenvolvimento, sendo a primeira uma intervenção para o alívio imediato e a segunda uma intervenção a longo prazo com o objetivo de melhorar as condições de vida.

Sublinhamos de novo a dificuldade em delimitar nitidamente uma e outra e tomamos como nossa a questão de Karpinska (2012) sobre de que modo pode esta divisão formar perceções do imperativo de fornecer educação em todos os contextos para todas as populações?

A educação é naturalmente um processo de vários anos mas no contexto do nosso estudo tomamos a definição de educação em emergências da UNHCR que se refere a situações em que as crianças não têm acesso aos seus sistemas educacionais nacionais devido a crises humanas ou a desastres naturais. A interpretação precisa varia de uma preocupação com a educação de emergência durante os primeiros meses após uma crise, aos anos levados para restaurar os sistemas de educação normal depois de uma "emergência humanitária complexa". Para a UNHCR a "resposta de emergência" é tecnicamente uma questão de meses, essencialmente referindo-se ao tempo necessário para que os sistemas normais da organização sejam implementados e operacionais.<sup>102</sup>

---

<sup>99</sup> UNICEF Nepal, "A Year On Nepal Earthquakes: Education Continues In Affected Districts But Children Still Need Safe And Stable Learning Environment", abril 2016.

<sup>100</sup> <http://theirworld.org/explainers/education-in-emergencies>.

<sup>101</sup> OCHA, *op. cit.*.

<sup>102</sup> UNHCR, <http://www.unhcr.org>.

São várias as razões que justificam uma abordagem imediata à educação em situações de emergência, tão necessária como água, alimentação e abrigo desde o início, embora nenhuma das definições de ajuda humanitária a incluam.

Re-establishing education after an emergency not only meets a fundamental right of children to education regardless of the circumstances, but also plays a critical role in normalizing the environment for children and contributes significantly to helping children overcome the psychological impact of disasters. Equally important, education provides a protective environment for children, who are more vulnerable to exploitation and abuse in the wake of emergencies or armed conflict.<sup>103</sup>

Machel (2001) used the phrase “fourth pillar” of humanitarian response, referring to the life-saving imperative of educational provision in emergency situations, along with the other pillars of aid: food and water, shelter and healthcare. Donors have historically been loath to fund education as an emergency response, questioning its categorization as a life-saving intervention. Is education as immediately life-sustaining and life-saving as the other core humanitarian aid sectors? If education is defined broadly, then the answer is yes (see, e.g., Women’s Commission 2014). Education programs allow for the immediate, and immediately needed, dissemination of important messages, such as landmine awareness, disaster risk reduction and/or HIV/AIDS sensitization. Education programs can provide physical protection from the dangers of a crises environment. When a child is in a safe learning environment he or she is less likely to be sexually or economically exploited or exposed to other risks, such as voluntary recruitment into an armed group. Importantly, there is another reason to engage in education immediately: ignoring the education sector can result in severe psychosocial problems later; a faster return to normalcy may reduce trauma. Also, missing out on school in times of conflict or natural disaster may keep children out of school permanently, resulting in longer-term grievances and return to conflict.<sup>104</sup>

Enquanto Arte Educadora sentimos o dever de intervir e influenciar para a mudança social. A nossa prática, refletida no presente estudo, é a nossa contribuição

---

<sup>103</sup> Tradução livre da autora: “O restabelecimento da educação após uma emergência não só cumpre um direito fundamental das crianças à educação, independentemente das circunstâncias, mas também desempenha um papel crítico na normalização do ambiente e contribui significativamente para ajudar as crianças a superar o impacto psicológico das catástrofes. Igualmente importante, a educação fornece um ambiente protetor para as crianças, que são mais vulneráveis à exploração e ao abuso na sequência de emergências ou conflitos armados”. UNICEF, “Education in Emergencies: a Resource Tool Kit”, 2006.

<sup>104</sup> Tradução livre da autora: “Machel (2001) usou a expressão “quarto pilar” da resposta humanitária, referindo-se ao imperativo de salvamento da provisão educacional em situações de emergência, juntamente com os outros pilares da ajuda: alimentos e água, abrigo e saúde. Historicamente, os doadores têm sido relutantes a financiar a educação como uma resposta de emergência, questionando a sua categorização como uma intervenção para salvar vidas. A educação é imediatamente sustentável e salva vidas como os outros setores essenciais de ajuda humanitária? Se a educação é definida amplamente, então a resposta é sim (ver, por exemplo, Women's Commission 2014). Os programas de educação permitem a disseminação imediata de mensagens importantes, como sensibilização às minas terrestres, redução do risco de desastres e / ou sensibilização para o HIV / SIDA. Os programas de educação podem proporcionar proteção física contra os perigos de um ambiente de crise. Quando uma criança está num ambiente de aprendizagem seguro, é menos provável que seja sexualmente ou economicamente explorada ou exposta a outros riscos, como o recrutamento voluntário para um grupo armado. É importante notar que há outra razão para se engajar imediatamente na educação: ignorar o setor de educação pode resultar em graves problemas psicossociais mais tarde. Um retorno mais rápido à normalidade pode reduzir o trauma. Além disso, perder a escola em tempos de conflito ou desastre natural pode manter as crianças fora da escola permanentemente, resultando em frustrações a longo prazo e retorno ao conflito” (Karpinska, 2012, p.17).

enquanto elemento participante e ativo dessa mudança. Atuamos no campo da Arte Educação em práticas de educação não-formal que acreditamos serem essenciais, não só para o desenvolvimento físico, como mental e emocional de crianças vulneráveis.

Justificamos a relevância da nossa prática na importância em promover a criatividade como forma de auto reflexão (não exclusiva, mas particularmente no Caso I), e de proporcionar lugares seguros de brincadeira e jogo que preencham a lacuna da escola em situações de catástrofe (Caso II).

Nos dois casos a importância da expressão, tanto através do jogo, como através de criação artística, prende-se não só com o facto de ser uma ferramenta para a descoberta, como ser também uma forma alternativa de comunicação, já que nem todas as experiências humanas podem ser inteiramente reduzidas a palavras e, expressar emoções pode ir para além da expressão verbal em que a produção artística é a forma alternativa.

#### **1.4 Arte Educação em emergências**

A UNESCO tem, desde a sua fundação, trabalhado no sentido de sensibilizar a comunidade internacional em relação à importância de atividades artístico-educativas como forma de reforçar o diálogo e a paz entre as pessoas.

Em reconhecimento de que a arte ocupa um papel preponderante nas comunidades, aconteceram duas conferências mundiais de arte educação, uma em Lisboa em 2006 e outra em Seoul em 2010, com o propósito de estabelecer diretrizes que promovam a qualidade em Arte Educação.

A UNESCO entende que:

Art is a tool for tolerance, social cohesion and peacebuilding in our multicultural, connected societies. Young people must be taught to love and practice art: it will make them understand each other better. This love of art can be acquired from early childhood and maintained throughout all the life. It is our conviction that learning about creativity and the arts contributes to the building of prosperous and peaceful societies. Therefore, UNESCO encourages its Member States to support arts education, at school level and beyond.<sup>105</sup>

Criatividade, auto reflexão, confiança e esperança são apenas alguns dos objetivos que práticas de Arte Educação em emergências podem ambicionar. É fundamental que crianças em situações vulneráveis não sintam as suas vidas futuras

---

<sup>105</sup> Manhart em O'Farrell, Schonman, & Wagner, "International Yearbook for Research in Arts Education 2/2014", 2014, p.18.

condicionadas pelas circunstâncias difíceis em que se encontram. O papel da Arte Educação no nosso contexto de estudo é de proporcionar estímulos criativos que ajudem a lidar com os eventos inesperados na vida quotidiana, quando as coisas não acontecem como planeadas e outras soluções são possíveis. Nesse sentido, entendemos Arte Educação como uma forma de democratização da cultura com implicações sociais que visam a libertação de cada um. Entendemos Arte Educação como a ferramenta essencial que possibilita a intervenção crítica de cada um na sua realidade.

### **1.5 Arte Educação e Arte-Terapia**

Um dos principais pontos em comum entre Arte Educação e Arte-Terapia é a criatividade. As duas temáticas giram em torno de como o exercício da criatividade através da vivência artística contribui para o auto conhecimento e fazem uso da capacidade criadora do homem de transpor e materializar ideias. Lowenfeld (1957), arte educador de referência do final do século XX, sublinhava esta ideia ao dizer que: “Creativity is an instinct which all people possess, an instinct with which we were born. It is the instinct which we primarily use to solve and express life’s problems.”<sup>106</sup>

Lowenfeld escreveu extensamente sobre como a criatividade em geral se poderia transferir das artes a outras áreas como a ciência. Foi responsável por transformações educacionais e artísticas da época ao definir seis fases de desenvolvimento artístico na criança. A sua postura quase científica à investigação e explicação do potencial artístico na criança através da auto expressão com base nas diferentes fases de desenvolvimento do desenho, sustentou o movimento, que também apoiado nas ideias de Dewey, popularizou a teoria de que a mente da criança é qualitativamente diferente da do adulto, e que o potencial criativo da criança faz parte de um mundo cognitivo único.<sup>107</sup>

Deste movimento faziam parte, entre outros, Florence Cane e Margaret Naumburg, consideradas as fundadoras das teorias modernas de Arte-Terapia nos Estados Unidos que se baseiam no conhecimento do desenvolvimento humano. Naumburg, artista

---

<sup>106</sup> Tradução livre da autora: “A criatividade é um instinto que todas as pessoas possuem, um instinto com o qual nascemos. É o instinto que usamos principalmente para resolver e expressar os problemas da vida” Lowenfeld, “Creative and mental growth”, 1957, p. 58.

<sup>107</sup> Youngblood, “Lowenfeld’s Unremitting legacy” em “Art Education Journal” vol. 35, nº6, novembro 1982, p. 32 - 36.

plástica e educadora, desenvolveu o seu trabalho de pedagoga com base na teoria psicanalítica e que viria a originar o que hoje conhecemos com “terapia pela arte”.

Mais ou menos ao mesmo tempo, em Inglaterra, o pintor Adrian Hill descobria em si próprio os efeitos terapêuticos da arte ao recuperar de tuberculose e usaria pela primeira vez o termo de Arte-Terapia. Durante a II Grande Guerra, Hill analisa e percebe que a expressão através da arte ajudava os soldados que regressavam da guerra a lidar com os horrores vividos no campo de batalha e estabelece um ateliê para a prática de expressão artística como método psicoterapêutico num hospital.

Segundo Hills, a Arte-Terapia possibilitava absorver a mente completamente e libertar energia criativa de pacientes geralmente tímidos.<sup>108</sup>

O trabalho de Hills viria a dar origem à British Association of Art (BAAT) em 1964, que define Arte-Terapia como uma forma de psicoterapia que usa meios de arte como principal modo de comunicação. Os clientes que são encaminhados a um terapeuta de arte não precisam ter experiência ou habilidades anteriores na arte, o terapeuta não tem como preocupação principal fazer uma avaliação estética ou diagnóstica da imagem do cliente. O objetivo geral é possibilitar mudanças e crescimento a nível pessoal do cliente através do uso de materiais de arte num ambiente seguro e propício.<sup>109</sup>

Encontramos nesta definição a característica principal que diferencia Arte Educação de Arte-Terapia: o objetivo de cada uma. Se em Arte Educação o objetivo é ensinar técnicas e métodos, em Arte-Terapia o objetivo é possibilitar a expressão através de materiais sem a preocupação da técnica aplicada.

As duas voltam a ter pontos em comum no sentido em que criam arte através de uma variedade de meios; as duas se interessam no processo dos alunos e na forma como estes se expressam dependendo do meio escolhido; as duas se dirigem a pessoas com necessidades emocionais ou necessidades especiais.

Arte-Terapia e Arte Educação desde sempre estiveram intimamente ligadas. Foram as teorias de pedagogos como Read, Dewey e Lowenfeld sobre a relevância do desenvolvimento da criança que contribuíram para que a arte passasse a ser abordada como forma importante de crescimento emocional e não apenas pelo seu carácter lúdico. Freud (1908), precursor do estudo psicanalítico, destacou o brincar como forma de

---

<sup>108</sup> Hills, 1948 *apud* Edwards, 2014, p. 1.

<sup>109</sup> BAAT, <http://www.baat.org/About-Art-Therapy> (Consultado em novembro 2016).

desenvolvimento de habilidades cognitivas na criança que lhe permitem elaborar a sua realidade de outra maneira, adaptar o mundo real ao mundo imaginário e resolver conflitos interiores.

Podemos partir da tese de que a pessoa feliz nunca fantasia, somente a insatisfeita. As forças motivadoras das fantasias são os desejos insatisfeitos, e toda fantasia é a realização de um desejo, uma correção da realidade insatisfatória.<sup>110</sup>

Foi nesse momento que a Arte-Terapia deixou de ser uma prática circunscrita aos hospitais para passar ao meio educacional.

Apoiada nas teorias contemporâneas de Arte Educação a arte deixa de ser tida como atividade meramente lúdica, e práticas de Arte-Terapia com o intuito de promover a liberdade criativa passam a fazer parte de atividades para crianças com limitações ao nível do desenvolvimento psíquico.

---

<sup>110</sup> Freud, “Escritores criativos e devaneios”, Imago editora, Rio de Janeiro, 1908, p. 137.



## Parte II – Estudo Empírico



## 2. Contexto do estudo

São fundamentais à justificação da escolha do tema deste estudo dois factores. O primeiro será a localização geográfica em que nos encontramos e que nos coloca numa posição estratégica privilegiada: os Emirados Árabes Unidos. Talvez precisamente devido a esta facilidade geográfica os nossos casos em estudo sejam de espectros culturais tão distintos. De um lado a Síria, na Ásia Ocidental e do outro o Nepal, na Ásia Meridional no subcontinente indiano. Os E.A.U. encontram-se a cerca de 4 horas equidistantes de viagem dos dois países. Vemo-nos, portanto, muito próxima e envolvida numa multitude de eventos. De um lado as constantes tensões internacionais dos países da região do Golfo Pérsico<sup>111</sup> e a atual grande crise nos países do Levante (Síria, Jordânia e Líbano), em consequência da revolução árabe de 2011, do outro, frequentes catástrofes naturais na Ásia Ocidental que afetam nações com altos níveis de pobreza e desequilíbrios sociais, contribuindo ainda mais para a deterioração das economias e das condições de vida das populações.<sup>112</sup>

A região do Médio Oriente apresenta particularidades religiosas e políticas complexas, impossíveis de abordar detalhadamente e sem pertinência para o nosso estudo. Convém, contudo, mencionar alguns aspetos que ajudarão a caracterizar a riqueza do meio social onde nos encontramos. Os E.A.U. com apenas 11% de população emirati, são o país com o maior rácio entre emigrantes e nacionais do mundo. No país coexistem cerca de duzentas nacionalidades diferentes e esta diversidade contribui para uma maior abertura e sensibilidade cultural.<sup>113</sup> É portanto normal que os grupos de crianças participantes nas

---

<sup>111</sup> Com exceção do Iraque e Irão, todos os outros países do Golfo Pérsico (Kuwait, Omã, Catar, Arábia Saudita, Bahrein, E.A.U.) integram o Conselho de Cooperação do Golfo ou Conselho de Cooperação dos Estados Árabes do Golfo (CCG). A CCG é uma união política e económica estabelecida a 25 de maio de 1981 entre os estados e visa uma unificação árabe que se rege sobre quatro objetivos base. <http://www.gcc-sg.org>.

<sup>112</sup> Ásia e Pacífico continuam a ser as regiões com maior número de desastres naturais. Entre 2004 e 2013, 41,2% dos desastres naturais em todo o mundo com 1690 incidências ocorreram na região da Ásia - Pacífico. Segundo a Economic and Social Commission for Asia and the Pacific (ESCAP) “Ásia e Pacífico são as regiões do mundo mais sujeitas a catástrofes. Uma pessoa que vive na região é quase duas vezes mais suscetível de ser afetada por um desastre do que uma pessoa que vive em África, quase seis vezes mais provável em comparação com a América Latina e Caribe, e 30 vezes mais propensa do que uma pessoa que vive na América do Norte ou na Europa” (tradução livre da autora): <http://www.unescap.org/our-work/ict-disaster-risk-reduction/building-resilience-disasters/about> (Consultado a 10 outubro 2015).

<sup>113</sup> “UAE’s population by nationality”, BQ magazine, April 2015: <http://www.bq-magazine.com/economy/socioeconomics/2015/04/uae-population-by-nationality> (Consultado em outubro 2015).

oficinas de arte com quem normalmente trabalhamos sejam extraordinariamente variados, com experiências de vida muito diversas, e que o contato com essas mesmas experiências nos ampliem o horizonte. Síria e Nepal tornam-se-nos realidades próximas.<sup>114</sup>

O segundo fator é a nossa grande vontade de ajudar na dificuldade, de contribuir para a melhoria, de pôr em uso a nossa posição de Educadora/Agente social e fazer parte da mudança que se ambiciona para um mundo melhor numa estreita relação entre resiliência e transformação, pessoal e social. A mesma vontade que desde sempre mapeou o nosso caminho profissional, que nos norteou escolhas e que não nos deixa dissociar Arte de Educação e de Ação Social. Muito cedo nos revimos nas palavras de Bertrand Russel:

Three passions, simple, but overwhelmingly strong, have governed my life: the longing for love, the search for knowledge, and unbearable pity for the suffering of mankind. These passions, like great winds, have blown me hither and thither, in a wayward course, over a deep ocean of anguish, reaching to very verge of despair (...) Love and knowledge, so far as they were possible, led upward toward the heavens. But always pity brought me back to earth. Echoes of cries of pain reverberate in my heart. Children in famine, victims tortured by oppressors, helpless old people a hated burden to their sons, and the whole world of loneliness, poverty, and pain, make a mockery of what human life should be. I long to alleviate the evil, but cannot, and I too suffer.<sup>115</sup>

A nossa posição geográfica e o nível de envolvimento a que estamos exposta obriga-nos a intervir, a participar, a fazer parte.

A visão de Platão surge-nos perfeita como guia, e Read (2001) estabelece nela o ponto de partida que fortalece as suas ideias na tese – que considera poucos terem sabido entender e aplicar de facto – de que a arte deve ser a base da educação:

Os intelectuais ocuparam-se da sua tese como se fosse um brinquedo: reconheceram-lhe a beleza, a lógica, a perfeição; mas, nem por um instante, consideraram sua exequibilidade. Trataram o ideal mais apaixonado de Platão como um paradoxo fútil, a ser entendido apenas no contexto de uma civilização perdida.<sup>116</sup>

---

<sup>114</sup> O Nepal surge na oitava posição entre os dez países com maior número de emigrantes nos E.A.U. com 3,13% da população segundo dados de 2014 publicados pela BQ Magazine, abril de 2015.

<sup>115</sup> Tradução livre da autora: “Três paixões, simples, mas irresistivelmente fortes têm governado a minha vida: o anseio pelo amor, a procura do conhecimento e a insuportável piedade pelo sofrimento da humanidade. Estas paixões, como grandes ventos, têm-me soprado de lá para cá, num percurso retrógrado ao longo de um oceano profundo de angústia, chegando à beira do desespero (...) Amor e conhecimento, na medida do possível, elevaram-me aos céus. Mas a piedade trouxe-me sempre de volta à terra. Ecos de gritos de dor ecoam no meu coração. Crianças famintas, vítimas torturadas por opressores, idosos indefesos fardos odiados para os seus filhos, e todo um mundo de solidão, pobreza e dor, são uma paródia ao que a vida humana deveria ser. Anseio por aliviar o mal, mas não consigo, e também eu sofro.” Russel, prefácio da sua “Autobiografia”. Routhledge Classics, 2009, p. 1.

<sup>116</sup> Read, “A Educação pela Arte”. ed. Martins Fontes, São Paulo, 2001, p. 1.

Na literatura abordada, Read ocupa, portanto, um papel fulcral e a análise que faz da atividade artística da criança propondo uma nova teoria de educação estética foi outro ponto orientador para as atividades que desenvolvemos enquanto Arte Educadora.

Na contextualização do estudo também nos parece importante mencionar o posicionamento dos E.A.U. em relação ao agravamento da crise de refugiados da Síria desde o início da guerra civil em 2011. Os países da CCG têm sido acusados de não darem asilo a refugiados sírios, quando países vizinhos como o Líbano e a Jordânia esgotam a sua capacidade de resposta abrigando 95% de toda a população síria refugiada. A Amnistia Internacional considera a atitude dos estados do golfo vergonhosa perante a que é já a maior crise dos últimos tempos:<sup>117</sup>

Looking at the GCC, the lack of any resettlement contribution is shocking. The six GCC countries have offered 0 resettlement places to Syrian refugees. UNHCR recorded only 5 new Syrian asylum applications in the six GCC countries in 2012 and 2013 (no figures are available for 2014). GCC countries – due to their geographical proximity, historical links with Syria and relative integration potential (due to common language and religion) – should make a significant contribution to the resettlement<sup>118</sup> of Syrian refugees.<sup>119</sup>

A opção de trabalhar com uma ONG que atua diretamente nos campos de refugiados sírios foi um desafio. O facto de o grande ponto orientador da organização ser o alívio das condições difíceis em que vivem milhares de crianças através de práticas artísticas foi a justificação perfeita. Vários obstáculos dominaram e forçaram a nossa investigação a tomar outros caminhos. Tensões políticas e níveis instáveis de segurança ligadas ao agravamento da situação na Síria impediram-nos de realizar trabalho de campo. Decidimos apoiar a START a partir da sua base no Dubai, compreender a sua estrutura operacional, de que forma os *workshops* de arte se organizam, como se adaptam às

---

<sup>117</sup> António Guterres, Alto-Comissário das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR). Conferência sobre a situação dos refugiados Sírios – Apoiar a estabilidade da região. Berlim, 28 outubro de 2014: <http://www.unhcr.org/544fb4189.html> (Consultado a 10 de agosto de 2015).

<sup>118</sup> Segundo a Amnistia Internacional entendemos como *resettlement* – que em tradução livre da autora nos referiremos como re-estabelecimento – todos os programas do ACNUR de admissão humanitária como reunião de famílias, regimes de vistos e outros procedimentos que contribuam para facilitar o movimento de refugiados para outros países.

<sup>119</sup> Tradução livre da autora: “Olhando para a CCG, a falta de qualquer contribuição para o re-estabelecimento é chocante. Os seis países da CCG ofereceram 0 lugares de re-estabelecimento para os refugiados sírios. O ACNUR registou apenas 5 candidaturas a asilo nos seis países da CCG em 2012 e 2013 (não existem dados referentes a 2014). Os países da CCG – devido à sua proximidade geográfica, ligações históricas com a Síria, e potencial de integração (devido à língua e religião comuns) – deviam fazer uma contribuição significativa para o re-estabelecimento de refugiados sírios.” Relatório da Amnistia Internacional “Left out in the cold – Syrian refugees abandoned by the international community”, 2014: [http://www.amnesty.eu/content/assets/Reports/Left\\_Out\\_in\\_the\\_Cold\\_Syrian\\_Refugees\\_Abandoned\\_by\\_the\\_International\\_Community\\_final\\_formatted\\_version.pdf](http://www.amnesty.eu/content/assets/Reports/Left_Out_in_the_Cold_Syrian_Refugees_Abandoned_by_the_International_Community_final_formatted_version.pdf) (Consultado a 10 agosto de 2015).

necessidades das crianças participantes mas, principalmente, de que forma a organização avalia o impacto da sua ação. Que parâmetros de avaliação servem tanto as crianças na Síria, nos campos de refugiados, como as crianças órfãs no Dubai? Sujeitas às mesmas atividades artísticas, que ferramentas de análise possibilitam à START avaliar, medir e concluir a efetividade da sua intervenção?

Integramos a equipa de voluntários da START como Arte Educadora nos *workshops* realizados no Dubai alternando entre um papel observante não participante e participante observante. O grupo de intervenção da START no Dubai são crianças órfãs e as atividades são realizadas em parceria com várias instituições que disponibilizam os espaços.

<b>Workshops START</b>	<b>Localização:</b>
E.A.U.	Pavilion Downtown Dubai; Fundação da coleção Farjam; DIFC; Grupo da Terça-feira no Jam Jar; Centro de Autismo do Dubai; Centro de Autismo de Sharjah; SNF, Al Noor; Escola de surdos Al Amal, Sharjah; Fundação de Arte Barjeel, Sharjah; Centro de Arte Maraya, Sharjah; Centro de Autismo de Abu Dhabi; Future Center, Abu Dhabi.
Jordânia	Campo de Amã; Campo Shneller; Campo Al Hussain; Centro de Educação Especial Al Webdeh; Aldeias SOS; Campo Baqa'a; Associação de Orfanatos.
Líbano	Campo Burj Al Barajneh; Campo Shatila; Campo Mar Elias; Campo Weivel; Campo Aida; Beirut Ard Jaloul.
Palestina	Aldeia SOS de crianças; Campo de refugiados Aida; Campo Dehesha; Escola para invisuais Al-ala'eia; Centro <i>Future Look</i> ; Associação Russa; British Council; Escola para 52rfãos <i>Islamic Industrial</i> , Centro de Educação Especial Nahalien.
Índia	Fundação ACORN; Fundação <i>Teach for India</i> ; ADAPT; Fundação Haste Khelte; GODS; Vision Rescue; Orfanato Bal Anand.
<b>Número de crianças por semana: 1500</b>	

**Quadro 2 - Instituições parceiras nos vários países de atuação da START**

Entrevistámos outros voluntários, a coordenadora dos *workshops*, a diretora geral da organização e os diretores dos orfanatos.

No segundo estudo de caso viajámos até ao Nepal no rescaldo do terramoto de 25 de abril de 2015 com o objetivo de integrar as equipas de voluntários nos Child Friendly Spaces (CFS) e Temporary Learning Centers (TLC) montados pela UNICEF na cidade de Catmandu. Estes centros de apoio destinados às crianças foram montados em tendas pela cidade sob a alçada da UNICEF em colaboração com vários parceiros locais. O Children Art Museum (CAM) foi um dos parceiros que acionou equipas para ação imediata e ao qual nos juntámos.

A fragilidade da situação levou a atrasos no estabelecimento e organização dos primeiros CFS e TLC, daí termos iniciado trabalho independente com crianças em bairros e zonas mais remotas onde não tinha chegado ajuda. Ao longo da nossa intervenção fomos estabelecendo contacto com membros da comunidade que nos convidaram para as suas aldeias e bairros. No total foram desenvolvidos independentemente 10 *workshops* em cinco áreas diferentes de Catmandu com um total de 72 crianças, sendo o grupo mais pequeno composto por 14 crianças e o maior por 25. Nas atividades coordenadas pelo CAM os grupos chegaram a ser de 40 crianças. 90% destas crianças na consequência do terramoto ficaram desalojadas, sem acesso a água e sem escola. As atividades foram desenvolvidas na rua, muitas vezes no passeio junto das tendas provisórias montadas para abrigar as famílias.

Tentámos reunir estudos e documentos que nos guiassem na construção do desenho da investigação. Por ser impossível isolar o objetivo do nosso estudo de outros campos como a psicologia, arte-terapia e ação humanitária, em todos eles procurámos a existência de escritos, relatórios e dissertações que nos ajudassem a estabelecer pontos de contacto com Arte Educação e a orientar a estrutura que melhor serviria o nosso propósito. Na multidisciplinaridade da temática centrámos a recolha de produção científica no International Journal of Education & the Arts (IJE), no INEE, na American Psychological Association (APA), na American Art Therapy Association (AATA), na organização não governamental Save the Children e na European Graduate School<sup>120</sup>

---

<sup>120</sup> A European Graduate School oferece um programa de mestrado em “Expressive Arts Conflict Transformation and Peacebuilding”. Em tradução livre da autora: “Artes Expressivas, Transformação de Conflitos e Construção de Paz”.

utilizando as seguintes palavras-chave: Arte Educação; ONG; Ajuda humanitária; Trauma. São vários os trabalhos académicos na área da Arte Educação, principalmente, enquanto ferramenta para a inclusão social relacionada com minorias étnicas, grupos de risco e discriminação de género. Estudos sobre a contribuição de práticas de Arte Educação em contextos traumáticos de guerra e desastres naturais não foram encontrados. Apesar de serem várias as referências à importância da promoção da criatividade, da influência da arte na cura de doenças no campo da medicina e da inclusão da arte nos currículos escolares, não nos pudemos socorrer de qualquer tipo de produção científica que nos ajudasse neste estudo. Encontrámos uma longa lista de ONG que centram a sua ação em torno de atividades de arte, muitas vezes arte-terapia mais especificamente. Organizações como a Art in All of Us (AiA) nos Estados Unidos da América e Bélgica com o projeto “Dreams of Syria”; o programa HEART<sup>121</sup> da ONG Save the Children e projetos individuais de artistas em colaboração com organizações humanitárias como “War Toys” de Bryan McCarty, “Action Ashé” de Joel Bergner e “Do you see what I see” do fotógrafo Brendan Bannon são alguns exemplos de como a arte tem encontrado espaço em lugares tão ríspidos e isolados como os campos de refugiados sírios ou as aldeias do Nepal. São, contudo, exemplos pontuais que atingem uma minoria e dos quais não existem registos científicos sobre os seus benefícios.

Desde que decidimos encaminhar a nossa investigação neste sentido, contactámos diretamente profissionais especializados para conseguir entender a partir das suas perspetivas o valor de um estudo deste tipo. Conversámos com o Dr. Pat Gibbons, presidente da NOHA, com Cecília Furtade, formadora do Projeto Esfera, Nicola Lee, diretora da ONG START e representantes da organização Save the Children. Foram unânimes nas suas respostas quanto à escassez de projetos de investigação nesta área. Situamos, portanto, o nosso estudo num contexto singular sem referências científicas que nos encaminhem. Daí a grande necessidade de ter sempre como guia os parâmetros mínimos estabelecidos pela INEE e os objetivos orientadores das ações de ONG de referência. Daí também, o grande suporte teórico sobre intervenção social com grupos de Carmo (2008) aliado à didática das expressões de Martins (2002). Sobre resiliência e

---

<sup>121</sup> HEART, que significa *coração* em língua inglesa, é o acrónimo do programa “Healing and Education through the Arts” da ONG Save the Children, em tradução livre da autora: “Cura e Educação através da Arte”.

reconstrução de comunidades em situações de pós crise tivemos como referência o extenso trabalho sobre o tema de Awotona (2010).

A falta de estudos semelhantes suscitou novas perguntas sobre o tema, principalmente relacionadas com a formação de indivíduos capazes de levar a cabo práticas de Arte Educação quando confrontados com a complexidade de cenários numa crise. Quem são os agentes que atuam como arte educadores nas situações de emergência? Com que capacidades conseguem aferir o nível de sucesso das suas intervenções? Que continuidade e consistência têm essas intervenções?

Desenvolvemos um trabalho repleto de incertezas, que procurámos controlar da melhor forma, com o qual pretendemos contribuir para a reflexão e incentivo a que mais investigação seja produzida.

## 2.1 Opções metodológicas

O trabalho científico necessita que o modelo metodológico escolhido se adapte da melhor forma à definição das fases, procedimentos, planificação de recolha e análise de dados para melhor responder às questões da investigação. O investigador descreve as características dos contextos de estudo, identifica os participantes, as opções metodológicas para a recolha de informação e as suas limitações.

No sentido de compreender a realidade tal como ela se apresenta no contexto da presente investigação, a abordagem qualitativa amplia e proporciona uma melhor compreensão das experiências do grupo de sujeitos a investigar captando a forma como pensam, como sentem, como *se* sentem, se relacionam entre si e com o facilitador das atividades, Tateando um universo repleto de insinuações e percepções interiores.

Foi desenvolvida uma investigação qualitativa que “ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”.<sup>122</sup> Toda a investigação foi realizada num contexto natural, através de uma observação participante privilegiando “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação”, recolhendo “os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais”.<sup>123</sup>

Bogdan e Biklen (1994) consideram que no âmbito das ciências da educação o método qualitativo apresenta uma riqueza em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas de complexo tratamento estatístico referindo que:

as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.<sup>124</sup>

Sustentámos a escolha de uma abordagem qualitativa nas conceções de Yin (2005) e nas cinco características que segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 47-50) definem a investigação qualitativa:

- A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;

---

<sup>122</sup> Bogdan e Biklen, “Investigação Qualitativa em Educação”, Porto Editora, Porto, 1994, p. 11.

<sup>123</sup> *Ibidem*, p. 16.

<sup>124</sup> *Idem, ibidem*.

- A investigação qualitativa é descritiva;
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Contrariamente ao método quantitativo que se baseia na isenção e objetividade, a investigação qualitativa possibilita investigações que tenham por base descrições pessoais e opiniões individuais, onde há espaço para a própria opinião do observador.<sup>125</sup>

Nesta abordagem naturalista de perspectiva holística de descrição e interpretação subjetiva:

o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito sistemático de tudo aquilo que ouve e observa.<sup>126</sup>

Sobre as duas abordagens Stake (2009)<sup>127</sup> destaca:

- 1) A distinção entre explicação e compreensão como objetivo da investigação;
- 2) A distinção entre um papel pessoal e impessoal para o investigador;
- 3) A distinção entre o conhecimento descoberto e o conhecimento construído;

como três diferenças importantes entre metodologia quantitativa e metodologia qualitativa. Refere, ainda, que a distinção “não está diretamente relacionada com a diferença entre os dados quantitativos e os qualitativos, mas sim com a diferença entre procurar causas *versus* procurar conhecimentos”,<sup>128</sup> uma vez que os investigadores quantitativos privilegiam a explicação e o controlo, enquanto que os investigadores qualitativos privilegiam a compreensão da complexidade das inter-relações entre tudo o que existe.

---

<sup>125</sup> Sousa, “Investigação em Educação”, Livros Horizonte, Lisboa, 2009.

<sup>126</sup> Bogdan e Biklen, *op. cit.*

<sup>127</sup> Stake, “A Arte da Investigação com Estudos de Caso”, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2009.

<sup>128</sup> *Ibidem*, p. 52-53.

Não estando constrangido por números nem percentagens, é necessário assegurar o rigor e a fiabilidade do processo investigativo qualitativo garantindo que os dados são fielmente registados e que os resultados podem não ser os esperados.

Nunca se descartou a possibilidade de ao longo da investigação poder surgir a necessidade de complementar o método qualitativo com o método quantitativo se se verificasse que o contexto assim o exigia e que esta mesma complementaridade se tornaria relevante para o entendimento e aprofundamento do estudo. Embora a temática abordada naturalmente encontre maior suporte numa abordagem qualitativa que promove o poder interpretativo, foi sempre tido em conta que o processo de investigação deveria manter-se flexível e não romper com outros métodos que poderiam contribuir para o estudo. Tal como referem Yin e Sousa (2005, 2009), não existem métodos melhores que outros, mas métodos que melhor respondem ao estudo que se pretende e as duas abordagens não devem ser tidas como incompatíveis, mas sim, como complementares.

Caracteriza-se por ser um estudo de caso descritivo de vertente qualitativa pois:

visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural.<sup>129</sup>

Numa perspetiva construtivista pretende compreender e descrever realidades múltiplas de um determinado contexto, permitindo um melhor entendimento do seu funcionamento fenomenológico.<sup>130</sup> Sobre a perspetiva construtivista Stake refere que:

incentiva o investigador a fornecer aos leitores bom material em bruto para que eles criem as suas próprias generalizações. A ênfase está na descrição das coisas a que os leitores vulgarmente prestam atenção, em particular lugares, acontecimentos e pessoas, não só numa descrição trivial, mas numa “descrição densa”, as interpretações das pessoas mais bem informadas sobre o caso. O construtivismo ajuda o investigador de estudos de caso a justificar uma grande parte da descrição narrativa no relatório final.<sup>131</sup>

Tendo como fonte de recolha de dados as narrativas resultantes da interação investigador/sujeito numa metodologia de investigação-ação, as técnicas de entrevista aprofundada e de observação participante também foram contempladas já que:

---

<sup>129</sup> Sousa, *op. cit.*, p. 138.

<sup>130</sup> *Idem*, p. 139.

<sup>131</sup> Stake, *op. cit.*, p. 117.

em vez de procurar leis que possam ser extensíveis a toda a população, os estudos deste tipo procuram compreender os mecanismos, o como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções.<sup>132</sup>

A sensibilidade e a experiência pessoal do investigador tornam-se, assim, também precisas e fundamentais para a interpretação dos dados recolhidos. Von Wright, como refere Stake (2009), sublinha a importância da empatia no estudo qualitativo como:

o conhecimento da situação difícil de outro através da nossa própria experiência. A investigação qualitativa procura estabelecer uma compreensão empática com o leitor através da descrição, às vezes uma descrição densa, transmitindo ao leitor o que a própria experiência transmitiria.<sup>133</sup>

O facto do desenho da presente investigação ter sido criado em volta de uma metodologia qualitativa ou interpretativa ganha relevância no sentido em que o relato dos acontecimentos enquanto indivíduo envolvido e integrado no ambiente dos sujeitos proporciona uma narrativa sensível numa aproximação intensa à realidade envolvente. Ao relatarmos uma experiência de trabalho continuada e progressiva focada nos valores dos agentes participantes, obtemos uma interpretação da relação de confiança investigador/sujeitos.

Sendo holístico, empírico, interpretativo e empático, o estudo qualitativo obriga a medidas de validação exigentes devido ao seu grau de subjetividade devendo, por isso, ser submetido a uma avaliação dos dados e conclusões mais rigorosa, objetiva e concreta (Stake, Sousa, 2009, 2009). Assim, os parâmetros de “validade no processo de investigação qualitativa” devem ser de vários tipos: validade aparente (os dados devem surgir como evidentes); validade instrumental (dois instrumentos devem produzir resultados semelhantes); validade teórica (a teoria deve confirmar os factos). Esta mesma validade deve, ainda, ser reforçada através da interação entre o investigador e o grupo de indivíduos; uma duração longa no meio; a triangulação das técnicas, conclusões e documentação.<sup>134</sup>

Em educação, a triangulação é a metodologia de investigação que tem como objetivo recolher e analisar dados de diferentes pontos de vista para os comparar entre si. Possui o mérito de conferir um certo robustecimento à validade de uma investigação de

---

<sup>132</sup> *Ibidem*, p. 31.

<sup>133</sup> *Ibidem*, p. 54.

<sup>134</sup> Stake, 2009; Lessar Hébert, Goyette e Boutin 1994 *apud* Sousa, 2009, p. 32.

caráter qualitativo em que é determinante a correlação dos dados e a convergência das conclusões obtidas que garanta a pertinência dos resultados.<sup>135</sup>

Yin (2012) considera que a melhor forma de convergência de dados acontece quando três ou mais fontes independentes apontam para o mesmo conjunto de eventos, factos e interpretações, sendo que o investigador “should constantly check and recheck the consistency of the findings from different as well as the same sources.”<sup>136</sup>

A triangulação deve, portanto, ser contínua, cruzando dados e conclusões ao longo do processo que devem ser sempre revistos e reinterpretados contribuindo para a contínua reflexão sobre a investigação. Máximo-Esteves (2008) sublinha a importância do profissional reflexivo no processo de construção de conhecimento profissional relevante em investigação-ação e, citando Oliveira-Formosinho, considera que ser profissional reflexivo é:

fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projeto e da reflexão que constantemente o reinstitui.

(...) Esta triangulação praxiológica entre valores, teorias e práticas é um processo exigente que, contudo, tem fontes de inspiração muito ricas na herança pedagógica do século XX. Uma dessas inspirações é exatamente a investigação-ação, pois ela tem um papel muito relevante na formação do profissional docente reflexivo.<sup>137</sup>

Centramos, portanto, a metodologia deste estudo no poder transformativo para a mudança social da investigação-ação de caráter qualitativo como ferramenta experimental de um investigador sujeito participante que valoriza uma observação sensível, interpretativa e construtivista.

---

<sup>135</sup> *Ibidem.*

<sup>136</sup> Tradução livre da autora: “Deve constantemente verificar e reavaliar a consistência dos resultados de diferentes fontes, assim como das mesmas.” Yin, “Applications of Case Study Research”, 2012, p. 13.

<sup>137</sup> Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007 *apud* Máximo-Esteves, 2008, p. 8.

### 2.1. 1 O estudo de caso

No campo da metodologia de investigação destacamos dois nomes a que muito se deve o fortalecimento do estudo de caso como abordagem metodológica de investigação e ferramenta de investigadores na construção de conhecimento em educação: Yin e Stake.

Um caso é algo específico, bem definido, complexo e em funcionamento como um indivíduo ou uma instituição, mas pode ser também mais abstrato como um programa, condição comportamental ou fenómeno social.<sup>138</sup>

No enquadramento paradigmático do estudo de caso este caracteriza-se pela sua abordagem qualitativa e logo, subjetiva:

A intenção dos investigadores qualitativos de promover um paradigma de investigação *subjetivo* é um dado adquirido. A subjetividade não é considerada como imperfeição a precisar de ser eliminada, mas como um elemento essencial da compreensão.<sup>139</sup>

O estudo de caso segue as fases de recolha, análise e tratamento de dados do método qualitativo sendo que o objetivo da sua investigação é o entendimento detalhado da complexidade de um ou mais casos.

Optando por uma investigação de estudo de caso pretende-se captar a complexidade de um caso único que tem um interesse especial, procurando os pormenores da interação com os seus contextos, compreendendo a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes, sendo que a importância do contexto depende do tipo de caso em estudo.<sup>140</sup>

Para Yin (2015), realizar estudos de caso surge da necessidade de estudar fenómenos sociais complexos. Nesse sentido, a importância que o autor atribui ao contexto nos estudos de caráter descritivo é mais acentuada. Segundo a definição do autor:

um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos.<sup>141</sup>

---

<sup>138</sup> Yin, 1993; Stake, 2009.

<sup>139</sup> *Ibidem*, p. 60.

<sup>140</sup> *Ibidem*, p. 11.

<sup>141</sup> Yin, “Estudos de Caso: Planejamento e Métodos”, Bookman, Portoalegre, 2015, p. 32.

O mesmo autor enumera, ainda, seis assuntos de investigação que pelo seu carácter original, distintivo ou revelador, contribuem para que um estudo de caso se torne especial:

1. The revival or renewal of a major organization;
2. The creation and confirmed efficacy of a new medical procedure;
3. The discovery of a new way of reducing gang violence;
4. A critical political election;
5. Some dramatic neighbourhood change;
6. The occurrence and aftermath of a natural disaster.<sup>142</sup>

Os estudos de caso podem ser classificados como estudos de caso intrínseco, instrumental e coletivo segundo Stake (2009); sobre quatro modalidades segundo Yin (2015): caso único global ou inclusivo e caso múltiplo global ou inclusivo; em casos únicos (um só caso) e casos múltiplos (vários casos) segundo Bogdan & Biklen (1994).

Quando os investigadores estudam dois ou mais assuntos, ambientes, ou bases de dados, realizam estudos de caso múltiplos. Os *estudos de caso múltiplos*, assumem uma grande variedade de formas. Alguns começam sob a forma de um estudo de caso único cujos resultados vão servir como o primeiro de uma série de estudos, ou como piloto para pesquisa de casos múltiplos. Outras investigações consistem, essencialmente, em estudos de caso único, mas compreendem observações menos intensivas e menos extensas noutros locais com o objetivo de contemplar a questão da generalização. Outros investigadores fazem *estudos de caso comparativos*. Dois ou mais estudos de casos são efetuados e depois comparados e contrastados.<sup>143</sup>

Embora seja difícil estabelecer limites rigorosos entre as diferentes categorizações, na presente investigação enquadramo-nos melhor na tipologia de casos múltiplos. É importante entender esta categorização já que a opção de direcionar a nossa investigação com dois casos foi tomada a meio da investigação tendo em conta que os benefícios analíticos de ter dois (ou mais) casos poderia ser substancial como sublinha Yin (2015).

---

<sup>142</sup> Tradução livre da autora: “1) O renascimento ou renovação de uma grande organização; 2) A criação e confirmação da eficácia de um novo procedimento médico; 3) A descoberta de uma nova forma de reduzir a violência de gangues; 4) Uma eleição política crítica; 5) Mudança dramática de vizinhança; 6) A ocorrência e o rescaldo de uma catástrofe natural” (Yin, 2012, p. 7).

<sup>143</sup> Bogda & Biklen, 1994, p. 97.

Sentindo a necessidade de fortalecer as observações obtidas no primeiro caso, decidimos usar o resultado dessa reflexão para nos lançarmos num segundo estudo de caso onde poderíamos ter maior controlo sobre as ações para a recolha de dados e, principalmente, maior controlo sobre como tornar a nossa participação mais efetiva para a recolha dos mesmos. O estudo de dois casos oferece-nos:

a possibilidade de replicação direta. As conclusões analíticas, surgindo independentemente dos dois casos, assim como em dois experimentos, serão mais poderosas do que as provenientes de um caso único (ou único experimento) isolado.<sup>144</sup>

Numa abordagem progressiva, o uso da nossa interpretação foi fundamental para constantemente reformular as questões e redesenhar a investigação. Segundo Yin (2005, 2015), poucos são os estudos que terminam tendo seguido fielmente o projeto inicial e o projeto pode ser modificado por novas informações ou descobertas que tenham surgido na recolha de dados. O autor alerta, contudo, para a natureza das modificações, para que a seleção de casos diferentes não conduza à mudança dos objetivos teóricos iniciais. O desenho do nosso projeto caracteriza-se, portanto, também pela sua adaptabilidade.<sup>145</sup>

O grande suporte na escolha de projetos de casos múltiplos está no entendimento das replicações literais e teóricas. Daí que, se deve ter particular cuidado na seleção dos novos casos para que se possa:

1. prever resultados semelhantes (replicação literal);
2. produzir resultados contrastantes, mas para razões previsíveis (replicação teórica).

Yin acrescenta que “se os casos forem, de alguma forma, contraditórios, as proposições iniciais devem ser revisadas e testadas, novamente, com outro conjunto de casos”.<sup>146</sup>

Ao nos lançarmos numa investigação com dois estudos de caso em pontos geográficos tão distintos, assumimos a fragilidade da decisão e ao mesmo tempo o robustecimento que o seu sucesso poderia inferir ao estudo:

The multiple-case design is usually more difficult to implement than a single-case design, but the ensuing data can provide greater confidence in your findings. The selection of the multiple cases should be considered akin to the way that you would define a set of multiple experiments

---

<sup>144</sup> Yin, 2015, p. 67.

<sup>145</sup> *Ibidem*, p. 69 *et. seq.*.

<sup>146</sup> *Ibidem*, p. 61.

– each case (or experiment) aiming to examine a complementary facet of the main research question. Thus, a common multiple-case design might call for two or more cases that deliberately tried to test the conditions under which the same findings might be *replicated*.<sup>147</sup> Alternatively, the multiple cases might include deliberately contrasting cases.<sup>148</sup>

---

<sup>147</sup> Sobre o termo *replication* Yin refere que os casos no contexto de casos múltiplos poderão ser selecionados quer para prever resultados semelhantes, a que chama *direct replications* (replicações diretas), quer para prever resultados opostos mas por razões antecipadas a que chama de *theoretical replications* (replicações teóricas).

<sup>148</sup> Tradução livre da autora: “O projeto de casos múltiplos é normalmente mais difícil de implementar do que o de um único caso, mas os dados que se revelam podem possibilitar uma maior confiança nos resultados encontrados. A seleção de casos múltiplos deve ser considerada semelhante na forma como se definiria um conjunto de múltiplas experiências – cada caso (ou experiência) com o objetivo de examinar uma faceta complementar da questão principal da pesquisa. Assim, um projeto comum de casos múltiplos pode exigir dois ou mais casos que deliberadamente testem as condições sobre as quais os mesmos resultados podem ser replicados. Alternativamente, os casos múltiplos podem incluir deliberadamente casos contraditórios” (Yin, 1993, p. 8).

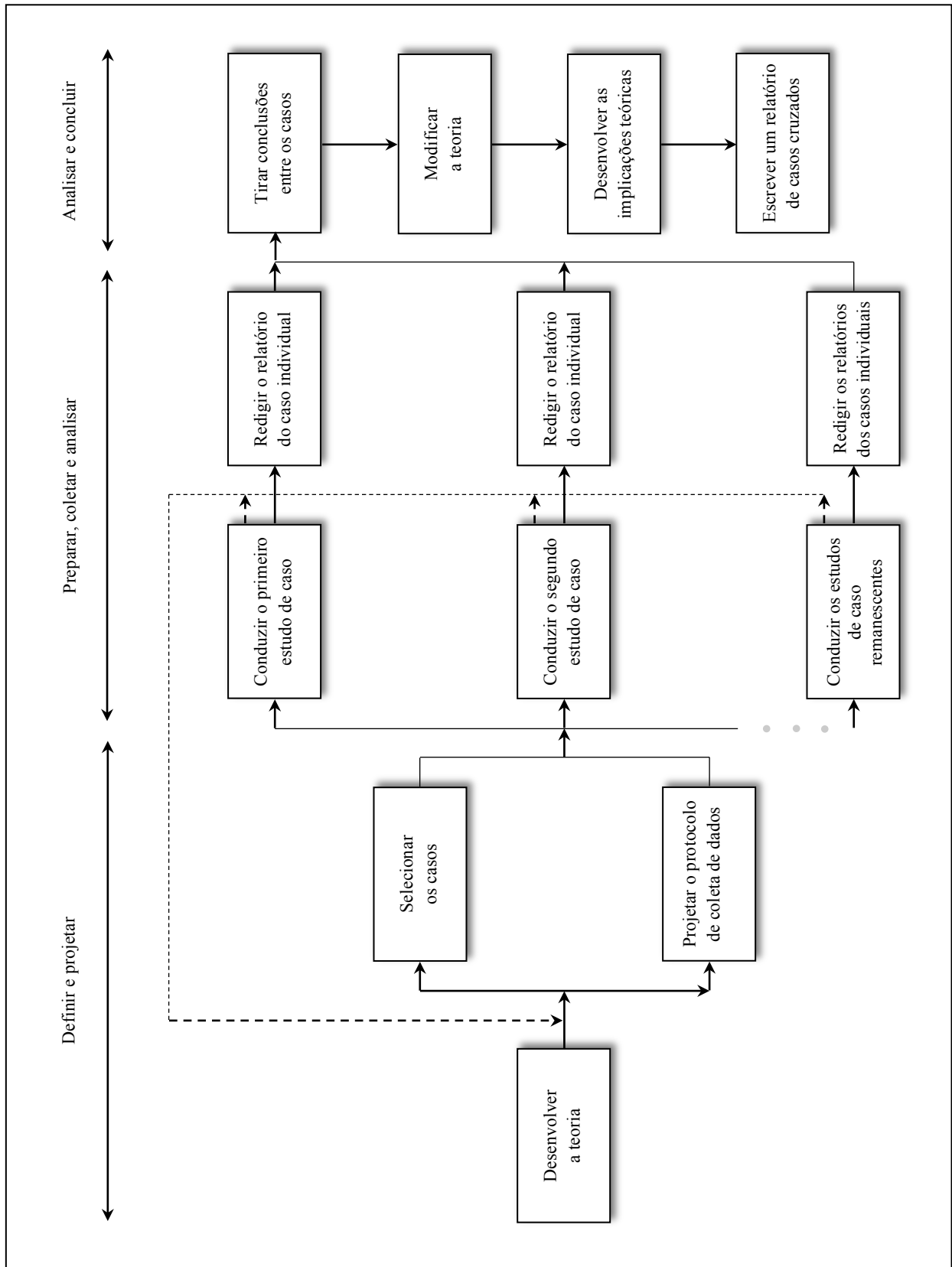


Fig. 6 - Estudo de múltiplos casos enunciado por Yin

Fonte: COSMOS Corporation

### 2.1.1.1 Estudo comparativo

Numa reflexão sobre a especificidade da metodologia comparativa para a construção do conhecimento, gostaríamos de salientar a sua importância como instrumento analítico que contribui para o aumento da validade da investigação. A procura de modelos paradigmáticos através da comparação é uma estratégia em que “dois ou mais estudos de casos são efetuados e depois comparados e contrastados”.<sup>149</sup>

Os mesmos autores referem que a aplicação da metodologia comparada ao fazer uma recolha adicional de dados que demonstre a possibilidade de generalização ou da diversidade, deve preocupar-se em desenvolver essa nova recolha em locais adicionais que possam ilustrar a variedade de ambientes ou de sujeitos à qual se possa aplicar a observação inicial.<sup>150</sup>

Segundo Schneider e Schimitt (1998) o facto de não ser possível reproduzir em laboratório fenómenos das ciências sociais torna a comparação num requisito fundamental em termos de objetividade científica:

É ela que nos permite romper com a singularidade dos eventos, formulando leis capazes de explicar o social. Nesse sentido, a comparação aparece como sendo inerente a qualquer pesquisa no campo das ciências sociais, esteja ela direcionada para a compreensão de um evento singular ou voltada para o estudo de uma série de casos previamente escolhidos.<sup>151</sup>

### 2.1.2 Sobre a generalização

As proposições teóricas, além de facilitarem o projeto do estudo de caso, têm um papel importante no auxílio à generalização das conclusões resultantes da investigação. A este papel da teoria Yin (2015) chama “generalização analítica”, comparando-a com outra forma de generalizar os resultados de estudos empíricos, a “generalização estatística”. O autor salienta a importância de compreender as diferenças entre as duas e considera que “um erro fatal na realização dos estudos de casos é conceber a generalização estatística como método de generalização dos resultados” por esta ser feita na consequência da recolha de dados sobre uma amostra de um determinado universo

---

<sup>149</sup> Bogdan e Biklen, 1994, p. 97.

<sup>150</sup> *Idem, Ibidem.*

<sup>151</sup> Schneider e Schimitt, “O uso do método comparativo nas ciências Sociais”. “Cadernos de Sociologia”, Porto Alegre, v. 9, 1998, p. 1.

quando os estudos de caso “não são unidades de amostragem e também serão em número pequeno demais para servir como uma amostra adequada para representar qualquer população maior”. O caso não deve ser tido como uma amostragem, mas como uma forma de produzir conceitos teóricos empiricamente, logo, passíveis de generalização analítica e:

as generalizações, os princípios ou as lições aprendidas de um estudo de caso podem potencialmente se aplicar a uma variedade de situações, muito além de qualquer definição estrita da população hipotética de “casos semelhantes” representados pelo caso original.<sup>152</sup>

A generalização analítica é, portanto, “uma lição aprendida, uma hipótese de trabalho ou outro princípio que se acredite aplicável a outras situações (não apenas outros “casos similares”)”.<sup>153</sup> O estudo de caso, apresentando limitações estatísticas, tem como objetivo maior a generalização analítica de criar e expandir teorias.

---

<sup>152</sup> Yin, 2015, pp. 43-44.

<sup>153</sup> *Ibidem*, p. 72.

## 2.2 A investigação-ação

Sobre a controvérsia que envolve a investigação-ação, apesar do aumento da sua utilização nas ciências sociais desde as décadas finais do século passado até hoje, Máximo-Esteves (2008) refere que esta surge da falta de consenso de académicos quer ao nível da conceptualização teórico-filosófica, como ao nível dos processos metodológicos. A impossibilidade de conhecimento generalizável a outras situações e a falta de validade dos estudos, em consequência da confusão causada pela ausência de limites entre os campos teórico e prático, são as maiores críticas dos especialistas da investigação tradicional. Em suporte da nova linha metodológica, os seus adeptos:

advogam que a legitimidade da investigação-ação decorre da procura de resposta para o fosso intransponível existente entre o conhecimento teórico produzido pela investigação tradicional e as necessidades da prática; consideram, por isso, que a investigação-ação é mais adequada que a investigação tradicional quando há necessidade de conhecer em profundidade assuntos específicos e resolver problemas em situações sociais específicas.<sup>154</sup>

A autora refere que apesar das divergências entre as duas versões da metodologia de investigação tradicional (método científico) – que se rege pelo paradigma positivista e o tratamento estatístico de dados – e os métodos qualitativos centrados no paradigma interpretativo e na análise discursiva, ambos estão ligados por uma característica epistemológica comum: “o distanciamento entre a teoria e a prática, isto é, entre o processo de conhecimento e o objeto a conhecer.” Já a investigação-ação defende a articulação entre os dois, daí, que seja um processo de investigação diferente do convencional.<sup>155</sup>

Máximo-Esteves (2008) faz referência à definição de investigação-ação de vários autores, de entre os quais destacamos John Elliot, para quem a investigação-ação é “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre”, ou Rapoport, que a define sobre a necessidade de entreligar os conteúdos da investigação com as necessidades concretas das pessoas e a perspetiva da contribuição da metodologia “para a resolução das preocupações das pessoas envolvidas numa situação problemática imediata e, simultaneamente, para as finalidades das ciências sociais, através da colaboração de ambas as partes, num quadro ético mutuamente aceitável”.<sup>156</sup>

---

<sup>154</sup> Máximo-Esteves, “Visão Panorâmica da Investigação-Ação”, Porto Editora, Porto, 2008, p. 15.

<sup>155</sup> *Ibidem*, p. 17.

<sup>156</sup> *Ibidem*, p. 19.

Bogdan e Biklen (1994) definem investigação-ação como uma atitude, no sentido em que qualquer pessoa, perante as suas dúvidas e preocupações pode levar a cabo uma investigação prática e ser agente de transformação social:

A investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais. Os seus praticantes reúnem dados ou provas para denunciar situações de injustiça ou perigos ambientais, com o objetivo de apresentar recomendações tendentes à mudança.<sup>157</sup>

O presente projeto enquadra-se no paradigma pós-moderno e recorreremos à investigação-ação numa atitude auto reflexiva em que, enquanto investigadora, estamos também ativamente envolvida na causa da investigação. Sobre a investigação-ação e os métodos qualitativos, os mesmos autores referem ainda que:

Investigação-ação, tal como a investigação avaliativa, decisória e pedagógica, alicerça-se sobre o que é fundamental na abordagem qualitativa. Baseia-se nas próprias palavras das pessoas, quer para compreender um problema social, quer para convencer outras pessoas a contribuírem para a sua remediação.<sup>158</sup>

A constante reflexão torna-se, portanto, parte integrante do processo, respondendo à necessidade de “avaliar não só o processo como também as próprias mudanças geradas pela referida intervenção”.<sup>159</sup>

Partimos das necessidades educativas de contextos particulares para, ao mesmo tempo que íamos permanentemente questionando, avaliando e adaptando, construirmos a nossa prática. A autora refere a investigação-ação como “um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo”. Sobre o processo de desenvolvimento do projeto, Máximo-Esteves faz, ainda, referência a cinco operações a ter em conta segundo Fisher (2001):

- Planear com flexibilidade – Papel de reflexão do investigador sobre a sua experiência e a dos outros, observando as suas práticas de forma a selecionar quais as que deve manter ou eliminar ajudando à formulação das primeiras questões.
- Agir – Pesquisa apoiada na confiança e responsabilidade ética que permite ir clarificando as questões iniciais.

---

<sup>157</sup> Bogdan e Biklen, 1994, p. 292.

<sup>158</sup> *Ibidem*, p. 293 *et. seq.*.

<sup>159</sup> Máximo-Esteves, *op. cit.*, p. 19.

- Refletir – Análise crítica das observações através do uso de vários instrumentos com o objetivo de descobrir crenças e esquemas de referência nas práticas do investigador.
- Avaliar/validar – Consoante as decisões tomadas e dos resultados que produzem, a análise dos dados vai-se aperfeiçoando.
- Dialogar – Solidificar a qualidade do trabalho na troca de ideias e perspetivas de interpretação de terceiros numa perspetiva colaborativa.

Tal como Yin (2015), também Máximo-Esteves sublinha o facto de que o rumo da investigação deve prever, desde logo, constantes alterações que não devem ser tomadas como erros mas como consequência da reflexão do investigador sobre o seu percurso:

Muito do que acontece no decurso da investigação não ocorre de acordo com o que fora previsto. Não é a ação que deve obedecer a um plano prescritor de regras definitivas, bem pelo contrário, o plano é que tem de ser reajustado, sempre que as derivas da ação ocorram de forma não planeada. Esse facto deve, aliás, ser também matéria para reflexão, significação e produção de conhecimento prático, contribuindo, desse modo, para o dinamismo do processo.<sup>160</sup>

---

<sup>160</sup> *Ibidem*, p. 82.

### **2.3 Apresentação dos casos de estudo**

Apresentamos uma investigação de casos múltiplos (dois casos)<sup>161</sup> que identificamos como Caso I e Caso II – ordem em que surgiram no desenho do nosso projeto. O Caso I (caso START) envolve crianças órfãs dos 7 aos 10 anos de idade com quem trabalhamos como Arte Educadora nos ateliês de arte organizados pela ONG START no Dubai. O Caso II (caso Nepal) é formado por crianças dos 5 aos 17 anos de idade com quem desenvolvemos atividades de Arte Educação em CFS e TLC em Catmandu, Nepal, e em comunidades periféricas da capital.

O Caso I é composto por grupos pequenos de crianças (nunca mais de 10 crianças em cada ateliê) em que a língua materna é o árabe, tendo o inglês como segunda língua. Os intervalos entre ateliês com o mesmo grupo são longos (uma vez por mês, aos fins de semana). Os grupos viajam de autocarro do orfanato para o local onde se realizam as atividades.

Os facilitadores das oficinas são: 1) voluntários que não têm necessariamente formação em práticas artísticas e seguem as instruções planeadas pela coordenadora da START; 2) voluntários que são artistas e desenvolvem especificamente projetos de atividades para as crianças. A START não proporciona formação aos voluntários. O número de voluntários varia entre 3 a 6 por grupo, incluindo a coordenadora da ONG.

As atividades da START centram-se nas artes plásticas e visuais como pintura, colagem e desenho. Proporciona-se o contato com diferentes técnicas plásticas com recurso a vários materiais, incentivando a exploração e possibilidades dos mesmos no processo de construção artística. É dado um tema que desencadeia o processo de criação e que visa exercitar a capacidade criativa e a imaginação. A organização mantém registos individuais de cada criança onde anota informação sobre a evolução da interação social das crianças e o seu desenvolvimento técnico/artístico.

O Caso II envolve dois sub-casos. O primeiro é composto pelas crianças com acesso a TLC ou CFS na cidade de Catmandu; o segundo pelas crianças de bairros da periferia da cidade e de aldeias próximas sem estes espaços. A grande distinção entre os dois grupos é o facto de os TLC e CFS serem espaços, embora temporários, para onde as

---

<sup>161</sup> Ver Bogdan e Bikken, 1994.

crianças podem voltar todos os dias mesmo sem ateliês programados, substituindo a rotina da escola e onde podem brincar e sentir-se protegidas. Nos grupos sem TLC ou CFS, as crianças passam os dias na rua ou abrigadas em tendas de lona com as famílias. Nas duas situações a maioria das crianças ficou desalojada na sequência do terremoto, embora algumas famílias tenham optado por ficar em tendas com medo de voltarem para as suas casas. É de notar que o período de tempo em que desenvolvemos estas atividades, foi imediatamente a seguir ao grande terremoto em que diariamente se registavam contínuas réplicas que instalavam o pânico na população.

O Children's Art Museum organizou uma agenda de atividades a ser desenvolvida de forma a alcançar o maior número de TLC e CFS possível, daí que os ateliês com o mesmo grupo tivessem intervalos de duas a quatro semanas. As atividades foram estruturadas pela equipa do CAM que confiou o facilitamento das mesmas a voluntários. O número total de voluntários do CAM chegou a 76 elementos, embora não disponíveis ao mesmo tempo. Antes de atuar no campo, todos os voluntários tiveram no mínimo duas sessões de treino sobre: 1) Princípios básicos de ajuda humanitária em situações de catástrofe (terramotos em particular); 2) Tipos de atividades a realizar e como orientar oficinas com crianças.

O programa de atividades do CAM contemplou dança, jogos, música, desenho, pintura, sempre numa abordagem cooperativa, em que cada elemento do grupo é tão importante como o todo e onde todos são convidados a participar.

Nas atividades realizadas nos bairros e aldeias desenvolvemos trabalho independente, o que proporcionou que a rotina das atividades fosse mais intensa. Desenvolvemos, diariamente, sessões de aproximadamente 3 horas durante as manhãs. Nas nossas atividades contemplámos a contação de histórias, jogos, dança, música, drama, desenho e meditação. Procurámos interligar cada uma das diferentes áreas artísticas numa atividade contínua que se desenvolvia de acordo com o contexto e assumindo imprevistos segundo a pedagogia de situação de Barret descrita por Martins (2002).

Todas as crianças do Caso II têm o nepalês como língua materna embora todas consigam um nível de comunicação básico em inglês.

Caso I	
<b>Localização</b>	Dubai, E.A.U.
<b>Contexto</b>	Crianças órfãs recolhidas em orfanatos
<b>Idades</b>	7 aos 10 anos

Quadro 3 - Caracterização do Caso I

Caso II	
<b>Localização</b>	Catmandu, Nepal
<b>Contexto</b>	Crianças em situação pós traumática na consequência do terramoto de abril 2015
<b>Idades</b>	5 aos 10 anos

Quadro 4 - Caracterização do Caso II

Nos dois casos tivemos particular atenção à proteção dos sujeitos. De todos os participantes, ou respetivos responsáveis, obtivemos autorização prévia para fotografar, filmar e realizar entrevistas. Yin (2015) alerta para a necessidade de conduzir um estudo fiel a práticas éticas que, sendo “um fenómeno contemporâneo em seu contexto de mundo real” deve ter cuidados e sensibilidades especiais, e enumera as seguintes considerações da National Research Council:<sup>162</sup>

- obter o *consentimento informado* de todas as pessoas que podem fazer parte do estudo de caso, alertando-as para a natureza do estudo e solicitando, formalmente, que a sua participação seja voluntária;
- proteger os que participam do estudo de qualquer *dano*, inclusive evitando o uso de qualquer *dissimulação* no estudo;
- proteger a *privacidade* e a *confidencialidade* dos que participam para que, em consequência da sua participação, não fiquem inadvertidamente em posição indesejável, mesmo que isso signifique

---

<sup>162</sup> National Research Council, 2003, p. 23-28 *apud* Yin, 2015, p. 82.

estar numa lista para receber solicitações para participar em algum futuro estudo;

- tomar precauções especiais que possam ser necessárias para proteger *grupos especialmente vulneráveis* (por exemplo, pesquisa envolvendo crianças); e
- selecionar parceiros de forma *equitativa*, de modo que nenhum grupo de pessoas seja injustamente incluído ou excluído da pesquisa.

No Caso I foi-nos solicitado para não efetuar qualquer tipo de registo fotográfico das crianças participantes nas oficinas com o fim de o tornar público. Apresentaremos apenas registos escritos de observações efetuadas e fotografias dos trabalhos.

## 2.4 Instrumentos de recolha de dados

No paradigma pós-moderno o sujeito é o centro da investigação. Centrada na pesquisa de singularidade máxima em que “o sujeito, investigado reflexivamente por si próprio, relata segundo um formato pessoal e narrativo (“Como posso (**eu**) melhorar a minha prática?”),<sup>163</sup> a investigação necessita de instrumentos que se adequem às questões enunciadas no projeto inicial.

Tendo em conta que em investigação em educação se utiliza quase sempre a observação direta, torna-se difícil “encontrar instrumentos completamente satisfatórios para o efeito, o que leva a que alguns autores aconselhem mais as metodologias qualitativas que as quantitativas”.<sup>164</sup> Contudo, o mesmo autor refere a dificuldade de medição e, conseqüentemente, de definição dos instrumentos a seguir em investigação em educação, sendo que um dos factores se prende com os fenómenos não serem sempre diretamente observáveis. Segundo o autor:

A criação de um instrumento de medida para investigação em educação requer um árduo e moroso trabalho de construção, para conseguir a sua garantia, para o validar, para o tornar fiável e para reduzir os seus erros de medida. É preferível, sempre que possível, utilizar instrumentos já existentes.<sup>165</sup>

Stake salienta que no estudo qualitativo o investigador usufrui das “formas triviais de familiarização com as coisas”<sup>166</sup> e que a experiência, que se deve exercitar através da prática reflexiva, assume um papel importante sobre que dados reter e considerar relevantes:

Acrescida à experiência de olhar e pensar normalmente, a experiência do investigador qualitativo é a de saber o que leva a uma compreensão significativa, reconhecendo boas fontes de dados, e consciente e inconscientemente testar a veracidade dos seus olhos e a robustez das suas interpretações. É necessário sensibilidade e ceticismo.<sup>167</sup>

Sobre os instrumentos a utilizar, Sousa enumera “a vídeo-gravação, testes, questionários, entrevistas, incidentes críticos, *check-lists*, matrizes, descrições, análise de conteúdo e análise documental”<sup>168</sup> como os mais comuns. Stake faz referência à entrevista,

---

<sup>163</sup> Máximo-Esteves, 2008, p. 78.

<sup>164</sup> Sousa, 2009, p. 182.

<sup>165</sup> *Idem, Ibidem.*

<sup>166</sup> Stake, 2009, p. 65.

<sup>167</sup> *Idem, Ibidem.*

<sup>168</sup> Sousa, 2009, p. 181.

FONTE DE EVIDÊNCIA	PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
<b>Documentação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estável – pode ser revista repetidamente</li> <li>• Discreta – não foi criada em consequência do estudo de caso</li> <li>• Exata – contém nomes, referências e detalhes exatos de um evento</li> <li>• Ampla cobertura – longo período de tempo, muitos eventos e muitos ambientes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recuperabilidade – pode ser difícil de encontrar</li> <li>• Seletividade parcial, se a coleção for incompleta</li> <li>• Parcialidade do relatório – reflete parcialidade (desconhecida) do autor</li> <li>• Acesso – pode ser negado deliberadamente</li> </ul>
<b>Registos em arquivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>[Idem à documentação]</i></li> <li>• Precisos e geralmente quantitativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>[Idem à documentação]</i></li> <li>• Acessibilidade devido a razões de privacidade</li> </ul>
<b>Entrevistas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Direcionadas – focam diretamente os tópicos do estudo de caso</li> <li>• Percetíveis – fornecem explicações, bem como visões pessoais (por exemplo, percepções, atitudes e significados)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parcialidade devido às questões mal articuladas</li> <li>• Parcialidade da resposta</li> <li>• Incorreções devido à falta de memória</li> <li>• Reflexividade – o entrevistado dá ao entrevistador o que ele quer ouvir</li> </ul>
<b>Observações diretas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Urgência – cobre eventos em tempo real</li> <li>• Contextual – cobre o contexto do “caso”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consome tempo</li> <li>• Seletividade – ampla cobertura é difícil sem uma equipa de observadores</li> <li>• Reflexividade – evento pode prosseguir diferentemente porque está sendo observado</li> <li>• Custo – horas necessárias pelos observadores humanos</li> </ul>
<b>Observação participante</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>[Idem aos acima para as observações diretas]</i></li> <li>• Discernível ao comportamento e aos motivos interpessoais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>[Idem aos acima para as observações diretas]</i></li> <li>• Parcialidade devido à manipulação dos eventos pelo observador participante</li> </ul>
<b>Artefactos físicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discernível às características culturais</li> <li>• Discernível às operações técnicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seletividade</li> <li>• Disponibilidade</li> </ul>

Quadro 5 - Seis fontes de evidência segundo Yin (2015)

aos inquéritos e ao diário pessoal,<sup>169</sup> e Yin enuncia seis fontes de evidência: documentação; registos; registos em arquivo; entrevistas; observações diretas; observação participante e artefactos físicos<sup>170</sup> (Ver Quadro 5).

A objetividade de uma investigação qualitativa, que está sujeita à interpretação pessoal do investigador, deve ser assegurada pelos instrumentos escolhidos para realizar a recolha de dados. Num mesmo estudo podem, e devem, coexistir múltiplas fontes de evidência em detrimento de uma fonte única, já que a utilização de várias fontes de evidência são uma mais valia para a investigação, ao mesmo tempo que justificam a triangulação:

O uso de múltiplas fontes de evidência na pesquisa de estudo de caso permite que o pesquisador aborde uma variação maior de aspetos históricos e comportamentais. A vantagem mais importante apresentada pelo uso de fontes múltiplas de evidência, no entanto, é o desenvolvimento de *linhas convergentes de investigação*. A triangulação inspira-se no princípio da navegação pelo qual a interseção de diferentes pontos de referência é usada para calcular a localização precisa de um objeto. Assim, qualquer achado ou conclusão do estudo de caso é, provavelmente mais convincente e acurado se for baseado em diversas fontes diferentes de informação, seguindo uma convergência semelhante.<sup>171</sup>

Para além do uso de múltiplas fontes de evidência, Yin enuncia, ainda, outros três princípios para a recolha de dados:

- A elaboração de uma base de dados do estudo de caso;
- O encadeamento das evidências;
- O cuidado no uso de dados de fontes eletrónicas.

Descombe<sup>172</sup> sugere que uma investigação que reúne vários métodos pode: a) aumentar a precisão dos dados; b) fornecer um quadro mais completo dos fenómenos em estudo que seriam gerados por uma única abordagem, ultrapassando assim as fraquezas e preconceitos de abordagens individuais; c) possibilitar ao investigador desenvolver a análise e construir sobre os dados originais; e d) amostragem de ajuda (o autor dá o exemplo de onde o questionário pode ser usado para seleccionar potenciais participantes que podem ser abordados para serem entrevistados).

Considerando as questões e objetivos enunciados no nosso projeto de investigação, utilizámos vários instrumentos para nos auxiliarem na recolha de dados.

---

<sup>169</sup> Stake, 2009, p. 67-73.

<sup>170</sup> Yin, 2015, p. 110.

<sup>171</sup> Yadley, 2009 *apud* Yin, 2015, p. 124.

<sup>172</sup> Descombe, 2008 *apud* Cohen, Manion e Morriison, 2011, p. 22.

Elegemos o inquérito por questionário, a entrevista, a observação direta, observação participante e a documentação.

Embora tenhamos contemplado o inquérito e a entrevista, devido ao caráter prático das atividades em questão, a observação direta e a observação participante (registadas por meio de fotografia, vídeo e relatos escritos no diário de bordo), apresentaram-se como os instrumentos mais adequados.

Particularmente no Caso II, em que controlámos e fomos responsável por todas as fases, desde a criação à execução das atividades de arte, e em que o nosso envolvimento foi muito mais intenso, as observações registadas no diário de bordo estão carregadas de detalhes e descrições pormenorizadas. O nosso diário de bordo é um misto de apontamentos repletos de interpretações pessoais, notícias de jornais e notas sobre definições académicas de conceitos relacionados com arte, arte-terapia, ajuda humanitária em contextos de catástrofe, educação e parâmetros mínimos de ação.

Na metodologia de análise dos dados recorreremos ao tratamento estatístico dos resultados dos questionários através da criação de duas matrizes: uma para a análise de dados quantitativos das respostas a perguntas fechadas, e outra para a análise de conteúdo das respostas a perguntas abertas.

### **2.4.1 Inquérito por questionário**

O recurso ao inquérito por questionário, enquanto estratégia metodológica, tem em si associadas várias vantagens em que o objetivo é a análise de respostas dadas a perguntas sobre um determinado assunto para a partir da sua interpretação criar uma generalização. Através do inquérito pretende-se recolher opiniões subjetivas e, por isso, difíceis de formular operacionalmente.<sup>173</sup>

Segundo Hoz (1985) um questionário é:

um instrumento para a recolha de dados constituído por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensão do que se deseja observar.<sup>174</sup>

---

<sup>173</sup> Ghiglione e Matalon, “O Inquérito: Teoria e Prática”, Celta Editora, Oeiras, 2001; Sousa, 2009.

<sup>174</sup> Hoz, “Investigacion Educativa: Dicionário Ciências da Educação”, Ediciones Anaya S.A., Madrid, 1985, p. 58.

Partindo de um problema, o inquérito por questionário apresenta-se como uma ferramenta autónoma em que todas as questões são colocadas da mesma forma a todos os sujeitos de modo a assegurar a comparabilidade entre as respostas.

De entre as vantagens do recurso ao inquérito por questionário enunciadas por Sousa (2009) identificamos as que mais se aplicam ao nosso estudo em particular:

- Poder ser aplicado a um número grande de indivíduos, mesmo quando dispersos por uma área geográfica extensa;
- Garantia de anonimato dos inquiridos proporcionando maior veracidade nas respostas;
- Os inquiridos respondem quando lhes é mais conveniente;
- Recolhem-se respostas com opiniões e pensamentos que de outro modo seriam inacessíveis.<sup>175</sup>

Por outro lado, o questionário apresenta também desvantagens que o investigador não consegue controlar, como:

- Não saber o que o inquirido estava a pensar no momento e que poderia contribuir para a avaliação das respostas;
- Nem todas as perguntas serem respondidas;
- Não ter a garantia de que todos os inquiridos devolvem o questionário;
- Fragilidade da objetividade das respostas já que a mesma pergunta pode ser interpretada de várias formas consoante os sujeitos.

Segundo o autor, deve ter-se em linha de conta a análise de três pontos importantes antes de criar um questionário:

- O exato objetivo do questionário;
- A população que se pretende estudar;
- Os recursos de que se dispõe.<sup>176</sup>

Construímos um inquérito por questionário dirigido aos voluntários do CAM assegurando os três pontos anteriores na nossa planificação e desenvolvendo um guião para a elaboração das perguntas apresentado no Quadro 6.

---

<sup>175</sup> Sousa, 2009, p. 206.

<sup>176</sup> *Ibidem*, p. 204.

Sousa (2009) sublinha a importância de definir o objetivo do questionário de forma curta, clara e completa, considerando a operacionalidade em que “um objetivo operacional especifica algo que é possível de ser analisado concretamente, através de uma pergunta”. Considerámos as particularidades dos sujeitos na organização e redação do inquérito de modo a ir ao encontro das suas capacidades e interesses:

A redação das perguntas deverá ser efetuada de modo a tornar-se o mais compreensível possível para as pessoas que irão ler, procurando utilizar-se linguagem comum do meio em que vivem.<sup>177</sup>

Por fim, em relação aos recursos, tentámos controlar da melhor forma a distância geográfica dos inquiridos fazendo uso das novas tecnologias e evitando que tal factor condicionasse a nossa investigação.

- **Objetivo do questionário:**

Compreender o impacto das atividades de arte realizadas com as crianças em TLC e CFS através das perspetivas dos voluntários envolvidos. Conhecer o nível de preparação para facilitar as oficinas no contexto do desastre natural. Caracterizar os voluntários em termos de sexo, idade, formação académica.

- **População em estudo:**

Voluntários do CAM facilitadores das atividades de arte, nepaleses, tendo o inglês como segunda língua. Tivemos presente que o inglês não é a língua materna nem dos inquiridos, nem nossa.

- **Recursos:**

Utilizámos uma plataforma *online* gratuita para a criação do questionário. Foi enviado o *link*<sup>178</sup> do sítio do questionário na internet através de correio eletrónico ou de mensagem no *Facebook* a todos os 76 voluntários do CAM. A plataforma possibilita que o questionário seja preenchido e submetido pela internet. As respostas são recebidas e organizadas numa base de dados da própria plataforma facilitando a sua análise.

Estruturámos o questionário maioritariamente à volta de questões fechadas e a plataforma para a construção *online* possibilitou a opção de selecionar quais as perguntas que deveriam ser obrigatórias, ficando estas devidamente assinaladas com um asterisco e

---

<sup>177</sup> *Ibidem*, p. 205.

<sup>178</sup> O questionário foi elaborado recorrendo ao uso do JotForm em: [www.jotform.com](http://www.jotform.com). O formulário pode ser encontrado aqui: <https://secure.jotform.me/form/52755456336462>.

impossibilitando que o inquérito pudesse ser submetido enquanto não fossem respondidas. Controlámos desta forma, uma das desvantagens referidas por Sousa (2009) de os sujeitos não responderem a todas as perguntas devolvendo o inquérito incompleto.

Na elaboração das perguntas fechadas, segundo Ghiglione e Matalon (1993), pedimos aos inquiridos para:

- seleccionar várias respostas de entre um conjunto de respostas possíveis;
- seleccionar a resposta mais adequada (dicotómica, escolha múltipla e escala).<sup>179</sup>

Optámos por usar:

- Escala psicométrica de Likert com cinco graus de resposta para averiguar os níveis de concordância com as perguntas efetuadas;
- Respostas de espaço em branco com limite de amplitude de resposta;
- Respostas abertas com liberdade de redação.

Incluímos perguntas abertas no final de algumas secções e para terminar o questionário. Cohen, Manion e Morrisson (2011) referem que as perguntas abertas podem enriquecer os dados recolhidos já que:

a pergunta aberta é um dispositivo muito atraente para investigação à escala menor ou para aquelas secções de um questionário que convidam a um comentário pessoal honesto dos entrevistados, além de assinalar números e caixas. O questionário simplesmente coloca as perguntas abertas e deixa um espaço (ou desenha linhas) para uma resposta livre. São as respostas abertas que podem conter as “preciosidades” de informação que de outra forma podem não ser capturadas no questionário. Para além disso, colocam a responsabilidade e propriedade dos dados mais assumidamente do lado dos inquiridos. ( ... ) uma pergunta aberta pode captar a autenticidade, riqueza, profundidade de resposta, honestidade e sinceridade que (...) caracterizam os dados qualitativos.<sup>180</sup>

---

<sup>179</sup> Ghiglione e Matalon, 1993, p. 127.

<sup>180</sup> Tradução livre da autora: “The open-ended question is a very attractive device for smaller scale research or for those sections of a questionnaire that invite an honest, personal comment from respondents in addition to ticking numbers and boxes. The questionnaire simply puts the open ended-questions and leaves a space (or draws lines) for a free response. It is the open ended responses that might contain the "gems" of information that otherwise might not be caught in the questionnaire. Further, it puts the responsibility for and ownership of the data much more firmly into respondents' hands. (...) an open ended question can catch the authenticity, richness, depth of response, honesty and candour which (...) are the hallmarks of qualitative data.” Cohen, Manion e Morrisson, 2011, p. 393.

<b>Tema</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Questão</b>
<b>Caracterização dos voluntários</b>	Identificar: <ul style="list-style-type: none"> <li>o tipo de pessoa que trabalha como voluntário em <i>workshops</i> de arte.</li> </ul>	<b>Parte I</b> Questões 1 a 5
<b>Formação</b>	Conhecer: <ul style="list-style-type: none"> <li>o tipo de formação a que os voluntários tiveram acesso antes de começar a trabalhar;</li> <li>a importância da formação para o desenvolvimento do trabalho dos voluntários.</li> </ul>	<b>Parte II</b> Questões 1 a 5  Questões 6 a 8
<b>Atividades de expressão artística</b>	Identificar: <ul style="list-style-type: none"> <li>tipo de atividades desenvolvidas;</li> <li>quais as atividades mais bem recebidas pelas crianças;</li> <li>a influência das atividades de arte no comportamento das crianças;</li> <li>o nível de participação das pessoas mais próximas das crianças.</li> </ul>	<b>Parte III</b> Questões 1 a 3  Questões 4 e 6  Questão 5
<b>Caracterização dos grupos de crianças</b>	Identificar: <ul style="list-style-type: none"> <li>o tipo de crianças que frequentam os <i>workshops</i>;</li> <li>frequência/ continuidade dos <i>workshops</i> e acompanhamento dos grupos pelos voluntários;</li> <li>comportamentos associados a traumas;</li> <li>contribuição dos <i>workshops</i> no alívio desses mesmos traumas.</li> </ul>	<b>Parte IV</b> Questões 1 e 2  Questão 3  Questões 4 e 5

Quadro 6 - Guião do questionário I, Caso II

Ao contemplarmos perguntas abertas demos espaço para que os inquiridos pudessem partilhar experiências pessoais, situações particulares e observações que as perguntas fechadas não permitiam. Embora as perguntas abertas apresentem uma desvantagem para o tratamento de dados devido à dificuldade de cotação, pareceu-nos fundamental que todos os inquiridos tivessem a oportunidade de expandir o tema num convite à reflexão sobre o seu papel e a sua ação, não sendo, contudo, estas perguntas obrigatórias.<sup>181</sup>

Para averiguar a adequação, clareza, relevância, amplitude dos tópicos enunciados, tempo necessário ao preenchimento e compreensão geral dos objetivos do questionário, elaborámos um exercício piloto com amigos e familiares “cobaias”. O exercício piloto possibilitou reorganizar o questionário em relação às instruções e à facilidade de compreensão das perguntas.<sup>182</sup>

<b>Modo de resposta</b>	<b>Tipo de dados</b>	<b>Vantagens</b>	<b>Desvantagens</b>
Dicotómica e Lista de respostas	Nominais ou Intervalares	Facilidade em responder e na cotação	Proporciona poucos dados e poucas opções
Ordenada	Ordinais	Facilidade na cotação e na análise estatística	Dificuldades para completar
Escalonada	Intervalos	Objetividade, grande facilidade de cotação e de análise estatística	Consome mais tempo no tratamento dos seus dados
Espaço-em-branco	Nominais	Flexibilidade na resposta	Dificuldade na cotação
Aberta	Nominais	Grande liberdade na resposta	Dificuldade na cotação

**Quadro 7 - Vantagens e desvantagens dos diferentes modos de resposta**

Fonte: Sousa (2009)

---

<sup>181</sup> Ghiglione e Matalon, 1993; Sousa, 2009.

<sup>182</sup> Bell, “Como realizar um projeto de investigação em ciências sociais e da educação”, Gradiva, Lisboa, 2010, p. 129.

Ao enviarmos o questionário aos setenta e seis voluntários do CAM assegurámos que o propósito do estudo era claramente entendido; garantimos a sua confidencialidade; demonstrámos a garantia científica do estudo; apresentámo-nos – uma vez que não trabalhámos com todos os voluntários CAM; solicitámos a sua participação apelando à importância de produção científica nesta área, valorizando a sua opinião e o trabalho realizado; fornecemos instruções de como utilizar a plataforma JotForm e submeter o questionário completo com sucesso.<sup>183</sup> Todos os inquiridos receberam uma mensagem de agradecimento automática depois de submeter o questionário. Seguimos as recomendações do autor sobre:

A delicadeza da abordagem solicitando o favor de responder ao questionário, a natureza dos propósitos do teste, o anonimato e a confidencialidade, a importância das respostas dadas pelo sujeito, o agradecimento formal posterior, enviando um resumo com os resultados da investigação e a verificação de que esta contribuiu de facto para a melhoria de algo palpável e concreto, são procedimentos deontológicos que, por muitas vezes terem sido esquecidos, levam bastantes sujeitos a colocarem-se em posições de descrédito e recusa.<sup>184</sup>

#### 2.4.2 A entrevista

A entrevista, enquanto processo de recolha de dados em investigação, ocupa um papel destacado entre os outros métodos, principalmente, em relação ao inquirido. Apresentando uma estrutura flexível em forma de conversa, o investigador estabelece uma relação próxima com o entrevistado com o objetivo de obter *insights* importantes sobre assuntos ou ações comportamentais. Usufruindo de uma amplitude de temas, o investigador conduz a entrevista de forma a proporcionar uma série de tópicos que podem ser tanto informações esperadas e previstas por um guião, como informações para sustentar evidências.<sup>185</sup>

A flexibilidade desta estratégia está na possibilidade que o investigador tem no contacto direto com o entrevistado, podendo observar atitudes, comportamentos, insinuações e pormenores que de outra forma não seriam visíveis:

Enquanto que o questionário escrito oferece vantagens quando se trata da obtenção de dados concretos em grandes amostras, a entrevista procura estudar variáveis complexas e mais ou menos subjetivas em amostras mais reduzidas, estabelecendo uma relação pessoal entre o

---

<sup>183</sup> Sousa, *op. cit.*.

<sup>184</sup> *Ibidem*, p. 211.

<sup>185</sup> Bogdan e Biklen, 1994; Sousa, 2009; Yin, 2015.

entrevistador e o entrevistado, que leva este a um maior envolvimento na conversa e na elaboração das respostas.<sup>186</sup>

Pela proximidade que a entrevista proporciona ao investigador na perspectiva de que, para além das verbalizações, se cria um ambiente que pode ser repleto de subjetividade e empatia importantes, Bogdan e Biklen (1994) consideram a entrevista em investigação qualitativa como uma estratégia predominante que pode, contudo, ser utilizada ao mesmo tempo que a observação participante, a análise de documentos e outras técnicas, sendo que:

Em todas as situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.<sup>187</sup>

Os autores referem, ainda, a importância dos sujeitos se sentirem à vontade para que possam livremente falar sobre os seus pontos de vista:

As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos. Um bom entrevistador comunica ao sujeito o seu interesse pessoal, estando atento, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas.<sup>188</sup>

Sousa (2009) enuncia seis tipos de objetivos gerais da entrevista segundo Selltiz (1965):

1. Averiguação dos “*factos*”: o que realmente acontece no contexto do assunto em estudo;
2. Averiguação de “*opiniões*”: qual a opinião pessoal do entrevistado?;
3. Averiguação dos “*sentimentos*”: como se sente o entrevistado perante os factos?;
4. Averiguação de “*atitudes*”: qual a atitude do entrevistado em relação aos factos?;
5. Averiguação de “*decisões*”: que decisões toma o entrevistado face aos factos?;
6. Averiguação de “*motivações*”: que factores levaram o entrevistado a tomar determinadas ações e porquê?

---

<sup>186</sup> *Ibidem*, p. 247.

<sup>187</sup> Bogdan e Biklen, 1994, p. 134.

<sup>188</sup> *Ibidem*, p. 136.

Vantagens	Desvantagens
Relação próxima com o entrevistado; Pode ser usada com crianças pequenas; Flexibilidade de adaptação tanto aos sujeitos como às questões e situações; O entrevistador pode clarificar as questões; O entrevistador pode observar na primeira pessoa nuances e insinuações e melhor avaliar atitudes e opiniões do entrevistado; Uniformização dos dados.	O entrevistado está mais limitado: não tem tempo para pensar ou voltar atrás como no questionário; O modo como o entrevistador conduz a conversa pode levar a distorções ou influenciar as respostas; Menor veracidade nas respostas devido à falta de anonimato.

**Quadro 8 - Vantagens e desvantagens da entrevista.**

Máximo-Esteves (2008) menciona a entrevista informal ou entrevista em profundidade segundo Jorgensen (1989); conversacional segundo Woods (1987); não estruturada segundo Fontana e Grey (1998) e etnográfica segundo Spradley (1979), caracterizando-a por: a) ter um propósito evidente; b) poder ser conduzida e orientada fornecendo informações aos entrevistados e c) ser composta por questões abertas que proporcionem a avaliação de descrições de ações e ideias.

Este método de entrevista, assemelhando-se a uma conversa do quotidiano com a intencionalidade de através dela recolher informações que complementem os dados recolhidos através da observação, é pouco estruturada e as perguntas não obrigam a um tipo de resposta única.

A entrevista em profundidade procura detalhes, pormenores de descrições ricos, orientando o entrevistado através de perguntas abertas dando-lhe total liberdade para expressar opiniões e sentimentos.<sup>189</sup>

Segundo a metodologia construtivista:

o significado do mundo é construído por quem nele vive, por isso, realçam-se aspetos como as experiências e vivências pessoais, assim como o significado que as pessoas atribuem ao seu próprio mundo. Daí que o propósito dos estudos construtivistas esteja centrado nas interpretações que os atores sociais atribuem às suas ações e contextos. Para tal, o investigador procura penetrar no mundo subjetivo da experiência, pesquisando como é que os narradores

---

<sup>189</sup> Sousa, 2009.

experimentam, interpretam e reinterpretam os significados subjetivos dos contextos culturais em que vivem.<sup>190</sup>

A entrevista semiestruturada, em contrapartida, é um género de entrevista mais controlada seguindo um guião onde o investigador predefiniu e estruturou temas a serem abordados. Neste género de entrevista as perguntas são amplas e esperam-se respostas longas em que o conteúdo das respostas se torna “em matéria de indagação do significado que o respondente lhe atribui. Esta estratégia permite uma primeira codificação dos significados da narrativa através de um processo dialogado”.<sup>191</sup>

No presente estudo recorreremos principalmente ao uso da entrevista informal como método de suporte para a recolha de informação. No contexto da nossa investigação, no contexto do Caso II em particular, as condições nunca foram propícias a entrevistas semiestruturadas e as oportunidades para recolher informação surgiram sempre através de conversas espontâneas próprias do ambiente de trabalho com os sujeitos envolvidos. As entrevistas realizadas tiveram o propósito de fortalecer o processo de observação participativa que ocupou um lugar de destaque na investigação. Como refere Yin, quanto mais sólida for a mistura de métodos e a sua integração em todas as fases do projeto, melhores serão os benefícios da mistura de métodos.<sup>192</sup>

Sentimos, contudo, a necessidade de elaborar um guião de entrevista semiestruturada para ser aplicado na recolha de dados do Caso I que nos auxiliasse a manter presente os principais objetivos. Os tópicos do guião da entrevista semiestruturada são muito semelhantes ao guião para a construção do inquérito aplicado no Caso II, sendo que a grande diferença se prende com o facto de, no Caso I, termos procurado recolher informação mais sólida quanto à interpretação que os membros da organização START fazem dos resultados da sua intervenção. Procurámos explorar a fundo de que forma a START regista e avalia a efetividade da prática desenvolvida.

---

<sup>190</sup> Máximo-Esteves, 2008, p. 94.

<sup>191</sup> *Ibidem*, p. 97.

<sup>192</sup> Yin, 2006 *apud* Cohen, Manion e Morrison, 2011, p. 23.

Tema	Objetivo
<b>Caracterização dos voluntários</b>	Identificar: <ul style="list-style-type: none"> <li>• o tipo de pessoa que trabalha como voluntário com a START.</li> </ul>
<b>Formação</b>	Conhecer: <ul style="list-style-type: none"> <li>• o tipo de formação dos voluntários;</li> <li>• a importância da formação para o desenvolvimento do trabalho dos voluntários.</li> </ul>
<b>Atividades de expressão artística</b>	Identificar: <ul style="list-style-type: none"> <li>• o tipo de atividades desenvolvidas;</li> <li>• quais as atividades mais bem recebidas pelas crianças;</li> <li>• a influência das atividades de arte no comportamento das crianças.</li> </ul>
<b>Avaliação da prática</b>	Identificar: <ul style="list-style-type: none"> <li>• o tipo de ferramentas utilizadas para registrar os efeitos/ contribuição dos <i>workshops</i> no comportamento das crianças;</li> <li>• que avaliação é feita às práticas, com que regularidade e por quem;</li> <li>• quais as maiores evidências de sinais positivos resultantes da ação da START.</li> </ul>

**Quadro 9 - Guião de entrevista aos voluntários do Caso I**

### 2.4.3 A observação participante e o diário de bordo

É importante sublinhar que enquanto no Caso I a START realiza atividades que pretendem produzir resultados a pouco e pouco num projeto a longo prazo, no Caso II o grande objetivo das atividades foi aliviar no imediato a situação de emergência que estava a ser vivida tanto pelas crianças como pelos próprios voluntários.

No Caso I, as mesmas crianças têm vindo a ser acompanhadas pela START ao longo de muito tempo, algumas ao longo de anos, num programa cuidadosamente estruturado. No Caso II, as sessões de atividades de arte foram ativadas no rescaldo de todo um contexto caótico de medo e destruição com o objetivo de aliviar os efeitos desse mesmo contexto. É importante entender que num cenário como o do Caso II, também os adultos estão fragilizados pelos acontecimentos, também eles foram apanhados de surpresa pelo terramoto na manhã de 25 de abril, as suas casas também ficaram destruídas e de cada vez que é sentida uma réplica também eles têm medo.

O pânico geral que se instala a cada réplica, mesmo que muito subtil, a forma como adultos e crianças reagem e se protegem, as reações dos voluntários quando percebem que numa atividade de desenho livre todas as crianças do grupo desenharam apenas casas, são algumas das observações que só através da vivência, da observação direta e da experiência em campo o investigador pode realmente compreender.

Sousa (2009) descreve a observação como um acontecimento natural da vida quotidiana que:

Faz parte da psicologia da perceção e refere-se a quase toda a atividade humana e animal, sucedendo naturalmente, como um modelo de apreensão do que se passa fora e dentro do indivíduo. (...) A observação permite efetuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade.<sup>193</sup>

O investigador, ao conduzir uma observação-participante, integra o contexto em estudo de forma a adquirir conhecimento direto dos fenómenos tal qual como eles acontecem estabelecendo redes de interação,<sup>194</sup> em que:

Contexto é o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as ações e interações das pessoas que nele vivem. Podem ser condições físico-geográficas (espaços, materiais...), histórico-culturais (práticas, conhecimentos...) e sociais (pessoas, interações, papéis...). O contexto pode ser, ainda, um contexto restrito, mais próximo (por exemplo a sala de aulas), ou um contexto amplo, mais afastado (por exemplo, a escola ou um agrupamento de

---

<sup>193</sup> Sousa, 2009, pp. 108-109.

<sup>194</sup> Máximo-Esteves, 2008; Sousa, 2009.

escolas). A observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações.<sup>195</sup>

Nos dois contextos dos nossos estudos privilegiámos a observação participante. Enquanto investigadora de campo, situámo-nos entre os dois extremos do contínuo participante/observador que Bogdan e Biklen (1994) definem como num extremo: o *observador completo* que não participa nas atividades, e no extremo oposto o observador que se envolve com a instituição e em que existe uma pequena diferença entre os seus comportamentos e os dos sujeitos.

Segundo Mann (1970) a observação participante é

Uma tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de modo a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles.<sup>196</sup>

Mann faz ainda a distinção entre dois tipos de observação participante: a) *Natural*, em que o investigador pertence à comunidade do grupo investigado, e b) *Artificial*, em que o investigador se integra num determinado grupo para obter informações.

Destacamos as vantagens que Sousa (2009) enuncia sobre a observação participante:

1. Acesso a ações e acontecimentos que o grupo procura evitar que sucedam quando há alguém estranho presente;
2. Captar a situação vivencial que contextualiza os acontecimentos observados;
3. Acesso rápido a dados e situações do quotidiano;
4. Maior compreensão dos pensamentos e motivações dos sujeitos.

A observação participante enquanto ferramenta de recolha de dados pode, emocionalmente, tornar-se extremamente intensa para o investigador que, ao entrar no mundo dos sujeitos, deve saber continuar a estar do lado de fora:

Regista de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos. Tenta aprender algo através do sujeito, embora não tente ser necessariamente como ele. Pode participar nas suas atividades, embora de forma limitada e sem competir com o objetivo de obter prestígio ou estatuto. Aprende o modo de pensar do sujeito, mas não pensa do mesmo modo. É empático e ao mesmo tempo reflexivo.<sup>197</sup>

---

<sup>195</sup> Máximo-Esteves, 2008, p. 87.

<sup>196</sup> Mann, 1970 *apud* Sousa, 2009, p. 113.

<sup>197</sup> Bogdan e Biklen, 1994, p. 113.

As notas de campo e o diário de bordo devem auxiliar o investigador a registar os dados obtidos através das suas observações e devem incluir passagens detalhadas e relevantes, podendo estas ser feitas a) no momento em que acontecem, e b) depois de terem acontecido.<sup>198</sup>

No momento em que acontecem podem fazer-se registos escritos através de notas condensadas utilizando palavras-chave que poderão ser desenvolvidas e comentadas mais tarde. Podem, ainda, ser efetuados registos vídeo ou fotográficos. Depois de terem acontecido:

as notas de campo tomam a forma de registo escrito. Trata-se de anotações extensas, detalhas e reflexivas, elaboradas depois da aula; neste caso deve proceder-se ao seu registo o mais rapidamente possível, enquanto a memória retém os pormenores e a vivacidade dos acontecimentos. Para além da memória, este tipo de registo tem também como base de apoio as anotações condensadas efetuadas no decurso da situação.<sup>199</sup>

Yin (2015) chama a atenção para o facto de que não se deve perder demasiado tempo a reescrever as notas de campo e que essa tarefa deve ser feita no próprio relatório do estudo de caso e não nas notas, e que “as características essenciais das notas são que elas sejam organizadas, categorizadas, completas e disponíveis para acesso posterior”.<sup>200</sup>

Construímos um diário de bordo onde foram registadas as observações feitas no campo. No Caso I pudemos efetuar registos de observação não participante e de observação participante. No Caso II a observação foi sempre participante. Na ocasião de observações não participante os dados foram recolhidos no momento, enquanto que nas observações participantes as notas foram registadas posteriormente seguindo algumas palavras-chave que tinham sido escritas em forma de lista de temas a aprofundar e a não esquecer, sendo que durante a ação, também se efetuaram registos fotográficos e de vídeo.

No Caso II sentimos necessidade de acompanhar os registos das notas com pesquisas paralelas mais detalhadas sobre temas ou situações que iam surgindo ao longo das observações, para nos auxiliar à compreensão geral do contexto e das atitudes observadas em particular, como no quadro que se apresenta a seguir. Entender o contexto religioso e cultural tornou-se fundamental para estabelecer ligações e empatias e,

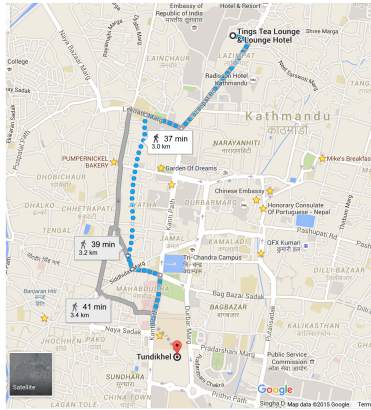
---

<sup>198</sup> Máximo-Esteves, 2008.

<sup>199</sup> *Ibidem*, p. 88.

<sup>200</sup> Yin, 2015, p. 129.

principalmente, para adequar o nosso comportamento a uma sociedade tão diferente da nossa (ver Anexo VII para notas do diário de bordo).

Catmandu, Nepal. 15 de maio de 2015	
Tings Lodge, Nursery Road	
<p>Aterrei às 18h20. No aeroporto há acampamentos do exército por toda a parte. Aviões do exército da China, da Índia e dos Estados Unidos. Na aproximação a Catmandu consegue ver-se muitas tendas laranja e azuis fluorescente espalhadas pelas montanhas. No aeroporto não há sinais nenhuns de destruição. Já fiz a viagem de taxi para o Tings de noite e a vida na cidade parece completamente normal, a confusão do trânsito, as vacas no meio da rua, as lojas estão abertas, há muitas bancas de fruta. Vi várias lojas cheias de prateleiras com garrafas de vinho completamente arrumadinhas sem sinais nenhuns de perturbação. Não vi uma fenda no chão, nem um único prédio destruído. Vi um muro em baixo e não sei se terá sido do sismo. Há pouca iluminação, mas lembro-me de Catmandu precisamente assim há cinco anos atrás. Está muito bom tempo, começa a chover nos próximos dias. A <i>monsoon</i> está a chegar.</p> <p>Consegui trazer uma garrafa de água e no hotel deram-me outra quando cheguei. O uso de água e de eletricidade é racionado, mas não devido ao terramoto, sempre foi assim.</p> <p>Não há de maneira nenhuma ambiente de calamidade. Se não soubesse que tinha havido um terramoto há duas semanas e outro quase tão forte há menos de 24 horas, não ficaria a saber pelo que vi do aeroporto até aqui.</p> <p>O bairro das embaixadas não fica muito longe. Esta zona é mais moderna. Talvez seja por isso. Mais para o meio da cidade deve notar-se a destruição, na zona onde estão os monumentos.</p> <p>Tenho Internet quando estiver no hotel.</p> <p>Amanhã vou até Tundikhel. Segundo o mapa que fiz antes de vir, fica a cerca de 40 minutos a pé daqui. Está transformado num campo de acolhimento aos refugiados, e no mapa parece enorme.</p> <p>Os TLC e CFS da UNICEF onde está o CAM são lá.</p> <p>Não sei se preciso de autorização para entrar, o campo está controlado pelo exército chinês.</p> <p>Tenho tudo preparado para conseguir descer o mais depressa possível até ao pátio no rés do chão em caso de mais um abalo.</p> <p>A rua é demasiado estreita, não há espaços abertos em volta.</p>	
<p><b>TUNDIKHEL</b></p> <p>Tundikhel / Tudikhel (Nepali: टुँडिखेल) (Nepal Bhasa: Tinikhya तिनिर्यः) é um grande terreno coberto de relva, no centro da capital do Nepal Catmandu e um dos seus monumentos mais importantes. O campo é de forma rectangular e tem uma orientação norte-sul. Situa-se entre Ratna Park, no norte e Sahid Gate, o memorial dedicado aos mártires de 1941, no sul.</p> <p>A história de Tundikhel remonta pelo menos ao início do século XVIII durante o período de Malla. Serve vários propósitos como terreno de desfile militar, pista de corrida de cavalos, local para festas religiosas, concertos de rock. Tundikhel também tem sido descrito como os pulmões de Catmandu porque o grande campo fornece ar fresco no meio da cidade congestionada. (wikipédia)</p>	

Quadro 10 - Passagem do diário de bordo, Caso II. *Chegada a Catmandu*

### 3. Organização do Projeto

No presente capítulo apresentamos todas as atividades realizadas com os dois casos de estudo de forma a possibilitar ao leitor uma visão geral do processo de organização e implementação das mesmas.

As atividades de arte realizadas com o Caso I não foram concebidas por nós e funcionámos apenas como Arte Educadora/facilitadora.

Dividimos o Caso II nas atividades que foram concebidas pelo CAM em TLC e CFS em que participámos também só como facilitadora, e as atividades com as crianças no bairro da capital, na aldeia da periferia de Catmandu e num campo de refugiados na cidade em que fomos responsável por todo o processo.

Foram desenvolvidas atividades nas categorias de dança, expressão dramática, contação de histórias, artes plásticas e música, contrariando a tendência de excluir dança, teatro e música quando se fala de arte. No Caso II, incluímos um espaço dedicado à meditação, quase sempre no final das oficinas.

Partimos da matriz de avaliação do impacto de atividades de arte apresentada no projeto *Creating changes: Arts interventions in Pupil Referral Units and Learning Support Units*<sup>201</sup> realizada em 2004 numa parceria entre o Arts Council England (ACE), a Fundação Esmée Fairbairn e a Fundação Calouste Gulbenkian, pela similaridade com o nosso estudo – Impacto das práticas educativas – adaptando-a da melhor forma à nossa necessidade de responder às perguntas de investigação enunciadas e aos contextos dos nossos casos.

Estruturámos a análise de cada atividade segundo vários pontos:

- Dificuldade física;
- Dificuldade de emocional;
- Adaptabilidade das crianças.

Sobre os critérios de análise do impacto das atividades nas crianças considerámos os seguintes pontos:

- Capacidade artística;
- Capacidade criativa;

---

<sup>201</sup> “Serious Play: An evaluation of arts activities in Pupil Referral Units and Learning Support Units”, National Foundation for Education Research, 2005.

- Habilidade expressiva e de comunicação;
- Participação;
- Prazer, sentimento de realização e satisfação.

Da matriz original excluímos pontos de análise que só seriam passíveis de ser contemplados se a nossa investigação tivesse uma duração muito mais extensa como:

- Desenvolvimento social;
- Desenvolvimento pessoal;
- Compromisso com a escola ou educação;
- Efeitos de transferência;
- Reintegração;
- Participação e planos futuros.

Contudo, o objetivo de desenvolvermos a presente investigação centrada em atividades de arte em contextos tão particulares como os dos nossos casos, é precisamente para que o impacto nos sujeitos envolvidos se amplie e tenha repercussões maiores nas suas vidas futuras. Queremos acreditar que sim.

Acreditamos, também, que o ensino pela arte, seja qual for a forma de expressão, deve ser sensível e focado no sujeito tendo em vista o sujeito no social e a transformação que será capaz de construir. São dois os objetivos centrais: a) a metamorfose interior de cada um; b) a metamorfose da sociedade em que se encontra.

“Educar é abrir o outro à sua própria experiência, interna e externa, é revelar alguém ao alguém que desse alguém é sujeito. Educar é abrir a pessoa ao conhecimento de si própria”.<sup>202</sup>

Defendemos uma prática educativa que promova experiências enriquecedoras, que desperte o sentido crítico do mundo envolvente, que aguace a curiosidade e a vontade de expansão pessoal.

O conjunto de atividades reunidas serviu de repertório para o trabalho desenvolvido enquanto animadora/educadora, funcionando não como limite estanque, mas antes, como caminho de múltiplas e inesgotáveis possibilidades.

O objetivo principal comum e primordial a todas as atividades é a aventura por universos alargados e por camadas mais profundas da descoberta: a) da palavra dita, da

---

<sup>202</sup> J. Bernard da Costa, 1966 *apud* Sousa, 2003.

palavra redita, da palavra escrita, do conto que se *ouvê*, que se reconta, se acrescenta e se transforma; b) do corpo, do nosso corpo como ferramenta de produção artística; c) das possibilidades sensoriais para a descoberta estética. Para tal não há mapas nem cartilhas, há momentos que se querem explorados no processo de brincar, jogar, fazer e experimentar. Um processo que deve apelar às sensações e despertar sentimentos numa aprendizagem que ser quer sensorial e afetiva.

No livro *A educação pela Arte*, Herbert Read refere o sujeito “sensível” quando este, no ato de apreensão do conteúdo, reage à receção. O autor distingue *sensação* de *sentimento* da seguinte forma:

O sujeito que responde é, na verdade, um organismo psicofísico, e sua reação é uma reação motora dos nervos, das glândulas e de todo o metabolismo do corpo ao estímulo recebido através dos órgãos sensoriais. Esta reação motora é chamada de *sensação*. Mas também existe a resposta do sistema afetivo. A resposta da mente a qualquer ato de percepção não é um fato isolado; ela é parte de um desenvolvimento em série: ocorre no contexto de uma completa orquestração das percepções sensoriais e das sensações, sendo controlada – devido a seu lugar neste modelo – pelo que chamamos de *sentimento*.<sup>203</sup>

Ainda sobre a relação educativa enquanto uma relação de afeto que deve proporcionar um clima adequado para as vivências educacionais, Sousa (2003) refere que:

Considerando-se a Arte como a linguagem das emoções e dos sentimentos, compreende-se o relevo que a Educação Artística dê, no desenvolvimento da personalidade, aos aspetos emocionais-sentimentais, tratando com especial cuidado a forma de relação educativa que se estabelece entre educador e criança, que propõe que seja a mais estreita forma de mútua relação afetiva.<sup>204</sup>

Organizámos cada uma das atividades em três partes: a parte I de “aquecimento”, em que os membros do grupo se conhecem e estabelecem as primeiras relações através de jogos (ver anexo VII); a parte II em que se dá o mote, por exemplo a contação de uma história (ver anexo VIII), para o desenvolvimento de várias atividades que serão exploradas na parte III.

Desenvolvemos as nossas atividades tendo como foco orientador a pedagogia de situação da pedagoga Gisèle Barret em que o jogo, a brincadeira e o lúdico são ferramentas fundamentais onde o educador/animador ganha contornos de energia catalisadora e deve promover e incitar a criatividade e a imaginação. Barret valoriza o momento pedagógico “considerando os elementos imprevistos que se manifestam

---

<sup>203</sup> Read, 2011, p. 39.

<sup>204</sup> Sousa, 2003, p. 147.

espontaneamente aquando do desenvolvimento da situação. O momento é uma realidade globalizante onde se exprimem a imprevisibilidade e o imprevisto”.<sup>205</sup>

Porque a riqueza das expressões na infância deve ser preservada e estimulada, acreditamos que momentos de criação livre e espontânea, interligando várias áreas artísticas, proporcionarão aprendizagens mais efetivas, afetivas e verdadeiras, e ao tomarmos como fundamental uma prática de Arte Educação holística focada no indivíduo, pretendemos desenvolver o ser humano na máxima amplitude das suas capacidades criativas.

Cada forma de expressão das artes vem da necessidade humana para expressar ideias, conceitos, sentimentos e imagens em maneiras poderosas e concretas. Cada uma desperta diferentes sentidos e sensibilidades. Cada indivíduo precisa de cada uma das diferentes formas para expressar impulsos criativos diferentes através: a) do som (música); b) do visual (arte ou dança); c) do meio teatral (teatro) d) do meio literário (literatura); e) do design (artes do projeto); f) do meio tecnológico (artes audiovisuais); g) de meios multidisciplinares (ópera, ou vídeos de música); h) de movimento (dança); e i) combinações dinâmicas entre todos os pontos referidos.<sup>206</sup>

É dever do Arte Educador proporcionar o crescimento físico, psicossocial, estético e cognitivo, o pensamento crítico e o desenvolvimento motor. O Arte Educador deve conceber e definir os padrões da sua prática de forma a conduzir à discussão e ao diálogo sobre temas significativos que suscitem perguntas numa atividade dinâmica de indagação permanente, através da qual os sujeitos serão levados a descobrir o que é pessoalmente relevante para eles.<sup>207</sup>

Defendemos que a criação de programas de atividades de Arte Educação deve ter por base o conceito de integração das artes, e entendemos como integração das artes a introdução de abordagens artísticas noutras áreas de estudo que se intersectem ao nível estético.

É amplamente reconhecido que a educação artística é parte integrante para a excelência educacional. Embora reconhecidas como campos essenciais de aprendizagem entre si e por si, as artes podem aprofundar e animar a aprendizagem em todas as disciplinas. A experiência nas

---

<sup>205</sup> Martins, 2002, p. 118. Sobre a aplicação prática da pedagogia de situação aplicada ao nosso trabalho, ver passagem do diário de bordo de 22 de maio.

<sup>206</sup> Tradução livre da autora de: “Each form of arts expression comes from the human need to express ideas, concepts, feelings and images in powerful and concrete ways. Each one calls on different senses and sensibilities. Everyone needs each form of arts expression to express their differing creative urges: a) a sound medium (music); b) a visual medium (art or dance); c) a theatrical medium (theatre); d) a literary medium (literature); e) a design medium (design arts); f) a technological medium (media arts); g) a multidisciplinary medium (opera or music videos); h) a kinetic-movement medium (dance); i) dynamic combinations of these”. McCutchen, “Teaching Dance as Art Education”, Human Kinetics, Champaign, 2006, p. 301.

<sup>207</sup> *Ibidem*, p. 17.

artes oferece oportunidades significativas para o pensamento crítico, resolução criativa de problemas, aprendizagem colaborativa, o juízo autônomo, e envolvimento construtivo da comunidade. As artes fornecem conhecimento da nossa própria herança cultural e iluminam-nos sobre outras culturas, sobre o passado e o presente. Além disso, as artes convidam alunos de todas as idades a resolver problemas humanos fundamentais, tais como valores, sentimentos, ética, padrões e preocupações sociais ou ambientais.<sup>208</sup>

### 3.1 Material didático

Segundo Martins (2002) material didático é “o conjunto de suportes pedagógicos que têm como finalidade facilitar o ensino do agente e, ao mesmo tempo, a aprendizagem do sujeito”.<sup>209</sup>

Na perspectiva da pedagogia de situação, defendemos que o animador deve ser capaz de improvisar recursos, reutilizar materiais, espaços e objetos, dando o exemplo de como os significados ultrapassam limites, bastando para isso ser criativo. Embora a qualidade do material didático seja de uma importante ajuda, a beleza da expressão dramática e do jogo lúdico é poder repensar, dar outro olhar e brincar ao faz-de-conta ao sabor da imaginação.

Nas atividades desenvolvidas no Caso I, os materiais didáticos utilizados foram sempre na área das artes plásticas e os sujeitos beneficiaram de uma vasta quantidade e diversidade de meios: diferentes tipos de papel; lápis de cor; tintas; pincéis; lápis de cera; cola; marcadores; fitas de tecido; plasticina.

No Caso II não tivemos nem uma grande variedade nem quantidade de materiais, daí que, tenhamos muitas vezes trabalhado adaptando os poucos materiais disponíveis. Martins (2002) refere que “podemos igualmente admitir como material didático todos os objetos que se podem recuperar e reciclar, introduzindo-lhes, se for necessário, os elementos que possibilitam a sua utilização didática”.<sup>210</sup>

---

<sup>208</sup> Tradução livre da autora: “It is widely acknowledged that arts education is integral to educational excellence. While recognized as essential fields of learning in and of themselves, the arts can deepen and enliven learning in all subject areas. Experience in the arts provides significant opportunities for critical thinking, creative problem solving, collaborative learning, autonomous judgment, and constructive community involvement. The arts provide knowledge of our own cultural heritage and enlighten us about other cultures, past and present. Moreover, the arts invite students of all ages to address fundamental human issues such as values, feelings, ethics, standards, and social or environmental concerns.” Alliance of South Carolina Arts Education Organizations in Visual Art, Dance, Music and Theatre, 1991, p. 22.

<sup>209</sup> Martins, 2002, p. 172.

<sup>210</sup> *Idem, ibidem.*

Utilizámos materiais didáticos impressos (o conto “Como a Zebra ficou com riscas”); materiais audiovisuais (utilização do telemóvel e de colunas de som para emissão de música; materiais de artes plásticas (lápiz de cera; marcadores; cola). Devido à escassez de materiais, seguimos as indicações de Martins (2002) e utilizámos revistas para substituir papel de lustro; folhas, flores, pedras e pauzinhos; folhas de jornal).

Os materiais didáticos servem para estabelecer as condições de aprendizagem e de ensino e como um meio de estabelecer relações.

As atividades, o material empregue e as obras criadas pelas crianças não têm, em Educação Artística, um fim em si, apenas sendo considerados como meios de: proporcionar à criança possibilidades de se expressar e de desenvolver as suas capacidades criativas; proporcionar à criança possibilidades transacionais, ou seja, de estabelecer relações afetivas (com o educador, com os outros, com o meio).<sup>211</sup>

É importante sublinhar que material didático será, também, a sala ou espaço, os equipamentos disponíveis e todo o ambiente envolvente.

No Caso I as atividades foram desenvolvidas numa sala disponibilizada pelo Centro de Arte Maraya, espaçosa, bem iluminada e com mesas corridas.

No Caso II as atividades foram desenvolvidas:

1. No passeio à beira da estrada ao lado das lonas onde estavam abrigadas as famílias;
2. Em tendas provisoriamente montadas para funcionar como TLC e CFS;
3. Numa divisão da casa de uma das crianças do grupo.

### 3.2 O jogo

Na construção da estrutura das nossas oficinas dedicámos a fase inicial ao jogo. O jogo serviu como forma de estabelecer relações entre os vários membros do grupo e entre estes e o educador.

São vários os autores que seguimos como referencial teórico sobre a importância do jogo em educação. Para Sousa (2003), o jogo apresenta-se como uma ferramenta para o desenvolvimento da personalidade através de atividades lúdicas que são, por si só, espontâneas e naturais na criança. O prazer e satisfação associados ao jogo estimulam e promovem o sentimento de realização. Segundo Martins (2002), o jogo surge

---

<sup>211</sup> Sousa, 2003, p. 148.

numa “dualidade de desenvolvimento mútuo, em que as experiências adquiridas são reaproveitadas para a recriação de novos jogos que proporcionam novas experiências”.<sup>212</sup>

Plummer (2012) refere que

as atividades lúdicas de qualquer espécie oferecem oportunidades valiosas para as crianças experimentarem as consequências das suas ações e fazerem experiências com diferentes competências e diferentes resultados, sem terem medo de falhar ou de serem julgadas de forma negativa pelos outros. Ao exercitarem a sua imaginação como se fosse um músculo, as crianças aprendem a resolver problemas, a lidar com algumas decisões difíceis da vida, a ter uma compreensão pessoal de algumas das coisas confusas que acontecem no seu mundo. Isto também ajuda a fortalecer a sua resiliência emocional – a capacidade de tolerar emoções como a frustração sem se sentirem dominadas por elas.<sup>213</sup>

Procurámos adaptar os jogos ao contexto da investigação considerando o factor cultural e a situação sensível experienciada pelos sujeitos (terramoto), utilizando palavras e personagens da cultura nepalesa (Ver jogo *Lakney, Camião, Pataka* em Anexo VII). Desenvolvemos jogos que destacassem o espírito de cooperação, de ajuda e de autoestima, explorando a atividade lúdica como forma de comunicação, socialização, expressão, desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo-emocional (Ver Quadro 9).

No contexto em questão, a noção de cooperação teve um papel relevante. Através do jogo pretendeu-se, não só, facilitar o contacto inicial, mas, também, reforçar a ideia de compromisso e de entre ajuda fundamentais para o entendimento de que de uma situação difícil cada um se fortalece na união ao próximo.

Quando as crianças jogam jogos cooperativos, quase sempre sentem uma sensação de aceitação, prazer, contribuição e sucesso. (...) Em atividades de cooperação, não há perdedores. A competição amigável reduz a importância do resultado, libertando a criança para disfrutar um do outro e da experiência de jogar em si. Os participantes recebem uma nova liberdade para aprender com os seus erros em vez de temê-los ou escondê-los. Quando as crianças sabem que o seu valor como pessoas não será abalado pelo resultado de um evento ou a pontuação num jogo, os jogos e os parceiros de jogo surgem sob uma nova luz, mais positiva. (... ) Quatro componentes essenciais compõem um jogo cooperativo de sucesso: cooperação, aceitação, inclusão e diversão.<sup>214</sup>

---

<sup>212</sup> Martins, 2002, p. 23.

<sup>213</sup> Plummer, “Como aumentar a autoestima das crianças”, Porto Editora, Porto, 2012, p. 218.

<sup>214</sup> Tradução livre da autora: “When children play cooperative games, they almost always feel a sense of acceptance, joy, contribution, and success. (...) In cooperative activities, there are no losers. The friendly, low-key competition reduces the importance of outcome, freeing children to enjoy each other and the experience of playing itself. Participants are given a new freedom to learn from their mistakes rather than fear them or hide them. When children know that their value as persons will not be shattered by the outcome of an event or the score in a game, then games and playmates can be approached in a new, more positive light. (...) Four essential components make up a successful cooperative game: cooperation, acceptance, inclusion, and fun”. Orlick, “The cooperative sports & games book: Challenge without competition”, Pantheon, 1978, p. 4.

<b>DOMINANTES NA EXPLORAÇÃO DO JOGO</b>
COGNITIVO
PSICOMOTOR
AFETIVO-EMOCIONAL
SOCIALIZAÇÃO
PERCEPÇÃO SENSORIAL
EXPRESSÃO
COMUNICAÇÃO

**Quadro 11 - Dominantes na exploração do jogo**

Fonte: Martins (2002)

### 3.3 “Porque a criança nasce poeta e ator...”<sup>215</sup>

Baden-Powell, Leon Chancerel, Herbert Read e Peter Slade são alguns dos autores de renome que nos orientam sobre a importância da expressão dramática, considerando-a, aliás, como a principal forma de atividade educativa deixando, contudo, bem claro que expressão dramática não é teatro, mas sim uma forma natural de ludismo infantil.

É uma criação, uma capacidade. Faz florescer a paciência, a compreensão, a felicidade, a liberdade, a observação e a humildade. Nasce a partir do jogo e é alimentado, guiado e proporcionado por um pai sensato ou por um hábil professor. Pode tomar a forma de jogos, dramatização, drama na classe, exercícios de atuação, livre expressão, improvisação, método ativo e drama criativo. Muitas pessoas perguntam quais são os objetivos do drama infantil. Provavelmente a mais curta é: uma equilibrada felicidade individual. Mas isso é apenas uma resposta parcial, acima de tudo é um excelente meio educacional, de promoção da saúde, do desenvolvimento total da personalidade.<sup>216</sup>

Vigotsky (1970) e Bolton (1983) referem o drama como completamente distinto do drama teatral, considerando-o apenas como um jogo que leva ao pensamento abstrato, em que a criança concebe imaginativamente ações e objetos que não estão imediatamente presentes na percepção do real da criança. Bolton destaca o valor do drama no desenvolvimento social da

---

<sup>215</sup> Magalhães e Gomes, “A criança e o Teatro”, Coleção Educativa, série nº 5, 1974, p. 12.

<sup>216</sup> Peter Slade, 1954 *apud* Sousa, 2003, p. 29.

criança, identificando objetivos encorajando respetivamente o trabalho em grupo, capacidades de ouvir e entender, respeito pelos outros, liderança e crença na democracia.<sup>217</sup>

O facto de a nossa própria formação estar desde muito cedo intimamente ligada à expressão dramática e, mais tarde, ao teatro com trabalho de atriz muitas vezes direccionado para o público infantil, foi mais um elemento de peso quando elaborámos estas oficinas e sempre que somos educadora responsável pela criação de atividades de educação pela arte.

As atividades desenvolvidas têm como objetivo o desenvolvimento da criatividade, da expressividade, da consciência de valores ético-morais e estéticos no processo de desenvolvimento bio-psico-sócio-motor da criança.<sup>218</sup>

Partindo de um conto tradicional da África do Sul, onde os contos tradicionais eram contados oralmente e em performances de drama e dança, criaram-se atividades para oficinas de expressão onde se visa englobar a expressão plástica, dramática e todos os tipos de expressão que resultarem do desafio proposto.

### 3.4 Expressão plástica

As atividades de expressão plástica desenvolvidas por nós, pretenderam corrigir erros com que nos temos deparado ao longo da nossa prática como Arte Educadora.

Se enquanto facilitadora de atividades de arte inserida numa organização sentimos a falta de poder para alterar comportamentos errados demasiado interiorizados, na nossa ação como educadora independente podemos aplicar as formas pedagógicas que defendemos e consideramos mais corretas. Seguimos os passos da proposta de “Educação Criadora” de Arno Stern que tem como objetivo principal o estímulo da iniciativa e da independência do sujeito, libertando-o de qualquer tipo de condicionamento por parte do adulto: “O adulto, julgando ajudar a criança, ao dar-lhe temas ou sugestões, não só a inibe como se esquece de que o mundo infantil é inesgotável em motivações.”<sup>219</sup>

---

<sup>217</sup> Sousa, 2003, p. 39.

<sup>218</sup> *Ibidem*, p. 33.

<sup>219</sup> Gonçalves, 1976 *apud* Sousa, 2003, p. 161.

Nas atividades de expressão plástica projetadas e desenvolvidas por nós, focamos a nossa atenção na experimentação, no processo, no prazer que esse processo produz e não no resultado final. Não procuramos obras de arte, mas formas de expressar sentimentos.

A expressão plástica é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades. As artes plásticas ao serviço da criança e não esta ao serviço das artes plásticas. Esta posição e atitude educacional tanto poderá estar presente nas aulas de artes plásticas como poderá constituir uma terceira área de intervenção educacional sob a forma, por exemplo, de jogos de criação e expressão plástica. A expressão plástica é essencialmente uma atividade natural, livre e espontânea da criança. Desde muito pequena que gosta de mexer em água, areia, barro, tintas e riscar um papel com um lápis. O seu principal objetivo é a expressão das emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos. Não se pretende a produção de obras de arte nem a formação de artistas, mas apenas a satisfação das necessidades de expressão e de criação da criança.<sup>220</sup>

Aliando esta teoria à pedagogia da situação de Barret anteriormente referida, pretendemos criar espaço para a valorização das oportunidades do momento presente, de como criativamente lidar com o *agora*. O interesse pedagógico de educação pela arte baseia-se na criatividade e de como a ação de criar pode desenvolver essa mesma criatividade. Centramo-nos no que acontece mentalmente durante o processo e não no *como* ou o *que*.<sup>221</sup>

### 3.5 Atividades Caso I - START

As atividades do Caso I foram estruturadas por um membro da organização START, sendo que o nosso trabalho se limitou à facilitação das mesmas na função de voluntária. Algumas das atividades não terminaram numa só sessão, prolongando-se a mesma atividade por mais dias.

Todos os trabalhos são guardados em pastas individuais de cada criança. A START forneceu todos os materiais.

---

<sup>220</sup> *Ibidem*, p. 160.

<sup>221</sup> *Ibidem*, p. 169.

**Atividade 1 - desenvolve-se ao longo de várias sessões de 2 horas**

**1.1**

A partir de vários materiais postos aos dispor das crianças, propor-lhes a criação de um personagem, desenvolvendo ao longo da criação as características que o distinguem.

**1.2** No processo de acrescentar detalhes e características, a criança vai narrando a sua história. Quem quiser, no final conta a história do seu personagem ao grupo.

EXEMPLO: Um monstro com pés de pato gigantes que lhe permitem andar sobre água. “Tem pés de pato para conseguir fugir para dentro de água sem se afogar.”

**Atividade 2 - desenvolve-se ao longo de sessões de 2 horas**

**2.1**

Numa tela previamente preparada com uma mistura de gesso e cola que depois de seca cria vários relevos, explorar a textura da tela e preenche-la com tinta. Trabalho feito em grupo.

**Atividade 3 - desenvolve-se ao longo de sessões de 2 horas**

**3.1**

Utilizar escovas de dentes, pauzinhos, pincéis de várias espessuras, fita autocolante, tampas de frascos de várias formas e tamanhos, tintas.

Explorar os efeitos de salpicado que se podem conseguir com as escovas de dentes mergulhadas nas tintas.

**3.2** Produzir texturas com as várias formas de aplicar os pincéis sobre o papel.

**3.3** Preencher o papel de cor ao redor de objetos com formas diferentes ou criar palavras com fita autocolante e pintar à volta, retirando a fita e descobrindo a palavra no meio da cor.

**Atividade 4 - desenvolve-se ao longo de sessões de 2 horas**

**4.1**

Num passeio ao ar livre, estar atento às múltiplas texturas dos objetos ao redor. O chão, o muro, a parede, as folhas das árvores, a madeira das mesas do jardim. Descobrir e sentir o maior número de texturas possível e registá-las numa folha de papel, decalcando com lápis de cores.

**4.2** Descrever verbalmente cada textura e partilhar com o grupo. Falar de outras texturas que se encontram no dia-a-dia.

**4.3** Brincar com os objetos e possíveis texturas e criar um objeto novo. Desenhar esse objeto.

EXEMPLO: uma árvore de cimento; chão de algodão; uma casa de papel.

**Atividade 5 - desenvolve-se ao longo de sessões de 2 horas**

**5.1**

Imaginar um personagem. Que características tem? O que é capaz de fazer? Inserir-lo numa história.

**5.2** Desenhar uma máscara desse personagem.

**5.3** Construir a máscara utilizando os vários materiais disponíveis: tintas; fios de lã; fios de tecido; elásticos; penas; lantejoulas; botões; papel de cores; cartão.

**Atividade 6 - desenvolve-se ao longo de sessões de 2 horas**

**6.1**

Desenho livre. Desenhar o que se quiser. A única regra é ter de se misturar diferentes materiais no mesmo trabalho.

### 3.6 Atividades Caso II - Nepal

As atividades realizadas no Caso II dividem-se entre as que foram realizadas sob a alçada do CAM nos TLC e CFS e as que foram realizadas independentemente. Todos os materiais utilizados nas sessões do CAM foram disponibilizados pelo museu, que desenvolveu uma campanha de angariação de fundos.<sup>222</sup>

Os materiais utilizados nas atividades independentes foram levados por nós. Cedo nos confrontámos com a escassez de materiais dado o número de crianças e novos materiais foram adquiridos. Contudo, não nos foi possível oferecer nem variedade, nem quantidade e as atividades foram realizadas com meios significativamente reduzidos.

Embora não seguindo uma estrutura rígida, todas as sessões de atividades do Caso II se orientaram da forma como apresentamos no quadro 10. Contudo, é importante fazer notar que as atividades se desenvolveram de acordo com os interesses das crianças e que elas decidiam se queriam continuar a jogar, ou preferiam cantar uma canção ou desenhar. Os grupos de crianças nos TLS e CFS chegaram a atingir 50 crianças.

<b>(1ª Parte)</b> <b>JOGOS DE APRESENTAÇÃO</b> <sup>223</sup>	A primeira parte de cada sessão foi dedicada a jogos que apresentam os vários elementos do grupo entre si. As crianças aprendem os nomes umas das outras e dos instrutores, e quebra-se a barreira de desconhecimento.
<b>(2ª Parte)</b> <b>CONTAÇÃO DE HISTÓRIA</b>	A partir de uma história desenvolvem-se várias atividades de expressão corporal e sensorial.
<b>(3ª Parte)</b> <b>ATIVIDADES DE ARTES PLÁSTICAS</b>	Na terceira parte foram desenvolvidas atividades de desenho, pintura, escultura em que cada um desenha a seu gosto ou sobre um tema dado.  Foram, também, desenvolvidos jogos em grupo que envolviam desenhar (Ver atividade 1 do CAM).

**Quadro 12 - Organização das sessões de Arte**

<sup>222</sup> O CAM organizou uma campanha de angariação de fundos através da plataforma *Generosity* que pode ser encontrada em: <https://www.generosity.com/fundraisers/nepal-earthquake-help-children-cope-with-disaster-2>

<sup>223</sup> Para uma lista detalhada dos jogos desenvolvidos ver Anexo VII.

### 3.6.1 Atividades do CAM

#### Atividade 1 - desenvolve-se ao longo de sessões de 2 a 3 horas

##### 1.1

Numa roda, todos os elementos têm um pedaço de papel do mesmo tamanho e um único lápis de cor ou marcador. A atividade começa quando o educador fizer sinal e ligar a música. Durante um minuto podem desenhar o que quiserem. Ao fim de um minuto pára a música e conta-se em voz alta: 1, 2, 3, TROCA!

Todos têm de passar o papel e o lápis à pessoa ao lado esquerdo, recebendo o papel e o lápis da pessoa ao lado direito. A música recomeça e têm mais um minuto para continuar o desenho que receberam.

#### Atividade 2 - desenvolve-se ao longo de sessões de 2 a 3 horas

##### 2.1

Desenhar com cotonetes e tintas de várias cores utilizando a técnica de pontilhado.

#### Atividade 3 - desenvolve-se ao longo de sessões de 2 a 3 horas

##### 3.1

Desenhar de acordo com as seguintes palavras ou frases:

SEGURANÇA; FELICIDADE; NATUREZA; CONFORTO.

“Eu estou feliz quando...”; “Se eu fosse...”.

#### Atividade 4 - desenvolve-se ao longo de sessões de 2 a 3 horas

##### 4.1

Retirar um pedaço de papel de dentro de uma caixa sem ver. Dentro da caixa estão desenhos de partes de diferentes animais. Colar o pedaço sorteado numa folha de papel e continuar o desenho utilizando vários materiais.

#### Atividade 5 - desenvolve-se ao longo de sessões de 2 a 3 horas

##### 5.1

Recolher possíveis materiais do local envolvente: folhas; flores; bagas; pedras; frutos; revistas.

Utilizar estes materiais para criar um desenho através de colagem.

### 3.6.2 Atividades independentes

Desenvolvemos atividades independentemente com três grupos distintos de crianças. O mesmo plano de atividades foi usado com os três grupos.

<b>GRUPO 1</b>	Crianças desalojadas de Catmandu	15 crianças
<b>GRUPO 2</b>	Crianças da aldeia do distrito Latitpur	18 crianças
<b>GRUPO 3</b>	Crianças de aldeias dos Himalaias refugiadas num campo em Catmandu	30 crianças

Quadro 13 - Grupos de oficinas de arte independentes

#### 3.6.2.1 “Como a Zebra ficou com riscas”

“Como a zebra ficou com riscas” é uma velha lenda do tempo em que os animais eram novos na terra e a história que aqui se apresenta é uma de muitas versões (Ver anexo VIII). A contação deste conto serviu de pretexto para o desenvolvimento de atividades explorando várias áreas.

<b>OBJETIVOS</b>	<b>Promover</b>	através da mediação leitora, a exploração da interpretação da história.
	<b>Expandir</b>	a noção de ato criativo nas formas de comunicação para os outros, com os outros.
	<b>Despertar</b>	a consciência na utilização do corpo como ferramenta individual de expressão e comunicação.
	<b>Incentivar</b>	o uso criativo dos espaço e dos objetos disponíveis.
	<b>Envolver</b>	a comunidade
	<b>Proporcionar</b>	espaço para o autoconhecimento e valorização da expressão artística como forma de crescimento pessoal.

Fases	Atividades	Conteúdos
Leitura do conto “Como a Zebra ficou com riscas”	Interpretação da história. Discussão sobre os personagens; o espaço; o tempo e a trama. <b>Atividade 1</b>	O corpo  A voz
Recontar a história	Introduzir novos elementos. Recontar oralmente; através de mímica. <b>Atividades 2; 3</b>	Técnicas de Expressão Dramática
Reinventar histórias	Fragmentar o conto e criar novas histórias. Improvisação. <b>Atividade 1; 2; 3</b>	
Interpretar simbolicamente	Desenhar a partir do conto. <b>Atividade 4</b>	Expressão Plástica

Quadro 14 - Fases da atividade de contação da história

**Atividade 1 - “Como a Zebra ficou com riscas”**

**1.1**

A leitura do conto acaba com uma música africana ao som da qual todos podem dançar e cantar repetindo o refrão.

**1.2**

A seguir, para dissipação de dúvidas, esclarecem-se palavras e caracterizam-se os personagens, o local, o dia, numa conversa em roda.

Imaginar que outros animais viveriam no mesmo lugar. Fazer uma lista.

Exemplo: “O babuíno Zamu é.....” cada criança na roda deve dizer uma palavra que caracterize Zamu.

**1.3**

A seguir faz-se o mesmo jogo mas a palavra deve ser acompanhada de uma postura em concordância: O babuíno Zamu é rezingão - e a criança faz uma careta, o resto do grupo repete.

O dia está quente.

A árvore amarela é alta.

O jogo pode continuar dando expressões, intenções e entoações diferentes à mesma frase, mastigando as palavras, dizendo-as muito devagarinho ou muito depressa, muito alto, em sussurro.

Exemplo: “O babuíno Zamu é feio?”; “O babuíno Zamu é feio!”

**Conteúdos:** Improvisação; dicção; expressividade; prosódia; imitação; aquisição de vocabulário

**Atividade 2 - “Como a Zebra ficou com riscas”**

**2.1**

Numa caixa estão escritas em tiras de papel várias palavras da história: zebra; árvore; fogo; charco; pulga; nuvem.

Recontar a história sem dizer as palavras que forem sendo retiradas da caixa substituindo-as por mímica.

**2.2**

Fazer o mesmo jogo, mas tendo em atenção a anulação da expressão facial, só o corpo. Devem ser usadas máscaras neutras.

**2.3**

Ao som de música, percorrer o espaço, movimentando-se livremente e quando se ouve determinada palavra passar a movimentar-se representando-a.

Exemplo: Mover-se ao som da música como se fosse: uma zebra; a manada de zebras; um babuíno com o rabo em chamas; um babuíno com pulgas; o babuíno quando caiu; a coçar-se.

**2.4**

Em grupos:

Ir retirando todas as palavras da história e substituí-las só pelos movimentos ou gestos que se foram desenvolvendo, criando mini-histórias. Os outros grupos deverão ser capazes de recontar por palavras as cenas representadas. Este jogo pode ser feito com sombras, utilizando um lençol branco e representando por detrás do pano. Isto obriga a um ampliar de movimentos mais expressivos e estilizados.

Exemplo: “ O babuíno viu a zebra, assustou-se e caiu da árvore.”

**Conteúdos:** Mímica ; movimentação expressiva rítmica ; improvisação; imaginação; criatividade; trabalho de equipa.

**Atividade 3 - “Como a Zebra ficou com riscas”**

**3.1**

Improvisar histórias a partir de objetos ao redor ou listas de palavras que são sorteadas ao acaso, começando assim:

“No tempo em que as zebras não tinham riscas.....”

Cada criança fica com uma palavra ou objeto e tem um minuto para continuar a história até passar para o colega seguinte.

Exemplo: Lista de palavras opostas

Inverno – Verão

Sr. Feliz – Sr. Triste

Careca – Cabeludo

Branco – Preto

Árvores grandes – Árvores pequenas

Fogo-Água

**3.2**

A lista de opostos serve para fazer outro jogo em que o colega que se segue tem de contar a mesma história com o máximo de pormenores possível, mas com as palavras opostas.

**3.3**

Numa roda, em que cada criança tem ou uma palavra ou um objeto, pode fazer-se um jogo semelhante, mas é ela quem escolhe na roda quem vai continuar a história, trocando de objeto e de lugar.

**Conteúdos:** Improvisação; imaginação; criatividade

**Atividade 4 - “Como a Zebra ficou com riscas”**

**4.1**

Ilustrar a história utilizando vários materiais: lápis de cor; lápis de cera; marcadores; pedacinhos de papel; cola; folhas; flores.

Cada criança é livre de desenhar o que quer e como quer.

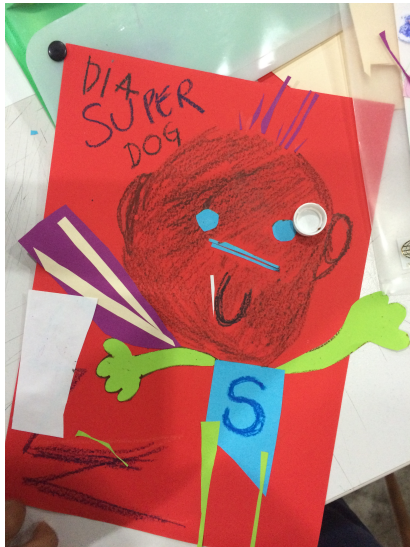
**Conteúdos:** Imaginação; criatividade.

## 4. Observações

### 4.1 Observações das atividades - Caso I

<b>Diário de Bordo</b>	Sharjah, U.A.E.. 20 de junho de 2015 <i>Maraya Art Center - Centro de Arte Maraya</i>
<p>O grupo de hoje não tem muitas crianças. Somos cinco voluntários, a coordenadora da ONG e temos oito crianças. Sete meninos e uma menina, todos entre os 7 e 9 anos. Este grupo é de um centro de acolhimento de crianças órfãs e já participou em oficinas organizadas pela START anteriormente.</p> <p>De todos os voluntários, só eu não falo árabe. Embora isso nunca tenha sido motivo de dificuldade, já trabalhei com várias crianças em Sharjah antes, desta vez a comunicação parece mais difícil. As crianças deste grupo são muito fechadas e tímidas. Mas ainda é cedo, acordaram há pouco tempo e o responsável do centro de acolhimento esqueceu-se que hoje havia oficina de arte e despachou as crianças à pressa.</p> <p>Lembrei à coordenadora que fizesse as apresentações para que todos ficássemos a saber os nomes de cada um.</p> <p>Por sermos muitos voluntários, temos quase um voluntário por criança. Fiquei a ajudar o Mohammed que tem 7 anos. Durante muito tempo só me respondeu sim ou não. Não conseguimos conversar muito. Ele prefere falar em árabe.</p> <p>A atividade de hoje foi criar um personagem, um super herói, a partir dos desenhos que as crianças já tinham feito na sessão anterior. Há vários materiais, papéis de muitas cores, pedaços de cartolina, lápis de cor, marcadores. A ideia geral é atribuir capacidades especiais a este personagem, criando uma narrativa.</p> <p>O Mohammed quer fazer um Super-Cão que voa e tem uma capa como o Super-Homem. Faço-lhe várias perguntas sobre as capacidades que ele quer que o Super-Cão tenha e muito devagarinho vamos construindo. O Mohammed quer que o Super-Cão tenha cabelo e começou a cortar minuciosamente fiozinhos de papel da espessura de fios de cabelo verdadeiros. Quase corta os dedos com a tesoura. Demora muito tempo nesta tarefa.</p> <p>Por muito que o incentive e faça perguntas, ele é muito reservado, não responde a quase nada e só mesmo quase no final da sessão, quando decidiu que o trabalho estava terminado, se soltou um pouco mais. Quis que eu lhe tirasse uma fotografia com o seu Super-Cão. Parece, finalmente, contagiado pela energia do colega do lado, o Ahmed, que criou um monstro meio lagarto que se chama <i>Jacky</i>, com pés e mãos gigantes e que conta repetitivamente tudo o que o seu lagarto consegue fazer: "O Jacky come peixes bebés e voa e anda na água sem se afogar." A coordenadora da organização refere que ao longo das sessões o Mohammed tem evoluído em termos de interação com as outras crianças e com os voluntários, reage melhor às atividades, mostra mais interesse, mas ainda continua muito reservado. No final da sessão arrumámos todos os materiais, deixámos a sala limpa e tirámos uma fotografia de grupo.</p>	

Caso I, Atividade 1



De cima para baixo:

“Super-Cão” do Mohammed, 7

Monstro “Jacky” do Ahmed, 7

Leão “Simba” do Amir, 8

<b>Ficha de observação</b>	Sharjah, U.A.E.. 20 de junho de 2015
<b>Caso I, Atividade 1</b>	Maraya Art Center - Centro de Arte Maraya
<b>Capacidade artística</b> Todas as crianças mostram capacidades artísticas desenvolvidas. São crianças habituadas a desenvolver este tipo de atividades e reagem bem aos temas propostos.	
<b>Capacidade criativa</b> A maior parte das crianças consegue deixar-se levar pelo estímulo criativo da atividade. Todas desenvolveram os seus personagens, com mais ou menos apoio dos voluntários, e construíram histórias a partir dos personagens criados.	
<b>Habilidade expressiva e de comunicação</b> A expressão oral não está muito presente. No geral este grupo de crianças é muito reservado. Não há quase barulho. Não conversam muito, nem entre si, nem com os voluntários. As conversas limitam-se muito a pedir que lhes passem a cola ou a tesoura, etc. Contudo, por serem crianças habituadas a participar em oficinas semelhantes, percebe-se que estão abertas aos desafios das atividades e demonstram várias capacidades: sabem pintar, sabem usar o pincel, a tesoura, misturam vários materiais.	
<b>Participação</b> Todas as crianças do grupo quiseram participar e mostraram interesse na atividade.	
<b>Prazer, sentimento de realização e satisfação</b> No final do trabalho todas as crianças se entusiasmaram a contar as histórias dos seus personagens. Durante o processo, contudo, não foi notório um grande entusiasmo. Foi mais evidente o sentimento de realização, de trabalho concretizado, do que prazer durante a criação.	
<b>Observação geral</b> É fator comum a variadíssimas oficinas que tenho realizado com crianças da mesma região que as crianças relacionam as oficinas de arte com a escola. Tratam os voluntários por professores, pedem autorização constantemente para tudo: “Posso pintar de vermelho?”, “Posso apagar?”, “Posso fazer de novo, porque este está errado?”. Em todas as sessões pelo menos uma das crianças irá dizer que o que está a fazer está errado. As oficinas de arte não se desenvolvem repletas de uma sensação de exploração, mas antes, como mais uma tarefa de escola que tem de ser cumprida.	

## 4.2 Observações das atividades - Caso II

<b>Diário de Bordo</b>	Catmandu, Nepal. 19 de maio de 2015  Bairro de Catmandu
<p>No grupo de hoje temos 9 meninas e 7 meninos. O mais novo tem cinco anos e a mais velha tem 16. Conheci a Sara numa ação de formação de PFA para Arte Educadores organizada pela Himalayan Disaster Relief Vounteer Group em cooperação com a organização Art Refugee na Yellow house em Sanepa. O Chandan é voluntário numa organização e hoje vai participar nas nossas atividades.</p> <p>Neste momento estão cerca de dez famílias desalojadas a viver debaixo de lonas no passeio em frente à casa da Sara. As lonas estão presas entre a vedação do muro da casa dela e os postes dos sinais de trânsito no passeio ou atadas à parte de trás das carrinhas que estão estacionadas ao lado do passeio. A Sara diz-me que a maior parte dos homens das famílias são motoristas destas carrinhas e devido ao terramoto estão sem trabalho e têm-nas agora paradas.</p> <p>Está um calor abrasador, não temos sombra. Debaixo das lonas, só se consegue estar sentado. Resolvemos fazer as atividades na parte do passeio que está livre.</p> <p>Ao redor da casa da Sara há um pátio que está à sombra. Pergunto-lhe porque não levamos as crianças para o pátio, mas logo percebo que a sugestão não lhe agrada. O sistema de castas no Nepal ainda tem um peso grande na sociedade, diz-me que os vizinhos não iriam gostar. Fazemos as atividades do lado de fora do portão à beira da estrada.</p> <p>A rua é muito movimentada, o trânsito é caótico e intenso, há buzinas de carros constantemente (uma das maiores características do Nepal, o contínuo e frenético buzinar). O mau cheiro de lixo na rua chega quase a ser insuportável.</p> <p>Tenho preparadas para hoje as atividades do conto “Como a Zebra ficou com riscas”. Conseguí baixar da internet a música do conto para o meu telemóvel. Reuni várias imagens de zebras e babuínos para mostrar às crianças. Trouxe uma caixa com lápis de cor, marcadores e lápis de cera. A Sara também tem algum material e no dia anterior deu uma caixa de lápis de cera a cada criança.</p> <p>Quando saímos para a rua, a Sara começou a chamar as crianças. Nos dias anteriores passou as manhãs com elas, portanto já se conhecem. Sem saber muito bem o que fazer, tem-lhes dado desenhos para colorir.</p> <p>As crianças foram-se aproximando e pedimos que fossem chamar as que faltavam. Apresentei-me ao grupo. Nas primeiras vezes as crianças tratam-me por Miss, a mesma forma como tratam a professora na escola. Peço para me chamarem só pelo meu nome. Faço questão que me vejam como mais um elemento do grupo, pronta a brincar tanto como eles e não como uma professora. Nesta altura estão ainda três crianças só a observar a brincadeira sem se quererem aproximar muito.</p> <p>Começamos a primeira parte da nossa oficina com o conjunto de jogos da nossa lista (Anexo VII) para nos conhecermos melhor uns aos outros e sermos capazes de saber os nomes de toda a gente do grupo.</p>	

No final dos primeiros jogos, já temos o grupo completo. As crianças que estavam de fora decidiram juntar-se quando as voltámos a convidar, e outra, o pai veio trazê-la até nós.

Os adultos acompanham os jogos e participam do lado de fora, batem palmas, riem, todos estão divertidos.

As crianças estão muito sujas. Hoje é dia 19 de maio. O terramoto foi há quase um mês. Há quase um mês que estão a viver na rua, sem água, sem casa de banho, sem escola. Durante o dia está muito sol mas à noite troveja e chove.

Apesar de tudo isso, todas as crianças do grupo parecem tão felizes! À exceção de um casal de irmãos que não faz parte das famílias aqui refugiadas, todas quiseram participar desde logo.

Depois dos jogos, preparámo-nos para o conto. Sentámo-nos no passeio em folhas de jornal. As mesmas folhas têm sido usadas e reusadas, mas custa-me muito ver as crianças sentadas no chão sujo. Fazemos uma roda muito apertada para conseguirem ouvir a história apesar do barulho dos carros.

No final, esclarecemos dúvidas. A maior parte nunca viu uma zebra nem sabe o que é um babuíno, como eu calculava. “No Nepal há búfalos”, dizem-me. Mostrei-lhes várias imagens de zebras e de babuínos. Ficam fascinadas. Recontamos a história. Todos querem participar, nenhum se retrai e há um enorme espírito de brincadeira e satisfação. As crianças parecem felizes, os mais velhos ajudam os mais pequenos.

Depois das atividades de exploração da história através de expressão corporal, passámos à atividade de desenho. Todos os desenhos têm uma zebra e um babuíno. Alguns têm um charco, outros têm nuvens, uma fogueira. Alguns têm o macaco a cair da árvore. No final, um a um apresentam o seu desenho ao resto do grupo.

Para terminar, fazemos uma sessão de meditação sentados e de olhos fechados. Despedimo-nos uns dos outros com um abraço e dizemos obrigada a cada um.

Ficou combinado que amanhã volto à mesma hora.



Jogo Zip Zap



A contar o conto “Como a Zebra ficou com riscas”



Crianças a fazer desenhos depois do conto





Crianças a fazer desenhos depois do conto

<b>Ficha de observação</b>	Catmandu, Nepal. 19 de maio de 2015
<b>Caso II, Atividades 1-4 do conto</b>	Bairro de Catmandu
<b>Capacidade artística</b> É fácil perceber que estão habituadas a fazer desenhos, a pintar, a cantar. Ao início do jogo 10 pareciam um pouco mais relutantes, mas o facto de tanto eu como a Sara participarmos ativamente nas atividades ajuda a que as inibições desapareçam facilmente.	
<b>Capacidade criativa</b> As crianças deste grupo mostraram-se muito versáteis e criativas. Desde logo tomaram as suas decisões sobre o que queriam fazer nas atividades de desenho e mostram uma grande capacidade de improvisação durante os jogos. São atentas, despertas e dão respostas criativas.	
<b>Habilidade expressiva e de comunicação</b> Muito comunicativas, mesmo o mais novo de todos consegue comunicar em inglês. Ajudam-se uns aos outros para falar comigo quando lhes falta uma ou outra palavra. Ensinam-me palavras em nepalês. Facilmente ultrapassaram a primeira barreira de vergonha inicial.	
<b>Participação</b> Muito participativas tomando controlo sobre as atividades.	
<b>Prazer, sentimento de realização e satisfação</b> Muito divertidas e alegres. Ao longo de todas as atividades mostraram-se interessadas e contentes. Nunca senti que estivessem aborrecidas.	
<b>Observação geral</b> As crianças são muito disciplinadas, cuidadosas e meigas umas com as outras. Respeitam todas as regras e num contexto tão complicado como é este, há sempre espaço na roda para mais alguém. Todas querem estar perto de mim, mas se lhes peço para abriremos a roda para deixar entrar mais alguém, fazem-no imediatamente. Dividem entre si as folhas de jornal para que ninguém tenha de se sentar no chão. Existe um grande espírito de grupo, de partilha e comunhão. É incrível o nível de resiliência destas crianças. Há dias a viver na rua, mas sempre de sorriso no rosto. Vinha preparada para encontrar crianças traumatizadas, tristes e nervosas e não foi isso que encontrei. A sessão decorreu de forma muito alegre e estabelecemos relações fortes desde logo.	

<b>Diário de Bordo</b>	Catmandu, Nepal. 20 de maio de 2015  Bairro de Catmandu
<p>Hoje voltei ao grupo de crianças de ontem. A Sara vai buscar-me na sua <i>scooter</i> e são cerca de vinte minutos no meio do trânsito caótico. Quando passamos na estrada em frente ao passeio onde as crianças estão abrigadas, vejo que colaram no muro os desenho que têm feito. Está montado um museu a céu aberto para toda a gente que passa ver!</p> <p>Assim que chego as crianças correm para mim, todas me querem abraçar e perguntam: “O que vamos fazer hoje?”</p> <p>Comprei mais materiais, principalmente mais folhas de papel.</p> <p>Pergunto-lhes o que querem fazer, do que é que gostaram mais de fazer no dia anterior, se ainda se lembram da história da zebra e se alguém quer recontar a história em voz alta para o grupo todo. Um dos meninos mais velho ofereceu-se logo, ainda que meio tímido. Quem conta a história tem de falar alto, assumir postura e tomar posição central. Mais uma vez, estas crianças são muito recetivas a todas as sugestões e enfrentam os seus limites. Muitas vezes quando peço às crianças para falarem alto para o grupo, intimidam-se, recusam-se a continuar. Acontece quase sempre com as crianças com quem trabalho no Dubai, que vão à escola todos os dias e têm melhores condições de vida do que estes meninos de Catmandu.</p> <p>Este grupo é, sem dúvida dos mais recetivos aos jogos e às brincadeiras com que já trabalhei pelo simples facto de aceitarem o desafio em todas atividades que lhes proponho.</p> <p>Concordamos em jogar alguns dos jogos de ontem. Os que para eles foram mais divertidos, mas também os que os desafiaram mais, como o <i>big fish</i>, <i>SMALL FISH</i>, <i>fish fried</i> (jogo 9). O jogo exige concentração e hoje estavam muito mais concentrados conseguindo brincar e criar uma dinâmica mais divertida. Conseguiram inverter o sentido do peixe, facilmente usar <i>fish fried</i> para não perder, criaram mesmo novas regras ao longo da brincadeira que foram surgindo e sendo aceites naturalmente por todos.</p> <p>Quiseram ensinar-me uma canção nepalesa que todos conhecem. Os pais também cantam e batem palmas. Os pais são muito atentos às atividades e alguns vieram participar com crianças mais pequenas que não conseguem entender estes jogos, mas só pelo facto de se integrarem na brincadeira do grupo.</p> <p>Hoje fizemos mais jogos de expressão dramática, de concentração e consciencialização do corpo e dos sentidos. O jogo <i>Eu seguro a bola</i> (jogo 6) demorou algum tempo a ser entendido, mas depois funcionou muito bem e deu largas a muitas possibilidades para brincar. Quando segurei a bola, segurei uma bola gigante, tão grande que tinha de a segurar acima da cabeça e depois guardei-a no bolso da criança ao meu lado. Quando tirou a bola do bolso, tirou uma bola pequenina que lhe cabia na palma da mão.</p> <p>De seguida fizemos os jogos 10, 11 e 12. Depois dos jogos anteriores que despertam os sentidos, deixando-os alerta, aproveitámos para os apurar ainda mais com tarefas delicadas e subtis.</p>	

Terminámos como ontem, com alguns minutos de meditação. Meditar faz parte da cultura destas crianças, não lhes é estranho. O mais pequeno do grupo é o que recebe esta atividade melhor. Alguns dos outros meninos têm mais dificuldade em manter os olhos fechados e esquecer o barulho ao redor.

Despedimo-nos como ontem com um abraço e um obrigada a cada um. Amanhã não vou poder vir. Aviso-os que só estará a Sara e deixo-lhes uma “tarefa-missão”: explorar o ambiente ao redor, colecionar objetos que encontrem para no dia a seguir os partilharem com o grupo e contarem a história desses ou desse objeto.



Meditação no final da sessão do dia

<b>Ficha de observação</b>	Catmandu, Nepal. 20 de maio de 2015
<b>Caso II, Jogos 10, 11, 12, 13</b>	Bairro de Catmandu
<b>Capacidade artística</b> Nas atividades de hoje focamos a nossa atenção em pormenores sensoriais. Em subtilezas para despertar os sentidos. Num grupo de crianças que recebe bem uma sessão de meditação não é de estranhar que os sentidos estejam mais apurados e sensíveis. Os jogos 11 e 12 funcionaram particularmente bem.	
<b>Capacidade criativa</b> Não se esqueceram dos jogos de ontem e hoje entraram num ritmo mais criativo, tomando iniciativa para criar respostas imprevistas e espontâneas.	
<b>Habilidade expressiva e de comunicação</b> Este grupo é particularmente comunicativo.	
<b>Participação</b> Muito participativos. Muito motivados pela sessão de ontem e curiosos para saber que novidades os esperavam.	
<b>Prazer, sentimento de realização e satisfação</b> Extremamente envolvidos e dedicados, usufruindo sinceramente dos momentos proporcionados.	
<b>Observação geral</b> Tal como na sessão de ontem, as respostas foram muito positivas. O grupo mostra grande curiosidade em aprender em se ver confrontado com novas experiências, em ser desafiado.	

Diário de Bordo

Catmandu, Nepal. 21 de maio de 2015

Aldeia de Lalitpur

Saí de manhã cedo para encontrar a Yasmin que me vai levar até uma aldeia de Lalitpur onde deu aulas de inglês o ano passado.

Entre vários autocarros e mini-vans não demorámos tanto quanto tínhamos previsto. Às onze da manhã chegámos à aldeia. Nas três horas de caminho a paisagem muda drasticamente. Há muitas tendas espalhadas pelos campos, muitas casas completamente destruídas. Na aldeia, os engenheiros estão agora a avaliar os estragos e o nível de segurança das casas que não ruíram. Visitamos uma família da aldeia que está a reconstruir a casa. Oferecem-nos arroz, *dhal*<sup>224</sup> e chá. O pai da família conta-nos, de lágrimas nos olhos, como têm vivido os dias depois do primeiro terramoto e do pânico que se instala a cada réplica, as noites sem dormir com medo que um novo terramoto os apanhe desprevenidos a meio do sono.

No caminho que fazemos para atravessar a aldeia até chegar à casa onde vamos fazer a oficina, a Yasmin, que é norte americana mas que fala nepalês perfeito, vai conversando com as pessoas que encontramos. Embora tudo pareça muito mais calmo, sem o barulho da cidade, as pessoas parecem muito mais assustadas e afetadas do que as pessoas que conheci em Catmandu.

As crianças vão-se juntando a nós. A Yasmin foi professora de todas elas o ano passado e estão contentes por a voltar a ver. É assim que espalhamos a notícia de que vão haver oficinas de arte na casa de uma das alunas. O grupo vai crescendo. Uns vão chamando os outros.



A ouvir a história “Como a Zebra ficou com riscas”.

---

<sup>224</sup> Prato da culinária indiana à base de lentilhas.

A escola desta aldeia é um prédio novo contruído por uma companhia coreana. Não sofreu nenhum estrago com o terramoto, no entanto, o diretor recusou abrir as portas da escola para abrigar famílias desalojadas ou para que pudéssemos usar o espaço para as nossas atividades. A Yasmin explica-me que o grande motivo é que a família de acolhimento da Yasmin na aldeia é de uma casta inferior e as crianças com quem vamos trabalhar também.

Eram 18 crianças no grupo e trabalhámos numa sala com 6 m<sup>2</sup>, sem mesas nem cadeiras. Começámos a sessão com os mesmos jogos de apresentação que tínhamos feito com o grupo em Catmandu. O nível de inglês destas crianças não é tão desenvolvido como os das da cidade. Demorámos muito tempo até nos conseguirmos organizar e perceber o que se pretende com cada um dos jogos. Perdiam a concentração muito rapidamente ou não mostravam interesse. O ambiente foi sempre caótico. Nem com a Yasmin a dizer-lhes as instruções em nepalês conseguiram envolver-se mais. Não me pareceu, portanto, que fosse um problema de falta de comunicação, mas sim, de indisciplina. Estavam demasiado excitados com o ambiente de brincadeira e não foram capazes de responder positivamente a nenhum dos jogos. O jogo *Eu seguro a bola* foi impossível de realizar. Para eles não faz qualquer sentido.

A primeira parte da sessão foi muito cansativa e frustrante tanto para mim, quanto para eles, imagino. Decidi passar para a contação da história e em vez de fazer as atividades de expressão dramática dessa atividade, passei para a parte de desenhar. Todos querem desenhar.

A história não lhes conseguiu captar a atenção durante muito tempo. Parece que não as consegui envolver de forma nenhuma. São muito inquietas, empurram-se umas às outras constantemente, não obedecem a ordens. Como tinha feito com o grupo anterior, mostrei-lhes imagens de zebras e de babuínos. Só os mais velhos conhecem estes animais. Recontámos a histórias, esclarecemos dúvidas e começámos a desenhar.

Há quatro elementos no grupo que são muito expressivos, cheios de ideias, de muita vontade de fazer. A maioria copiou os desenhos uns dos outros. No final os desenhos da história são todos muito parecidos. Não pelos elementos representados, mas na forma como foram representados.

Uma das meninas pediu a outra que lhe desenhasse os mesmos desenhos na sua folha e quando lhe pedi que fizesse os seus próprios desenhos, enrolou a folha e atirou-a pela janela para a rua.

Fizemos mais duas atividades de desenho. A atividade do espelho e uma atividade de colagem.

Foram quatro horas com 18 crianças num espaço muito limitado. De todas as atividades, sem dúvida que apenas as de artes plásticas as cativaram mais. O facto de colarmos os desenhos na parede também parece ter ajudado ao seu entusiasmo. A Yasmin diz-me que não estão habituadas a participar neste tipo de atividades. A parte da meditação é completamente impraticável.

Ao longo da sessão, principalmente depois de começarmos a desenhar, o ambiente melhorou significativamente. A parte dos jogos não funcionou. Falta de capacidade de resposta, falta de estarem habituadas a este tipo de estímulos, falta de capacidade de abstração e imaginação – o jogo *Eu seguro a bola* mostrou nitidamente falta de capacidade de resposta criativa ao nível do corpo como ferramenta de expressão.

Sentem-se várias réplicas nesta zona e os mais velhos entram em pânico a cada réplica mais forte.





Atividades de artes plásticas. Colagem com pedaços de papel de revista

<b>Ficha de observação</b>	Catmandu, Nepal. 21 de maio de 2015
<b>Caso II, Atividade do conto, jogo 12</b>	Aldeia de Lalitpur
<b>Capacidade artística</b>	
Capacidade limitada, pouca versatilidade de resposta. Pouca capacidade de fazer de conta nos jogos de expressão dramática. Apenas nas atividades de desenho se mostraram abertas à criação, mas mesmo assim, a maior parte não consegue iniciar a tarefa por si. Todos copiaram os desenhos de três ou quatro elementos do grupo que se destacam largamente pela sua capacidade artística. No geral todas gostam de desenhar, colar, recortar, pintar.	
<b>Capacidade criativa</b>	
As crianças na grande maioria mostraram-se pouco criativas, muito presas a seguir padrões. Foram incapazes de se deixar envolver nos jogos de expressão dramática. Nas artes plásticas mostraram maiores capacidades e conseguiram desenvolver todas as atividades.	
<b>Habilidade expressiva e de comunicação</b>	
Falam pouco inglês, mas comunicam muito abertamente com a Yasmin em nepalês. A língua sem dúvida torna-se uma barreira porque preferem falar nepalês a terem de se esforçar por falar inglês comigo. Mesmo entre si, gritam muito, batem-se, não são meigos. Arrancam os lápis das mãos uns dos outros, nunca pedem por favor. Em termos de expressão criativa sinto-os muito limitados. Ninguém quis recontar a história da zebra.	
<b>Participação</b>	
Pouco interesse em participar e perceber os jogos propostos. O tempo em que se conseguem manter interessadas numa atividade é muito curto. A sua atenção desvia-se facilmente para qualquer outro assunto. Nem mesmo nas atividades de desenho as senti verdadeiramente envolvidas.	
<b>Prazer, sentimento de realização e satisfação</b>	
Em algumas crianças foi notório o sentimento de frustração durante muito tempo. Pararam a meio, desistiram. Demoraram a envolver-se nas atividades. No final, todas estavam orgulhosas e quiseram colocar os desenhos na parede. A maioria tem muita falta de concentração e este pode ser um dos sintomas de stress na consequência do terramoto.	
<b>Observação geral</b>	
Grande dificuldade em manter a atenção das crianças. Embora as condições não sejam as melhores – o espaço é extremamente reduzido para o tamanho do grupo, não há espaço para ter todas as folhas de papel no chão sem se sobreporem umas às outras – esse não me parece ser o motivo principal. As condições de trabalho com as crianças em Catmandu são muito piores. Neste grupo têm uma enorme carência de consciencialização de si mesmos, do seu corpo.	

**Diário de Bordo**

Catmandu, Nepal. 22 de maio de 2015

Bairro de Catmandu

Hoje voltei ao bairro da Sara. Todas as crianças me perguntam porque não fui no dia anterior. A sessão de hoje foi confirmada no último minuto por isso não tive tempo de comprar mais materiais.

Começam por me mostrar o que fizeram ontem com os objetos que escolheram.

Tinha discutido com a Sara a importância de fazer atividades que despertassem o sentimento de grupo, de união, de cooperação. Pensei em fazermos um trabalho conjunto em vez de desenhos individuais. No pátio da Sara descobrimos uma tábua quadrada velha. Temos papéis de cores diferentes. Propusemos às crianças fazer um desenho de grupo e todas concordaram. Deveriam decidir entre si que desenho deveriam fazer. Entretanto mostrei-lhes exemplos de como podemos utilizar materiais e criar texturas a partir deles, como com colagens de papel.

Decidiram que querem desenhar uma flor. A menina mais velha do grupo oferece-se para fazer o desenho da flor na tábua. Distribuimos as folhas de papel de várias cores que foram cortadas em pedacinho pequeninos para depois serem colados e preencher a flor desenhada.

Só temos cola branca e não temos pincéis para espalhar a cola. As crianças espalham a cola na tábua com os dedos. Não temos água para lavar as mãos, a cola seca rapidamente e os dedos ficam cheios de cola seca misturada com pó. Nenhuma criança se queixou. Todas se mostram cheias de vontade e ajudam-se umas às outras constantemente.

No final tiramos uma fotografia todos juntos. Colocamos a flor no cimo do muro num local de destaque como se fosse uma bandeira do grupo, mas antes tivemos várias ideias sobre como poderíamos usar o nosso trabalho. Poderia ser o tampo de uma mesa, um quadro, a tampa de uma caixa.





**Trabalho de grupo com as crianças num bairro de Catmandu**

<b>Ficha de observação</b>	Catmandu, Nepal. 22 de maio de 2015
<b>Caso II</b>	Bairro de Catmandu
<b>Capacidade artística</b> A capacidade artística é elevada. Comparando-as com as crianças no Dubai, diria até que superior.	
<b>Capacidade criativa</b> Respondem sempre criativamente e recebem bem as sugestões que lhes damos. Fazem muitas sugestões elas próprias. São disciplinadas mas não se limitam às indicações dadas.	
<b>Habilidade expressiva e de comunicação</b> Muito comunicativas e afetuosas.	
<b>Participação</b> O grupo mantém-se igual ao primeiro dia com exceção dos dois irmãos que não voltaram depois da primeira sessão. Todos querem participar e partilhar.	
<b>Prazer, sentimento de realização e satisfação</b> Sempre contentes e felizes por participar. Extremamente entusiasmados.	
<b>Observação geral</b> Este grupo é muito unido, há muitas demonstrações de respeito e amabilidade entre todos. Mais uma vez as atividades foram um sucesso. As crianças têm muito prazer em participar e sentem-se felizes. Não fosse o ambiente envolvente: o mau cheiro, as condições difíceis de terem de se sentar no chão sujo ao sol e à beira da estrada, não diria que são crianças traumatizadas. Não registo nenhum sinal de destaque que me alerte para comportamentos traumáticos.	

**Diário de Bordo**

Catmandu, Nepal. 24 de maio de 2015

CFS de Patan

As atividades de hoje foram como voluntária do CAM no CFS de Patan. Cerca de 15 voluntários no total, quase todos entre os 18 e os 25 anos. Alguns dos voluntários fazem parte da equipa de voluntariado que o CAM tem permanentemente, outros são voluntários pela primeira vez no contexto de alívio pós-terramoto. Todos participaram em ações de formação promovidas pelo CAM em parceria com outras instituições. Para muitos dos voluntários esta é a primeira experiência a trabalhar com crianças.

O CAM tem todo o material necessário.

Seguimos a estrutura normal das sessões: jogos ao início, passando mais tarde para as atividades de artes plásticas.

O CFS é uma tenda improvisada no meio de muitas tendas de ajuda humanitária montadas num jardim pelo exército chinês para abrigar famílias. Aos poucos as crianças foram-se aproximando, juntaram-se muitos adultos que trouxeram mais crianças e o grupo chegou a quase 40 crianças dos três aos dezasseis anos.

De todas as sessões realizadas até agora, esta foi onde o papel dos adultos/pais foi mais importante. A sessão do CAM verdadeiramente envolveu toda a comunidade e foi um dia de festa. O grande propósito destas atividades é também de unir a comunidade, curar crianças e adultos, trazer felicidade e conforto depois da desgraça. Foi isso que aconteceu hoje. Os jogos foram de tal forma divertidos que toda a gente quis participar, pessoas observavam das janelas das casas em volta, ninguém ficou indiferente.

As crianças deste grupo também são muito criativas e participativas. Os jogos tomam novos rumos, as crianças acrescentam-lhes regras, partilham os seus próprios jogos, dão sugestões. A sessão tomou o rumo que o grupo quis e prolongou-se mais do que o planeado. Ninguém queria que a sessão terminasse.

Nas artes plásticas desenvolvemos atividades de pintura com cotonetes usando a técnica de pontilhado. A criança mais nova tem três anos e participou ativamente em todas as oficinas propostas.

Nos desenhos livres é de notar mais uma vez que a maioria das crianças desenha casas. A casa é um tema constante.

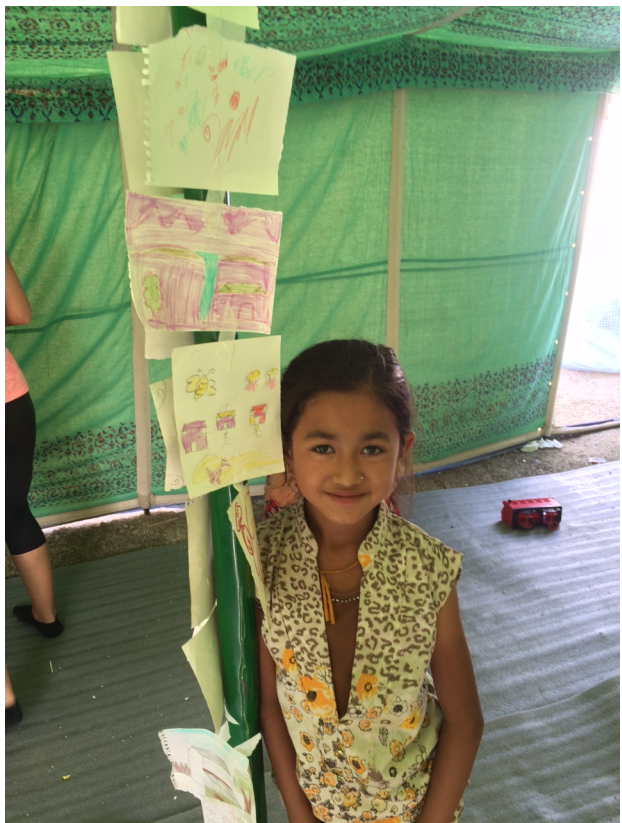




Atividades do CAM no CFS de Patan

<b>Ficha de observação</b>	Catmandu, Nepal. 23 de maio de 2015
<b>Caso II</b>	CFS de Patang
<b>Capacidade artística</b> Crianças habituadas a desenhar e a pintar. Recebem bem as instruções mas não se sentem limitadas por elas. Os trabalhos evoluem e expandem-se conforme experimentam materiais e misturam cores. São criteriosas na escolha das cores e do uso dos materiais disponíveis.	
<b>Capacidade criativa</b> Muitas semelhanças com o grupo do bairro da Sara. Grande capacidade de resposta, originais, imaginativas, com iniciativa. O jogo <i>Eu seguro a bola</i> é compreendido por todos, assim como o jogo <i>big fish SMALL FISH</i> .	
<b>Habilidade expressiva e de comunicação</b> Muito comunicativas. Ensinaram-nos várias canções e jogos novos. Descrevem os seus desenhos, explicam os pormenores, justificam escolhas.	
<b>Participação</b> Extremamente participativas e com espírito de iniciativa.	
<b>Prazer, sentimento de realização e satisfação</b> A sessão decorreu num ambiente de camaradagem e alegria. Foi notória a satisfação em participar e o envolvimento em cada atividade.	
<b>Observação geral</b> Sentimento de felicidade ao longo da sessão. Espírito de entre ajuda. A sessão funcionou como uma forma de fortalecimento da comunidade, principalmente da comunidade de pessoas desalojadas.	

<b>Diário de Bordo</b>	Catmandu, Nepal. 24 de maio de 2015
	Campo de refugiados em Catmandu, Bagmati
<p>Este campo de refugiados abriga cerca de trezentas pessoas trazidas de aldeias remotas dos Himalaias. Há um total de 81 crianças no campo. Foram resgatadas e trazidas para Catmandu pelas operações de salvamento. Está montado num campo de futebol de terra batida e entre as várias tendas para as famílias existe uma tenda maior reservada para as crianças. Nenhuma organização oficial está a gerir o campo.</p> <p>Tentei chamar o maior número de crianças possível. Pedi que se chamassem umas às outras. Aos poucos consigo reunir cerca de trinta crianças. Para esta oficina não tenho ninguém a ajudar-me. Começamos a saber os nomes de cada um. Elas já se conhecem umas às outras e sabem os seus nomes, mas para mim é difícil memorizar. Seguimos a estrutura normal da planificação das sessões, com os jogos da lista. O elemento mais velho do grupo é um rapaz de 13 anos que se chama Sherpa e desde logo se destaca pelo seu papel de líder. Ajuda-me a apresentar as instruções dos jogos, tenta manter a ordem no grupo. É de todos o que fala inglês melhor, mas também o mais interessado.</p> <p>Este grupo é muito parecido com o grupo da aldeia de Lalitpur. Muito indisciplinados, desinteressados. Não prestam atenção às instruções. Não são capazes de se sentar numa roda sossegados. Estão sempre a entrar e sair da tenda. Não entendem as regras de um dos jogos mais fáceis (Dibbi dibbi dappe). Perdem a concentração e o interesse muito facilmente.</p> <p>Não conseguimos terminar nenhum dos jogos com sucesso, nem desenvolvê-los por muito tempo. O próprio Sherpa me pede para mudar de jogo. Pergunto-lhes se têm algum jogo que queiram jogar. Os rapazes combinaram um jogo de futebol para mais tarde e estão inquietos. As raparigas querem ficar na tenda.</p> <p>Proponho contar uma história. Todos querem ouvir mas mais uma vez a indisciplinada não deixa que o ambiente seja propício. Depois do conto passamos às atividades de desenho. Espero que com os desenhos se consigam envolver mais. Nos desenhos de tema livre, todos desenharam casas. Mais uma vez a casa é o tema central.</p> <p>Quando tento fazer o jogo 1 da lista do CAM, em que ao fim de um minuto, têm de passar o desenho ao colega do lado e receber um desenho novo que irão continuar, a maioria recusa. Todos querem manter os seus desenhos, não entendem a dinâmica do jogo. A maior parte dos desenhos são casas de novo.</p> <p>No final expusemos os desenhos na tenda.</p> <p>Nem todas as crianças ficaram para colocar os desenhos, a maior parte dispersou rapidamente.</p>	



Grupo de crianças do campo de refugiados em Catmandu

<b>Ficha de observação</b>	Catmandu, Nepal. 24 de maio de 2015
<b>Caso II</b>	Campo de refugiados em Catmandu, Bagmati
<b>Capacidade artística</b> As crianças usaram os materiais ao seu dispor mas não os exploraram muito. Muitas vezes preferiam desenhar sempre com as mesmas cores. Não usaram os papéis de revistas para fazer colagens.	
<b>Capacidade criativa</b> No geral o grupo não foi capaz de responder criativamente aos estímulos dados. Mostraram resistência a coisas novas, como quando lhes pedi para trocarem de desenhos uns com os outros.	
<b>Habilidade expressiva e de comunicação</b> Nenhum dos jogos proposto foi levado até ao fim. Jogos de expressão dramática que exigiam maior envolvimento foram desde logo renunciados.	
<b>Participação</b> Pouco envolvimento nas atividades, pouca dedicação aos jogos. Muita falta de concentração e interesse em jogos novos. De todos os grupos do Nepal, este terá sido o mais complicado pelo fraco nível de participação.	
<b>Prazer, sentimento de realização e satisfação</b> As crianças estavam felizes mas demasiado desconcentradas. Quando se deu a sessão por terminada dispersaram rapidamente e saíram sem se despedir.	
<b>Observação geral</b> O grupo mostrou-se ser muito indisciplinado, difícil de controlar e difícil de captar a atenção. Senti pouco espírito de grupo. Neste grupo mais uma vez não notei qualquer tipo de comportamento anormal que possa ser conotado como traumático.	

## Parte III – Conclusões



## 5. Apresentação dos resultados

### 5.1 Resultados do trabalho desenvolvido no Caso I

Iniciámos a nossa investigação do Caso I realizando entrevistas em forma de conversas informais com membros e voluntários da organização. A investigação do Caso I foi baseada exclusivamente nas entrevistas e na observação participante.

<b>Método de investigação</b>		<b>Instrumentos</b>
INQUÉRITO	{	Entrevistas
OBSERVAÇÃO	{	Diário de bordo

**Quadro 15 - Método de investigação do Caso I**

Pudemos, desta forma, estabelecer relações mais próximas com os diferentes membros do grupo, tanto com as crianças, como com os voluntários e com os responsáveis da organização. É também de sublinhar que, embora a START atue em cinco países e consiga atingir 1500 crianças órfãs e refugiadas através de 50 oficinas por semana, o núcleo de elementos da organização é muito pequeno, sendo que esta depende maioritariamente do trabalho dos voluntários, tanto para a realização das oficinas, como para a angariação de fundos que suportem as operações da ONG.

Prosseguimos com as sessões desenvolvidas no Centro de Arte Maraya, em Sharjah, e todas as nossas observações foram registadas no diário de bordo. É a partir da análise dessas observações que expomos os resultados seguintes.

O grupo de crianças era constituído predominantemente por rapazes com idades entre os 7 e os 9 anos. Todas as crianças do grupo eram órfãs.

Dos voluntários envolvidos nas atividades observadas 80% são árabes da Jordânia, Líbano e Egito residentes nos E.A.U.. Embora sejam nacionais de alguns dos países de atuação da START, apenas 20% terá desenvolvido oficinas fora da base do Dubai.

Em relação ao nível de envolvimento dos voluntários, segundo informações da organização, cada voluntário tende a participar nas oficinas de forma irregular num espaço de tempo máximo entre 6 meses e 1 ano.

As observações efetuadas tiveram como objetivo principal registar os níveis de envolvimento dos sujeitos durante as atividades sobre vários critérios:

- Capacidade artística;
- Capacidade criativa;
- Habilidade expressiva e de comunicação;
- Participação;
- Prazer, sentimento de realização e satisfação.

A definição destes critérios foi ancorada na nossa pergunta de investigação, através da qual pretendemos analisar a prática da organização START nos contextos frágeis em que atua e aferir a eficiência da sua atuação.

Abarcámos parâmetros de capacidade artística como consequência natural do envolvimento dos sujeitos nas oficinas de arte. Contudo, demos sempre particular atenção às emoções, capacidades expressivas, sentimento de felicidade e aos processos de auto-expressão e auto-satisfação enquanto processos catárticos que beneficiam a confiança e a autoestima.

Não foi nosso objetivo avaliar e quantificar aquisições técnicas por parte dos sujeitos, mas sim, e seguindo a linha de pensamento intimamente associada à nossa prática sobre o prazer e a felicidade do ato criativo, promover as possibilidades da criança criadora através da expansão de momentos de exploração em que a intervenção do educador não deve limitar o processo em que estes se desenvolvem, dando plena liberdade à criança para explorar.

Ao mesmo tempo que advogamos a necessidade da liberdade para a criança explorar, não seguimos a ideia de que as imposições da “pedagogia mutilam e acorrentam” e, tal como Savater (2010), ao enunciar Lévi-Strauss, procuramos assegurar que na nossa intervenção enquanto Arte Educadora se exalte a capacidade inata na criança de aprender.

Todas as crianças, com efeito, são criadoras, mas no que se refere às suas possibilidades, e não à capacidade de realização efetiva dessas possibilidades. De entre a grande multiplicidade de dons psicofísicos que formam o nosso equipamento genético, a maturação exige que alguns deles sejam potenciados por uma separação adequada, e que outros sejam eliminados ou

atrofiados, sem que se permita que todos os desenvolvam na mesma medida, sobrepondo-se uns aos outros, como se acabassem, de qualquer modo, por se hierarquizarem equilibradamente *moto* próprio.<sup>225</sup>

Não faria sentido incluir no nosso estudo a verificação e avaliação de aquisições técnicas pelo facto de que todos os grupos eram compostos por crianças com idades muito variáveis em que os estágios de desenvolvimento de cada uma eram também muito distintos. Distanciamo-nos, nesse sentido, da avaliação que a START faz sobre a sua atuação e que contempla a análise da evolução de capacidades artísticas adquiridas.

Partimos para a investigação com ideias base e a nossa observação procurou recolher informação que pudesse sustentar ou contrariar a nossa teoria.

No quadro a seguir apresentamos as hipóteses e a confirmação ou refutação das mesmas. As passagens que incluímos são extratos de conversas informais com voluntários e responsáveis pelos grupos de crianças e foram selecionadas por serem as que melhor representam a generalidade das opiniões recolhidas.

HIPÓTESE	OBSERVAÇÃO
<b>Os sujeitos aumentam a sua autoestima</b>	<p><i>“Há alguns casos particulares em que a mudança foi drástica e muito notória.”</i></p> <p><i>“A adaptação foi muito boa, nenhuma das crianças se mostrou muito resistente aos exercícios propostos. Acho que se têm tornado mais independentes ao longo das sessões. Ao início eram muito hesitantes em experimentar materiais ou tomar a iniciativa de fazer um desenho e agora sabem exatamente o que querem e como querem. Acho que isso é um bom exemplo de maior autoestima. Têm certezas, fazem sugestões uns aos outros. Antes perguntavam muito o que fazer, ou simplesmente não faziam nada, ficavam à espera que os fossemos ajudar.”</i></p> <p><i>“Tenho acompanhado este grupo ao longo de várias sessões e vejo muitas diferenças. Principalmente em assumirem responsabilidade sobre os seus trabalhos. Acho que cada vez</i></p>

---

<sup>225</sup> Savater *et. al.*, “O valor de ensinar ,o valor de instruir”, Lisboa, 2010, p. 33.

	<p><i>mais encaram os desafios de cada oficina com muito mais responsabilidade. São mais assertivos a tomar decisões, por exemplo.”</i></p>
<p><b>Os sujeitos tornam-se mais comunicativos</b></p>	<p><i>“Noto na maior parte das crianças uma maior predisposição para estas atividades. Acho que no geral se têm mostrado mais expansivos, menos introvertidos na comunicação com estranhos.”</i></p> <p><i>“Estas oficinas dão-lhes acesso a fazer coisas que saem da rotina e que são para eles um desafio. O facto de termos a oportunidade de lhes proporcionar contacto com outro espaço e outro ambiente que não o da escola e do centro, também lhes alarga os horizontes.”</i></p> <p><i>“No relacionamento com estranhos ao quotidiano, como os voluntários da START, acho que sim, que é evidente uma maior abertura em partilhar os seus pensamentos.”</i></p>
<p><b>Os sujeitos tornam-se mais felizes</b></p>	<p><i>“Durante as atividades acho que sim, que o nível de envolvimento tem crescido e têm usufruído mais conforme vão participando em mais atividades.”</i></p> <p><i>“Não acho que estejam mais felizes, acho que estão mais soltos, mas isso também pode estar relacionado a estarem mais habituados aos espaços e aos voluntários e as oficinas já não serem uma completa novidade.”</i></p> <p><i>“Participar nas atividades é motivo de felicidade, todos esperam ansiosos pelo dia da oficina. Se são crianças mais felizes do que antes por causa destas oficinas... talvez ainda seja cedo. Para já acho que não.”</i></p>
<p><b>Os sujeitos ficam mais descontraídos</b></p>	<p><i>“Acho que estão mais descontraídos agora na realização das oficinas do que logo quando começaram, mas no dia-a-dia, no seu comportamento normal, não encontro diferenças maiores.”</i></p> <p><i>“Não temos casos complicados de crianças difíceis, mas acho que se divertem muito, têm muito prazer em pintar e cortar e desenhar.”</i></p>

**Quadro 16 - Quadro de Hipóteses e Observações**

Sobre os pontos mencionados e com base nas observações e opiniões recolhidas elaborámos a seguinte síntese:

- **Os sujeitos aumentam a sua autoestima:**

Como a literatura sugere, as oficinas foram conduzidas como meio para aumentar a autoestima das crianças que, ao estabelecerem objetivos e se verem deparadas com desafios que conseguem atingir e ultrapassar, encaram o futuro de uma forma mais otimista e não se sentem limitadas pela sua condição atual (não ter casa, na situação dos refugiados, não ter uma família, na situação dos órfãos).

Os responsáveis referiram o aumento do nível de confiança no sentido em que ao adquirirem novas capacidades as crianças alargam o seu horizonte de possibilidades para o futuro.

Confirmámos que o envolvimento das crianças ao longo das sessões foi crescendo e também isso se relaciona com o facto de se sentirem mais responsáveis pelas suas decisões, pela capacidade e poder de fazer escolhas e de produzir e criar livremente.

Verificámos, ao longo da nossa observação, que o papel do facilitador/educador é preponderante para que o impacto das atividades seja efetivo. O seu envolvimento durante as oficinas e a forma como interfere nas atividades, faz com que no processo de partilha de experiências com as crianças se desenvolva, também, a si mesmo. Podemos concluir, contudo, que maior impacto seria causado se os voluntários fossem indivíduos com mais formação no campo da Arte Educação, já que foram observadas situações em que notoriamente uma falta de exposição a práticas artísticas e falta de noções pedagógicas, levaram a opções menos corretas, como por exemplo, dar maior atenção em completar as tarefas em vez de ao processo em si, ou ditar instruções em vez de demonstrar como fazer, participando.

- **Os sujeitos tornam-se mais comunicativos:**

Verificámos o poder das atividades de arte na melhoria da forma como as crianças interagiram entre si e com os voluntários ao longo das sessões. As relações criadas foram-se fortificando e abriram caminho para maior comunicação estreitamente associada a uma maior capacidade de comunicação oral e plástica. As oficinas proporcionaram um ambiente de criação colaborativa que automaticamente favoreceu a comunicação e troca de ideias.

O facto de as atividades serem extremamente práticas contribuiu, também, para suscitar maior interesse e participação dos sujeitos que se envolveram no processo educativo dissociando-o da escola e encarando-o como uma nova forma de aprendizagem. Confirmamos, assim, o aumento da comunicação e socialização - enquanto dominantes na exploração do jogo e do lúdico - como partes integrantes do desenvolvimento de personalidade como sugerem Martins (2002), Sousa (2003) e Plummer (2012).

- **Os sujeitos tornam-se mais felizes:**

Verificámos um sentimento de prazer notório durante as atividades através da experiência e da sensação de orgulho em concretizar as tarefas. Os responsáveis pelas crianças referiram o nível de confiança acrescido ao longo das oficinas, contudo, a grande maioria referiu, também, não poder assegurar que fora do ambiente das atividades fosse notória uma maior felicidade nas vidas dos sujeitos.

Ao longo das várias sessões registou-se um aumento de entusiasmo conforme novas habilidades iam sendo ganhas e novos desafios ultrapassados, mas para que um maior impacto na felicidade de cada um fosse notório, mencionaram ser necessário que as sessões se prolongassem por um maior período de tempo e com mais frequência.

Por outro lado, as crianças demonstraram que no contacto com novas experiências artísticas ganharam novos interesses que lhes proporcionaram novas possibilidades, como por exemplo, considerarem virem a ser pintores.

- **Os sujeitos ficam mais descontraídos:**

Em geral o comportamento dos sujeitos envolvidos nunca foi considerado como problemático ou difícil. Observámos crianças muito reservadas, tímidas e pouco expansivas, mas ligámos estes comportamentos ao facto de no início as oficinas serem muito associadas com o ambiente escolar onde prestam grande respeito ao professor. Daí que, vendo ainda o facilitador como um professor, as crianças se mostrassem muito presas a regras e à necessidade de seguir indicações. Conforme as relações sujeito-voluntário se foram fortalecendo e as crianças começaram a considerar o voluntário como alguém independente da sua rotina escolar, verificámos que o envolvimento com os voluntários se intensificou e proporcionou uma maior abertura, desenvolvendo-se sessões onde as crianças se mostraram mais descontraídas.

Das observações efetuadas não podemos, contudo, concluir que a participação nas oficinas de arte tenha influenciado as crianças na melhoria da sua vida diária.

Acrescentámos à lista das observações um ponto sobre os voluntários que não tínhamos considerado ao início, mas que pela sua frequente presença resolvemos contemplar:

	<b>OBSERVAÇÃO</b>
<b>Os educadores limitam as possibilidades criativas da criança.</b>	Ver descrição do diário de bordo (Anexo V)

Como resultado da nossa observação pudemos constatar que a falta de formação dos voluntários, que se pode refletir de várias formas, como falta de sensibilidade ou de conhecimentos pedagógicos, pode causar impactos menos saudáveis nas experiências das crianças e que vão contra o que preconizamos na nossa prática pessoal. Concluimos que voluntários com pouca formação tendem a constringer as possibilidades criativas da criança, que se querem ilimitadas.

### 5.1.1 Conclusão Caso I

O estudo deste caso procurou examinar a eficácia da prática desenvolvida pela organização não governamental START de forma a aferir o impacto nos sujeitos envolvidos.

Verificou-se que o número de sessões observadas não terá sido suficiente para que daí possam ser construídas generalizações, já que, tanto o número de sessões, como o número de sujeitos nos fornece informação a uma escala reduzida.

O grande objetivo será suscitar discussões que devem ser fomentadas ao redor da temática de práticas de arte para todos, sejam quais forem as suas circunstâncias, como forma de ao tornar a aprendizagem num processo prático, divertido e criativo dissociado da rotina escolar, as crianças considerem novos caminhos e novas possibilidades futuras.

Observámos que ao se envolverem em tarefas em que podem desenvolver novas capacidades e onde ultrapassam desafios com sucesso expressando-se mais abertamente, os sujeitos construíram uma ideia mais forte sobre si mesmos e sobre as suas possibilidades. As sessões capacitaram os sujeitos no sentido de se sentirem capazes de concretizar e atingir objetivos com sucesso.

Observámos que as crianças adquiriram capacidades artísticas, que as associaram a experiências prazerosas e que conseqüentemente o seu nível de autoestima se ampliou. Nesse sentido, verificámos que a prática de atividades de arte contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal e social. A autoestima e a melhoria da comunicação e socialização foram as dominantes onde verificámos maior melhoria.

O estudo revela, também, que a formação dos voluntários é central para o nível de efetividade das oficinas. Voluntários com formação nas artes proporcionam experiências mais enriquecedoras focadas no processo. Para tal, consideramos fundamental que os voluntários tenham níveis mínimos de conhecimento de práticas artísticas e pedagógicas para proporcionarem instruções positivas e corretas.

Concluimos que as observações efetuadas não são suficientes para assegurar que a participação nas atividades realizadas tenham impacto a longo prazo na vida dos sujeitos e que, para tal, as oficinas teriam de ser realizadas com mais frequência e como parte integrante e contínua do processo de crescimento das crianças. Este estudo pode,

portanto, apenas contribuir para o reconhecimento da contribuição positiva num espaço de tempo que se circunscreve ao imediato.

## 5.2 Resultados do trabalho desenvolvido no Caso II

Recorremos ao inquérito por questionário e à observação participante como métodos de recolha de dados no estudo de caso do Caso II.

<b>Método de investigação</b>	<b>Instrumentos</b>
INQUÉRITO	{ Questionário
OBSERVAÇÃO	{ Diário de bordo

**Quadro 17 - Método de investigação - Caso II**

Construímos o questionário para ser aplicado aos 76 voluntários envolvidos nas atividades de arte promovidas pelo CAM como resposta educativa na sequência do terramoto de abril de 2015.

Dos 76 voluntários a quem o questionário foi enviado através da internet, apenas 31 foram devidamente preenchidos e submetidos.

Desenvolvemos a nossa análise de dados sobre esta amostra com a finalidade de averiguar:

- O nível de formação dos voluntários;
- As opiniões e observações dos voluntários sobre o impacto da sua ação.

Decidimos construir este questionário na sequência das observações registadas previamente no Caso I, onde considerámos importante caracterizar melhor o voluntário quanto à sua formação académica e formação específica enquanto voluntário.

Analisámos, também, informação recolhida e registada no diário de bordo ao longo das várias sessões onde nos focámos em relatar minuciosamente o decorrer das atividades e registar reações e comportamentos dos sujeitos.

- **Caracterização dos voluntários**

A maior parte dos voluntários são estudantes universitários com idades entre os 18 e os 24 anos. Existem também voluntários que são professores, artistas e elementos de outras organizações não governamentais. Dos 31 inquiridos, 24 são voluntários em TLC e CFS.

Todos os voluntários tiveram formação específica antes de começarem a trabalhar nas oficinas de arte tanto através de ações de formação promovidas pelo CAM, como pela *Himalayan Initiative*. A formação centrou-se em como reconhecer casos traumáticos e como reagir da melhor forma aos mesmos.

Os participantes foram introduzidos a conceitos de Primeiros Socorros Psicológicos e Arte-Terapia, e expostos a atividades de música, dança, artes plásticas, expressão dramática e técnicas de meditação. Em média os voluntários participaram em 3 sessões de formação contínuas.

Sobre a importância deste tipo de formação para o seu trabalho com crianças no contexto de pós-terramoto, 19 dos inquiridos, numa escala de 1 a 5, responderam 4; 10 responderam 5 e apenas 2 responderam 3.

A formação e a oportunidade de realizarem eles mesmos algumas das atividades que seriam depois desenvolvidas com as crianças, mostrou-se um factor fundamental para fortalecer a sua confiança, promovendo ao mesmo tempo um processo de auto-descoberta. Para a maioria dos voluntários o treino foi fundamental para o aumento da sua empatia, com 50% da amostra a atribuir o valor 4 e os outros 50% o valor 5.

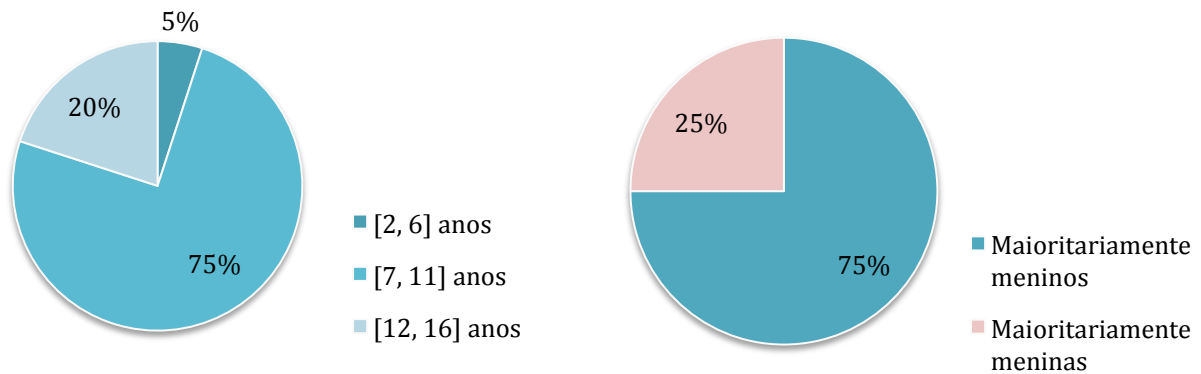
Um maior conhecimento no campo das artes foi também considerado como um dos pontos fundamentais resultantes das sessões de formação.

Quando questionados acerca de que outras medidas tomaram para aumentar o seu conhecimento sobre como atuar em situações de emergência e de pós-crise, apenas 1 dos inquiridos respondeu ter procurado outro tipo de formação (cursos de pequena duração) e ninguém referiu ter interesse em iniciar estudos académicos na área.

Das cinco opções dadas: 1) Falar com profissionais; 2) Ler livros sobre o tema; 3) Envolver-se com ONG; 4) Estudos académicos e 5) Cursos de pequena duração, 90% respondeu que falar com profissionais foi uma das medidas tomadas.

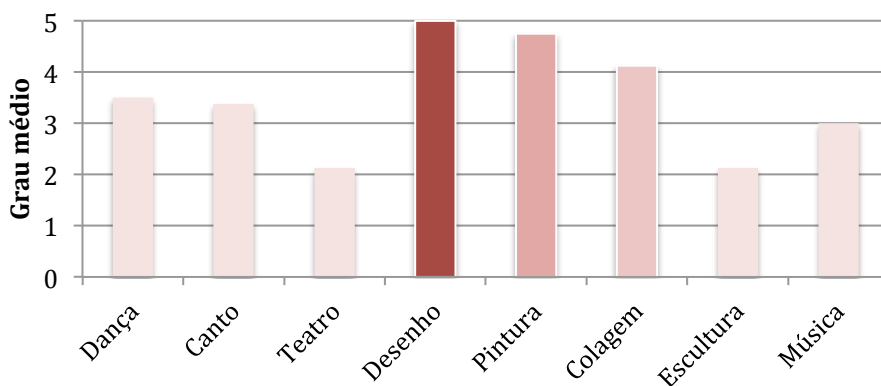
- **Atividades**

Os sujeitos alvo das atividades observadas têm idades entre os 2 e os 16 anos, em que 75% têm entre 7 e 11 anos de idade e a maioria são meninos.



**Fig. 7 - Idades das crianças participantes nas atividades desenvolvidas e gênero**

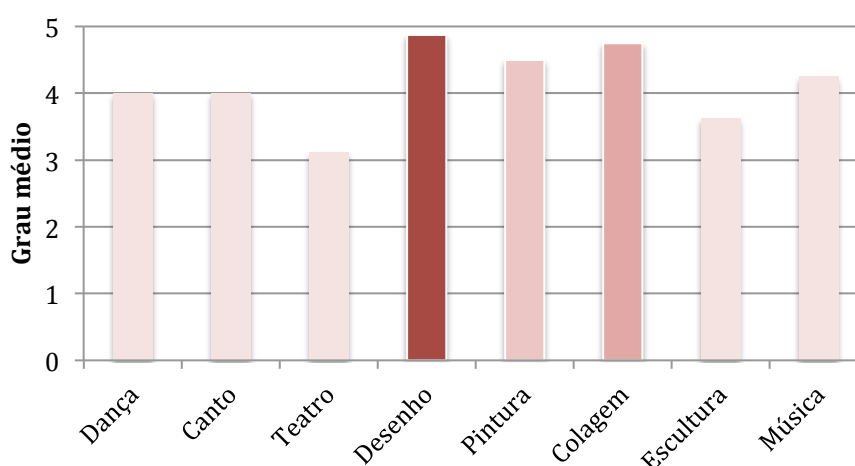
Nas oficinas realizadas pelos voluntários que responderam ao nosso inquérito foram destacadas, como as três mais predominantes, as atividades de artes plásticas de desenho, pintura e colagem. Teatro e escultura foram as atividades menos presentes.



**Fig. 8 - Atividades predominantes nas oficinas**

Questionados sobre quais as atividades mais bem recebidas durante as sessões, também desenho, pintura e colagem surgem com as maiores percentagens médias e, mais uma vez, teatro tem a percentagem mais reduzida.

De facto, também resultante da nossa observação registada no diário de bordo das sessões de atividades organizadas pelo CAM, as oficinas foram maioritariamente estruturadas em volta de práticas de expressão plástica. Embora o CAM dedicasse um espaço inicial a jogos interativos, as sessões deram maior ênfase às atividades de desenho e pintura, deixando para segundo plano a expressão dramática, a música e a dança.



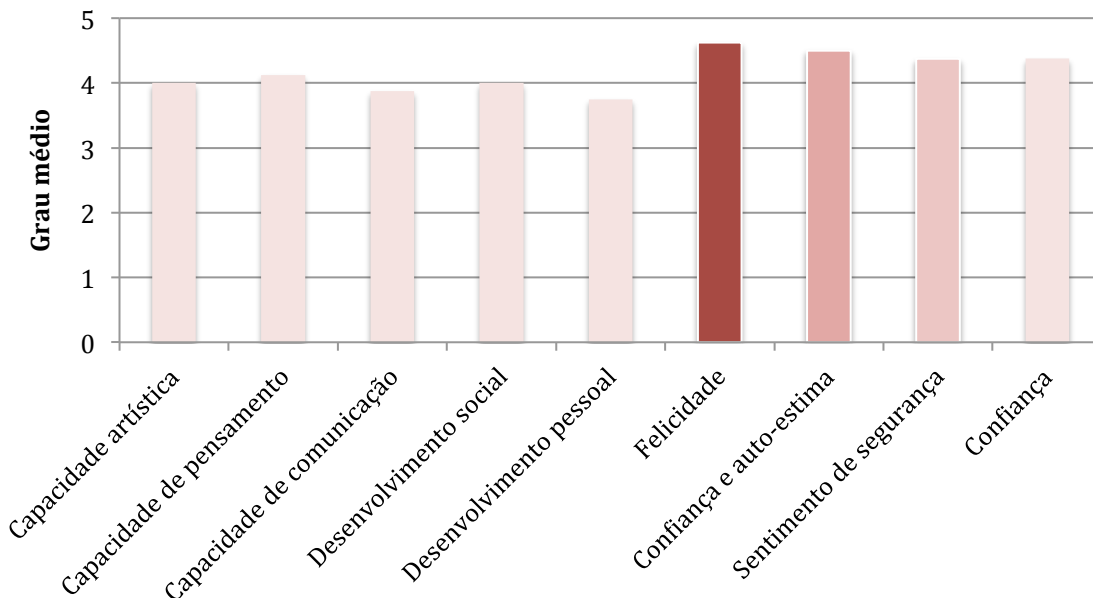
**Fig. 9 - Atividades mais bem recebidas pelas crianças**

Mais uma vez, verificámos a tendência que estamos habituada a observar em várias oficinas de atividades de arte para crianças em que temos participado, nas quais as práticas de arte são maioritariamente associadas com as artes plásticas, excluindo quase por completo atividades de motricidade, onde o corpo tenha um papel mais ativo e importante. A exploração do movimento, da voz e da expressão oral num conjunto de ações que apele mais ao envolvimento de todos os sentidos é nitidamente esquecida.

Não podendo assegurar indubitavelmente, acreditamos, contudo, que o facto de as crianças não serem normalmente expostas a atividades que as desafiem ao nível da exploração do seu próprio corpo, fará com que atividades como dança e teatro tenham sido das menos bem recebidas. De realçar, também, que os voluntários, ao não terem eles próprios conhecimento e experiência nessas áreas, excluem este tipo de atividades das sessões.

- **Impacto das atividades no alívio da situação de crise**

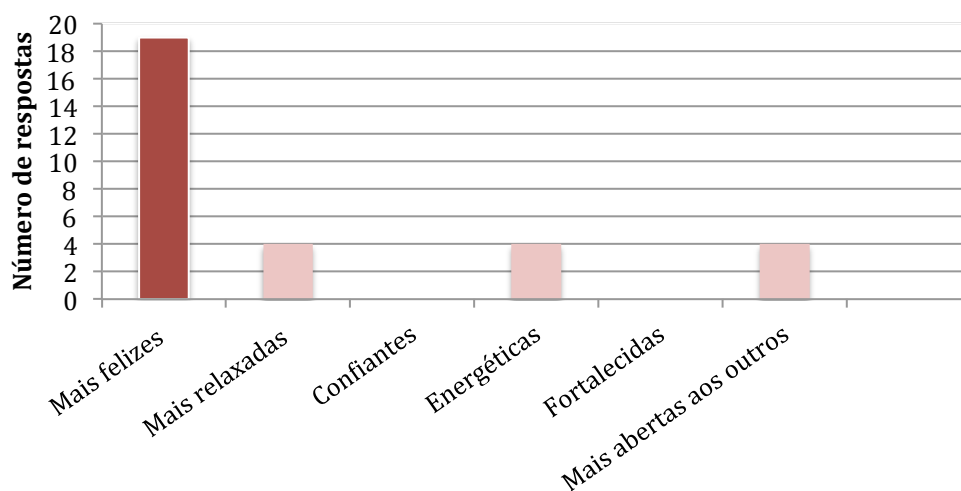
Procurando evidências que nos auxiliassem a aferir a efetividade das sessões de arte para o alívio imediato no contexto de emergência vivido pelos sujeitos, questionámos os voluntários sobre como observavam a influência das práticas artísticas em relação à melhoria de várias situações.



**Fig. 10 - Respostas dos voluntários sobre a influência das sessões de arte**

Embora de entre as diferentes opções, nenhuma se destaque extraordinariamente e os resultados estejam quase que igualmente dispersos, a felicidade das crianças foi a resposta em maior número. Numa escala de 1 a 5, dos 31 inquiridos, 23 atribuíram o valor máximo à felicidade como sendo a maior consequência das oficinas. Confiança e autoestima e sentimento de segurança foram a segunda e terceira opções com valor máximo, com 19 e 16 respostas respetivamente.

Perguntámos aos voluntários o que observavam no comportamento das crianças no final das sessões e as respostas obtidas não deixam dúvidas de que a felicidade imediata e o prazer no momento são as reações mais presentes e óbvias.



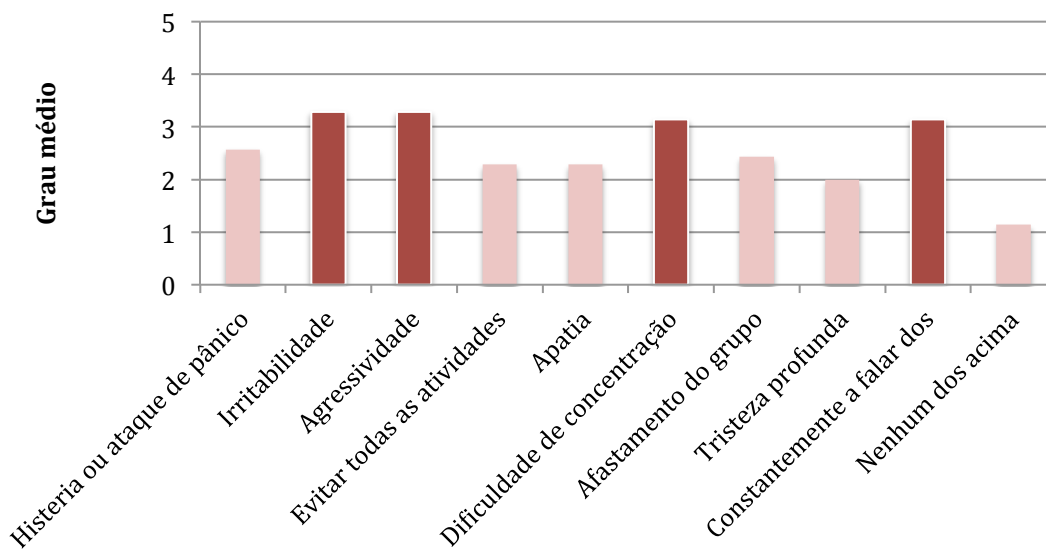
**Fig. 11 - Opinião dos voluntários sobre o estado das crianças no final de uma oficina**

O principal objetivo dos TLC e CFS é de proporcionar espaços de proteção em que as crianças tenham a oportunidade de brincar e de esquecer os problemas da situação envolvente. No processo de recuperação depois de uma emergência a importância de criar lugares onde as crianças possam estabelecer uma rotina, socializar, aprender, brincar e sentirem-se seguras é fundamental.

Em consequência do terramoto, a UNOCHA estimava que pelo menos 950 000 crianças não pudessem voltar à escola se medidas urgentes não fossem tomadas para facilitar o acesso a TLC e CFS em áreas em que as escolas ficaram completamente destruídas.

Através do nosso questionário, e uma vez que o CAM desenvolveu oficinas de arte em vários pontos da área de Catmandu com diferentes níveis de destruição, pretendemos entender o nível de trauma das crianças envolvidas.

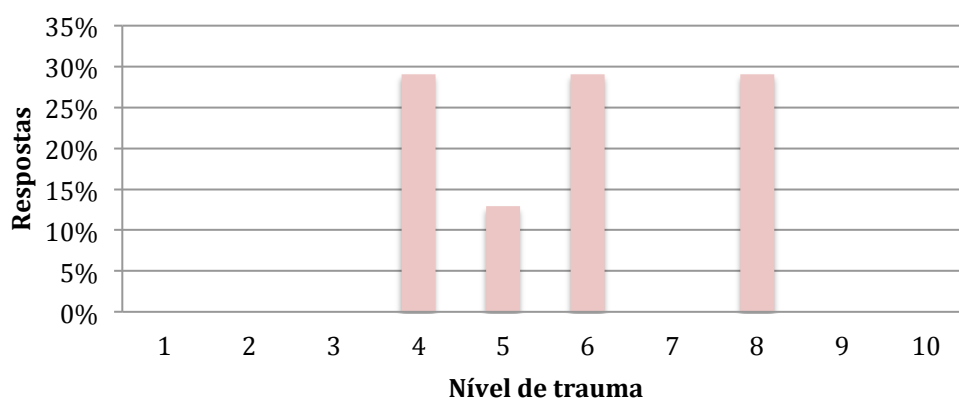
Das respostas à pergunta sobre que tipo de comportamentos traumáticos tinham tido a oportunidade de observar ao longo das sessões, destacamos as quatro que mais se evidenciaram: Irritabilidade; Agressividade; Dificuldade de concentração e Falar constantemente sobre o acontecido.



**Fig. 12 - Comportamentos associados ao trauma na consequência do terramoto**

Numa escala de 1 a 10, em que 1 é pouco traumatizado e 10 é muito traumatizado, quando questionados sobre os níveis de trauma, as respostas dos voluntários não nos deixam retirar conclusões expressivas, já que as respostas se dividem quase igualmente entre o nível 4, com 29% de respostas dadas, e os níveis 6 e 8 também com 29% respetivamente. Nenhum dos inquiridos considerou os dois níveis máximos de trauma (9 e 10).

No nosso diário de bordo encontramos com frequência, a referência ao facto de muitos dos desenhos das crianças serem apenas casas, repetitivamente. Enquanto associamos claramente os desenhos das casas à experiência traumática, o facto de conseguirem exprimir através do desenho as suas preocupações é, por si só, uma forma de ajuda à recuperação libertando as suas ansiedades e preocupações.



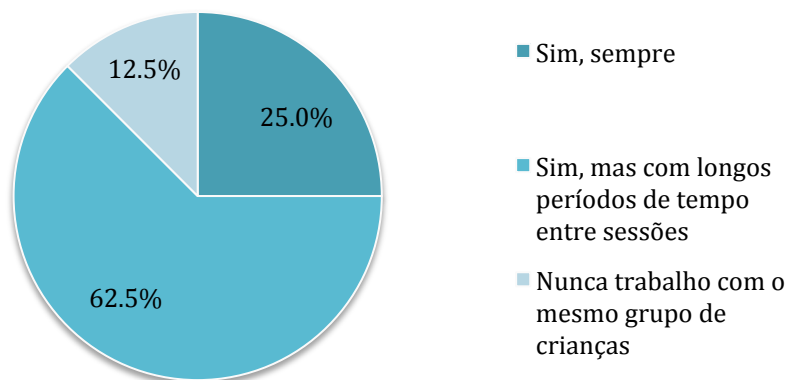
**Fig. 13 - Classificação dos níveis de trauma das crianças segundo os inquiridos**

Ao compararmos os resultados obtidos no gráfico apresentado na figura 12 com as nossas observações no diário de bordo, encontramos semelhanças entre as duas fontes de dados. De facto, utilizando a mesma escala para avaliar a presença de comportamentos traumáticos associados à experiência do terramoto, nunca atribuímos valores superiores a 4.

Embora tenhamos partido para esta investigação com ideias pré-concebidas de crianças com comportamentos extremamente traumáticos, tal premissa não foi, de todo, confirmada. Muito contrariamente a essa ideia, fomos encontrar crianças muito recetivas, participativas e com prazer em participar nas oficinas.

Considerámos também importante averiguar com que frequência as atividades foram realizadas e se os mesmos voluntários trabalhavam continuamente com as mesmas crianças.

Cada voluntário realizou em média 7 oficinas com o mesmo grupo, mas com grandes intervalos entre cada uma das sessões.



**Fig. 14 - Regularidade com que os voluntários trabalharam com o mesmo grupo**

Na nossa observação sobre a eficácia das oficinas que desenvolvemos, constatámos que com os grupos em que tivemos a oportunidade de realizar oficinas diárias, as respostas foram muito mais positivas, porque aliada à ideia inicial de brincadeira estava também uma nova rede de relações que se ia fortalecendo a cada sessão. Não separamos, por isso, a efetividade das atividades dos níveis de afetividade que se criam.

### 5.2.1 Conclusão Caso II

Auxiliámos a observação participante do Caso II com a análise de dados recolhidos através de um questionário submetido aos voluntários do CAM.

Comparando o registo das nossas observações e os resultados obtidos através do questionário, constatamos que o nível de concordância entre os dois registos nem sempre é o mesmo em relação a alguns pontos.

O objetivo principal do nosso estudo do Caso II consistia em aferir o impacto das práticas de atividades de arte realizadas pelo CAM e das realizadas por nós independentemente com crianças fragilizadas na circunstância de emergência do pós-terramoto.

Para tal, considerámos importante caracterizar os voluntários em relação à sua experiência e formação. Concluímos que todos os voluntários realizaram ações de formação para se prepararem para trabalhar com as crianças, mesmo que de forma irregular. A maioria dos voluntários não tinha necessariamente uma ligação com as artes e considerou importante participar nas ações de formação, não só pelo conhecimento que lhes trouxe, mas também, pela empatia que foram capazes de desenvolver.

Sobre o tipo de atividades mais presentes nas oficinas e quais as preferidas das crianças, segundo as respostas ao questionário, as atividades de artes plásticas são as preferidas. Analisando o nosso diário de bordo e as observações registadas sobre as oficinas realizadas independentemente por nós, facilmente confirmamos esta teoria, mas com uma particularidade: a eficácia das atividades dependeu do contexto social dos sujeitos.

Em todas as sessões que desenvolvemos independentemente privilegiámos tanto as artes plásticas como as artes de expressão corporal. Chegámos à conclusão que as atividades de dança e expressão dramática com crianças da cidade foram sempre um sucesso, com respostas ao nível do que estamos habituada com crianças da mesma idade. Foi, contudo, evidente, que as mesmas atividades com crianças de meios rurais (crianças da aldeia de Lalitpur e crianças refugiadas das aldeias dos Himalaias), não funcionaram. Associamos o insucesso deste tipo de atividades ao facto de estes grupos de sujeitos não estarem habitualmente expostos a desafios semelhantes.

Obtemos resultados comuns entre o questionário e o diário de bordo no que refere ao nível de felicidade dos sujeitos quando envolvidos nas oficinas. A felicidade

surge como o grande resultado da participação nas sessões. Observámos que em todas as sessões realizadas as crianças aproveitaram o ambiente de brincadeira e de bem estar, mesmo se as respostas aos exercícios propostos nem sempre tenham sido as esperadas por nós.

Nesse sentido, o objetivo estabelecido pelos padrões mínimos do INEE de promover e facilitar espaços dedicados às crianças onde estas possam encontrar um sentimento de segurança para brincar e ser felizes através do contacto com outras crianças e voluntários que estabeleçam relações afetivas, foi garantido em todas as oficinas.

Através da nossa observação não consideramos ter encontrado crianças com níveis traumáticos elevados. Contrariamente à nossa expectativa, deparámo-nos com crianças extremamente resilientes, assumindo as circunstâncias de forma positiva.

Tentámos instigar a curiosidade, alargar os horizontes. Partimos para esta investigação não só com o objetivo de constatar mudanças, mas de semear mudanças. Contar histórias sobre lugares que as crianças nunca tinham ouvido falar, conversar com elas sobre o país de onde vimos, sobre o porquê de estar no país delas e o quão importante foi para nós podermos tê-las conhecido, tudo isto foram ações que têm impacto na forma como encaram o futuro e na esperança e confiança que depositam nesse futuro.

Tal como no Caso I, as situações observadas não nos parecem suficientes para podermos generalizar e assegurar os seus benefícios a longo prazo.

A nossa prática enquadra-se no 4º pilar de resposta humanitária sugerido por Machel (2001) em que a abordagem imediata à educação é fundamental em situações de emergência de forma a proporcionar uma sensação de normalidade e segurança.

O tempo limitado em que se desenvolveu a nossa investigação justifica-se por esta estar inserida na assistência imediata que é fundamental para a implementação de estratégias que conduzirão ao desenvolvimento sustentável a longo prazo.

Enquanto resultado da nossa investigação verificámos que não foram as crianças os únicos beneficiários das atividades. Os próprios voluntários revelaram que a experiência de participar em oficinas de arte os capacitou como seres mais conscientes do seu meio envolvente e contribuiu para o seu autoconhecimento.

Observámos durante as ações de formação que tivemos, e onde conhecemos outros educadores, que os adultos estavam mais traumatizados que as crianças. Foram

várias as vezes que começaram a chorar incessantemente, muitos eram incapazes de contar a experiência do terramoto embora, constantemente referissem o assunto.

Na nossa posição distanciada pelo facto de não termos passado pela experiência do terramoto, pudemos verificar que a formação prévia dos voluntários foi essencial no sentido de os ajudar a si próprios antes de partirem para ajudar as crianças.

Como a literatura sugere<sup>226</sup>, para assegurar que de facto a participação em oficinas de educação pela arte produzirá resultados no futuro, será necessário que as sessões sejam implementadas e estruturadas regularmente como parte integrante da educação para o desenvolvimento que a comunidade necessita. Acreditamos que ao associar a experiência marcante do terramoto à participação de atividades que surgiram como consequência da catástrofe e que proporcionaram momentos de felicidade e experiências novas, estas ficarão presentes nas vidas dos sujeitos de forma igualmente marcante.

---

<sup>226</sup> Ver Machel (2001) e Karpinska (2012).

### 5.3 Conclusões gerais

Motivámos a realização deste trabalho na importância que atribuímos à presença da educação pela arte na vida de qualquer sujeito, seja qual for a sua circunstância social, cultural, racial ou física.

Apoiados na literatura, posicionamos o Arte Educador como ator fundamental na propagação de práticas criativas e sensíveis que tenham como objetivo maior a formação de sujeitos plenos; a preservação do “todo orgânico do Homem”; a “unidade de consciência que é a única fonte de harmonia social e felicidade individual” para a formação de indivíduos capazes de responder aos desafios contemporâneos e motores de transformação social. Defendemos, como Read (2001), a arte enquanto base fundamental da educação:

Pois nenhuma outra disciplina é capaz de dar à criança não apenas uma consciência de que a imagem e o conceito, a sensação e o pensamento, são correlados e unificados, mas também, ao mesmo tempo, um conhecimento instintivo das leis do universo, e um padrão de comportamento em harmonia com a natureza.<sup>227</sup>

Tomamos, também, o ideal preconizado por Savater (2010) de que a base da educação deverá ser a universalidade democrática que não exclui ninguém do “processo educativo que desenvolve e potencia a humanidade”. O papel do educador deverá ser o de formar:

Indivíduos autónomos capazes de participarem em comunidades que saibam transformar-se, não se renegando, que saibam abrir-se e alargar-se sem perecer, que se ocupem mais do desamparo comum dos humanos que da diversidade intrigante das formas que há de vivê-lo ou dos ouropéis coisificados que o mascaram. Em suma, gente convencida de que o principal bem que havemos de produzir e aumentar é a humanidade compartilhada, semelhante a si própria no essencial, a despeito das tribos e privilégios com os quais, também muito humanamente, nos identificamos.<sup>228</sup>

Não sendo de todo um tema original, mas antes, um eterno desafio que instigou ao longo dos tempos desde pensadores a pedagogos e artistas à reflexão, partimos da análise da revisão teórica de referência sobre a importância da educação pela arte associada ao ideal de Homem pleno para uma humanidade plena, procurando responder à seguinte questão: de que forma as práticas de Arte Educação desenvolvidas com crianças em contextos desprivilegiados são efetivas para o alívio dessa experiência traumatizante?

---

<sup>227</sup> Read, 2001, p. 77.

<sup>228</sup> Savater, 2010, p. 40.

Preocupa-nos, essencialmente, de que forma o contato com as artes poderá capacitar sujeitos *a priori* desfavorecidos, indo contra a hierarquia das oportunidades e possibilitando-os a ultrapassar obstáculos, pondo a educação pela arte ao serviço da *antifatalidade* para a “revolta contra o destino, sublevação contra o *fatum*”.<sup>229</sup>

A linha de condução da nossa investigação seguiu as ideias desde Platão passando por Beuys e Freire, Read, Dewey e Ken Robinson, de Arte Educação para todos; das múltiplas possibilidades de trazer a criatividade para todas as áreas da vida; de que todo o “homem é um artista”<sup>230</sup>; do potencial da arte para a cura de uma humanidade em busca de auto revitalização e de esperança no futuro; da possibilidade de prolongar a atividade imaginativa depois da adolescência até à idade adulta.

As atividades desenvolvidas nos dois casos pretenderam contribuir para assegurar os padrões mínimos definidos pelo INEE.

Os padrões mínimos para a educação em situações de emergência (MSEE) são ao mesmo tempo um manual e uma expressão de compromisso, desenvolvidos através de um amplo processo de colaboração, de que todas as pessoas - crianças, jovens e adultos - têm o direito à educação em situações de emergência. Ecoam as crenças fundamentais do projeto Esfera: de que devem ser tomadas todas as medidas possíveis para aliviar o sofrimento humano resultante de calamidade e conflito, e que as pessoas afetadas por desastres têm o direito de viver com dignidade.<sup>231</sup>

Inserimos a nossa prática na segunda e terceira fases definidas pelos padrões mínimos para educação do INEE em situações de crise:

- Prevenção
- Resposta
- Recuperação

Da análise dos dois casos, as conclusões retiradas apontam para vários pontos comuns, que embora não possam ser generalizados a outras situações, encontram semelhanças nos casos em questão.

---

<sup>229</sup> *Ibidem*, p. 41.

<sup>230</sup> “Everyone is an artist”. Frase de Novalis adotada e popularizada pelo pedagogo e artista do neo-expressionismo alemão Joseph Beuys, que inspirado pelas ideias de Rudolf Steiner e de escritores românticos como Novalis e Schiller, e motivado pela crença no poder da criatividade humana universal, formulou os seus conceitos teóricos centrais a respeito da função social, cultural e política e potencial da arte. Defendia o poder da arte para provocar uma mudança revolucionária e criou a ideia de Escultura Social (*Social Sculpture*), em que a sociedade como um todo deveria ser considerada como uma grande obra de arte (o wagneriano *Gesamtkunstwerk*) em que cada indivíduo pode contribuir criativamente e onde o acesso à arte deve ser democratizado.

<sup>231</sup> INEE, 2004.

Tanto no Caso I como no Caso II, o espaço de tempo em que se realizaram as oficinas não foi suficiente para assegurar que os resultados observados tenham impacto a longo prazo na vida dos sujeitos.

Nos dois casos somos forçada a limitar o impacto das atividades aos momentos em que ocorrem.

Também comum aos dois casos, é o facto de que atividades realizadas com frequência com o mesmo grupo de sujeitos proporcionam relações mais sólidas entre os elementos dos grupo e o educador, e a confiança no interior do grupo promove autoestima que consequentemente faz com que os sujeitos se tornem mais responsáveis nas suas decisões e respostas criativas.

Para finalizar sublinhamos, mais uma vez, a importância da formação dos voluntários para que as práticas tenham não só valor de entretenimento, mas que sejam motores para comportamentos corretos e criativos.

#### **5.4 Pistas futuras**

São vários os documentos nos quais baseamos as nossas convicções sobre o papel, não só do Arte Educador, mas do Homem contemporâneo para a plenitude da humanidade dos tempos que vivemos.

Desde a Convenção dos Direitos da Criança até à Declaração de Salamanca e aos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio anunciados em 2015, estamos conscientes da importância de estabelecer metas e contribuir para que estas sejam atingidas.

O trabalho que aqui se apresenta não é mais que um pequeno contributo à reflexão. É a nossa reflexão pessoal sobre problemas que nos são próximos e para os quais quisemos contribuir.

Temos noção da fragilidade do estudo e que casos semelhantes necessitam que lhes seja dedicado mais tempo para análises mais detalhadas e conclusões mais sólidas. Tal como refere Kumar (2008),<sup>232</sup> existe uma crescente necessidade de uma posição sólida

---

<sup>232</sup> Kumar, “Development education and dialogical learning in the 21st century”, *Internacional Journal of Development Education and Global Learning*, 2008, pp. 37-48.

da educação para o desenvolvimento como nova disciplina de estudo no contexto da globalização contemporânea.

Não sendo exemplar, a nossa investigação gostaria de servir como exemplo, e muito nos satisfaria se exaltasse vontades para que outros projetos no mesmo campo de estudo surgissem.

Sobre a nossa experiência, destacamos a teoria presente no capítulo I, da necessidade do Arte Educador enquanto agente multifacetado que deve ser capaz de agir em várias áreas, para que assim, a Educação pela Arte se torne a grande ferramenta de transformação social.

Fortalecendo o nosso papel de Arte Educadora para a transformação, inserido na fase de recuperação do Caso II, criámos o projeto “Moving Library”.<sup>233</sup>

Com o objetivo de ajudar as escolas das zonas de ação do nosso estudo, iniciámos uma campanha de angariação de livros de histórias para cada uma das aldeias e bairros de Catmandu. A ideia inicial do projeto consistia em criar pequenas bibliotecas em cada uma das comunidades onde atuámos. Não conseguimos chegar a todas as comunidades, mas em dezembro de 2016, um ano e meio depois do terramoto, voltámos ao Nepal com algumas caixas de livros. Estes livros foram oferecidos à escola do bairro das crianças que vemos nas imagens das páginas 126-127 deste trabalho.

A escola de lata desta comunidade que tinha ficado completamente destruída com o terramoto, foi reconstruída com vários fundos de ajuda e é agora de cimento, com dois andares, uma cantina, uma sala de informática e uma biblioteca, que os nossos livros foram preencher um pouco mais.

A abordagem de “Build Back Better”<sup>234</sup> defende a restauração de comunidades e bens de uma maneira que os torne menos vulneráveis a desastres e fortaleça a sua resiliência para futuras situações de crise. A reconstrução de uma escola com meios mais seguros e eficazes integra essa abordagem e é nesse contexto que o projeto “Moving Library” se insere. Um projeto a longo prazo e que pretendemos continuar, desta vez com ateliês de arte nas novas instalações.

Somos assim, atores intervenientes e fazedores da nossa escultura social.

---

<sup>233</sup> Em português: Biblioteca em movimento.

<sup>234</sup> Tradução livre da autora: “Reconstruir melhor”.

# Bibliografia

---

Anderson, A., Hoffman, J., & Hyll-Larsen, P. (2011). *The right to education for children in emergencies*. *Journal of International Humanitarian Legal Studies*.

Apple, M. W. (2013). *Can Education change society?* New York, U.S.A.: Routledge.

Awotona, A. (Ed.). (2017). *Planning for Community-Based Disaster Resilience Worldwide: Learning from Case Studies in Six Continents*. (A. Awotona, Trad.) Routledge.

Awotona, A. *Rebuilding Sustainable Communities for Children and their Families after Disasters: A Global Survey*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.

Baker, D., Leon, J., Smith, G. E., & Collins, J. (2010). *Education and Population Health: A Reassessment*. Pennsylvania: Popular Research Institute, Department of Sociology.

Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação: Guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (5ª ed.). (M. J. Cordeiro, Trad.) Lisboa, Portugal: Gradiva.

Bertrand, Y. (1991). *Teorias Contemporâneas da Educação* (2ª ed.). (E. Pinheiro, & C. Nogueira, Trad.) Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.

Beuys, J. (2011). *Cada homem um artista* (2ª ed.). (J. d. Gomes, Trad.) Porto, Portugal: 7 Nós.

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

Boiesen, H. C. (2013). *Outstanding books for young people with disabilities*. Sandvika, Norway: IBBY.

Bornstein, D. (2007). *How to Change the World - Social Entrepreneurs and the Power of New Ideas*. New York, U.S.A: Oxford University Press.

Botton, A. d., & Armstrong, J. (2013). *Art as Therapy*. New York, U.S.A: Phaidon.

- Carmo, H. (2008). *Intervenção Social com grupos* (2ª ed.). Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Child Defence Fund. (2015). *Ending Child Poverty Now Report*. Obtido em março de 2017, de <http://www.childrensdefense.org/library/PovertyReport/EndingChildPovertyNow.html>
- Cleaveland, W. (2008). *Art and Upheaval - Artists on the World's Frontlines*. Oakland, CA: New Village Press.
- Cohen, L., Lawrence, M., & Morrisson, K. (2011). *Research Methods in Education* (7 ed.). New York, USA: Routledge.
- Crutchfield, M. (ade 2013). *Phases of Disaster Recovery: Emergency Responde for the Long Term*. Obtido em março de 2016, de <http://www.umcmission.org/Find-Resources/New-World-Outlook-Magazine/New-World-Outlook-Archives/2013/March-April-2013/0430-Phases-of-Disaster-Recovery-Emergency-Response-for-the-Long-Term>
- Damásio, A. (2003). *O Sentimento de Si - O Corpo, a Emoção e e Neurobiologia da Consciência* (14ª ed.). Mem Martins, Portugal: Publicações Europa-América.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. New York, United States of America: Perigee.
- Diamond, D. (2007). *Theatre for Living: the art and science of community-based dialogue*. Victoria, Canada: Trafford Publishing.
- Duckworth, E. (1991). *Ideias-Maravilha em Educação e outros ensaios em ensino e aprendizagem* (1ª ed.). Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Duran, D. C., Gogan, L. M., Artene, A., & Duran, V. (2015). *The Components of Sustainable Development - A Possible Approach*. Elsevier.
- Edwards, D. (2014). *Art Therapy* (2ª ed.). (K. Wharton, Ed.) London: Sage.
- EFA. (2000). *Forum Mundial de Educação (Dakar, 26-28 abril)*. Paris: UNESCO.
- Emas, R. (2015). *The Concept of Sustainable Development: Definition and Defining Principles*. Obtido em março de 2016, de [https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5839GSDR%202015\\_SD\\_concept\\_definiton\\_rev.pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5839GSDR%202015_SD_concept_definiton_rev.pdf)

Freire, P. (2013). *Educação como prática da Liberdade* (15ª ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.

Freud, S. (1908). *Escritores criativos e devaneios* (Vol. IX). Rio de Janeiro: Imago Editora.

Gadotti, M. (1999). *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Gibbons, P., & Heintze, H.-J. (2015). *The Humanitarian Challenge: 20 years European Network of Humanitarian Action NOHA*. Switzerland: Springer.

Gohn, M. (2009). *Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social* (Vol. 1). (Meta:Avaliação, Ed.) Rio de Janeiro, Brasil.

Goldbard, A. (2013). *The Culture of Possibility: Art, Artists and the Future*. Waterlight Press.

Goleman, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Lisboa, Portugal: Temas & Debates.

Gordon, E. E. (2008). *Teoria de aprendizagem musical para recém nascidos e crianças em idade pré-escolar* (3ª ed.). Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.

Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso* (1ª ed.). Cascais, Portugal: Princípiã.

Herz, M., & Hoffmann, A. R. (2015). *Orgnizações Internacionais: Histórias e Práticas*. Rio de Janeiro, Brasil: Elsevier.

Hoz, A. (1985). *Investigacion Educativa*. Madrid: Ediciones Anaya S.A.

IASC. (outubro de 2015). *Introduction to Humanitarian Action: A brief guide to resident coordinators*. Obtido em dezembro de 2015, de [https://interagencystandingcommittee.org/system/files/rc\\_guide\\_31\\_october\\_2015\\_webversion\\_final.pdf](https://interagencystandingcommittee.org/system/files/rc_guide_31_october_2015_webversion_final.pdf)

INEE. (2014). *Requisitos Mínimos para a Educação em Situações de Emergência, crises crónicas e reconstrução*. Obtido em março de 2016, de [http://internacional.ipvc.pt/sites/default/files/livro\\_INEE\\_MSEE\\_PT.pdf](http://internacional.ipvc.pt/sites/default/files/livro_INEE_MSEE_PT.pdf)

Jansen, J. D. *Targeting education: the politics of performance and the prospects of "Education for All"* . (I. J. 25, Ed.)

- Kagawa, F., & Selby, D. (2014). *Child-Friendly Schooling for Peacebuilding*. New York: United Nations Children's Fund.
- Kamii, C. *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. (J. Morgado, Trad.) Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Karpinska, Z. (2012). *Education, Aid and Aid Agencies - Education as a Humanitarian Response*. New York, U.S.A.: Continuum .
- Kendall, P. C., Choudhury, M., Hudson, J., & Webb, A. (2014). *O caderno do projeto C.A.T. - Para o tratamento Cognitivo-Comportamental dos Adolescentes Ansiosos* (1ª ed.). (A. I. Pereira, J. P. Almeida, & L. Barros, Trad.) Lisboa, Portugal: Coisas de Ler .
- Kumar, A. (2008). *Development and dialogical learning in the 21st century*. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 1: 37-48.
- Leite, E., & Victorino, S. (2008). *Serralves - Projectos com escolas 2002-2007*. (M. Ramos, Ed.) Porto, Portugal: Fundação de Serralves.
- Lewis, D. (2009). *Nongovernmental Organizations, Definitions and History*. Obtido em março de 2016, de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.546.7849&rep=rep1&type=pdf>
- Lewis, D., & Kanji, N. (2009). *Non-Governmental Organizations and Development*. New York, U.S.A.: Routledge.
- Lowenfeld, V. (1957). *Creative and mental growth*. New York: The Macmillan.
- Machel, G. *Impact of Armed Conflict on Children. Report of the Expert of the Secretary General of the United Nations*. New York: UNICEF.
- Magalhães, M. S., & Gomes, A. (1974). *A criança e o Teatro* (2ª ed.). Lisboa, Portugal: Ministério da Educação.
- Martins, A. (2002). *Didáctica das Expressões*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Matthews, G. B. *A filosofia da infância*. (Z. Miranda, Trad.) Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto, Portugal: Porto Editora.

- Mbuyamba. (2006). *Conferência mundial de Educação Artística (Lisboa)*. UNESCO.
- McCutchen, B. P. (2006). *Teaching Dance as Art in Education*. Champaign, IL, U.S.A.: Human Kinetics.
- MoMA, M. T. (2010). *Make Art Mistakes - A creativity Sketchbook*. New York, New York, U.S.A.
- Naidus, B. (2009). *Arts for Change: Teaching Outside the Frame*. Oakland, CA: New Village Press.
- Nascimento, D. (2009). *Humanitarianism at the crossroads: Dilemmas and opportunities of the "War on Terror"*. (P. J. Affairs, Ed.) Lisboa.
- OCHA. (2016). *World Humanitarian Data and Trends 2016*. Obtido em janeiro de 2017, de <https://docs.unocha.org/sites/dms/Documents/World%20Humanitarian%20Data%20and%20Trends%202016.pdf>
- OECD. (2012). *International Support to Post-conflict Transition: DAC Guidance on Transition Financing: Key Messages*. Obtido em março de 2016, de <http://www.oecd.org>
- O'Farrell, L., Schonmann, S., & Wagner, E. (2014). *International Yearbook for Research in Arts Education 2/2014 (Vol. II)*. Waxmann.
- Orlick, T. (2006). *Cooperative games and sports: Joyful activities for everyone* (2ª ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Orlick, T. (1978). *The cooperative sports & games book: Challenge without competition*. Pantheon.
- Pigozzi, M. (1999). *Education in Emergencies and for Reconstruction: A developmental approach*. New York: UNICEF.
- Plataforma Portuguesa das ONGD. (abril de 2014). *Guia das ONGD - 2014*. Obtido em março de 2016, de [http://backoffice.plataformaongd.pt/documentacao/site/Repositorio/Documentos/Publicacoes/GuiaONGD\\_2014.pdf](http://backoffice.plataformaongd.pt/documentacao/site/Repositorio/Documentos/Publicacoes/GuiaONGD_2014.pdf)
- Plummer, D. M. (2012). *Como aumentar a autoestima das crianças*. Porto, Portugal: Porto Editora.

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2013). *Manual de investigação em ciências sociais*. (J. M. Marques, M. A. Mendes, & M. Carvalho, Trans.) Lisboa, Portugal: Gradiva.
- Read, H. (2001). *A Educação pela Arte* (1ª ed.). (V. L. Siqueira, Trad.) São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Russell, B. (2009). *Autobiography*. Routledge Classics.
- Rysaback-Smith, H. (2015). History and Principles of Humanitarian Action. *Turkish Journal of Emergency Medicine* , 15, 5-7.
- Santos, A. d. (2008). *Mediações Arteducacionais*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, C. M., & Figueira, A. C. (2015). *Guia de Atividades Educativas* (1ª ed.). Alverca, Portugal: Psiclínica.
- Santos, M. F. (2015). *Alta Mente* - (1ª ed.). Lisboa, Portugal: Edicare Editora.
- Savater, F., Castillo, R. M., Crato, N., & Damião, H. (2010). *O valor de educar, o valor de instruir* (1ª ed.). (P. Editora, Ed.) Lisboa, Portugal.
- Save the Children. (14 August 2015). *Education in Emergencies: A showcase of Save the Children's work over the last decade to provide education in emergencies*. Obtido em 5 de fevereiro de 2017, de <https://savethechildreninternational.exposure.co/education-in-emergencies?slow=1>
- Schneider, S., & Schmitt, C. J. (1998). O uso do método comparativo nas ciências sociais. *Cadernos de Sociologia* , 9, 49-87.
- Silva, A. S., & Pinto, J. M. (2014). *Metodologia das ciências sociais* (16ª ed.). Porto, Portugal: Edições Afrontamento.
- Simms, B., & Trim, D. J. (Edits.). (2011). *Humanitarian Intervention: A History*. New York, U.S.A: Cambridge University Press.
- Smillie, I. (1998). *Relief and Development: The Struggle of Synergy*. Thomas J. Watson Institute for International Studies, Brown University.
- Smith, K. (2008). *How to be an explorer of the world: portable art life museum*. New York, New York, U.S.A.: Penguin Group.
- Smith, S. C. (4 de June de 2012). *The Scope of NGOs and Development Program Design: Application to Problems of Multidimensional Poverty*. Obtido em 20 de

janeiro de 2016, de [https://www2.gwu.edu:https://www2.gwu.edu/~iiep/assets/docs/papers/Smith\\_IIEPWP2012-07.pdf](https://www2.gwu.edu:https://www2.gwu.edu/~iiep/assets/docs/papers/Smith_IIEPWP2012-07.pdf)

Sinclair, M. (2001). *Education in Emergencies*. Obtido de <http://www.unhcr.org:3b8a1ba94.pdf>

Sinclair, M. (2002). *Planning Education in and After Emergencies*. Paris: UNESCO.

Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação - Bases Psicopedagógicas* (Vol. I). Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.

Sousa, A. B. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação - Drama e Dança* (Vol. II). Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.

Sousa, A. B. (2003c). *Educação pela Arte e Artes na Educação - Música e Artes Plásticas* (Vol. III). Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2ª ed.). Lisboa, Portugal: Livros Horizonte.

Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (2ª ed.). (A. Chaves, Trad.) Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.

Thompson, N. (2015). *Seeing Power - Art and Activism in the 21st Century*. Mellville House.

Thompson, N. (2011). *Socially Engaged Contemporary Art: Tactical and Strategic Manifestations*.

Umberto, E. (2009). *Como se faz uma tese em ciências humanas* (15ª ed.). (A. F. Bastos, & L. Leitão, Trads.) Lisboa, Portugal: Editorial Presença.

UN. (june 1992). *United Nations Conference on Environment & Development: Agenda 21*. Obtido em 5 de fevereiro de 2017, de <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>: <https://sustainabledevelopment.un.org>

UN. (2013). *2013 Education Cannot Wait Call to Action: Plan, Prioritize, Protect Education in Crisis-Affected Contexts*. Obtido em março de 2017, de <http://www.globalpartnership.org/content/2013-education-cannot-wait-call-action-plan-prioritize-and-protect-education-crisis-affected>.

UNDP. (2012). *UNDP and Early Recovery*. Obtido em março de 2016, de UNDP: <http://www.undp.org/content/undp/en/home/librarypage/crisis-prevention-and-recovery/undp-in-early-recovery.html>

UNESCO. (1990). *Relatório da Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Obtido em março de 2015, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

UNESCO. (2010). *The Central Role of Education in the Millenium Development Goals*. Paris: UNESCO with UNICEF, the Government of Qatar and Save the Children.

UNESCO. (julho de 2013). *Education for All Global Monitoring Report: Children still battling to go to school - Policy paper 10*". Obtido em 2017 de março, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002216/221668E.pdf>

UNICEF. (2006). *Education in Emergencies: A Resource Tool Kit*. Obtido em 2 de fevereiro de 2016, de [https://www.unicef.org/rosa/Rosa-Education\\_in\\_Emergencies\\_ToolKit.pdf](https://www.unicef.org/rosa/Rosa-Education_in_Emergencies_ToolKit.pdf).

UNICEF. (2009). *Child Friendly Schools Manual*. UNICEF.

UNICEF Nepal. (24 de abril de 2016). *A Year On Nepal Earthquakes: Education Continues In Affected Districts But Children Still Need Safe And Stable Learning Environment*. Obtido em 12 de novembro de 2016, de <http://unicef.org.np/blogs/2016/04/24/a-year-on-nepal-earthquakes-education-continues-in-affected-districts-but-children-still-need-safe-and-stable-learning-environment>

Vayer, P., & Destrooper, J. (1976). *A dinâmica da acção educativa para a infância - normal e/ou inadaptada*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.

WCEFA. (1990). *Relatório Final - Conferência Mundial de Educação para todos (Jomtien, Tailândia, 5 - 9 de março 1990)*. Nova Iorque.

Willetts, P. (agosto de 2006). *What is a Non-Governmental Organization?* Obtido de City University: <http://www.staff.city.ac.uk/p.willetts/CS-NTWKS/NGO-ART.HTM>

Wright, L. H. (2012). *Education in emergencies research methodologies: Identifying successes and gaps in the field*. Onatario Institute for Studies in Education.

Wyman, M. (2004). *Why Culture matters: The Defiant Imagination*. Vancouver, Canada: Douglas & McIntyre.

Yin, R. K. (2012). *Applications of Case Study Research*. Thousand Oaks, California: Sage.

Yin, R. K. (2015). *Estudos de Caso: Planejamento e Métodos* (5ª ed.). (D. W. Nowaczyk, Ed., & C. M. Herrera, Trad.) Porto Alegre, Brasil: Bookman.

Youngblood, M. S. (1982). Lowenfeld's Unremitting legacy. *Art Education* , 35 (6), 32-36.

# Anexos

---



# ANEXO I



## ANEXO I - Questionário I em inglês, como foi apresentado aos inquiridos

Questionnaire I												
<p><i>The purpose of this study is to examine the impact and benefits of artistic practices developed by volunteers after April's earthquake in Nepal, with children affected by the disaster, either in TLCs and CFSs settled in response to the disaster or independently in other community spaces. Based in your experience, your sincere opinion is fundamental for a deep understanding on the subject. Your responses to this form are completely anonymous. Your participation is entirely voluntary. Thank you!</i></p>												
<p style="text-align: center;"><b>Part I</b></p> <p style="text-align: center;"><b>BIO Data</b></p> <p>Male <input type="checkbox"/> Female <input type="checkbox"/> Age _____ Volunteer at TLS <input type="checkbox"/> CFS <input type="checkbox"/> other <input type="checkbox"/> _____</p> <p>I am:</p> <p>Student <input type="checkbox"/> Teacher <input type="checkbox"/> Art Teacher <input type="checkbox"/> Artist <input type="checkbox"/> other _____</p> <p>School completed:</p> <p>High school <input type="checkbox"/> University degree <input type="checkbox"/> Post grad. <input type="checkbox"/> Master <input type="checkbox"/></p>												
<p style="text-align: center;"><b>Part II</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Training</b></p> <p>1. Did you have specific training before start working in the TLCs and CFSs? YES <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/></p> <p>2. In which particular area was your training? _____</p> <p>3. Which organization provided the training? _____</p> <p>4. How many training sessions did you have? _____</p> <p>5. Has the training been continuous? YES <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/></p> <p>6. Rate the importance of attending this training to your work in the post disaster relief:</p> <table><thead><tr><th>Not important</th><th></th><th></th><th></th><th></th><th>Extremely important</th></tr></thead><tbody><tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr></tbody></table>	Not important					Extremely important	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Not important					Extremely important							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							

7. The training gave you more:

	Strongly disagree			Strongly agree	
	2			5	
Confidence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Knowledge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Self-discipline	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Awareness	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empathy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. What other actions have you taken to deepen your knowledge about art education practices in emergency situations with children? Please give examples to all your answers.

- Talk with professionals  \_\_\_\_\_
- Read books about the subject  \_\_\_\_\_
- Engage with NGO  \_\_\_\_\_
- Take academic studies on this field  \_\_\_\_\_
- Take short courses  \_\_\_\_\_

**Part III**

**Art activities**

1. Please select the art activities and their predominance in the workshops

	Never present			Always present	
	1	2	3	4	5
Dancing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Singing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Drama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Drawing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Painting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Collage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sculpting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Music	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. From your observation which activities are better received by the children:

	Not well received			Very well received	
	1	2	3	4	5
Dancing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Singing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Drama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Drawing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Painting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Collage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sculpting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Music	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. What other activities are developed in the workshops?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. How do you rate the influence of the practice of art activities with children in the earthquake aftermath in terms of improvement of their:

	No influence at all			A lot of influence	
	1	2	3	4	5
Art skills	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creativity thinking skills	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Communication skills	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Social development	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personal development	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Happiness	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Confidence and					

self-esteem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Feeling of safety	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trust	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. How active is the participation of other elements of the community in the workshops?

	Do not participate at all			Very participative	
	1	2	3	4	5
Parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Other family members	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Community peers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Friends	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. From your experience, the art workshops' major benefit for the children is:

---



---



---

### Part IV

#### Workshops' groups profile

1. Age of the children participating in the art workshops

	5%	25%	50%	75%	100%
2 - 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 - 11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12-16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Majority boys  Majority girls

3. Do you work continuously with the same group of children?

YES, always

Same group, but with long periods between sessions

NEVER work with the same children again

3.1 How many workshops have you done with the same group of children? \_\_\_\_\_

3.1.1 How often? \_\_\_\_\_

3.2 What was the longest period between sessions with the same group? \_\_\_\_\_

4. How would you rate the level of trauma of the majority of the children related with the experience of the earthquake?

No trauma					Extremely traumatized				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4.1 What kind of traumatic behaviour did you perceive the most?

	Less present			Very present	
	1	2	3	4	5
Hysterical or panic attack	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Irritable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Agressive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoiding all activities	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lack of emotion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficulty concentrating	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Withdraw from the group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Extreme sadness	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Constantly talking about the events	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
None of the above	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.1.1 Please give examples that might not have been mentioned but that you believe are important.

---



---

**5. After the art workshop sessions children usually seem:**

- Happier
- More relaxed
- Confident
- Energized
- Empowered
- More open to others
- No visible change in their mood for better

**5.1 Any other observations:**

---

---

---

---

**6. Write any experiences or observations about how you think art practices helped children after the earthquake.**

---

---

---

---

*Thank you!*

## ANEXO II



## ANEXO II - Questionário I em português

### Questionário I

*O objetivo deste estudo é examinar o impacto e benefícios de práticas artísticas desenvolvidas por voluntários após o terremoto de abril no Nepal, com crianças afetadas pelo desastre, tanto em TLC e CFS montados em resposta ao desastre ou independentemente em outros espaços da comunidade. Baseada na sua experiência, a sua opinião sincera é fundamental para uma compreensão profunda sobre o tema. As suas respostas a este formulário são completamente anónimas. A sua participação é totalmente voluntária. Obrigada!*

#### Parte I

##### Dados Pessoais

Masculino  Feminino  Idade \_\_\_\_ Voluntário em TLS  CFS  outro  \_\_\_\_\_

Eu sou:

Estudante  Professor  Professor de Artes  Artista

outro \_\_\_\_\_

Grau académico concluído:

Ensino Secundário  Ensino Universitário  Pós grad.  Mestrado

#### Parte II

##### Treino

1. Teve treino específico antes de começar a trabalhar em TLC e CFS? SIM  NÃO

2. Em que área em particular recebeu treino? \_\_\_\_\_

3. Qual a organização que forneceu o treino? \_\_\_\_\_

4. Quantas sessões de treino teve? \_\_\_\_\_

5. O treino tem sido contínuo? SIM  NÃO

6. Avalie a importância de frequentar esse treino para o seu trabalho no alívio de pós-trauma:

Não importante					Extremamente importante
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1	2	3	4	5	

7. O treino conferiu-lhe mais:

	Discordo completamente			Concordo completamente	
	1	2	3	4	5
Confiança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conhecimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auto-descoberta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consciência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empatia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Que outras ações tomou de forma a aprofundar o seu conhecimento acerca de práticas de arte educação com crianças em cenários de emergência? Por favor dê exemplos em todas as suas respostas.

- 1. Falar com profissionais  \_\_\_\_\_
- 2. Ler livros acerca do tema  \_\_\_\_\_
- 3. Envolver-se com ONG  \_\_\_\_\_
- 4. Estudos académicos neste campo  \_\_\_\_\_
- 5. Frequentar cursos de pequena duração  \_\_\_\_\_

**Parte III**

**Atividades artísticas**

1. Por favor seleccione as atividades artísticas e a sua predominância nas oficinas

	Nunca está presente			Está sempre presente	
	1	2	3	4	5
Dança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Canto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teatro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pintura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escultura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Da sua observação que atividades são mais bem recebidas pelas crianças:

	Não é bem recebido			Muito bem recebido	
	1	2	3	4	5
Dança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Canto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teatro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pintura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escultura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Que outras atividades são desenvolvidas nas oficinas?

---



---

4. Como avalia a influência de práticas de arte com crianças no rescaldo do terramoto em termos da melhoria das suas:

	Sem qualquer influência			Muita influência	
	1	2	3	4	5
Capacidade artística	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidade de pensamento criativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidade de comunicação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolvimento social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolvimento pessoal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Felicidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Confiança e auto-					

estima	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sentimento de segurança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Confiança nos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. O quão ativa é a participação de outros elementos da comunidade nas oficinas?

	Não participante de todo			Muito participante	
	1	2	3	4	5
Pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros membros da família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Membros da comunidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Da sua experiência, o maior benefício que resulta das oficinas de arte para as crianças é:

---



---



---

#### Parte IV

##### Perfil dos grupos nas oficinas

1. Idade das crianças que participam nas oficinas de arte

	5%	25%	50%	75%	100%
2 - 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 - 11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12-16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Maioritariamente meninos  Maioritariamente meninas

3. Trabalha continuamente com o mesmo grupo de crianças?

SIM, sempre

O mesmo grupo, mas com longos períodos entre sessões

NUNCA trabalho com o mesmo grupo de crianças

3.1 Quantas oficinas fez com o mesmo grupo de crianças? \_\_\_\_\_

3.1.1 Com que frequência? \_\_\_\_\_

3.2 Qual o maior período entre sessões com o mesmo grupo de crianças? \_\_\_\_\_

4. Como avalia o nível de trauma da maioria das crianças como consequência da experiência vivida no terremoto?

Sem trauma					Extremamente traumatizado				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	1

4.1 De que tipo de comportamento traumático se apercebeu mais?

	Pouco presente			Muito presente	
	1	2	3	4	5
Histeria ou ataque de pânico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Irritável	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Agressivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evitar todas as atividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apatia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dificuldade de concentração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Afastamento do grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tristeza profunda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Constantemente a falar dos acontecimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nenhum dos acima	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**4.1.1 Por favor dê exemplos que possam não ter sido referidos mas que lhe pareçam importantes.**

---

---

**5. Após as sessões nas oficinas de arte as crianças geralmente parecem:**

- Mais felizes
- Mais relaxadas
- Confiantes
- Energéticas
- Fortalecidas
- Mais abertas aos outros
- Não há diferença para melhor no seu humor

**5.1 Outras observações:**

---

---

---

---

**6. Descreva experiências ou observações sobre como pensa que a utilização de práticas de arte ajudou as crianças após o terremoto.**

---

---

---

---

*Obrigada!*

## ANEXO III



## ANEXO III - Questionário I sobre a plataforma *online* Jotform

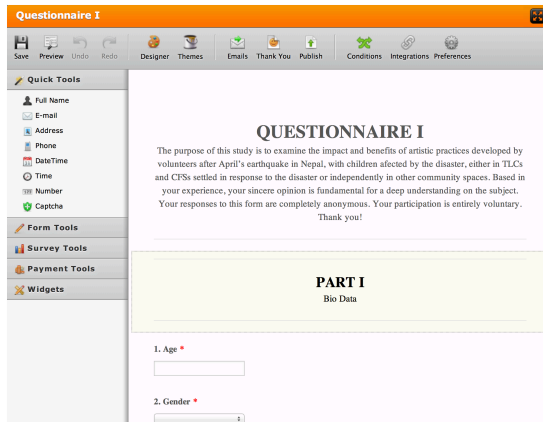


Fig. 15 - Página de edição do questionário online

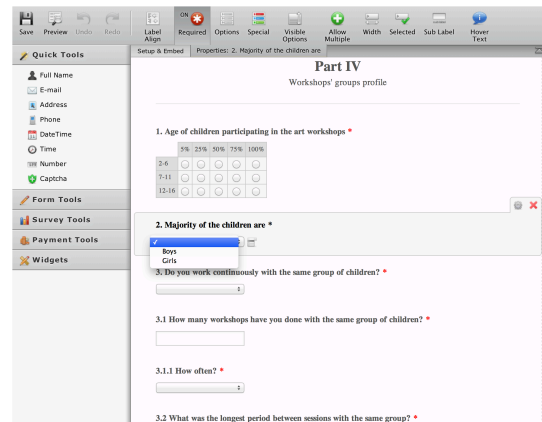


Fig. 16 - Campos obrigatórios assinalados

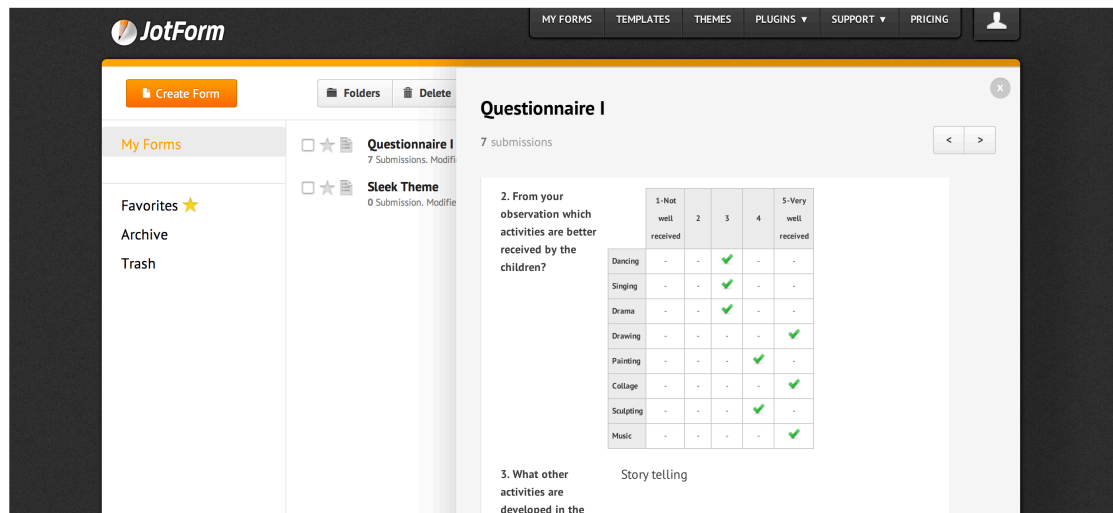


Fig. 17 - Exemplo de apresentação de pergunta respondida



## ANEXO IV



**ANEXO IV - Matrizes de análise de respostas do Questionário I**

ANÁLISE DE RESPOSTAS DA PARTE I DO QUESTIONÁRIO I								
Sujeito	Sexo	Idade	Ocupação	Habilitações	Voluntário em	TLC	CFS	outro
1	F	20	estudante	Liceu		✓	✓	
2	M	28	Fundador A.J*	Licenciatura	*Associação Juvenil			✓
3	M	18	estudante	Liceu		✓	✓	
4	F	22	estudante, DJ	Liceu		✓	✓	
5	F	21	estudante	Liceu	escolas			✓
6	F	21	estudante	Liceu		✓	✓	
7	F	31	Professora	Mestrado	escolas	✓	✓	✓
8	M	20	estudante	Liceu		✓	✓	
9	F	22	estudante	Liceu		✓	✓	
10	F	18	estudante	Liceu		✓	✓	
11	M	21	estudante	Liceu		✓	✓	
12	F	21	estudante	Liceu		✓	✓	
13	F	24	estudante	Licenciatura		✓	✓	
14	F	21	estudante	Liceu		✓	✓	
15	F	37	Professora	Licenciatura	Associações	✓	✓	✓
16	M	22	estudante	Licenciatura		✓	✓	
17	F	26	outro	Licenciatura		✓	✓	
18	F	25	Professora	Licenciatura	escolas, bairros	✓	✓	✓
19	F	31	artista	Licenciatura	Associações	✓	✓	✓
20	F	40	Professora	Licenciatura	escolas			✓
21	F	30	artista	Licenciatura		✓	✓	
22	M	34	Professor	Licenciatura	Associações			✓
23	F	22	estudante	Liceu		✓	✓	
24	F	44	Professora	Licenciatura	escolas			✓
25	M	34	Prof. Arte	Licenciatura	Associações			✓
26	F	21	estudante	Liceu		✓	✓	
27	F	22	estudante	Licenciatura	escolas	✓	✓	✓
28	F	23	estudante	Liceu		✓	✓	
29	M	22	estudante	Liceu		✓	✓	
30	F	31	Prof. Arte	Licenciatura		✓	✓	
31	F	34	A.J	Liceu	Associação J.			✓

ANÁLISE DE RESPOSTAS DA PARTE II DO QUESTIONÁRIO I												
Sujeito	P.1	P.2	P.3	P.4	P.5	P.6	P.7.1	P.7.2	P.7.3	P.7.4	P.7.5	P.8
1	sim		CAM	2	não	4/5	4/5	5/5	4/5	5/5	5/5	1
2	sim		CAM	4	sim	4/5	3/5	4/5	4/5	3/5	5/5	1,2,3
3	sim		CAM	2	não	4/5	5/5	4/5	3/5	2/5	3/5	5
4	sim		CAM	2	sim	5/5	5/5	4/5	4/5	5/5	5/5	1,2,3
5	sim		CAM	2	sim	4/5	3/5	4/5	3/5	5/5	5/5	2
6	sim		CAM	2	não	5/5	4/5	5/5	3/5	3/5	5/5	3
7	sim		H.I	7	sim	5/5	5/5	5/5	3/5	5/5	5/5	1,2,3
8	sim		CAM	3	sim	4/5	5/5	4/5	4/5	5/5	5/5	1,2
9	sim		CAM	2	não	4/5	4/5	5/5	3/5	4/5	4/5	1,2
10	sim		CAM	4	sim	3/5	4/5	4/5	3/5	4/5	4/5	1,2
11	sim		CAM	2	não	5/5	4/5	4/5	3/5	4/5	4/5	1,2,3
12	sim		CAM	4	sim	4/5	3/5	4/5	3/5	4/5	4/5	1,2
13	sim		CAM	4	sim	5/5	4/5	4/5	4/5	4/5	5/5	1,2
14	sim		CAM	3	sim	4/5	4/5	4/5	3/5	4/5	5/5	1,2,3
15	sim		H.I	4	sim	5/5	4/5	3/5	3/5	3/5	4/5	1,2,3
16	sim		CAM	2	não	3/5	3/5	5/5	3/5	5/5	5/5	1,2
17	sim		CAM	4	sim	4/5	4/5	4/5	2/5	4/5	4/5	1,2,3
18	sim		H.I	4	sim	5/5	4/5	4/5	4/5	3/5	5/5	1,2,3
19	sim		H.I	2	não	5/5	2/5	4/5	3/5	3/5	4/5	1,2,3
20	sim		H.I	4	sim	4/5	4/5	4/5	3/5	4/5	4/5	1,2,3
21	sim		H.I	4	sim	4/5	4/5	4/5	3/5	5/5	5/5	1,2,3
22	sim		H.I	4	sim	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	1,2,3
23	sim		CAM	4	sim	4/5	4/5	3/5	3/5	3/5	5/5	1,2
24	sim		H.I	2	não	4/5	3/5	4/5	3/5	4/5	4/5	1,2,3
25	sim		H.I	2	sim	5/5	2/5	3/5	2/5	4/5	4/5	1,2,3
26	sim		CAM	4	sim	4/5	4/5	5/5	3/5	5/5	5/5	1,2
27	sim		CAM	3	sim	4/5	4/5	4/5	3/5	5/5	5/5	1,2
28	sim		CAM	4	sim	5/5	3/5	4/5	3/5	4/5	4/5	1,2,3
29	sim		CAM	4	sim	4/5	4/5	5/5	3/5	4/5	4/5	1,2,3
30	sim		H.I	2	sim	4/5	3/5	4/5	3/5	4/5	4/5	1,2,3
31	sim		H.I	2	sim	4/5	2/5	4/5	3/5	4/5	4/5	1,2,3

# ANEXO V



## ANEXO V - Passagens do Diário de Bordo Caso I

	Sharjah, U.A.E.. 11 de julho de 2015
<b>Caso I</b>	<i>Maraya Art Center - Centro de Arte Maraya</i>
<p>Durante a sessão de hoje trabalhei quase exclusivamente com o Mohamed e o Ahmed de novo. Somos sempre muitos voluntários, o grupo é pequeno e isso permite que se dê mais atenção a cada criança.</p> <p>No entanto, sinto demasiada pressão por parte da colaboradora da organização para guiar as crianças em todas as suas escolhas. Esta é, mais uma vez, uma das situações que repetitivamente tenho observado que acontecem em oficinas de atividades para crianças. Observei várias vezes em diferentes contextos, (noulras oficinas de atividades de arte para crianças que não a do nosso estudo atual), a enorme imposição que os facilitadores criam sobre a evolução dos trabalhos das crianças e que leva a que influenciem as escolhas por elas tomadas (Ver diário de bordo das Oficinas de Arte no âmbito da bienal de Arte de Sharjah).</p> <p>Temos vários materiais sobre a mesa, converso com as crianças sobre cada um e de como os podemos utilizar de formas diferentes. Perante a indecisão e demora das crianças a colaboradora pede-me várias vezes para ser eu a desenhar e cortar e encontrar soluções.</p> <p>Não defendo esta ideia de fazer no lugar da criança para mostrar trabalho concluído. Se a criança demora mais ou menos tempo a tomar decisões, deve ser deixado ao seu próprio ritmo, sem pressionar.</p> <p>Neste sentido, parece-me fundamental que os voluntários e facilitadores tenham noções básicas de pedagogia.</p>	

	Sharjah, U.A.E.. 02 de março de 2015
<b>Caso I</b>	<i>Oficinas de Arte no âmbito da bienal de arte de Sharjah - Sharjah Art Foundation</i>
<p>Situação observada hoje:</p> <p><i>“Hoje vamos desenhar uma máscara. Cada um desenha a máscara do personagem de que gosta mais.”</i></p> <p>Depois de ter sido dado o tema da atividade a realizar, o facilitador distribuiu primeiro uma folha A4 a cada criança e depois um lápis de carvão e uma borracha. Ao fundo da sala estava uma mesa com caixas de materiais soltos (fitas, lantejoulas, elásticos, botões, penas, etc.); cartolinas; frascos</p>	

de tintas, pincéis; tesouras; lápis e marcadores. As crianças só estavam autorizadas a utilizar os materiais quando tivessem terminado de desenhar a sua máscara.

Todas as crianças “congelaram” em frente à folha branca com um lápis numa mão e a borracha na outra. Conforme o facilitador os incentivava a começar a desenhar, elas começaram, perdidas nas instruções dadas, a desenhar pequenas figuras e a apagar repetitivamente. Muitas pediram novas folhas porque as que tinha já estavam muito sujas de tanto apagar. Nitidamente a atividade não estava a funcionar. O facilitador ponderou encerrar a atividade.

Para recortar a máscara da folha de papel os facilitadores recortaram eles mesmos, não dando as tesouras às crianças.

Quando todas as máscaras tinham sido recortadas, era a vez de começar a pintar. O facilitador organizou as crianças em fila e ia colocando ele mesmo num prato de plástico as tintas que as crianças escolhiam. Foi dada a regra que quem precisasse de mais tinta tinha de pedir. Nenhuma criança foi autorizada a colocar as tintas que queria.

Os facilitadores executam muitas tarefas nos desenhos das crianças. Em vez de sugerir, criar conversas e exercitar a imaginação (Beuys, 2011), fazem eles mesmos.

## ANEXO VI



## ANEXO VI - Passagens do Diário de Bordo Caso II

Catmandu, Nepal. 18 de maio de 2015 Sanepa, Yellow House
<p>Ao fim de três dias à espera de ser chamada para qualquer TLC ou CFS da UNICEF sem ter notícias de quando os voluntários serão ativados, o CAM recomendou-me algumas ações de formação enquanto não me atribuem uma agenda de atividades.</p> <p>Decidi oferecer-me para ir desenvolver atividades com crianças de bairros de Catmandu através de pessoas que conheci nas ações de formação de PFA na Yellow House. A Sara tem estado a trabalhar com um grupo de crianças desalojadas que estão a viver no passeio em frente à casa dela debaixo de lonas. Não sabe o que fazer com as crianças e ofereci-lhe ajuda. Começamos amanhã de manhã. Também conheci a Yasmin que me pediu para ir à aldeia onde deu aulas de inglês o ano passado.</p> <p>Somos cerca de trinta adultos na ação de formação. A maior parte são professoras que não sabem como lidar com os seus alunos.</p>

Catmandu, Nepal. 20 de maio de 2015 Catmandu
<p>Hoje fiz mais uma sessão de atividades com o grupo de crianças do bairro da Sara. O Chandan pediu-me para ir fazer uma sessão numa organização com crianças invisuais e surdas. De repente começo a ficar com a agenda preenchida e ainda não fiz nenhuma oficina em TLS ou CFS da UNICEF. Uma vez mais as organizações desiludem-me e as burocracias impõem-se às necessidades das pessoas.</p> <p>Há aldeias do Nepal completamente isoladas onde ainda não chegou qualquer tipo de ajuda desde dia 25 de abril. Li que o Nepal recusou a oferta de helicópteros ingleses porque a Índia e a China querem ser os maiores dadores nas operações de emergência. A política sobrepõe-se ao estado de crise de milhares de pessoas.</p> <p>Tenho poucos materiais para trabalhar com as crianças especiais, propus fazermos uma sessão de expressão dramática. Conversei com a diretora da organização pelo telefone e ela disse que as crianças já tiveram sessões de dança anteriormente.</p> <p>Amanhã vou para a aldeia de Lalitpur a 4 horas de Catmandu trabalhar com os ex-alunos da Yasmin. Vão ser vários autocarros e mini-vans até lá chegar. Há muitos caminhos cortados e com as chuvas temem-se as derrocadas. Comprei papel, lápis e marcadores.</p>



## ANEXO VII



## ANEXO VII - Lista de jogos interativos

JOGOS INTERATIVOS
<p>Estes jogos são muito cativantes e vão incentivar qualquer criança a participar ativamente. Os jogos são muito simples de jogar e muito pouco competitivos. Durante o jogo se alguém se enganar, antes de o restante grupo começar a incriminar, apontar e a rir, o facilitador deve certificar-se que toda a gente coloca ambas as mãos na cabeça e grita uuuups para garantir que independente de quantas vezes se cometa um erro não faz mal e que todos se estão a divertir.</p>
<p><b>1. Dibbi Dibbi Dappe</b> (a partir dos 5 anos)</p>
<p>“dibbi dibbi dappe dappe dappe dibbi dibbi dappe, dibbi dibbi dappe dappe dibbi dibbi dappe”. Primeiro ensine a canção ao grupo. O jogo começa com todos a cantar a canção e de seguida o facilitador começa por dizer o seu nome (a) e o nome de outra pessoa (x) saindo da sua posição na roda até ao centro onde encontra a pessoa do nome que chamou. Quando se encontram batem nas mãos um do outro. A pessoa chamada fica no centro e quem chamou ocupa o lugar da pessoa chamada. Agora x tem de dizer o seu nome e o nome de outra pessoa (d), d tem de apanhar e continuar. Se alguém se enganar, ou se atrasar a responder, então todos, incluindo o próprio, têm de cantar dibbi dibbi dappe. A pessoa que se enganou tem de começar pelo seu nome e chamar o nome de outra pessoa. Quem chega ao centro tem de dizer logo o nome de uma pessoa, para nunca se parar.</p>
<p><b>2. Zip-Zap</b> (a partir dos 7 anos)</p>
<p>Simples! Uma pessoa no centro da roda gira e pode apontar para qualquer um e dizer “Zip”. Quem for apontado tem de se baixar/ sentar, e as pessoas que estejam ao seu lado têm de apontar uma para a outra, por cima da cabeça da que se baixou, e gritar “Zap” ao mesmo tempo. Quem se baixa tem de ser rápido para que fecha o “Zap” não lhe tocar. Quem se atrasar a baixar, a fechar ou se enganar, substitui a pessoa no centro, para continuar a “zippar” os outros do círculo. Se alguém fizer quando não é a sua vez também tem de ir para o centro do círculo e continuar o jogo.</p>
<p><b>3. Imitar animais</b> (a partir dos 7 anos)</p>
<p>Uma pessoa no centro da roda gira e vai apontando para pessoas diferentes, dizendo “elefante”, “coelho”, e “macaco”.</p> <p><b>Elefante</b> – Quem foi apontado estica um braço em frente e segura o nariz com a outra mão, mas trazendo-o de debaixo do braço esticado. As duas pessoas ao seu lado viram-se para ele e fazem-lhe orelhas colocando uma mão junto da orelha e outra na cintura, e movimentam-nas como os elefantes fazem.</p>

**Coelho** – a pessoa que é apontada coloca as mãos na cabeça e faz o sinal de vitória com ambas as mãos a fazer de orelhas de coelho, dobra-se um bocadinho e mostra os dentes. As duas pessoas ao seu lado batem vigorosamente com os pés no chão.

**Macaco** – se a pessoa no centro aponta para alguém e diz “macaco”, essa pessoa e a pessoa à sua esquerda e à sua direita têm de ficar paralisados. Se algum se mexer um bocadinho tem de ir para o centro.

#### 4. Tom e Jerry (a partir dos 7 anos)

Este é um jogo de apanhada. Todos se colocam aos pares e dão o braço um ao outro; a mão do outro braço deve ficar na cintura. Os pares devem espalhar-se pelo espaço disponível de forma a permitir que 2 pessoas corram por entre eles. 2 pessoas devem estar livres, isto é, não estar de braço dado. Uma é o Tom e a outra o Jerry. Adivinhem, o Tom deve tentar apanhar o Jerry. Para o Jerry se salvar tem de dar o braço ao braço livre de uma pessoa de qualquer um dos pares. Assim que o Jerry faça isso, a outra pessoa do par ao qual o Jerry se ligou deve soltar-se e correr já que ele é agora o novo Jerry. O Jerry pode salvar-se dando o braço a outra pessoa num par, e assim por diante. Se o Tom apanhar o Jerry trocam de papéis, ou seja, o Jerry transforma-se em Tom e vice-versa. Diga aos jogadores no início, que eles devem trocar rapidamente de lugar e ligar-se a outros, já que isso torna o jogo mais divertido para todos. No caso de a perseguição entre duas pessoas se prolongar, introduza uma nova regra de que no momento em que grite, “Mudar” os papéis se invertam entre o Tom e o Jerry.

#### 5. Avião (a partir dos 5 anos)

Todos têm de abrir os braços como as asas de um avião e movimentarem-se pelo espaço fazendo o som “vuuuuu...”. Se se encontrarem cara-a-cara com alguém ambos têm de bater as asas para o lado e dizer “oops”. O objetivo é que todos os “aviões” consigam voar e nunca tocar uns nos outros.

#### 6. Eu seguro a bola (a partir dos 5 anos)

Todas as ações têm de ser feitas imaginando que se tem uma bola gigante nas mãos.

Eu seguro a bola

Eu bato a bola

Eu ponho-a aqui (apontando para uma parte do corpo)

Eu passo a bola (passá-la para alguém na roda)

Pode brincar-se com os tamanhos da bola e os movimentos que se fazem: *Eu guardo a bola.....no bolso.*

#### 7. Lakhey<sup>235</sup>, Camião, Pataka<sup>236</sup> (a partir dos 7 anos)

<sup>235</sup> *Lakhey* é um demónio do folclore nepalês. É retratado com um rosto feroz, presas salientes e juba de cabelo vermelho ou preto.

<sup>236</sup> *Pataka* na gíria Punjabi, significa bombinha de carnaval ou fogo de artifício (Punjabi é uma língua Indiana falada na região de Punjab).

<p>Se uma pessoa no centro aponta para alguém da roda e diz <i>Lakhey</i>, a pessoa que foi apontada tem de dobrar os indicadores junto da boca e fingir fazer presas; as duas pessoas ao lado têm de fingir fazer garras e gritar bem alto e com ar assustador: “haaaaah”. Se a pessoa gritar <i>Camião</i>, a pessoa do meio tem de fingir estar a conduzir e as duas pessoas do lado têm de fingir ser pneus e mover as mãos em círculos. Se gritar <i>Pataka</i> a pessoa do meio tem de dizer “sizzzzzz” e as duas do lado têm de bater palmas uma vez.</p>
<p><b>8. Andar como....</b> (a partir dos 5 anos)</p>
<p>A pessoa ou facilitador tem de dizer ao grupo para andar como coisas diferentes. Por exemplo andar como um cão, andar como se fosse na lua, andar como um peixe...</p>
<p><b>9. peixe grande, PEIXE PEQUENO, Peixe frito</b> (a partir dos 7 anos)</p>
<p>O jogo começa com o peixe grande que tem exatamente o gesto oposto. Peixe grande tem de fazer um gesto de mãos como se tivesse um peixe pequeno e <i>peixe pequeno</i> faz o gesto como se tivesse um peixe grande. O objetivo é fazer passar o peixe por todos os elementos do grupo da roda no mesmo sentido. Quando alguém se engana, todos dizem: “<b>Upssss</b>”. Quem recebe o peixe pode inverter o sentido do jogo se disser o contrário do que lhe está a ser passado. Por exemplo, se o peixe grande vai no sentido dos ponteiros do relógio então, o peixe pequeno vai no sentido anti-horário. Peixe frito é quando o jogo se torna monótono. A pessoa que disser peixe frito, pode passar peixe em qualquer direção da roda. ( <b>I</b> ) peixe grande, (        ) peixe pequeno, <b>L_</b> peixe frito!</p> <p>Pode tornar-se o jogo mais divertido a brincar com os tamanhos: peixe muito grande (gesto muito pequeno), peixe pequeno (gesto muito grande).</p>
<p><b>10. Era uma vez...</b> (a partir dos 5 anos)</p>
<p>As crianças distribuem-se pelo espaço de forma a poderem mover-se livremente e com amplitude de movimentos. Começa-se a contar uma história e vão-se criando movimentos que acompanhem a narrativa. No Nepal contámos a história de um rio que ondulava à volta das montanhas. Cada um cria o seu movimento para montanha, rio, árvore, vento, folha a cair.</p>
<p><b>11. Um conto para um desenho</b> (a partir dos 7 anos) - jogo utilizado com crianças invisuais e surdas</p>
<p>Uma das crianças conta uma história ou dá indicações ao resto do grupo que deve desenhar o que ouve de olhos vendados ou fechados.</p> <p>EXEMPLO: “Uma paisagem com um sol no céu do lado direito com olhos e boca. Uma casa com duas janelas abertas e uma porta do lado esquerdo. Uma árvore do lado direito da casa e até ao céu. Um cavalo preso à árvore.</p> <p>(As crianças surdas podem jogar aos pares. A criança que sabe a história desenha com o dedo nas costas da criança que desenha no papel - jogo 12).</p>

<b>12. O que eu desenho nas tuas costas</b> (a partir dos 7 anos)
Aos pares, uma das crianças tem lápis e papel, a outra está atrás dela e vai desenhando nas costas. Os desenhos podem ser instruções previamente recebidas ou que a criança que está nas costas quiser. No fim comparam-se os resultados.
<b>13. O espelho</b> (a partir dos 7 anos)
<b>13.1</b> Aos pares, frente a frente, cada criança desenha na sua folha o colega da equipa o mais parecido possível, como se fosse um espelho.
<b>13.2</b> O educador apresenta a folha de papel como se fosse um espelho. “Se pusermos o espelho em frente à nossa cara o que é que vemos?”.
<b>14. Missão secreta</b> (a partir dos 7 anos)
São dadas várias instruções por ordem, ou escritas ou verbalmente. As crianças devem registá-las no seu caderno.  EXEMPLO: 1. Dar dez passo para a direita, um passo para trás e desenhar um círculo com a mão esquerda no centro do papel. 2. Desta posição quais os três maiores objetos que consegues observar e quais os mais pequenos? Desenha-os. 3. Anda em zig zag até encontrares um objeto amarelo. O que encontraste? Desenha esse objeto. 4. Vira a folha de papel ao contrário, desenha um quadrado no lado esquerdo. Escreve lá dentro uma mensagem. Dobra o papel em quatro.

## ANEXO VIII



ANEXO VIII - Conto “Como a Zebra ficou com riscas”

# Como a zebra ficou com riscas

ou como das histórias nascem histórias  
atividades para oficinas de expressão

Zamu, o babuíno, sentou-se no alto de uma velha árvore amarela a catar pulgas. Cada vez que encontrava uma pulga, - e eram tantas! – comi-a e continuava a coçar-se. Mas essa tarefa de caça-e-comer pulgas era tão cansativa e o dia estava tão quente, que ele bocejou um bocejo largo e cheio de dentes.

O vale em baixo era lindo! Estava coberto pela luz brilhante do sol, o charco ondulava e a grama dançava ao sabor do vento. “Oh que grande rei sou eu!” - proclamou o babuíno orgulhosamente em voz alta.

Quando o babuíno decidiu fazer a sua casa entre as alturas das árvores amarelas, da relva fresca e dos charcos luminosos, anunciou a todos os outros animais: “Este é o meu domínio. Tudo o que vocês vêem pertence a Zamu! Nenhum de vocês está autorizado a nadar ou beber no rio. Só eu posso fazer isso!”

Todos os animais com medo do mau feitio do babuíno, obedeceram às suas ordens.

“Olhem para mim!

Sou o mais assustador, mais feroz e mais forte dos animais.

E também sou o mais peludo! Tenho pêlo do alto da minha cabeça até à ponta dos meus dedos!”

Com esta observação, Zamu suspirou e depois sorriu, feliz na sua própria vaidade e tocou as costas num



movimento largo e lento, dando ao seu muito peludo dorso uma grande coçadela.

Mas o babuíno tonto, tão despreocupado e arrogante não tinha ideia que estava prestes a enfrentar um grande desafio à sua regra. Uma manada de jovens zebras, tinha-se mudado para o que ele considerava o seu domínio e, estavam agora pastando tranquilamente nos campos que se estendiam verdes.

A arrogância e egoísmo do babuíno eram conhecidos em toda a parte. Ntlantla, a mais jovem zebra da manada, decidiu que seria ele a opor-se a Zamu. “ Vou ensinar uma lição a este babuíno.” - pensou ele.

Naquele tempo as zebras nasciam sem quaisquer riscas. Na verdade, elas eram completamente brancas, sem cor alguma. **As suas peles, as suas crinas, eram brancas como nuvens e permaneciam assim toda a vida.**

Agora, que Ntlantla tinha decidido fazer uma visita ao babuíno, o sol que brilhava desapareceu do seu casaco branco e lustroso e, chamou a atenção de Zamu, o babuíno egoísta. Ficou tão furioso por se terem atrevido a pisar o seu território, que caiu para fora da árvore, entre ramos e folhas e aterrou no chão em grande espalhafato.

Envergonhado, o babuíno levantou-se. Ainda um pouco zozzo da queda, penteou-se e sacudiu o punho cabeludo: “ Quem ousa perturbar-me?” – gritou furioso. Habitado a lutar com os outros animais, estava confiante de que poderia vencer Ntlantla e escorraçá-lo para fora da sua terra.

Enfurecido, batia com o pé peludo no chão: “Quando eu vencer esta batalha, voltarei de novo a ser o governador deste reino. Vou banir todos vocês e a vossa espécie para longe e para sempre. Jamais voltarão a pisar a minha terra!” – ameaçou o babuíno, e todos os animais se esconderam atrás das árvores.



“Encontra-te comigo no kraal<sup>1</sup> ao pôr do sol para uma batalha.” – gritou para Ntlantla. Finalmente, afastou-se à procura de uma boa refeição para conseguir energia para a luta.

Naquele pôr do sol de fim de tarde, com tons de amarelo e rosa, todos os animais se reuniram para assistir à grande luta.

Logo, o babuíno cravou os seus dentes na zebra e com as mãos apertadas agarrou-lhe o couro. Mas o casaco de Ntlantla era grosso e num gesto forte chutou o babuíno para longe, que gritou de dor e rosnou com raiva. A zebra gemeu. Os ruídos dos dois espalharam-se por todo o vale e fizeram com que ainda mais animais se juntassem para assistir ao espetáculo.

Os babuínos são conhecidos pela sua força e resistência. Era demais para Ntlantla que começava a ficar cansado. Num ataque rápido, o babuíno agarrou a zebra, atirou-a para o fogo do kraal e as chamas começaram a queimar o seu couro. Mas, numa explosão final de força, Ntlantla apanhou Zuma de surpresa e, lançou-o no alto por cima das árvores, para lá da encosta. O babuíno derrapou na pedra seca e dura até ir cair no rio, que lhe apagou o fogo que tinha começado a queimar a sua parte traseira. Até hoje, não há um só babuíno que não tenha um rasgão vermelho e careca onde o fogo o queimou.

Enquanto isso, os animais festejavam a vitória da zebra e ajudavam-na a limpar a fuligem da sua pele. Mas não conseguiam. As listras causadas pela fuligem do incêndio estavam lá para ficar. A partir de então, o charco e o vale pertencem a todos os animais. Hoje, as zebras usam as suas riscas com orgulho para lembrar quando venceram a luta. O babuíno é que ainda vive lá na encosta seca e pedregosa, onde caça pulgas, come-as e finge que é ele o rei

Esta história foi traduzida a partir da adaptação de um conto tradicional da África do Sul, que pertence ao cd *Under african skies- traditional stories & songs from mother áfrica*, compilado por Nikki Temk





# ANEXO IX



## ANEXO IX - Pontos guia de voluntariado com a START



### Volunteer Pack

START runs over 50 art workshops a week, reaching more than 1,050 children. These workshops give the children an opportunity to express themselves, engage with others and learn in a safe environment.

#### **Volunteering with START:**

Who – Individuals, artists and corporate teams

Why – To mentor and support under-privileged children

Where – UAE, Jordan, Lebanon, Palestine, India

#### **Procedures:**

- Workshops last for approximately 90 minutes.
- Please arrive 15 minutes before the workshops to be briefed and obtain training.
- As the students arrive, the instructor will pair you with a student to provide one to one support to create their art piece.
- Please wear suitable clothing; using paint/art materials can get messy!

#### **Tasks: Support the START Manager by:**

- Helping to prepare the tables
- Distribute the art materials to the students
- Add different coloured paint to palettes.
- Fill bowls with water to wash the brushes
- Support clean up after the workshop **Interaction with students:** All our students are

kind and friendly and want to learn and meet new friends. As it is natural to feel nervous the first time, here are a few tips to help:

- Ask the student about their art and if they need any help
- Make conversation and chat! It doesn't have to be about the workshop
- Avoid physical contact with the student and invading their personal space. Remember they are just getting to know you
- Relax and be yourself. You are there to help but please have fun!

**Thank you for taking the time to volunteer with START – We hope you enjoy the experience. Feedback is always appreciated after the workshop.**



# ANEXO X



## ANEXO X - Pontos guia de voluntariado com o CAM

### O QUE É O CAM?

O Children's Art Museum of Nepal (CAM) <sup>237</sup> tem como objetivo proporcionar instalações e experiências artísticas tão visivelmente em falta no nosso país, criando um espaço criativo para crianças de forma a que se possam expressar livremente através da arte e, ao mesmo tempo, aprender e sentir orgulho da sua identidade.

#### **O Lema da Nossa Missão**

*O CAM é um espaço seguro e criativo que oferece a crianças e jovens formas criativas e educativas para se expressarem e refletirem sobre a sua cultura.*

#### *Metas*

O CAM tem metas específicas que pretende alcançar. Focar-nos nestas metas em particular permite-nos ocupar um nicho único na cena artística e educacional Nepalesa, e fornecer serviços que não estão disponíveis em mais nenhum lugar. Estamos empenhados em:

- Fornecer experiências artísticas do tipo “mão na massa” a crianças
- Estimular a literacia através da arte
- Capacitar os jovens na comunidade
- Defender a consciência social através da arte
- Promover a cultura Nepalesa
- Apoiar arte e artistas locais
- Gerar colaborações artísticas internacionais
- Promover recursos de aprendizagem para instituições

#### *O que fazemos*

O CAM tem estado ativo na comunidade desde setembro de 2013, mesmo antes de termos um espaço físico para trabalhar, trazendo arte até às salas de aula e outros espaços para crianças de forma a que pudéssemos atingir as metas a que nos tínhamos proposto. Com a ajuda de uma resposta entusiástica por parte de voluntários

---

<sup>237</sup> Em português: Museu de Arte das Crianças do Nepal

ansiosos e grupos de crianças, trabalhámos em vários eventos e oficinas, e estabelecemos parcerias com diversas organizações de serviços sociais locais e internacionais.

## **CAM – Resposta ao terramoto do Nepal 2015**

O CAM Nepal está a proporcionar atividades artísticas que promovem a auto-expressão e a criatividade em crianças afetadas pelos acontecimentos recentes.

### Plano de Atividades

- Arte focada em auto-expressão
- O menos direcionada possível, guiada pelas crianças
- Algumas sessões centradas em mensagens importantes como WASH, identidade e questões de género
- Contação criativa de histórias
- Jogos para fomentar a abertura
- Atividades recreativas de brincadeira

### Técnicas

- Incentivo positivo
- Não competitivo
- Ênfase em criar arte num lugar seguro
- O uso seguro de arte e brincadeira como ajuda na recuperação psicológica
- O uso seguro de arte e brincadeira como ajuda na cura
- Construção de histórias encorajadoras
- Interação um-a-um com as crianças
- Consciência do aparecimento de avisos/ sinais que indiquem a necessidade de utilizar sessões de arte-terapia num grupo específico de crianças
- Arte como forma de expressão e divertimento

## **CAM – Diretrizes para Voluntários**

### Fazer:

- Ser encorajador e solidário
- Mostrar curiosidade e interesse no trabalho artístico deles
- Ser empático e disposto a ouvir
- Ser inclusivo
- Encorajar as crianças a serem elas próprias

- Encorajar as crianças a desenhar o que elas imaginam, e a não copiar dos outros
- Encorajar as crianças a construir uma história a partir do seu trabalho artístico
- Enfatizar a escolha
- Falar às crianças com respeito
- Responder com sinceridade – “Eu não sei” é uma resposta aceitável
- Respeitar o espaço físico
- Fazer da segurança das crianças – tanto física como psicológica – uma prioridade
- Ser atento às necessidades das crianças
- Ser um modelo/ exemplo positivo
- Sentir à-vontade para pedir orientação
- Encaminhar as crianças para os líderes no caso se pressentir questões com as quais não se consegue lidar
- Assistir os líderes das oficinas o melhor que conseguir
- Usar linguagem adequada a crianças
- Ser positivo e estar calmo em todos os momentos
- Ser empenhado, pontual e aberto a comunicação
- Aproveite!

**Não Fazer:**

- Não dar importância ao esforço da criança
- Guiar o trabalho deles numa direção em particular
- Encorajar copiar
- Instigar sentimentos de competitividade por comparação
- Sugerir que existe uma “maneira correta” e uma “maneira errada” de fazer arte
- Excluir crianças enquanto dá mais atenção a outras em particular
- Falar rudemente
- Fazer promessas falsas ou mentir
- Oferecer ajuda às crianças fora dos limites da oficina, por exemplo, com problemas familiares, etc
- Passar mais tempo a conversar com outros voluntários do que a interagir com as crianças
- Usar linguagem inapropriada
- Usar força com as crianças
- Ser demasiado afetuoso com as crianças
- Manter qualquer problema que esteja a ter para si próprio
- Trabalhar demasiado

## Papéis e Responsabilidades

### CHILD FRIENDLY SPACES (CFS)

#### O que é um Child Friendly Space (CFS)?

Um CFS é um **lugar seguro** onde **todas as crianças e adolescentes** podem aprender e brincar. As crianças têm o direito a brincar e é através da brincadeira que a **cura psicológica** pode acontecer. O CFS pode fornecer assistência a famílias através da partilha de informação atual e mensagens que salvam vidas. As crianças que frequentam o CFS podem também partilhar **mensagens importantes** com os pais. O CFS pode também oferecer um lugar onde as crianças podem partilhar histórias e as suas experiências e receber apoio psicológico dos facilitadores. O CFS é também um espaço comunitário onde serviços sociais podem ser facultados em coordenação com outros serviços como saúde, nutrição e proteção a crianças. Em algumas áreas, o CFS está ligado a serviços relacionados com a proteção e apoio psicológico a mulheres.

Os Facilitadores/ Voluntários treinados do CFS implementam **atividades estruturadas** para criar um ambiente de aprendizagem que fornece **estrutura e segurança**, ao mesmo tempo que contribui para a **segurança emocional** da criança e para um desenvolvimento cognitivo e físico positivo.

#### Papéis e Responsabilidades

##### 1. Agência que lidera o CFS (ONG/ CSO, parceiros de desenvolvimento, etc.)

- Fornecer supervisão na gestão e operação do CFS com acesso a WASH
- Garantir a participação de todas as crianças, assegurando que grupos que são geralmente excluídos são ativamente identificados e incluídos
- Coordenar com os coordenadores do campo e o Centro de Proteção/ Educação aspetos focais a nível do campo.
- Reportar quaisquer problemas de proteção de crianças ao Centro de Proteção.
- Fornecer os materiais necessários/ água em coordenação com os Centros de Proteção e Educação.

Atribuir tarefas e gerir o pessoal do CFS (Facilitadores, voluntários, voluntários da comunidade). Assegurar que o pessoal do CFS recebe orientação em mensagens chave, papéis/ responsabilidades, e operação do CFS.

## **2. Facilitadores**

- Reportar diariamente à agência responsável pelo CFS aspetos como: número de crianças que frequentaram (meninos/ meninas), quaisquer outras questões relacionadas com as crianças, voluntários, pais ou outros atores.
- Desenvolver diariamente e semanalmente um horário estruturado com jogos/ atividades, de acordo com as necessidades de crianças com idades diferentes, géneros, antecedentes e habilidades.
- Um horário diário/ semanal de atividades deve incluir tempo livre, recreio, atividades de expressão como o teatro, desenho e tempo para atividades em grupo pequeno/ grande para diferentes faixas etárias.
- Se não existirem espaços separados para diferentes grupos etários (idades dos 3-5 anos) (6-12 anos) (13-18 anos), assegurar que todos os grupos etários têm acesso ao uso do espaço num horário previamente estabelecido.
- Reportar questões de proteção de crianças à Child Protection District Lead Agency e WCO.
- Contactar com os pais e a comunidade regularmente para mantê-los informados de quaisquer desenvolvimentos ou problemas com o CFS ou áreas circundantes.
- Se outros Centros ou quaisquer outras agências abordarem o CFS para as suas intervenções/ serviços (por exemplo, distribuição de comida, vacinação), reportar à Agência Líder do CFS para sua apreciação e ação.

## **3. Voluntários**

- Garantir uma atmosfera segura e apropriada para crianças dentro do CFS incluindo a não utilização de castigos físicos ou ocorrência de brigas. Ser um modelo/ exemplo positivo.
- Assegurar a passagem de mensagens chave e apoiar as atividades lúdicas das crianças. Promover participação igual entre meninos e meninas, e crianças de diferentes castas, antecedentes e habilidades.
- Tomar nota diariamente da comparência das crianças de forma a verificar quem vem e quem não vem. Acompanhar as crianças que não comparecem às sessões. (Na primeira sessão que comparecerem, incluir o nome e contato dos pais/ responsáveis).
- Afixar o horário de atividades diariamente de forma a que crianças e pais saibam o que esperar.

- Assegurar que todos os jogos e equipamento são devidamente cuidados e guardados em segurança no final do dia.
- Estar atento e monitorizar carências e lacunas de proteção dentro e à volta do CFS
- Fazer uma avaliação visual das crianças todos os dias para ver se existem preocupações relativamente à proteção e/ ou para identificar crianças que estejam mal nutridas, ou que corram risco de saúde ou risco psicossocial. Quando forem identificadas carências, reportar aos facilitadores ou à agência que lidera o CFS.

# ANEXO XI



## ANEXO XI - Primeiros Socorros Psicológicos

### Primeiros Socorros Psicológicos (PSP): Notas

*Adaptado de fontes preparadas e endossadas por:*

Shekar Saxena

Diretor

Departamento de Saúde Mental e Abuso de Substâncias

Organização Mundial de Saúde

Stefan Germann

Diretor

Aprendizagem e Parcerias, Equipa Global de Saúde

Visão Mundial Internacional

Marieke Shouten

Fundação Trauma de Guerra

#### Compreender os PSP

(De que forma situações de crise afetam as pessoas?)

- natureza e severidade do(s) evento(s) ao(s) qual(ais) foi/foram exposta(s);
- vivência de situações aflitivas anteriores;
- apoio que recebem de outros durante a sua vida;
- estado de saúde física;
- histórico pessoal e familiar de problemas de saúde mental;
- cultura e tradições;
- idade (por exemplo, crianças de grupos etários diferentes reagem de forma diferente).

#### O que são os PSP?

Prestar cuidados práticos e apoio, que não sejam invasivos; » avaliar necessidades e preocupações; » ajudar as pessoas a suprir necessidades básicas (por exemplo, alimentação e água, informação); » ouvir as pessoas, mas sem as pressionar a falar; » reconfortar as pessoas e ajudá-las a sentirem-se calmas; » ajudar as pessoas a

informarem-se, a encontrar serviços e apoios sociais; » proteger as pessoas de mais danos.

### **O que não são os PSP?**

Não é algo que apenas profissionais podem fazer. » Não é atendimento psicológico profissional. » Não é um “exame psicológico” no sentido em que os PSP não implicam necessariamente uma discussão detalhada da situação que causou a angústia. » Não é solicitado a alguém que analise o que lhe aconteceu ou que coloque eventos em ordem cronológica. » Apesar dos PSP pressuporem disponibilidade para ouvir as histórias das pessoas, não significam pressionar as pessoas a contar os seus sentimentos e reações a um acontecimento.

Os PSP são uma alternativa a um “exame psicológico” que já se verificou ser ineficaz. Em contraste, os PSP envolvem factores que parecem ser uma maior ajuda na recuperação de pessoas a longo-prazo (de acordo com vários estudos e com a opinião consensual de vários ajudantes em situação de crise). Estes incluem: » sentirem-se seguros, próximos dos outros, calmos e esperançosos; » terem acesso a apoio social, físico e emocional; e » sentirem-se capazes de se auto-ajudarem, enquanto indivíduos e comunidades.

### **Prestar PSP**

- Boa comunicação
- Estar calmo e mostrar compreensão
- Ouvir, mas não pressionar a falar (e não falar demasiado)

### **Preparar**

Aprender, Investigar e Reunir Informação

### **PSP: Princípios de ação**

Observar (verificar a existência de segurança, necessidades básicas urgentes, reações de aflição)

Ouvir

Aproximar

### **Uma Forma de Ajudar Pessoas a Sentirem-se Calmas**

Se alguém se sente alheado ou desconectado do ambiente envolvente, poderá ser uma ajuda fazê-los contactar com o ambiente atual e com eles próprios. Poderá fazer isto pedindo-lhes que: » Coloquem e sintam os pés no chão. » Toquem com os dedos ou mãos no colo. » Reparem em algo não aflitivo no ambiente envolvente, tal como coisas que possam ver, ouvir ou tocar. Peça-lhes que lhe digam o que veem e ouvem. » Incentive as pessoas a focarem-se na própria respiração, e a respirar lentamente.

### **Lidar com a situação**

Incentive estratégias positivas para lidar com a situação » Descansar o suficiente. » Comer o mais regularmente possível e beber água. » Conversar e passar tempo com família e amigos. » Falar dos seus problemas com alguém em quem confia. » Fazer atividades que o ajudem a relaxar (andar, cantar, rezar, brincar com crianças). » Fazer exercício físico. » Procurar formas seguras de ajudar outros em crise e envolver-se em atividades comunitárias.

Desincentive estratégias negativas para lidar com a situação » Não use drogas, fume ou ingira bebidas alcoólicas. » Não durma o dia todo. » Não trabalhe excessivamente sem qualquer descanso ou tempo de relaxamento. » Não se isole de amigos e entes queridos. » Não descure a higiene pessoal básica. » Não seja violento.

### **Populações Vulneráveis**

Crianças pequenas » Dedique-lhes tempo e atenção extra. » Relembre-os frequentemente de que estão seguros. » Explique-lhes que não têm responsabilidade nenhuma nas coisas más que aconteceram. » Evite separar crianças pequenas das pessoas responsáveis por elas, irmãos e irmãs, e entes queridos. » Mantenha rotinas e horários tanto quanto possível. » Dê respostas simples acerca do que aconteceu sem detalhes assustadores. » Deixe-os ficar junto de si caso se sintam amedrontados ou estejam emocionalmente muito dependentes. » Seja paciente com crianças que comecem a demonstrar comportamentos que tinham quando eram mais pequenas, tal como chuchar no dedo ou urinar na cama. » Ofereça oportunidades de brincar e relaxar, se possível. **Tomem Conta de Vocês Próprios Também!**

