

Projeto

# Histórias Sem Fronteiras

Relatório de Impacto

Promotor – Associação Hirundo



**Relatório realizado por:**

Lúcia Maria Neto Canha

**Colaboração:**

Margarida Frade dos Santos

Anabela Caetano Santos

**Promotor:**

Hirundo - Associação para o Pensamento Crítico, Cultura e Desenvolvimento

Fausta Cardoso Pereira

[hirundo.org@gmail.com](mailto:hirundo.org@gmail.com)

<https://hirundo-ngo.org/>



# Resumo

Este relatório apresenta o projeto “Histórias sem Fronteiras”, que utilizou o cinema de animação para promover simultaneamente a formação intercultural e o desenvolvimento socioemocional em turmas do 3.º ciclo. Combinando métodos qualitativos e quantitativos, avaliou-se o impacto sobre alunos, professores, diretores de turma e formadores externos.

- Os resultados qualitativos destacaram que atividades *hands-on* — especialmente o stop *motion* — criaram um ambiente seguro e colaborativo, valorizando o erro e reforçando a empatia, a autoestima e o sentido de pertença. Alunos migrantes e não migrantes participaram em grupos heterogêneos, partilharam narrativas pessoais e desconstruíram estereótipos, alinhando-se com as melhores práticas de educação intercultural (Banks, 2019; UNESCO, 2017).
- Na avaliação quantitativa, docentes registaram melhorias estatisticamente significativas em várias subdimensões socioemocionais (autorregulação, consciência social, relações interpessoais, tomada de decisão responsável) e no bem-estar dos alunos na turma. Já a autoavaliação dos alunos revelou estabilidade nos valores, apontando-se à necessidade de avaliações finais mais abrangentes.
- As fichas de avaliação de sessão, preenchidas pelos alunos, reforçam o impacto positivo do projeto. Os sentimentos expressos — como “feliz”, “criativo”, “orgulhoso” ou “inspirado” — demonstram envolvimento emocional e crescente motivação. As justificações sobre a importância das sessões evoluíram de comentários centrados nos temas sociais, como os direitos das mulheres, para uma valorização clara do trabalho em equipa e da expressão pessoal através da animação. Estes dados reforçam a perceção de bem-estar e de aprendizagem sentida pelos alunos, contribuindo para a compreensão mais completa dos efeitos do projeto.
- Os resultados revelam uma forte sintonia com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), evidenciando o desenvolvimento de competências cognitivas, criativas, socioemocionais, de cidadania e autonomia. Através da criação colaborativa de filmes de animação, os alunos

demonstraram pensamento crítico, empatia, sentido de pertença e capacidade de resolver problemas em grupo — competências centrais do PASEO. O projeto promoveu ainda a valorização da diversidade e o respeito pela dignidade humana, ilustrando o potencial de práticas pedagógicas inclusivas, criativas e humanistas para operacionalizar os princípios orientadores do currículo nacional.

- Entre os constrangimentos, salientam-se a falta de tempo letivo, de espaços adequados e de articulação curricular. Recomenda-se, portanto, um *whole-school approach* que envolva desde o início todo o corpo docente, crie infraestruturas dedicadas e integre o projeto nos planos curriculares, garantindo assim a sustentabilidade e o carácter replicável desta metodologia inovadora.

Em suma, os dados qualitativos e quantitativos convergem para afirmar que o “Histórias sem Fronteiras”, enquanto metodologia pedagógica baseada no cinema de animação, possui um elevado potencial para promover competências técnicas, crescimento pessoal e inclusão social. A continuidade e expansão desta iniciativa, sustentada por uma liderança escolar comprometida e por uma cultura participativa, surgem como passos imprescindíveis para garantir o seu impacto duradouro e servir de modelo para escolas que almejam uma educação criativa, intercultural e integral.

# Índice

<b>Introdução</b> .....	7
Background do Projeto.....	7
Enquadramento da Avaliação.....	9
<b>1 Avaliação Qualitativa - Grupos Focais</b> .....	12
<b>2 Procedimentos</b> .....	12
<b>3 Resultados</b> .....	13
<b>3.1 Grupo focal - Alunos</b> .....	13
Participantes.....	13
Categorias.....	14
Conclusão.....	24
<b>3.2 Grupo focal – Professores</b> .....	25
Participantes.....	25
Categorias.....	26
Conclusão.....	33
<b>3.3 Grupo focal – Diretores de Turma</b> .....	34
Participantes.....	32
Categorias.....	33
Conclusão.....	36
<b>3.4 Grupo focal – Formadores Externos</b> .....	41
Participantes.....	41
Categorias.....	42
Conclusão.....	47
<b>4 Avaliação Quantitativa</b> .....	48
<b>4.1 Procedimentos</b> .....	48
<b>4.2 Instrumentos</b> .....	49

<b>4.3 Descrição dos Participantes</b> .....	51
4.3.1 Professores - Heterorrelato.....	51
4.3.2 Alunos - Autorrelato.....	52
<b>4.4 Resultados</b> .....	53
4.4.1 Resultados da Heteroavaliação – Professores.....	53
4.4.2 Resultados da Autoavaliação – Alunos.....	55
<b>5 Avaliação das sessões</b> .....	59
<b>5.1 Procedimentos</b> .....	59
<b>5.2 Resultados</b> .....	59
<b>6 Discussão</b> .....	64
<b>7 Consolidação entre resultados do projeto e os objetivos do PASEO</b> .....	66
<b>8 Recomendações Futuras</b> .....	68
<b>9 Limitações</b> .....	70
<b>ANEXO 1- Guião de temas   grupos focais</b> .....	74
<b>ANEXO 2- Avaliação das sessões</b> .....	78

# Introdução

## Background do Projeto

O presente relatório analisa qualitativamente e quantitativamente um projeto educativo de integração cultural “Histórias Sem Fronteiras”. O projeto visava aproximar alunos migrantes e não migrantes por meio de oficinas de cinema de animação (*stop-motion*), promovendo diálogos interculturais e empatia mútua. Assim, procurou promover a educação inclusiva, a expressão cultural e a autonomia de alunos migrantes e não migrantes, através da criação de curtas-metragens em cinema de animação.

Desenvolvido com o Agrupamento de Escolas de Pedrouços (AEP), envolveu 38 alunos (38% migrantes), professores e formadores especializados, e foi implementado ao longo do segundo período do ano letivo 2024/2025.

Da parte dos promotores do projeto - a Associação Hirundo - estiveram envolvidos três formadores com know-how na área da produção audiovisual e com experiência no desenvolvimento de projetos de âmbito pedagógico com estudantes. Da parte da escola, existiu a figura da professora mediadora – que fez a ligação entre a escola e o Projeto – e quatro professores das turmas em cujas aulas se desenvolveram os workshops – estando por tal presentes nas sessões.

**Os objetivos principais e as atividades que foram desenvolvidas para os alcançar foram:**

1. **Promover a educação inclusiva** através da partilha de histórias pessoais e do trabalho colaborativo com cinema de animação;
2. **Exibir e divulgar os filmes realizados;**
3. **Criar metodologia de avaliação de impacto do projeto tendo como referência** o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) com a introdução de variáveis comportamentais.

A supervisão do projeto esteve a cargo de uma gestora de projeto e formadora que também participou nas primeiras sessões. Da parte da escola estiveram 4 professores envolvidos nas sessões de formação.

Este projeto articulou práticas artísticas com objetivos pedagógicos e sociais, proporcionando aos alunos uma experiência significativa de expressão, pertença e reconhecimento, promovendo também pontes entre escola, comunidade e território.

Pretendia ainda desenvolver uma metodologia de avaliação de impacto alinhada com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Este relatório responde a este objetivo.

# Enquadramento da Avaliação

Este relatório é responsabilidade de uma avaliação externa. Para assegurar a independência e o rigor metodológico na avaliação, a avaliadora externa foi encarregue de validar todas as etapas de recolha e análise de dados, contribuindo assim para a credibilidade dos resultados. No decorrer da implementação do projeto, a Investigadora Principal realizou uma visita à escola com o objetivo de observar *in loco* o ambiente das sessões e a dinâmica entre os participantes. Esta observação permitiu recolher impressões contextuais relevantes sobre o envolvimento dos alunos e a mediação pedagógica dos formadores, contribuindo para um enquadramento mais completo da análise qualitativa conduzida posteriormente através dos grupos focais.

## PROGRAMA OBJETO DE AVALIAÇÃO

O presente relatório avalia o impacto do projeto no período compreendido entre janeiro e junho de 2025. Durante este intervalo temporal, foram realizadas 48 sessões de formação com alunos do AEP. Como produto final, foram produzidas quatro curtas-metragens pelos alunos envolvidos, tendo decorrido, em contexto comunitário, uma sessão pública de exibição.

As sessões tiveram várias fases:

**Storytelling:** conhecer o projeto, escrever relatos pessoais em entrevistas simuladas e eleger dois temas para aprofundar.

**Experimentação de animação:** introduzir as principais técnicas (*stop-motion*, 2D, folioscópico), criar storyboards e experimentar primeiras sequências animadas.

**Criação do storyboard:** selecionar depoimentos-chave, dividir frases entre grupos, desenvolver metáforas visuais e mapear requisitos técnicos e narrativos.

**Construção e animação:** exibir *animatics* editados, identificar elementos a produzir e distribuir tarefas.

**Sessão pública:** apresentar o filme na comunidade.

## METODOLOGIAS DE AVALIAÇÃO

Para esta avaliação foram utilizadas metodologias quantitativas e qualitativas:

### AVALIAÇÃO QUALITATIVA

A avaliação qualitativa foi conduzida através de Grupos Focais e, de uma forma mais sistemática, através de uma Ficha de Avaliação da Sessão.

#### 1. Grupos Focais

Os Grupos Focais envolveram diferentes intervenientes no Projeto “Histórias Sem Fronteiras”. Participaram: (1) alunos das duas turmas intervencionadas, organizados em dois grupos focais (um por turma); (2) formadores do projeto; (3) professores com participação direta nas sessões, bem como a professora coordenadora; e (4) as diretoras das respetivas turmas.

Os Grupos Focais dos alunos foram feitos presencialmente, os outros por via Zoom.

### AVALIAÇÃO QUANTITATIVA

A avaliação quantitativa consistiu na aplicação de três questionários com o objetivo de avaliar: (1) as competências socioemocionais; (2) o bem-estar subjetivo na escola; (3) desempenho académico; (4) e o bem-estar do aluno na turma. Os primeiros dois instrumentos possuem uma versão de autorrelato (alunos) e uma versão de heterorrelato (professores). O terceiro destina-se apenas a professores.

#### 1. Aprendizagem socioemocional | Alunos & Professores

**Escala SSIS SEL Brief Scale** (*Stephen N. Elliott, James C. DiPerna, Christopher J. Anthony, Pui-Wa Lei, & Frank M. Gresham*)

**Escala SSIS SEL Brief Scale** tem como objetivo aferir de forma rápida e eficaz as competências socioemocionais de crianças e adolescentes em contextos educativos, e avalia cinco domínios: Autoconsciência; Autorregulação; Consciência social; Competências relacionais; Tomada de decisão responsável.

## 2. Escala de Bem-estar na Turma (BE-Turma) | Alunos & Professores

A BE-Turma foi desenvolvida para este estudo com o objetivo de avaliar o clima na sala de aula e o nível de integração do aluno no seu grupo de pares. A escala reúne 11 itens que exploram o sentimento de bem-estar e aceitação pelos colegas, o respeito e valorização das opiniões e da cultura individual, a facilidade de estabelecer amizades e receber apoio, a participação em atividades de grupo e convívio com colegas diversos, e a compreensão mútua de comportamentos e inclusão no coletivo.

## 3. Bem-Estar Subjetivo na Escola | Alunos

**Escala de Bem-Estar Subjetivo na Escola – 3.º Ciclo do Ensino Básico (SSWQ-PG)** (*Serrão, Dias, Andrés, Bowe & Renshaw*)

A **SSWQ-PG** constitui uma adaptação da *School Subjective Wellbeing Questionnaire* (SSWQ), visando a avaliação multidimensional do bem-estar subjetivo de alunos no contexto escolar. A escala avalia aspetos como a satisfação escolar, o envolvimento académico, a contribuição escolar, e o funcionamento emocional e relações interpessoais.

## 4. Desempenho Académico | Professores

O desempenho académico é avaliado através de um conjunto de três perguntas para avaliar as seguintes dimensões: (1) Motivação académica; (2) Envolvimento no processo de aprendizagem; e (3) Resultados académicos.

## FICHA DE AVALIAÇÃO DA SESSÃO

A partir da 4.ª sessão, os alunos começaram a preencher uma ficha de avaliação com o objetivo de registar as suas perceções sobre cada sessão, combinando questões de resposta fechada e livre. A introdução deste instrumento a meio do percurso resultou de uma perceção emergente, por parte da equipa, da importância de recolher impressões sistemáticas dos participantes sobre o processo vivido. Esta decisão foi tomada com base na observação do envolvimento crescente dos alunos e no valor potencial de incorporar a sua voz de forma mais direta e contínua. Ainda que não estivesse inicialmente prevista no plano

de implementação, esta adaptação revelou-se útil para complementar os dados qualitativos e quantitativos recolhidos noutras fases do projeto.

# 1 Avaliação Qualitativa - Grupos Focais

Nesta secção, são apresentados os resultados de cinco grupos focais, organizados da seguinte forma: (a) dois grupos com alunos das turmas do 7.º e do 9.º anos, participantes no projeto; (b) um grupo com os professores das turmas envolvidas e a coordenadora do projeto na escola; (c) um grupo com os diretores de turma das duas turmas participantes; (d) um grupo com os formadores responsáveis pela implementação do projeto.

Embora tenham sido realizados dois grupos focais distintos com os alunos - um por turma - os dados foram analisados de forma conjunta, uma vez que emergiram padrões semelhantes nas perceções partilhadas, permitindo uma interpretação integrada dos resultados.

## 2 Procedimentos

O Grupo Focal é uma metodologia de investigação que permite perceber como as pessoas se sentem ou pensam sobre um determinado tema (Krueger & Casey, 2015). Através da comunicação entre os participantes durante as conversas de grupo focal, há um envolvimento dos participantes que ouvem e expressam as suas perspetivas acerca de determinado assunto (George, 2013). Assim, reconhecendo-se que os grupos focais constituem uma metodologia eficaz para a recolha de perceções individuais, promovendo simultaneamente o envolvimento ativo e a escuta mútua entre os participantes, optou-se pela sua aplicação no presente estudo.

Os três grupos focais com formadores e professores foram realizados em dias diferentes, e nas mesmas condições: a Investigadora Principal (IP) conduziu as entrevistas através de reuniões Zoom. Os dois grupos focais com alunos foram realizados presencialmente, na Escola sede de agrupamento, e numa sala anexa à Biblioteca com privacidade e silêncio. Esta conversa foi gravada.

Nos quatro grupos focais, e antes de iniciar a conversa, foram explicados os objetivos do estudo, e cada participante deu verbalmente o consentimento informado para a participação e gravação da conversa com o propósito exclusivo de recolher dados para avaliação interna do projeto “Histórias sem Fronteiras”. A confidencialidade dos participantes foi devidamente assegurada, com a garantia do anonimato e da não identificação individual nos registos ou na disseminação dos resultados.

Cada grupo focal durou aproximadamente 60 minutos, durante os quais o IP facilitou a conversa através de um conjunto de questões norteadoras que podem ser consultadas no **ANEXO 1**.

As entrevistas foram transcritas na íntegra, analisado o seu conteúdo, e organizado em categorias.

## 3 Resultados

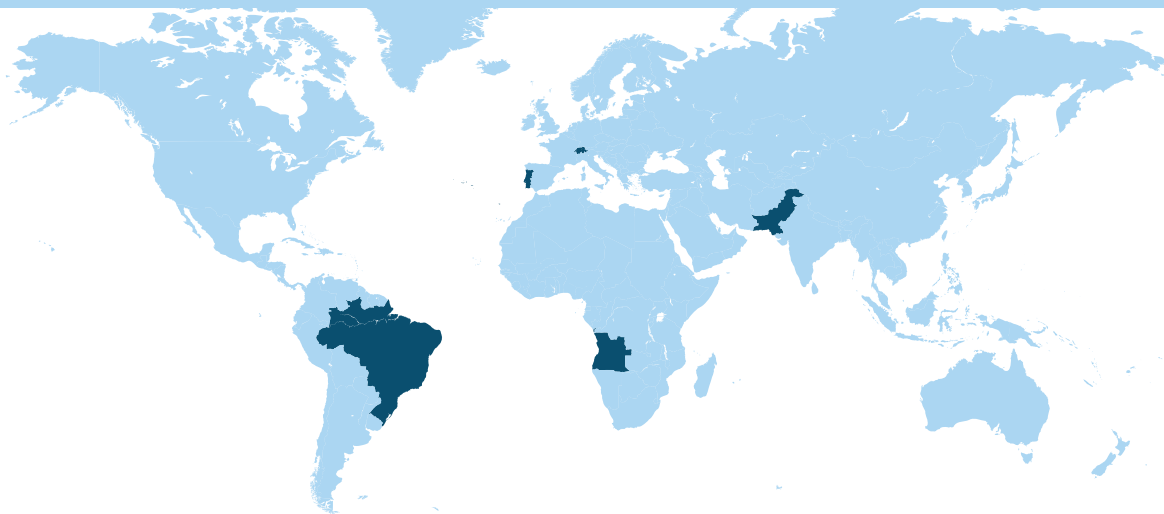
### 3.1 Grupo Focal - Alunos

De seguida serão apresentados os resultados dos dois grupos focais com os alunos do 7.º ano e 9.º ano. Como já dito acima, apesar das duas conversas terem sido separadas, os resultados são analisados em conjunto.

As citações diretas dos alunos estão identificadas por números - de 1 a 7 - de forma a garantir o anonimato e, simultaneamente, permitir a distinção entre intervenções individuais.

Fig.1

## DADOS DEMOGRÁFICOS DOS ALUNOS DAS DUAS TURMAS – 7.º E 9.º ANOS PARTICIPANTES NOS GRUPOS-FOCAIS



### TURMA: 7.º ANO



ALUNO 1

Idade: **13**

País de Origem: **Brasil (Rio de Janeiro)**

Tempo de Residência em Portugal: **2 Anos**

Demonstrou ligação afetiva com a cidade natal, referindo-a como “cidade maravilhosa”, e evidenciou uma atitude positiva face à sua experiência migratória.



ALUNO 2

Idade: **12**

País de Origem: **Portugal**

Tempo de Residência em Portugal: **NA**



ALUNO 3

Idade: **13**

País de Origem: **Angola (Luanda)**

Tempo de Residência em Portugal: **8 Meses**

Expressou sentimentos de saudade relativamente ao país de origem, mas referiu estar satisfeito com a mudança, manifestando uma atitude resiliente face ao processo de adaptação.

### TURMA: 9.º ANO



ALUNO 4

Idade: **15**

País de Origem: **Suíça (Canto Italiano)**

Tempo de Residência em Portugal: **12 Anos**

Não demonstrou ligação afetiva ao país de origem; refere: “não me lembro de quase nada de lá”. Mostrou integração e conforto com a realidade portuguesa.



ALUNO 5

Idade: **16**

País de Origem: **Paquistão**

Tempo de Residência em Portugal: **3 Anos**

Participou com naturalidade. Deu respostas curtas, mas demonstrou estar integrada.



ALUNO 6

Idade: **15**

País de Origem: **Paquistão (viveu na Arábia Saudita)**

Tempo de Residência em Portugal: **6 Meses**

Referiu que se adaptou ao ambiente e ao clima de Portugal. Está com a família, exceto o pai. Demonstrou abertura e esforço de adaptação.



ALUNO 7

Idade: **14**

País de Origem: **Portugal**

Tempo de Residência em Portugal: **NA**

Participante local. Identifica-se com a cidade.

# Participantes

A Fig.1 apresenta as principais características sociodemográficas dos participantes nos dois grupos focais. No Grupo Focal do 7.º ano participaram três alunos, dos quais dois são emigrantes (um natural do Brasil e outro de Angola, ambos residentes em Portugal há menos de três anos) e uma aluna é portuguesa.

O Grupo Focal do 9.º ano integrou quatro alunos, dos quais três têm histórico migratório (um suíço de origem italiana e dois oriundos do Paquistão, com períodos de residência entre seis meses e três anos) e uma aluna é portuguesa.

# Categorias

A análise dos grupos focais foi organizada em quatro categorias temáticas que sintetizam os aspetos centrais da experiência dos alunos no âmbito do projeto: **(1) Dinâmicas de Inclusão e Diversidade**; **(2) Relação com os Formadores e Ambiente de Trabalho**; **(3) Apresentação Pública dos Resultados do Projeto**; e **(4) Perceção e Aprendizagens**. Seguidamente, procede-se à descrição detalhada das categorias e subcategorias, ilustradas com excertos representativos das falas dos participantes, com o objetivo de assegurar a validade interpretativa dos dados.

## **1) DINÂMICAS DE INCLUSÃO E DIVERSIDADE**

- Inclusão e adaptação dos alunos
- Valorização da diversidade
- Multiculturalidade e aprendizagem

## **2) RELAÇÃO COM FORMADORES E AMBIENTE DE TRABALHO**

- Ambiente acolhedor e de proximidade
- Apoio técnico e emocional: permissão para errar
- Dinâmica emocional

### 3) APRESENTAÇÃO PÚBLICA DOS RESULTADOS DO PROJECTO

- Orgulho e reconhecimento
- Desejos de mais participação na apresentação

### 4) PERCEÇÃO E APRENDIZAGENS DO PROJECTO

- Compreensão dos objetivos do projeto
- Habilidade técnicas
- Desenvolvimento de competências emocionais e sociais
- Satisfação global com o projeto

## DINÂMICAS DE INCLUSÃO E TROCAS CULTURAIS

A reflexão dos alunos mostra como a composição multicultural do grupo influenciou o trabalho coletivo, permitindo trocas culturais, inclusão e a integração de novos membros.

### • Inclusão e adaptação dos alunos

Esta subcategoria aborda tanto o reconhecimento cultural por parte dos colegas de turma, como o esforço pessoal de adaptação dos alunos imigrantes aos novos modos de interação e trabalho. Durante as atividades do projeto, os alunos de outros países sentiram-se escutados e valorizados pelo grupo:

*“Eles puderam saber mais sobre nós... tiveram outra visão do Brasil.”* (Aluno 1)

*“Falei bem do meu país[...] eles ouviram”* (Aluno 3)

*“Eu aprendi que aqui (em Portugal) a segurança é maior, pelo que eu já ouvi falar dos dois.”* (Aluna 2)

Em simultâneo, um aluno destaca o seu empenho em assimilar novas formas de trabalhar e conviver:

*“As coisas que aprendi aqui foram diferentes das do meu país... tive de me adaptar.”* (Aluno 3)

A formação de grupos aleatórios introduziu desafios adicionais, pois os participantes tiveram de lidar com colegas com afinidades diversas:

*“Foi engraçado a forma que resolveram, a forma como nos apresentamos uns com os outros.”* (Aluno 1)

*“Foi em pares e cada um tinha de falar sobre a outra pessoa.”* (Aluna 4)

Apesar de alguns conflitos ocasionais, ao longo do projeto instalou-se um processo gradual de aproximação e conhecimento mútuo.

*“Ainda me chateei algumas vezes com elas...mas fui me habituando a elas, a perceber o seu modo de ser.”* (Aluna 2)

*“Foi legal o dia (relativamente à primeira sessão), só nos apresentámos ... deu para conhecer algumas pessoas da turma que eu não conhecia bem ... e também conhecer as formadoras.”* (Aluno 1)

*“Na primeira sessão ...foi um pouquinho vergonhoso para alguns ... não conhecíamos os formadores.”* (Aluna 2)

## • Valorização da diversidade

Quando questionados sobre a sua opinião e vivências de pertencerem a uma turma multicultural, os alunos no geral valorizaram a diversidade nas turmas. Por exemplo três alunos dos 9.º anos referiram:

*“Aulas mistas com culturas diferentes são divertidas...”* (Aluno 6)

*“Eu acho que é bom ter pessoas de vários países porque nós aprendemos mais sobre outras culturas, coisas diferentes.”* (Aluna 7)

*“Para mim é igual ter ou não ter pessoas diferentes... são pessoas que não deixam de ser pessoas.”* (Aluno 4)

A aluna do 7.º ano falou da oportunidade dada por estas turmas mais diversas para quebrarem a monotonia, pelo surgimento de histórias e perspetivas diferentes:

*“É que fica chato...sempre as mesmas coisas ... quando há coisas novas é*

*melhor para nós, o nosso conhecimento fica mais avançado e, afinal, já temos assim mais experiência[...]*” (Aluna 2)

A abertura cultural, a pluralidade de origens, foi destacada como fator de inovação:

*“Conhecer diferentes perspetivas torna tudo mais criativo.”* (Aluno 6)

- **Multiculturalidade e aprendizagem**

As trocas interculturais, tanto formais (entrevistas) como informais (conversas), ampliaram horizontes e reforçaram laços. Apenderam mais sobre outras culturas e seus costumes. O convívio com colegas não-lusófonos estimulou o uso do inglês:

*“Evoluí no inglês, falo sempre com o Aluno 3 nessa língua. E não sabia onde é que era o Paquistão. Agora já sei.”* (Aluno 4)

A aluna do 7.º ano que não era migrante atribuiu valor ao facto de a turma ser diversificada, porque adquiriu mais conhecimento dos outros países:

*“Temos mais conhecimento, conhecemos com mais profundidade outros países, conseguimos saber mais do que têm dentro[...]*” (Aluna 2)

## **RELAÇÃO COM FORMADORES E AMBIENTE DE TRABALHO**

Esta categoria reflete os relatos dos alunos sobre a postura das formadoras, o ambiente colaborativo que criaram e o apoio dado face a erros e dúvidas, promovendo um espaço de confiança e autonomia.

- **Ambiente acolhedor e de proximidade**

Os comentários dos alunos de ambas as turmas revelam que as formadoras adotaram uma postura informal e próxima, criando um ambiente de confiança que incentivou o partilhar de experiências pessoais e a participação ativa de todos:

*“Eu sentia alegria porque ... havia criatividade[...]* deixavam-nos falar o que nós

*quiséssemos, abrimo-nos mais com elas.”* (Aluna 2)

*“Elas deixavam-nos à vontade e gostavam de se enturmar... perguntavam sobre a nossa vida.”* (Aluno1)

*“Eram bué fixes, simpáticas, amistosas.”* (Aluno1)

*“Era tranquilo. As formadoras eram simpáticas, empenhadas. Elas querem ensinar e gostam do que fazem.”* (Aluno 4)

*“Acho que elas são muito simpáticas.”* (Aluna 5)

*“As formadoras eram simpáticas e fáceis de abordar, por isso gostei dessa parte: conseguia colocar questões sobre o projeto, dar as minhas sugestões e participar ativamente.”* (Aluno 6)

- **Apoio técnico e emocional - Permissão para errar**

O equilíbrio entre acompanhamento técnico e liberdade criativa foi valorizado pelos alunos das duas turmas. A ausência de críticas ao erro reforçou a experimentação e a confiança dos alunos para explorar ideias sem receio, equilibrando liberdade criativa com orientações de melhoria.

*“Eu senti-me confortável... se por acaso acontece algum erro, estava tudo bem. No início estava um bocadinho mais nervosa, mas depois eu senti que podia estar à vontade.”* (Aluna 7)

*“...se não era o certo, também ensinam certo.”* (Aluno 3)

Quando questionados porque era importante para eles sentirem que podem errar um aluno respondeu *“Liberdade, liberdade!”* (Aluno1). Assim, o perfeccionismo não pareceu ser um objetivo dos formadores, *“Se cometesses erros ela não falava nada, falava para deixar assim, que também estava bom,”* (Aluno 3) ficando na liberdade de cada um para aperfeiçoar o seu trabalho *“Corrigíamos às vezes os erros”* (Aluna 2).

- **Dinâmica emocional**

Ao falarem das emoções sentidas ao longo das sessões os alunos revelam como se sentiam antes, durante e após cada fase do trabalho, identificando momentos de ansiedade e frustração, mas também, entusiasmo e relaxamento, e como isso afetou a sua motivação.

*“Alegria porque[...] por causa da liberdade ... eu fazia coisas que eu gostava: pintar, desenhar ... essas coisas assim. E raiva é porque[...] não sei, tinha hora que acabava a paciência[...] já estava cansado de fazer a mesma coisa ... os mesmos desenhos várias vezes para dar o movimento ao objeto.”* (Aluno 1)

*“Quando terminava... ficava feliz... a relaxar.”* (Aluno 3)

*“Tinha que fazer os mesmos desenhos várias vezes para dar o movimento... às vezes dava tédio.”* (Aluno 1)

*“Eu diverti-me, por isso acho que a emoção deste projeto é a felicidade.”* (Aluno 1)

## **APRESENTAÇÃO PÚBLICA**

A sessão de apresentação pública dos filmes confirmou a importância do reconhecimento externo para o sentimento de pertença e motivação dos alunos. Ao mesmo tempo, surgiu a vontade de assumir papéis mais ativos e desenvolver competências de comunicação em futuras apresentações.

- **Orgulho e reconhecimento**

A exibição dos vídeos no fórum reuniu encarregados de educação, professores e a direção da escola, criando um ambiente de celebração e orgulho coletivo:

*“Mostrámos vídeos no fórum... estavam pais, professores, o diretor da escola. Sentimo nos especiais.”* (Aluno 1)

*“Sentimo nos reconhecidos, a mostrar a nossa criatividade, foi fixe, nós representámos a escola pela primeira vez.”* (Aluna 2)

*“Os diretores viram o que fizemos!”* (Aluno 3)

*“... eu gostei de as pessoas verem o trabalho que nós tivemos, o esforço que nós pusemos naqueles filmes ... no final apareceram as nossas fotos e as pessoas viram como nós nos divertimos.”* (Aluna 7)

Os alunos salientaram ainda a satisfação por terem visto os filmes realizados pela turma do 9.º ano: *“Foi muito interessante vermos os vídeos das outras turmas, não tínhamos visto ainda”* (Aluna 2)

### • **Desejo de mais participação na apresentação**

Os alunos manifestaram o desejo de ter participado mais ativamente na apresentação pública dos filmes, e de que o filme seja exibido em mais locais.

*“Nós não falámos quase nada do trabalho... gostava de dizer que não somos uns simples alunos, somos uns guerreiros, que nos unimos uns aos outros...”*  
(Aluna 2)

*“Podíamos ir apresentar a Lisboa e outros locais...”* (Aluno 1)

## **COMPREENSÃO DO PROJETO E PERCEÇÃO DAS APRENDIZAGENS**

Esta categoria incide sobre a compreensão demonstrada pelos alunos relativamente aos objetivos do projeto, bem como sobre o reconhecimento das aprendizagens adquiridas, com particular destaque para os domínios técnico, emocional e social.

### • **Compreensão dos objetivos do projeto pelos alunos**

Os alunos demonstraram uma compreensão clara e alinhada com o propósito central do projeto, valorizando a criação de narrativas para partilhar experiências de migração:

*“Era sobre criar filmes sobre os imigrantes, sobre as pessoas que vieram de outros países.”* (Aluno 1)

*“...era para criar um filme... falava sobre a diferença das rotinas nos países...”*  
(Aluno 3)

Os alunos do 9.º ano identificaram os tópicos escolhidos para os vídeos:

*“... tinha a ver com o que é que os migrantes precisavam para se sentirem mais confortáveis cá.”* (Aluno 4)

*“Era suposto fazer dois vídeos com dois temas diferentes. Fizemos um sobre os direitos da mulher...”* (Aluno 4) e fizemos outro sobre a comida - um dream cake.” (Aluna 7)

## • **Habilidades Técnicas**

Desde as primeiras sessões de apresentação, passando pela criação de enredos, até às técnicas de animação e gravação de voz, os alunos destacaram os desafios e as aprendizagens. Ficou claro o alto grau de envolvimento técnico dos alunos e as múltiplas etapas pelas quais passaram na realização dos filmes:

*“Demorou 40 horas para fazer um minuto e cinquenta de filme.”* (Aluno 1)

*“Gravámos eu, ele e o G.... se cometíamos erros ... grava de novo!”* (Aluno 3)

*“Se quisermos seguir esta coisa dos filmes, vamos usar o que aprendemos”*  
(Aluna 2)

*“Era suposto usar a técnica de stop motion e aprendemos e usámos.”* (Aluno 4)

*“Aprendemos a fazer diferentes tipos de animação, tipo stop motion...”* (Aluno 6)

*“Foi muito interessante (o projeto) e trabalhei também a minha imaginação.”*  
(Aluna 7)

## • **Desenvolvimento de competências socioemocionais**

O projeto fortaleceu vínculos afetivos, empatia e sentido de pertença, especialmente com o aluno mais recentemente chegado. Os alunos também destacaram emoções vividas durante a experiência.

*“Tornei me mais próximo dos meus colegas.”* (Aluno 6)

*“Notei que o Aluno 3 se integrou melhor na turma depois deste projeto.”* (Aluna 4)

*“Excitação, porque não sabia o que ia acontecer a seguir.”* (Aluno 3)

Por fim, refletem o impacto global na coesão de grupo, no desenvolvimento de competências de comunicação interpessoal e trabalho em equipa:

*“Ter empatia com as pessoas... fazer um esforço para nos darmos bem.”*

(Aluno 1)

*“Este projeto para mim foi aprendizagem, união, conhecimentos e bastante convivência.”* (Aluno 1)

*“Este projeto também foi união e trabalho em equipa.”* (Aluna 2)

*“Este projeto para mim foi especial. Mais convivência com os colegas.”* (Aluno 1)

- **Satisfação global com o projeto**

Os alunos demonstraram entusiasmo e orgulho pela experiência, valorizando a liberdade criativa e o resultado coletivo:

*“Foi muito interessante e trabalhei também a minha imaginação.”* (Aluna 7)

*“Este projeto foi divertido e interessante.”* (Aluna 5)

*“Trabalhei no projeto da comida, e gostei do resultado final.”* (Aluna 7)

*“...e acho que o tempo que nós perdemos, quer dizer ganhámos, a fazer este projeto, valeu a pena.”* (Aluno 4)

Manifestaram também motivação para participar em projetos semelhantes no futuro:

*“Se no ano que vem vier o projeto de contar histórias... eu ia de novo.”*

# Conclusão

O grupo focal revelou que o projeto promoveu uma compreensão partilhada dos seus objetivos desde o primeiro momento, graças a atividades introdutórias eficazes que ressaltaram a importância de dar voz às histórias de migração.

As sessões decorreram num ambiente de empatia e proximidade, onde a partilha intercultural não só aprofundou o conhecimento mútuo, mas também fortaleceu competências socioemocionais como empatia, escuta ativa e flexibilidade.

Os formadores foram amplamente elogiados pela sua postura acolhedora e pelo incentivo à autonomia, criando um clima de confiança que favoreceu a experimentação criativa e o desenvolvimento artístico dos alunos.

Em termos emocionais, embora tenham existido momentos de frustração, o balanço foi claramente positivo: muitos participantes manifestaram bem estar, orgulho pelas suas conquistas e maior autoeficácia, demonstrando uma consciência renovada das suas capacidades.

A apresentação pública dos resultados constituiu um ponto alto do projeto, gerando entusiasmo e orgulho — os alunos sentiram-se reconhecidos como “estrelas” e vivenciaram um forte sentido de responsabilidade ao partilhar o seu trabalho perante colegas, familiares e comunidade escolar.

Por fim, a satisfação global dos alunos — que lhes permitiu aprender técnicas como storytelling, produção audiovisual e stop motion — ficou patente não só no reforço das relações interpessoais, mas também no sentimento de pertença e na motivação para futuras iniciativas colaborativas e criativas.

## 3.2 Grupo focal – Professores

### Participantes

A conversa transcrita envolveu **quatro professoras**, com perfis diversos ao nível da disciplina lecionada e da relação com os alunos participantes no projeto (ver Fig. 2). Todas demonstraram familiaridade com os contextos socioculturais das turmas, tendo acompanhado o processo de perto — seja como tutores de turma, docentes das áreas curriculares ou observadores do projeto no espaço escolar. A experiência profissional e o compromisso com os alunos permitiram a análise reflexiva do projeto.

Fig. 2

#### PROFESSORES PARTICIPANTES NO GRUPO FOCAL



##### PROFESSORA 1

**Função:** Professora de Cidadania e Desenvolvimento

**Turma Envolvida:** 7.º Ano

Esteve quase sempre presente nas sessões do seu horário e de forma participativa



##### PROFESSORA 2

**Função:** Professora de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

**Turma Envolvida:** 7.º Ano

Acompanhou as atividades de produção



##### PROFESSORA 3

**Função:** Professora de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

**Turma Envolvida:** 9.º Ano

Integrou o projeto ao currículo de artes visuais e teatro, observando a dinâmica dos alunos.



##### PROFESSORA 4

**Função:** Coordenadora de Cidadania e Desenvolvimento do Ae de Pedrouços

**Turma Envolvida:** Não é docente de turma Responsável pela articulação institucional, seleção de turmas e enquadramento do projeto no calendário letivo. Não esteve nas sessões.

# Categorias

Na análise deste grupo focal emergiram seis temas principais: **(1)** Impacto no desenvolvimento social e emocional dos alunos; **(2)** Envolvimento no projeto e nas atividades académicas; **(3)** Maior inclusão de alunos migrantes; **(5)** Relação com os formadores; o reconhecimento externo; e **(6)** Dificuldades logísticas e propostas de reformulação. A seguir, cada uma destas categorias será aprofundada através das respetivas subcategorias identificadas nas entrevistas.

## **1) IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL**

- Autoeficácia e Autoconhecimento
- Desenvolvimento de competências transversais

## **2) ENVOLVIMENTO NO PROJECTO E NAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS**

- Aumento da motivação e compromisso escolar
- Transformação da atitude: do ceticismo ao entusiasmo
- Aprendizagem e alinhamento curricular

## **3) MAIOR INCLUSÃO DE ALUNOS MIGRANTES**

- Coesão intercultural e fortalecimento das relações interpessoais

## **4) RELAÇÃO COM OS FORMADORES**

- Mediação e proximidade

## **5) RECONHECIMENTO EXTERNO**

- Valorização social

## **6) DIFICULDADES LOGÍSTICAS E PROPOSTAS DE REFORMULAÇÃO**

- Dimensão temporal e cronograma
- Espaço e Infraestrutura Escolar
- Propostas de Reformulação

## IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL

Este projeto revelou-se uma experiência marcante para o crescimento pessoal dos alunos, não apenas em termos de competências sociais, mas também de desenvolvimento emocional. As professoras destacaram ganhos em termos de autoestima, autorregulação e consciência interpessoal, observando mudanças no comportamento, atitude e envolvimento dos participantes.

### • Autoeficácia e Autoconhecimento

Os alunos mostraram entusiasmo pelo progresso individual e orgulho pelo trabalho realizado, demonstrando maior consciência das suas capacidades e limites. O reconhecimento do próprio esforço e das conquistas, reforçou a confiança e o autoconhecimento.

*“Quando entrava na sala eles queriam mostrar-me com um entusiasmo e com orgulho o que tinham conseguido fazer ...”*

*“Foi interessante, porque eles começaram a conhecer-se mais - entre eles e a eles próprios.”*

*“Eles começaram a ver as coisas interessantes que poderiam fazer e quando começaram a trabalhar mesmo senti aí uma diferença brutal em termos da postura, da atitude deles.”*

### • Desenvolvimento de competências transversais

O projeto permitiu aos alunos desenvolver competências interpessoais e de autorregulação, como a concentração, o respeito e a escuta ativa — especialmente nos contextos multiculturais e colaborativos proporcionados pelas atividades do projeto.

*“...alunos portugueses, que até têm muitas dificuldades de concentração ... conseguiram estar muito envolvidos e motivados neste projeto.”*

*“Acho que foi importante para o saber ser e saber fazer deles. E saber estar também... porque aprendem que, tendo ali pessoas de fora, é importante saberem estar, não é?”*

## ENVOLVIMENTO NO PROJETO E NAS ATIVIDADES ACADÉMICAS

Esta categoria analisa o envolvimento dos alunos, evidenciado pelo aumento da motivação escolar, pela participação ativa nas sessões e pela articulação significativa com conteúdos curriculares e competências transversais.

### • Aumento da motivação e compromisso escolar

A participação neste projeto traduziu-se num claro aumento da motivação e do compromisso escolar, com os alunos a mostrarem-se muito mais empenhados nas atividades letivas do que no início do ano letivo. A experiência prática, criativa e emocional parece que contribuiu para elevar os níveis de participação, mesmo entre alunos habitualmente mais passivos.

*“Eles estão muito mais empenhados agora do que estavam no início do ano letivo.”*

*“Um menino que tem muita dificuldade em acompanhar as aulas, estava muito motivado com este projeto.”*

*“Foi muito gratificante ver alguns alunos que normalmente são mais passivos tornarem-se participantes ativos.”*

*“Houve um aluno que inicialmente não queria participar em nada e agora quer continuar em projetos semelhantes.”*

### • Transformação da atitude: do ceticismo ao entusiasmo

O carácter prático e colaborativo das sessões, provocou a aproximação dos alunos, apesar deste aspeto ter sido mais visível no 7.º ano:

*“No início houve muita vergonha, mas, depois do trabalho prático, ‘houve uma diferença brutal em termos de postura e atitude’.”*

*“O 9.º ano já era uma turma consolidada desde o 7.º, daí o gelo ter quebrado mais rapidamente.”*

*“No início notei que havia ali duas ou três meninas um bocadinho*

*desinteressadas, não as migrantes, mesmo as portuguesas. Depois tudo mudou.”*

- **Aprendizagem e Alinhamento Curricular**

Os docentes perceberam os objetivos centrais do projeto e o seu encaixe nos domínios programáticos de outras áreas disciplinares.

*“Em Cidadania, dois domínios são interculturalidade e direitos humanos, pelo que o projeto se encaixou perfeitamente.”*

*“...sou professora de Geografia ...e falamos de muitas realidades que muitas vezes eles pensam só na teoria, ... se ouvirem um testemunho de alguém que tenha presenciado e que tenha vivenciado, isso é diferente.”*

Para além do cruzamento com as disciplinas curriculares, as professoras também falaram das aprendizagens de novas ferramentas que podem ser rentabilizadas pelos alunos no futuro.

*“Aprenderam todo o processo de produção de vídeo, storytelling e stop motion ... e essa parte também engloba a educação visual, não é? Porque eles também andaram a desenhar, a recortar, a moldar.”*

*“...eu acho que isso lhes traz muitas ferramentas para eles poderem fazer coisas diferentes e perceberem como é que as coisas se fazem no futuro.”*

## **MAIOR INCLUSÃO DE ALUNOS MIGRANTES**

Neste tema, verificou-se uma maior inclusão de alunos migrantes, manifestada pelo aumento da coesão intercultural e pelo fortalecimento das relações interpessoais, através de dinâmicas de grupo colaborativas e da partilha de experiências pessoais.

- **Coesão intercultural e fortalecimento das relações interpessoais**

Os professores identificaram, ao longo do projeto, um progresso significativo na integração de alunos migrantes, observando um aumento da empatia mútua, da

coesão de grupo e da abertura à partilha de experiências pessoais — especialmente evidente na turma dos alunos mais novos.

*“A aluna B. acho que está mais integrada com as outras meninas no grupo. Acho que quando ela percebeu que os colegas partilhavam as suas histórias, ela também partilhou. Eu acho que está mais à vontade.”*

A criação de grupos de trabalho não baseados em afinidades pré-existentes proporcionou uma reorganização das dinâmicas sociais, promovendo maior convivência entre colegas que habitualmente não interagiam:

*“Eles passaram a trabalhar com colegas que não escolhiam habitualmente; houve um maior entrosamento de todo o grupo.”*

*“Proporcionou (o projeto) que eles trabalhassem em conjunto e não só apenas com os amigos... às vezes é difícil eles transporem esta questão.”*

A partilha de vivências nos países de origem funcionou como ponto de encontro entre diferentes culturas, permitindo um conhecimento mais profundo entre os alunos e o surgimento de novos laços:

*“Eles começaram a conhecer mais as vivências uns dos outros, falaram das rotinas e brincadeiras que tinham nos países de origem.”*

*“Os meninos de fora, foram sempre ouvidos com muita admiração, com momentos até de muito boa disposição e muita brincadeira, mas uma brincadeira organizada ...”*

*“É importante ouvir o colega ao lado, para quem não olhavam muito bem. É uma narrativa ao lado de alguém que eles conhecem, é experienciado.”*

O envolvimento emocional na construção das histórias foi outro fator de aproximação, pois os conteúdos trabalhados foram diretamente inspirados nos testemunhos dos próprios alunos:

*“As coisas não apareceram feitas do nada... a história foi feita em função dos testemunhos dos alunos, e isso foi o mais importante... escolher o que é que os marcou mais nos relatos dos colegas.”*

Um exemplo marcante foi o relato de uma aluna que partilhou a diferença entre

a sua vida no país de origem e em Portugal. A surpresa dos colegas perante a decisão da família de migrar — mesmo tendo boas condições materiais — abriu espaço para a reflexão sobre a valorização da educação:

*“Os colegas ficaram surpreendidos e perguntaram por que razão a família deixou tudo para vir para cá. A aluna explicou que aqui ela e os pais podiam estudar — os pais têm formação superior. Foi importante perceber que eles viviam bem, mas não conseguiam evoluir. Esta valorização do estudo foi importante para os outros.”*

## RELAÇÃO COM OS FORMADORES

- **Mediação e Proximidade**

As professoras realçaram de forma unânime a qualidade do trabalho desenvolvido pelos formadores, destacando tanto a dimensão relacional como a pedagógica. A capacidade de criar empatia, motivar os alunos e conduzir o diálogo desde os primeiros momentos foi vista como essencial para o sucesso do projeto.

*“Eu acho que o trabalho dos formadores foi essencial e foi espetacular.”*

*“Os formadores souberam rentabilizar muito bem todos os assuntos que os alunos partilharam... e conseguiram fazer com que eles (os alunos) desde o primeiro momento, estivessem motivados.”*

*“... eles conseguiram chegar aos alunos...”*

## RECONHECIMENTO EXTERNO

- **Valorização Social**

As atividades de apresentação pública, como a exibição dos filmes e a participação numa peça de teatro, foram particularmente valorizadas. Os professores referiram que estes momentos funcionaram como catalisadores de autoestima, motivação e envolvimento dos alunos — especialmente os mais novos —, promovendo também o envolvimento das famílias.

*“Foi muito giro[...] Eles sentiram-se muito bem, eles sentiram-se as estrelas, as vedetas[...].”*

*“A peça de teatro envolveu-os; uma coisa que eu achei muito curiosa foi que eles até costumam ter alguma dificuldade em estar concentrados e durante o tempo da peça portaram-se extremamente bem.”*

*“No caso do 7.º ano tivemos alunos que tiveram familiares presentes, e pude observar os alunos todos contentes por os familiares estarem.”*

## **DIFICULDADES LOGÍSTICAS E PROPOSTAS DE REFORMULAÇÃO**

Os professores assinalaram diversos desafios relacionados com a integração do projeto na realidade escolar, nomeadamente no que respeita à gestão do tempo letivo, às infraestruturas disponíveis e à logística envolvida. Apesar do reconhecimento geral do valor educativo da experiência, foram apontadas limitações que dificultaram a fluidez da implementação e que, segundo os participantes, merecem atenção em futuras edições.

### **• Dimensão Temporal e Cronograma**

A carga horária exigida para o desenvolvimento do projeto foi considerada elevada face ao calendário escolar habitual. A realização de duas sessões semanais ao longo de dez semanas representou um esforço significativo na gestão dos horários e das planificações curriculares.

*“São 20 sessões, são 10 semanas em que dois tempos são dedicados ao projeto. A nível de tempo escolar é muito ... é muito alargado no espaço-tempo.”*

*“Se houvesse mais tempo, teríamos conseguido aprofundar ainda mais o trabalho prático.”*

### **• Espaço e Infraestrutura Escolar**

A falta de espaços adequados na escola constituiu uma das principais dificuldades operacionais. A inexistência de uma sala reservada para guardar materiais ou manter os cenários obrigou a desmontagens constantes, comprometendo a continuidade do trabalho desenvolvido.

*“A nossa escola está muito velha, não tem espaços ... os formadores tiveram imensa dificuldade porque, de semana para semana, tinham que desmontar tudo, levar com eles, não tinham nem sequer um espaço onde pudessem manter o cenário, não é?”*

*“Os formadores tiveram imensa dificuldade porque de semana para semana tinham que desmontar tudo, levar com eles... não tinham nem sequer um espaço onde pudessem manter o cenário.”*

## • **Propostas de Reformulação**

Face aos constrangimentos identificados, os professores sugeriram algumas alterações que poderiam tornar o projeto mais viável, como a redução do número de sessões, a reorganização do tempo letivo dedicado e a melhoria das condições logísticas para armazenamento.

*“Se houvesse uma reformulação, se calhar seria neste sentido, pensar como arrumar as coisas, se calhar nós é que também não estávamos bem preparados”*

*“Talvez se pudesse reduzir o programa ... duas sessões semanais é muito; talvez mais alargado nos meses, ou ser um projeto anual e só um tempo, ou então... em vez de terem feito dois vídeos, em menos tempo tinham feito só um ...”*

# Conclusão

O grupo focal revelou que o projeto teve um impacto multifacetado na vida escolar:

- Impulsionou o desenvolvimento social e emocional dos alunos, reforçando a autoestima, a confiança e competências transversais (concentração, saber ser, trabalho colaborativo);
- Catalisou a motivação e o compromisso académico, alinhando-se com domínios curriculares como Cidadania, Geografia e Educação Visual e introduzindo ferramentas técnicas (storytelling, stop motion) com potencial de aplicação futura;
- Promoveu a inclusão de alunos migrantes, através da coesão intercultural, da quebra de círculos sociais e de trocas culturais significativas que suscitaram reflexão crítica sobre o valor da educação;
- Valorizou o papel dos formadores, cuja escuta empática e incentivo à autonomia criaram um clima de confiança indispensável à participação criativa; e
- Reforçou a autoestima dos alunos e o envolvimento familiar nas apresentações públicas.

Paralelamente, foram identificados desafios logísticos — elevado número de sessões, falta de espaços e dificuldades de transporte de materiais — para os quais as docentes propõem a redução de sessões, melhor articulação de horários e a criação de condições infraestruturais mais adequadas, demonstrando, em última instância, um forte compromisso com a continuidade e adaptação do projeto à realidade escolar.

## 3.3 Grupo Focal – Diretores de Turma

### Participantes

Este grupo focal contou com a participação de duas professoras do Agrupamento de Escolas de Pedrouços, ambas com a função de Diretoras de Turma (DT) das turmas participantes no projeto (ver Fig.3). A **DT do 7.º F**, acompanhou o desenvolvimento do projeto ao longo do ano letivo e esteve diretamente envolvida na sua implementação. A **DT do 9.º D** assumiu a direção de turma a partir de 17 de fevereiro, o que condicionou o seu conhecimento direto sobre o projeto. Ainda assim, participou na discussão partilhando as dinâmicas observadas na turma e a sua perceção geral sobre o ambiente da turma e os alunos.

A sessão teve como objetivo recolher as perceções destas docentes sobre o impacto do projeto nos alunos na vida da escola extra sessões, nomeadamente as aprendizagens emergentes ao longo do processo.

Fig. 3

#### DIRETORES DE TURMA PARTICIPANTES NO GRUPO FOCAL



PROFESSORA 1

**Função:** Diretora de Turma

**Turma Envolvida:** 7.º Ano

Conhece bem a turma e conseguiu observar nas suas aulas o impacto do projeto nos alunos.



PROFESSORA 2

**Função:** Diretora de Turma

**Turma Envolvida:** 9.º Ano

Assume a turma desde 17 fevereiro; não dispõe de elementos suficientes para avaliar o projeto com maior detalhe.

# Categorias

Os temas principais identificados na análise foram: **(a)** Impacto no desenvolvimento social e emocional; **(b)** Envolvimento no projeto e nas atividades académicas; **(c)** Maior inclusão de alunos migrantes; **(d)** Reconhecimento externo. Em seguida, cada tema e respetivos subtemas são desenvolvidos com base nas afirmações recolhidas durante as entrevistas com as professoras.

## **a) IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL**

- Autoeficácia e Autoestima
- Desenvolvimento de competências transversais

## **b) ENVOLVIMENTO NO PROJECTO E NAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS**

- Aumento da motivação e compromisso escolar
- Transformação da atitude: do ceticismo ao entusiasmo

## **c) MAIOR INCLUSÃO DE ALUNOS MIGRANTES**

- Coesão intercultural e fortalecimento das relações interpessoais
- Resposta ao contexto TEIP e necessidades específicas da escola

## **d) RECONHECIMENTO EXTERNO**

- Valorização social

## **IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL DOS ALUNOS**

Neste tema, destacam-se os testemunhos que evidenciam como o projeto contribuiu para reforçar a autoeficácia e a autoestima dos alunos, promovendo também competências socioemocionais de saber-estar que vão além do domínio académico e se refletem na forma como os alunos se posicionam em contexto escolar e social.

- **Autoeficácia e Autoestima**

A diretora da turma do 7.º ano enfatiza que o projeto teve efeitos positivos marcantes na autoestima e motivação dos alunos. Segundo ela, os estudantes *“sentiram-se mais motivados e sentiram que eram bons nalguma coisa”*, contrariando a percepção prévia de que eram uma turma de alunos com menor rendimento escolar. Esse reforço positivo ficou evidente nos elogios recebidos:

*“Professores e formadores afirmaram que os vídeos ficaram espetaculares e ... e até a Câmara ligou... para dizer que os trabalhos estavam excelentes.”*

Diante de tais reconhecimentos, *“os alunos sentiram-se realizados, felizes”*, inclusive diante dos pais que assistiram à apresentação pública dos vídeos. Ela reforça que a turma precisava deste “elogio, deste reforço positivo” para acreditar nas próprias capacidades.

- **Desenvolvimento de competências transversais**

A DT do 7.º ano referiu que estes alunos precisam muito ser trabalhados não só no saber acadêmico, mas no “saber estar” e no emocional, o que muitas vezes o currículo tradicional não alcança. Segundo esta professora este projeto teve essa mais-valia.

## **ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NO PROJETO E NAS ATIVIDADES ACADÉMICAS**

Esta categoria analisa o envolvimento dos alunos nas atividades do projeto e no contexto escolar, evidenciado pelo aumento da motivação e do compromisso com a aprendizagem, bem como pela transformação do ceticismo inicial num empenho entusiástico.

- **Aumento da Motivação e do Compromisso Escolar**

Relacionado à autoestima, os depoimentos das DT apontam para o aumento da motivação após o projeto. A diretora do 7.º ano afirmou que os alunos ficaram *“mais motivados”* e passaram a empenhar-se mais nas aulas. Ela nota que,

apesar de não ter percebido uma diferença significativa no rendimento escolar nas outras disciplinas, *“eles estão um bocadinho mais empenhados”*, indicando maior envolvimento escolar decorrente do sucesso no projeto. Esse aumento de empenho sugere que a motivação gerada pelo projeto pode ter contagiado outros aspetos escolares.

*“...e eu noto que eles este período estão um bocadinho mais empenhados do que estavam anteriormente...e eu acho que eles não vão esquecer aquilo que fizeram aqui.”*

### • **Transformação da Atitude: do Ceticismo ao Entusiasmo**

Registrou-se uma mudança de postura. No início, os alunos demonstraram resistência – eram “contrariados” por um trabalho muito teórico e chegaram a dizer *“não quero... é um bocado chato”*. Porém, com o avanço do projeto, ao aprenderem a ferramenta e partilharem histórias pessoais, a resistência deu lugar a entusiasmo. No final, eles mesmos reconheceram que o projeto serviu para descobrir habilidades: a proposta prática reverteu o ceticismo inicial.

*“...depois eles começaram a aprender a ferramenta, começaram a construir o vídeo, começaram a partilhar as histórias de cada um, e começaram a envolver-se.”*

## **MAIOR INCLUSÃO DE ALUNOS MIGRANTES**

Esta categoria analisa o impacto do projeto na promoção da inclusão de alunos migrantes, evidenciado pelo fortalecimento das relações interpessoais e pelo aumento da coesão intercultural nas turmas.

### • **Coesão Intercultural e Fortalecimento das Relações Interpessoais**

Parece ter havido um impacto dos contextos multiculturais do projeto na união da turma. As DT destacam a inclusão dos alunos migrantes. A DT do 7.º ano sente essa inclusão na aula e a DT do 9.ºano percebe que essa inclusão foi promovida, junto com outras ações da escola, pelos contextos das atividades do projeto. A turma *“acompanha e recebe de forma calorosa”* os alunos paquis-

tanenses. Apesar de falarem pouco português inicialmente, eles são descritos como “*bastante amigos*” e participam ativamente, inclusive ajudando na logística escolar. Essa aceitação reflete um ambiente inclusivo promovido pelo próprio contexto do projeto multicultural.

*“...acho que ao longo do projeto e o facto de eles construírem o vídeo, o facto de terem visto que há realidades muito diferentes uns dos outros, fez com que a turma ficasse um pouco mais unida.”*

## • **Resposta ao contexto TEIP e necessidades específicas da escola**

As diretoras de turma avaliam este projeto como uma resposta às características e necessidades da escola e do seu contexto. Trata-se de uma escola de intervenção prioritária (TEIP) com alunos de “dificuldades financeiras” e “problemas familiares”. Nesse cenário, atividades práticas e lúdicas são vistas como estratégias eficazes para “cativar” estudantes.

*“... eu acho que neste contexto de escola TEIP este projeto fez todo o sentido.”*

## **RECONHECIMENTO EXTERNO**

Este tema reúne as evidências do reconhecimento social recebido pelos alunos junto de entidades externas — como os elogios da Câmara Municipal e a exibição no Fórum Maia — valorizando publicamente o seu esforço e competências.

## • **Valorização Social**

O projeto levou os alunos a serem valorizados para além da sala de aula. A realização dos vídeos gerou retorno positivo “*fora da escola*”: a Câmara Municipal elogiou os trabalhos e os estudantes apresentaram os seus vídeos no Fórum Maia, onde pessoas de fora puderam constatar o seu esforço. Esse reconhecimento social reforça o orgulho dos alunos e reforça a perceção de que são capazes de produzir algo com valor.

*“...foi algo mais prático que faz com que eles próprios construíssem algo sobre o seu país, que depois foi reconhecido fora da escola. No Fórum Maia estavam pessoas de fora a ver que eles realmente eram bons a fazer alguma coisa...eu*

*acho que este projeto é muito indicado para alunos, para crianças que estejam com estes níveis de autoestima, com estes problemas familiares e tudo o que está em redor.”*

## Conclusão

Segundo as Diretoras de Turma o desenvolvimento do projeto produziu um impacto no desenvolvimento social e emocional dos alunos, reforçando a autoestima e estimulando uma motivação renovada para se envolverem nas atividades escolares.

As DT salientaram o reconhecimento, pelos próprios alunos, das suas competências pessoais — um claro indicador de autoeficácia — e elogiaram o facto de os estudantes assumirem uma postura ativa, mesmo aqueles alunos mais passivos.

Paralelamente, as práticas colaborativas introduzidas – nomeadamente o apoio pedagógico mútuo e a integração de alunos migrantes em grupos heterogéneos – fortaleceram a coesão da turma, promovendo um ambiente de aprendizagem solidário e inclusivo.

Num contexto de vulnerabilidade social, as DT consideraram que o carácter prático e culturalmente sensível do projeto conferiu aos alunos oportunidades de expressão pessoal, que habitualmente lhes faltam.

Os testemunhos evidenciam que, para além de abordarem conteúdos curriculares, o projeto potenciou competências socioemocionais fundamentais — empatia, capacidade de trabalho em equipa e saber-estar — e contribuiu para reduzir preconceitos, valorizando as singularidades culturais.

Por fim, as docentes defenderam a continuidade e expansão de iniciativas desta natureza, assinalando-as como estratégias eficazes para envolver estudantes desmotivados e vulneráveis e, simultaneamente, enriquecer o processo de ensino aprendizagem.

## 3.4 Grupo focal – Formadores Externos

### Participantes

No Grupo Focal Formadores, participaram três formadores e uma pessoa interna da associação Hirundo que participou mais ativamente nas primeiras sessões.

Fig. 4

#### FORMADORES PARTICIPANTES NO GRUPO FOCAL



FORMADORA 1

**Função:** Formadora na área do cinema de animação e edição.

Responsável por dinamizar e planificar semanalmente a oficina, apoiando as duas turmas na criação da história e produção do filme.



FORMADORA 2

**Função:** Formadora na área do cinema de animação e edição.

Responsável por dinamizar e planificar semanalmente a oficina, apoiando as duas turmas na criação da história e produção do filme.



FORMADOR 3

**Função:** Formador na área do cinema de animação e composição digital.

Responsável por dinamizar e planificar semanalmente a oficina, apoiando as duas turmas na criação da história e produção do filme.



FORMADORA 4

**Função:** Formadora e gestor de projeto da Associação Hirundo.

Participou em várias sessões nas duas turmas, nomeadamente na dinâmica da primeira sessão.

# Categorias

As categorias que emergiram da conversa com os formadores incluem: **(1)** Impacto do projeto nos alunos; **(2)** Dinâmicas de grupo criadas; **(3)** Perceção dos formadores sobre o projeto; e **(4)** Desafios do projeto. De seguida, desenvolvem-se as categorias e subcategorias. Neste grupo focal, destacam-se especialmente as categorias relacionadas com o papel do projeto no desenvolvimento pessoal e interpessoal dos alunos, bem como com a perceção dos formadores sobre os seus efeitos.

## **1) IMPACTO DO PROJECTO NOS ALUNOS**

- Autoeficácia, confiança e superação pessoal
- Expressão pessoal e voz
- Mais conhecimento do outro e redução de preconceitos

## **2) DINÂMICAS DE GRUPO CRIADAS**

- Trabalho colaborativo e contacto com a diferença
- Espaços alternativos de diálogo e de desenvolvimento da cidadania

## **3) PERCEÇÃO DOS FORMADORES SOBRE O PROJECTO**

- Objectivos e expectativas
- Perceção de impacto e limites temporais

## **4) DESAFIOS DO PROJECTO**

- Condições estruturais e envolvimento desigual dos professores

## **IMPACTO DO PROJETO NOS ALUNOS**

Nesta categoria, destacam-se os efeitos positivos do projeto no desenvolvimento dos alunos, refletidos no aumento da autoeficácia e da confiança, na possibilidade de se exprimirem criativamente e na construção de empatia entre pares.

Através da animação e do ambiente encorajador, os alunos superaram barreiras pessoais e descobriram novas competências, enquanto o contacto com histórias de vida diversas promoveu uma reflexão significativa sobre preconceitos e direitos sociais.

- **Autoeficácia, confiança e superação pessoal**

Os formadores relatam múltiplos exemplos de desenvolvimento de confiança e sentimento de competência nos alunos. Um caso marcante é o do Aluno 5, retraído e inseguro:

*“Ele teve a oportunidade de animar um plano... ele nos tinha dito que não era capaz. [...] No final animou um plano incrível.”*

*“Acho que ele ali se apaixonou um bocadinho pela animação.”*

Os formadores interpretam esta mudança como uma quebra de barreiras internas:

*“Ele descobriu que era capaz.”*

Esse crescimento pessoal foi associado à segurança e liberdade dadas pelos formadores para o erro:

*“Fomos dizendo: ‘podes errar, está tudo bem’ [...] Isso para eles foi muito importante.”*

- **Expressão pessoal e voz**

O projeto permitiu que os alunos se exprimissem de forma criativa, mesmo os mais inseguros:

*“Eles descobriram que eram capazes de fazer uma animação do zero [...] isso é incrível.”*

- **Mais conhecimento do outro e redução de preconceitos**

O projeto revelou-se também uma oportunidade concreta de criar empatia e quebrar estereótipos. Um exemplo citado é o choque dos colegas ao ouvirem uma aluna paquistanesa explicar que no seu país *“não podia vestir o que queria”*:

*“Porque uma coisa é eles ouvirem na televisão que as mulheres no Bangladesh não podem vestir o que querem ou que são vítimas disto ou aquilo, e outra coisa é terem o confronto real com o colega e a colega a dizer - não, eu aqui sou muito mais livre, posso vestir o que eu quero, tenho muito maior liberdade – esta afirmação despoletou uma conversa que levou ao tema do filme sobre os direitos das mulheres.”*

Outro exemplo:

*“O aluno 3 disse que a casa dele no Paquistão tinha três andares... e os colegas ficaram admirados. Isso quebra estereótipos.”*

## **DINÂMICAS DE GRUPO**

Nesta categoria percebemos que o projeto impulsionou o desenvolvimento pessoal dos alunos, reforçando a confiança e a expressão criativa, enquanto promoveu empatia e quebrou preconceitos através da partilha de experiências de vida diversas.

- **Trabalho colaborativo e contacto com a diferença**

O projeto forçou a quebra de grupos habituais de afinidade, levou os alunos a saírem da zona de conforto e a falarem com os colegas que lhes são mais desconhecidos. No 7.º ano, os grupos foram definidos *“à sorte”* e isso facilitou esta dinâmica:

*“Criaram-se grupos que não eram os grupos habituais[...] eles tiveram que trabalhar com quem não era o melhor amigo.”*

No 9.º ano, a primeira turma a fazer a primeira sessão, não se utilizou a metodologia do grupo aleatório, o que fez com que os grupos de agrupassem por

afinidades. Contudo, depois dos primeiros momentos a tarefa passou a estar em primeiro plano, ultrapassando relações pessoais:

*“Inicialmente eles queriam ficar juntos com os amigos, mas depois já era a tarefa em si que passava para primeiro plano...”*

*“...o aluno 3 foi animar com o aluno 1 espontaneamente... já não era por afinidade.”*

- **Espaços alternativos de diálogo e de desenvolvimento da cidadania**

Os formadores salientaram a metodologia de trabalho em grupo como facilitadora das relações interpessoais e da criação de momentos positivos e bem-estar entre todos. Estas situações permitiram aprendizagens relacionais subtis, fora do padrão tradicional da sala de aula.

*“Estávamos todos à volta de uma mesa a pintar... e falava-se da escola, dos professores, dos colegas.”*

*“...entrámos em algumas coisas mais pessoais ...de relação, de cidadania e de certa forma refletiram sobre a forma de se expressarem ao outro ...”*

## **PERCEÇÃO DOS FORMADORES SOBRE O PROJETO**

- **Objetivos e expectativas**

Os formadores definiram como meta central usar o cinema de animação para criar diálogo intercultural e empatia entre alunos migrantes e não migrantes.

*“Queríamos usar o cinema de animação como forma de promover empatia e conhecimento entre eles.”*

Havia antecipação de desafios técnicos, logísticos e de heterogeneidade de idades e maturidade. Os formadores esperavam estes desafios e confirmaram-nos:

*“Sabíamos que ia ser complicado... grupos diferentes, maturidade diferente, logística difícil.”*

- **Perceção do impacto e limites temporais**

Em geral, consideram que, mesmo num curto período, o projeto promoveu conhecimento mútuo e dinâmicas de empatia. Contudo, alertam que seria preciso mais tempo para medir o impacto real e duradouro.

*“...houve mais conhecimento uns dos outros.”*

*“Algumas dinâmicas de empatia e compreensão só aconteceram porque o projeto as criou.”*

*“O tempo permite-nos criar uma relação com os alunos, e nós queremos aqui criar uma relação com eles ...falarmos sobre temas que interessam aos alunos e criar esta relação, dar-lhes este espaço - e o cinema de animação permite isto.”*

*“Eu acho que o tempo é importante...haver tempo para errar e momentos para acertar...”*

## **DESAFIOS DO PROJETO**

- **Condições estruturais e envolvimento dos professores**

Organização escolar foi o principal entrave, isto é, os obstáculos estruturais da escola (falta de espaço, logística, envolvimento desigual dos professores) foram os principais entraves. Ainda a falta de planeamento prévio com os docentes dificultou a articulação com os conteúdos.

*“Não havia sala fixa, tínhamos que montar e desmontar tudo todas as sessões. Os alunos sentiam esse caos.”*

*“Alguns professores envolveram-se pouco na prática ... outros participaram ativamente, em atividades como pintar frames connosco.”*

# Conclusão

Os formadores reconheceram o projeto como um verdadeiro catalisador de transformação pessoal e intercultural. Ao utilizar o cinema de animação como eixo metodológico, criaram um ambiente de confiança onde os alunos sentiram-se livres para experimentar e aprender com os próprios erros. A escolha do stop motion destacou-se pelas dinâmicas criativas “hands on”, que permitiram um ritmo de trabalho reflexivo, dando tempo para testar e corrigir soluções. Esta abordagem prática reforçou o sentimento de pertencer e a responsabilidade individual, uma vez que cada participante assumiu papéis ativos — roteirista, animador, narrador — e viu o seu contributo refletido no produto final.

Paralelamente, a partilha de histórias de vida serviu de ponte para a empatia e a desconstrução de estereótipos, promovendo trocas culturais genuínas que estreitaram laços de grupo. Para consolidar estes resultados, os formadores sugeriram, entre outras medidas, o envolvimento precoce dos professores do currículo escolar, a criação de um espaço fixo para as sessões e uma maior articulação com os conteúdos programáticos, bem como a continuidade anual da iniciativa.

# 4 Avaliação Quantitativa

No que respeita à avaliação final dos alunos, importa referir que apenas os dados relativos aos alunos do 7.º ano foram recolhidos. Por motivos relacionados com a organização interna da escola no final do ano letivo, nomeadamente a alteração da Direção de Turma e o conseqüente menor conhecimento direto sobre os alunos do 9.º ano, não foi possível assegurar a aplicação da avaliação final à turma do 9.º ano. Assim, não será apresentada a comparação entre os momentos inicial e final para os alunos do 9.º ano, ficando a análise restrita aos dados dos alunos do 7.º ano.

## 4.1 Procedimentos

As avaliações quantitativas – inicial, contínua e final – foram realizadas através da plataforma *Qualtrics*, em formato online. Para tal, foram disponibilizados links e códigos QR distintos para professores e alunos. Os professores receberam o acesso diretamente por via eletrónica para procederem à avaliação individual dos seus alunos. Posteriormente, partilharam com os alunos o respetivo link/código QR, garantindo que o preenchimento dos questionários fosse realizado em contexto de sala de aula, sob supervisão.

O mesmo procedimento foi seguido para a recolha da avaliação contínua. Nos casos em que se verificaram constrangimentos de acesso à versão digital, foi disponibilizada uma versão em PDF, a ser impressa e preenchida manualmente pelos alunos. Estes instrumentos em papel foram recolhidos por membros da equipa de investigação, que asseguraram posteriormente a inserção dos dados nas bases de dados digitais.

A identificação dos participantes foi assegurada através da criação de um código único por aluno, composto por: ano de escolaridade, turma e número do aluno. Este código foi utilizado tanto por alunos como por professores, permitindo o emparelhamento entre diferentes momentos de avaliação (pré, contínua, pós) e entre as fontes de resposta (autorrelato e heterorrelato). Os investigadores apenas tiveram acesso aos códigos, garantindo a anonimização dos dados. Os professores guardaram os códigos de correspondência num documento protegido, sem acesso aos resultados individuais dos alunos.

## 4.2 Instrumentos

Para avaliar o impacto do projeto no desenvolvimento das competências socioemocionais dos participantes, e na percepção de bem-estar na escola, adotou-se um delineamento pré-pós com aplicação das escalas SSIS-SEL Brief Scales e SSWQ-PG alunos no início e no final da intervenção.

A escala do bem-estar subjetivo na escola (SSWQ-PG) conta apenas com a versão alunos (autorrelato), e a escala de desenvolvimento de competências socioemocionais (SSIS-SEL Brief Scales) tem versão alunos e professores (heteroavaliação).

### 1. SSIS-SEL Brief Scales – Student Form (Gresham & Elliott, 2017)

#### Alunos & Professores

As *SSIS SEL Brief Scales* são um instrumento de avaliação breve das competências socioemocionais, desenvolvido no âmbito do sistema SSIS (Social Skills Improvement System). A versão breve permite a avaliação eficiente de cinco domínios fundamentais da aprendizagem socioemocional definidos pelo *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*:

- Autoconsciência;
- Autorregulação;
- Consciência social;
- Competências relacionais;
- Tomada de decisões responsável.

Por exemplo, na dimensão de autoconsciência um item pode ser “Eu sei reconhecer quando estou nervoso(a)” e, na dimensão de autogestão, “Eu consigo manter a calma mesmo quando surgem problemas”. Os estudantes assinalam a sua resposta numa escala Likert de 0 a 3, em que 0 significa nada verdadeiro, 1 às vezes verdadeiro, 2 muitas vezes verdadeiro e 3 muito verdadeiro.

A escala foi concebida para aplicação em contexto escolar, sendo adequada para monitorizar o progresso dos alunos e apoiar intervenções pedagógicas e de desenvolvimento socioemocional. A versão utilizada neste estudo foi a versão breve adaptada para o contexto português. No formulário de professores, o item de autoconsciência aparece como “O estudante reconhece quando está nervoso(a)” e o de autorregulação como “O estudante mantém a calma mesmo quando enfrenta problemas”. Nesse formato, o docente assinala cada comportamento numa escala Likert de 2 a 4, em que 1 “não é verdade”, 2 “um pouco verdade”, 3 “muito verdade” 4 “totalmente verdade”.

## **2. Escala de Bem-Estar na Turma (BE-Turma)**

### **Alunos & Professores**

A BE-Turma foi desenvolvida para este estudo com o objetivo de avaliar o clima na sala de aula e o nível de integração do aluno no seu grupo de pares. A escala reúne 11 itens autoaplicados, nos quais o aluno assinala o grau de concordância numa escala Likert de 5 pontos (1 “Discordo totalmente” a 5 “Concordo totalmente”). Os itens exploram o sentimento de bem-estar e aceitação pelos colegas, respeito e valorização das opiniões e da cultura individual, facilidade de estabelecer amizades e receber apoio, participação em atividades de grupo e convívio com colegas diversos, compreensão mútua de comportamentos e inclusão no coletivo.

Exemplos de itens na versão alunos inclui “Sinto-me bem-vindo(a) e incluído(a) na turma” e “se preciso de ajuda, os meus colegas estão dispostos a apoiar-me”, ou na versão professores, “O aluno aparenta sentir-se confortável e bem-integrado durante as dinâmicas de grupo” e “Quando o aluno necessita de ajuda, os colegas mostram-se dispostos a apoiá-lo”.

## **3. Escala de Bem-Estar Subjetivo na Escola – 3.º Ciclo do Ensino Básico (SSWQ-PG)**

### **Alunos**

A *Escala de Bem-Estar Subjetivo na Escola – 3.º Ciclo do Ensino Básico (SSWQ-PG)* é a versão portuguesa adaptada da School Subjective Wellbeing Questionnaire (Renshaw, Long & Cook, 2015). Avalia a perceção dos alunos sobre o

seu bem-estar no contexto escolar, abordando aspetos como a satisfação escolar, o sentimento de pertença, a autoeficácia académica, emoções positivas em contexto escolar e relações interpessoais. Por exemplo, na dimensão de satisfação com a escola um item pode ser “Sinto-me satisfeito(a) quando participo nas atividades escolares” e, na dimensão de afeto positivo na escola, “Sinto-me feliz quando estou na escola”. Os alunos assinalam a frequência com que sentem cada afirmação numa escala de 1 a 5, em que 1 significa nunca, 2 raramente, 3 às vezes, 4 frequentemente e 5 sempre.

Esta escala permite aferir o bem-estar subjetivo dos alunos enquanto indicador relevante para a promoção de contextos educativos inclusivos e emocionalmente seguros.

O desempenho académico é avaliado através de um conjunto de três perguntas para avaliar as seguintes dimensões: (1) Motivação académica; (2) Envolvimento no processo de aprendizagem; e (3) Resultados académicos.

Para cada dimensão, o professor assinala uma das cinco opções de resposta: “Muito fraco”, “Fraco”, “Médio”, “Bom” ou “Muito bom”. Este formato em grelha permite recolher, de forma comparativa e sintética, a perceção sobre diferentes aspetos do rendimento escolar.

## 4.3 Descrição dos Participantes

### 4.3.1 Professores - Heterorrelato

Nesta avaliação pré-pós apenas foi possível comparar os alunos que foram avaliados pelos professores nos dois momentos de avaliação. Dos oito alunos avaliados, a idade média foi de 12,6 anos; 38% eram rapazes (n=3) e 63% raparigas (n=5); 33% (n=4) apresentaram condição de migrante (ver Tabela 1).

**Tabela 1** – Caracterização dos alunos avaliados pelos professores segundo a idade, género e condição de migrante

N	Média de Idade	Género		Migrante
		Rapaz	Rapariga	Sim
12	12,6	33%	67%	33%
		(n=4)	(n=8)	(n=4)

## 4.3.2 Alunos - Autorrelato

Nesta avaliação pré-pós apenas foi possível comparar os alunos que responderam aos dois momentos de avaliação. A amostra inclui 8 alunos, com idade média de 12,6 anos. Destes, 3 são rapazes (38%) e 5 são raparigas (63%); quanto à condição de migrante, 3 alunos (38%) são migrantes (ver Tabela 2).

**Tabela 2** – Caracterização dos alunos avaliados pelos professores segundo a idade, género e condição de migrante

N	Média de Idade	Género		Migrante
		Rapaz	Rapariga	Sim
8	12,6	38%	63%	38%
		(n=3)	(n=5)	(n=3)

## 4.4 Resultados

### 4.4.1 Resultados da Heteroavaliação – Professores

#### Desenvolvimento Socioemocional

A seguir, apresentam-se os resultados obtidos por meio de um teste de Postos de *Wilcoxon* pareados ( $n=11$ ).

A análise estatística dos resultados obtidos revelou diferenças significativas em várias dimensões das competências socioemocionais dos participantes (**ver Tabela 3**). O **total SSIS-SEL** apresentou um aumento estatisticamente significativo, evidenciado por  $W=55,00$ ,  $Z=2,821$ ,  $p=.005$ , o que indica um impacto global positivo da intervenção. A nível das subdimensões, registaram-se melhorias significativas na **autorregulação** ( $W=64,00$ ,  $p=.005$ ), na **consciência social** ( $W=36,00$ ,  $p=.011$ ), nas relações interpessoais ( $W=33,00$ ,  $p = .031$ ) e na **tomada de decisão responsável** ( $W=45,00$ ,  $p=.006$ ).

Verificaram-se melhorias estatisticamente significativas no índice global da escala do **desenvolvimento socioemocional** em várias das suas subdimensões; a única dimensão que não evidenciou diferença estatisticamente significativa foi a autoconsciência.

**Tabela 3 – Resultados globais de significância da escala SSIS SEL (n=11) | Professores**

SSIS SEL	Significância				
	W	Z	p (bicaudal)	Sim	Não
<b>Escala Total</b>	55,00	2,821	.005	<b>X</b>	
Autoconsciência	21,00	1,190	.234		<b>X</b>
Autorregulação	64,00	2,811	.005	<b>X</b>	
Consciência social	36,00	2,558	.011	<b>X</b>	
Competências relacionais	33,00	2,157	.031	<b>X</b>	
Tomada de decisões responsável	45,00	2,754	.006	<b>X</b>	

## Bem-Estar na Turma

A comparação entre as avaliações inicial e final da escala BE-Turma Total, aplicada pelos mesmos professores aos mesmos alunos, foi analisada pelo teste de postos de Wilcoxon pareado e revelou  $W = 45,00$ ,  $Z = 2,807$  e  $p = 0,005$ . Como  $p$  é inferior a  $0,05$ , rejeita-se a hipótese nula de ausência de mudança (**ver Tabela 4**).

Segundo a perspectiva dos professores, registou-se uma melhoria estatisticamente significativa nos níveis de **bem-estar dos alunos na turma** entre o início e o final do projeto.

**Tabela 4 – Resultados globais de significância da escala Bem-estar na Turma (n=11) | Professores**

	Significância				
	W	Z	p (bicaudal)	Sim	Não
<b>Escala BE-Turma Total</b>	45,00	2,807	.005	<b>X</b>	

## Desempenho Académico

Para avaliar o impacto da intervenção nas três dimensões – envolvimento no processo de aprendizagem, resultados académicos e motivação académica – foram realizados testes de *Wilcoxon* pareados com 11 participantes (ver Tabela 5). Em todas as comparações, os valores de *W* e *Z* não atingiram significância estatística (envolvimento:  $p = .317$ ; resultados académicos:  $p = .083$ ; motivação académica:  $p = .157$ ), indicando que não ocorreram alterações estatisticamente significativas do início ao fim do projeto.

Durante o desenvolvimento do projeto, e de acordo com a perspetiva do docente inquirido, **não se observaram alterações significativas no desempenho académico.**

**Tabela 5** – Resultados globais de significância da do Desempenho Académico ( $n=11$ ) | Professores

	Significância				
	W	Z	p (bicaudal)	Sim	Não
Envolvimento na aprendizagem	1,00	1,00	.317		X
Resultados académicos	6,00	1,73	.083		X
Motivação académica	3,00	1,41	.157		X

## 4.4.2 Resultados da Autoavaliação – Alunos

### Desenvolvimento Socioemocional

Foi realizado o teste de *Wilcoxon* em amostras relacionadas ( $n = 8$ ) para comparar a mediana das diferenças entre os escores totais da escala SSIS-SEL no final e no início da intervenção. A estatística de teste observada foi  $W = 20,50$  ( $Z$

= 0,35), com  $p = .726$  (teste bicaudal). Como o p-valor excede o nível de significância de .05, retém-se a hipótese nula de que não existe diferença na mediana dos escores totais entre as duas medições, indicando ausência de mudança estatisticamente significativa (ver Tabela 6).

**Não se verificou uma variação estatisticamente significativa nas médias da avaliação da Aprendizagem Socioemocional (avaliação dos alunos) entre o início (M = 3,1; Min. = 2,4; Máx. = 3,6) e o final do projeto (M = 2,9; Min. = 2,0; Máx. = 4,0). Ainda assim, observa-se um ligeiro aumento nos valores máximo na avaliação final.**

Nota: a escala varia de 1 (“não é verdade”) a 4 (“totalmente verdade”).

**Tabela 6**– Resultados globais de significância da escala SSIS SEL (n=11) - Alunos

SSIS SEL	Significância				
	W	Z	p (bicaudal)	Sim	Não
<b>Escala Total</b>	20,50	0,35	.726		<b>X</b>

## Bem-Estar Subjetivo na Escola

Nos valores totais da escala SSWQ no final e no início da intervenção, a estatística de teste observada foi  $W = 20,50$  ( $Z = 0,35$ ), com  $p = .726$  (teste bicaudal). Como o p-valor excede o nível de significância de .05, retém-se a hipótese nula de que não existe diferença na mediana dos valores totais SSWQ entre as duas medições, indicando ausência de mudança estatisticamente significativa (ver Tabela 7).

Não se verificou uma variação estatisticamente significativa nas médias da Escala de Bem-Estar Subjetivo na Escola (avaliação dos alunos) entre o início (M = 2,9; Min. = 2,0; Máx. = 3,4) e o final do projeto (M = 2,9; Min. = 2,1; Máx. = 3,9). Observa-se um ligeiro aumento no valor máximo na avaliação final, o que poderá indicar uma maior variabilidade e melhoria pontual em alguns alunos.

Nota: a escala varia de 1 (“muito fraco”) a 4 (“muito bom”)

Tabela 7 – Resultados globais de significância da escala SSWQ\_PG Total (n=8) - Alunos

	Significância				
	W	Z	p (bicaudal)	Sim	Não
Escala SSWQ-PG Total	20,00	0,28	.778		X

## Bem-Estar na Turma

Nos valores totais da escala Bem-estar na Turma (BE-Turma) no final e no início da intervenção, a estatística de teste observada foi  $W = 20,00$  ( $Z = 0,28$ ), com  $p = .778$  (teste bicaudal). Como o p-valor excede o nível de significância de .05, retém-se a hipótese nula de que não existe diferença na mediana dos valores totais BE-Turma entre as duas medições, indicando ausência de mudança estatisticamente significativa (ver Tabela 8).

Não se verificou uma variação estatisticamente significativa nas médias da Escala de Bem-Estar na Turma (avaliação dos alunos) entre o início (M = 3,1; Min. = 1,9; Máx. = 3,6) e o final do projeto (M = 3,0; Min. = 2,3; Máx. = 3,82). Observa-se um aumento no valor mínimo na avaliação final, o que poderá indicar uma melhoria pontual em alguns alunos.

Nota: a escala varia de 1 (“não é verdade”) a 4 (“totalmente verdade”)

**Tabela 8** – Resultados globais de significância da escala BE\_Turma Total (n=8) - Alunos

	Significância				
	W	Z	p (bicaudal)	Sim	Não
<b>Escala BE-Turma Total</b>	20,00	0,28	.778		<b>X</b>

# 5 Avaliação das sessões

## 5.1 Procedimentos

A partir da 4ª sessão os alunos os alunos começaram a preencher uma Ficha de Avaliação da Sessão. É um instrumento breve de autorrelato utilizado pelos alunos no final de cada sessão e integra questões de natureza subjetiva e reflexiva. Os alunos foram convidados a expressar o seu estado emocional em uma ou duas palavras, a indicar se consideravam a sessão importante, justificar a sua resposta (opcionalmente), e a identificar os aspetos mais e menos apreciados. Por fim, foi disponibilizado um espaço aberto para sugestões, incentivando o envolvimento ativo dos participantes no processo avaliativo e permitindo ajustes pedagógicos em função do feedback recolhido (ver Anexo 2).

Seguem-se os resultados mais relevantes das fichas de avaliação, designadamente os sentimentos dos alunos em relação às sessões e a perceção da importância destas no seu desfecho. No Anexo 1 constam outros resultados, designadamente as atividades que os alunos mais e menos apreciaram.

## 5.2 Resultados

### Sentimentos em Relação às Sessões

#### 7.º ANO

Com base nas respostas dos alunos à pergunta sobre os sentimentos no final das sessões do projeto *Histórias sem Fronteiras*, é possível identificar um padrão emocional positivo, ainda que acompanhado de sinais de cansaço pontual. As emoções mais frequentemente referidas foram “feliz” e “bem”, o que sugere um elevado envolvimento afetivo com a atividade e uma perceção positiva da experiência. Termos como “satisfatório”, “divertida”, “aprendizagem” e “fantástico e relaxante” indicam que os alunos valorizaram tanto o aspeto lúdico como o formativo das sessões.

Apesar desta tendência positiva, surgem também expressões como “cansado”, “abalado” ou “com fome”, que podem refletir o impacto físico ou emocional da intensidade das atividades ou do horário em que decorreram. A resposta “triste porque acabou” mostra ainda uma ligação emocional forte com o projeto, evidenciando o desejo de continuidade.

No geral, estas respostas revelam um ambiente de aprendizagem positivo, onde coexistem prazer, empenho e esforço, reforçando a ideia de que o projeto gerou experiências emocionalmente significativas e com potencial formativo junto dos participantes.

## 9.º ANO

As respostas dos alunos do **9.º ano** à pergunta sobre os sentimentos no final de cada sessão revelam um padrão emocional ainda mais rico e diversificado do que o observado no 7.º ano, sugerindo uma evolução tanto na expressividade emocional como na complexidade das respostas ao longo do projeto *Histórias sem Fronteiras*.

Desde as sessões iniciais, surgem sentimentos de acolhimento, curiosidade e inclusão – com expressões como “*compreendida*”, “*incluída e acolhida*”, “*confortável*” ou “*intrigado*”. À medida que o projeto avança, nota-se uma intensificação de emoções positivas: palavras como “*felicidade*”, “*entusiasmo*”, “*emoção*”, “*inspiração*”, “*orgulho*” e “*gratidão*” tornam-se mais frequentes, especialmente nas sessões finais. Isto pode indicar um crescimento no envolvimento emocional e uma maior identificação com os objetivos do projeto.

Além disso, há maior variedade lexical e nuance emocional nas respostas do 9.º ano: combinam sentimentos afetivos (ex.: “*amizade*”, “*alegria*”), cognitivos (ex.: “*curioso*”, “*interessado*”, “*criativo*”) e reflexivos (ex.: “*pensativa*”, “*satisfeita*”, “*orgulhosa*”), o que pode refletir um nível de maturidade superior e maior capacidade de autoexpressão.

Comparando com o 7.º ano, embora ambas as turmas demonstrem experiências positivas, os alunos do 9.º ano apresentam um vocabulário emocional mais diversificado, e as suas respostas parecem progredir ao longo do tempo, indo de sentimentos mais simples (“*bem*”, “*feliz*”) para expressões mais compostas e refletidas (“*felicidade e gratidão*”, “*satisfeita, feliz e orgulhosa*”, “*criatividade*”,

“*inspiração*”). Isto sugere não apenas uma evolução emocional e expressiva, mas também um possível impacto mais profundo na identidade pessoal e no sentido de agência dos alunos mais velhos.

Em suma, as respostas do 9.º ano revelam uma apropriação afetiva e intelectual do projeto, evidenciando o seu potencial não apenas para desenvolver competências técnicas e sociais, mas também para fomentar autorreflexão, reconhecimento mútuo e valorização da diversidade.

## Comentário às Respostas Sobre a Importância da Sessão

### 7.º ANO

As justificações dadas pelos alunos do 7.º ano sobre a importância das sessões evidenciam três grandes áreas de valorização: aprendizagem técnica, trabalho em equipa e ligação curricular.

- **Aprendizagem técnica e criativa:** Alguns alunos destacam que aprenderam novas técnicas de criação de vídeo e formas variadas de construir narrativas visuais. Isto mostra um reconhecimento explícito do valor educativo do projeto no desenvolvimento de competências práticas ligadas às áreas de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e expressão criativa.
- **Trabalho colaborativo:** A colaboração é uma dimensão fortemente valorizada, com alunos a referirem que a sessão foi importante porque “trabalhámos em equipa” ou “trabalhei em conjunto”. Estes comentários sugerem que a dimensão social do projeto – partilha de responsabilidades, escuta mútua e cooperação – teve impacto significativo na experiência dos participantes.
- **Integração curricular:** Um aluno reconhece que o projeto contribui diretamente para as aprendizagens de áreas disciplinares como CID (Cidadania e Desenvolvimento) e TIC, o que indica uma perceção clara da relevância curricular do projeto.

Em síntese, os alunos do 7.º ano atribuíram importância às sessões sobretudo por aquilo que **aprenderam de novo**, pela **experiência de trabalhar em grupo** e pelo facto de reconhecerem ligação com outras áreas do seu percurso escolar.

Estas respostas refletem um envolvimento positivo e uma consciência do valor multifacetado das atividades desenvolvidas.

É possível observar uma **ligeira evolução** nos comentários dos alunos do 7.º ano ao longo das sessões, tanto em termos de **conteúdo** como de **consciência do processo**. Na sessão 4 **há foco na novidade e aprendizagem técnica - aprenderam** novas técnicas, perceberam como se pode fazer um vídeo, trabalharam em equipa etc. A ênfase está na **descoberta inicial** e na curiosidade face à metodologia. As respostas mostram entusiasmo com as ferramentas e técnicas utilizadas, e uma primeira valorização da colaboração.

Nas sessões 5 e 6 parece existir uma **consolidação e reconhecimento do esforço**. Embora nem todas as sessões tenham comentários sobre a sua importância, há indícios de: (1) valorização da diversão associada à aprendizagem (“aprendizagem e diversão”); (2) reconhecimento da necessidade de esforço e trabalho (“ajuda-me a trabalhar mais e a esforçar-me”); (3) ligação explícita com a avaliação nas disciplinas (CID e TIC). Assim, progressivamente os alunos parecem começar a compreender o propósito formativo do projeto, ligando-o às suas aprendizagens formais e à sua progressão escolar. Há também maior consciência do compromisso necessário.

Nas últimas sessões existe uma ênfase no **trabalho em equipa**. Comentários como “foi importante porque trabalhei em conjunto” mostram que os alunos reconhecem o valor do trabalho colaborativo, não apenas como algo novo, mas como algo estruturante e significativo. A dimensão relacional e interpessoal ganha destaque. O foco passa da técnica para a experiência social partilhada, o que é consistente com os objetivos socioemocionais do projeto.

## 9.º ANO

As respostas dos alunos do **9.º ano** revelam quatro grandes áreas de valorização: reflexão sobre temas sociais, expressão pessoal e criatividade, envolvimento prático no projeto e trabalho em equipa.

- **Reflexão crítica sobre questões sociais:** Desde as primeiras sessões, os alunos destacam a importância de debater temas como os direitos das mulheres, as vivências de grupos marginalizados ou os problemas sociais. Frases como “consegui aprofundar mais o tema do direito das mulheres” ou “ajudou-

-me a compreender melhor como uma mulher se sente” mostram um envolvimento emocional e cognitivo com os conteúdos. Esta dimensão de conscientização social é particularmente notável pela consistência com que aparece ao longo das sessões.

- **Expressão pessoal e criatividade:** Vários comentários revelam o entusiasmo com as atividades criativas, como planejar o filme, desenhar o storyboard ou criar animações. A possibilidade de se expressarem livremente e de dar forma visual às suas ideias é apontada como um aspecto valioso, o que evidencia o impacto da abordagem pedagógica centrada na liberdade criativa.

- **Envolvimento prático e sentido de progresso:** Os alunos referem, sobretudo a partir da 6.<sup>a</sup> sessão, a importância de “seguir em frente com o projeto”, “fazer stop motion” ou “trabalhar no filme”. Isto mostra que valorizam o progresso e a concretização das tarefas, reconhecendo o seu papel ativo no desenvolvimento do projeto.

- **Trabalho em equipa e ambiente positivo:** Tal como no 7.º ano, o trabalho em grupo surge como aspecto importante, sendo associado a sentimentos de pertença e partilha. Comentários como “trabalhei em conjunto” e “gostei das entrevistas” refletem o reconhecimento do valor da colaboração e da interação com os colegas.

A análise destas respostas sobre a importância das sessões revela uma evolução clara ao longo do tempo, tanto na profundidade das reflexões como nos aspetos valorizados da experiência. Nas sessões iniciais, os comentários centram-se sobretudo na **dimensão crítica e social do projeto**, com forte enfoque na reflexão sobre os direitos das mulheres e nas questões ligadas à igualdade de género. Os alunos reconhecem a importância de discutir temas reais e atuais, destacando o impacto dessas conversas na sua compreensão das vivências dos outros.

À medida que o projeto avança, surgem cada vez mais referências ao **envolvimento prático nas atividades**, como a criação de storyboards, a realização de animações ou o trabalho em *stop motion*. Este tipo de comentários revela que os alunos passaram a valorizar também o lado técnico e criativo das sessões, reconhecendo o seu contributo para o progresso do projeto e para o desenvolvimento de competências específicas. A experiência deixa de ser apenas um espaço de reflexão para se tornar também um terreno de ação e de concretização.

Nas sessões finais, nota-se um **tom mais pessoal e afetivo nas respostas**. Expressões como “orgulho”, “gradidão”, “inspiração” e “satisfação” tornam-se mais frequentes, o que indica um aumento do envolvimento emocional e um sentimento de realização por parte dos alunos. Este percurso — da reflexão crítica inicial ao reconhecimento do valor da prática colaborativa, culminando num sentimento de pertença e autoestima — mostra que o projeto promoveu não só aprendizagens cognitivas e técnicas, mas também crescimento pessoal e social.

## 6 Discussão

A implementação do projeto Histórias sem Fronteiras, baseado no cinema de animação, demonstrou ser um agente transformador no contexto escolar, corroborando evidências de que metodologias ativas e culturalmente sensíveis promovem aprendizagens cognitivas, desenvolvimento socioemocional e coesão comunitária (Zins et al., 2004; Ainscow, 2020). Os alunos evidenciaram uma compreensão nítida dos objetivos iniciais, associada a maior motivação e autoeficácia, reforçada pelo ambiente de confiança criado pelos formadores, cuja mediação pedagógica afetiva (Roffey, 2012) e utilização do *stop motion* como ferramenta *hands on* permitiram superar inseguranças e valorizar o erro como parte do processo de aprendizagem. Estas dinâmicas colaborativas e interculturais, enfatizadas quer pelos professores quer pelos diretores de turma, tornaram-se espaços privilegiados de partilha de narrativas pessoais, promovendo o diálogo intercultural e reforçando a empatia e desconstruindo estereótipos.

Esta promoção de competências interculturais são importantes para interagir eficazmente com colegas de diferentes origens raciais, étnicas, culturais e linguísticas, em linha com o que Banks (2019) e a UNESCO (2017) defendem para a educação intercultural. A educação intercultural desempenha um papel determinante na construção da identidade e do sentimento de pertença, sendo essencial para formar cidadãos globais empáticos e socialmente comprometidos (Hashemi, 2024). Adicionalmente, a importância de promover competências interculturais em sala de aula é ainda sublinhada por Kalogerogianni (2025), que defende uma perspetiva de educação para a cidadania que integre de forma sistemática práticas interculturais em todos os domínios curriculares, reforçando o diálogo e o respeito pela diversidade. De facto, os dados recolhidos evidenciam

a transversalidade dos impactos do projeto, com efeitos visíveis em múltiplas áreas curriculares, reforçando o seu valor pedagógico integrado.

Apesar dos ganhos evidentes — maior autoestima, sentido de pertença, envolvimento ativo e desejo de continuidade —, os grupos focais salientaram diversos desafios estruturais, como a elevada carga horária em tempo letivo, a ausência de espaços físicos e a necessidade de uma articulação curricular mais consistente. Estes obstáculos, frequentemente identificados em estudos sobre práticas inovadoras em contextos de vulnerabilidade (Fullan, 2015; Ainscow, 2020), evidenciam a urgência de consolidar as aprendizagens numa perspectiva de sustentabilidade institucional. A recomendação transversal entre formadores, professores e diretores de turma — envolvendo desde o início o corpo docente, criando infraestruturas dedicadas e integrando o projeto nos planos curriculares — converge com a abordagem sistémica preconizada pelo whole-school approach, que defende a colaboração entre todos os atores educativos e a articulação entre bem-estar, inclusão e aprendizagem (Cefai et al., 2021; Bandura, 1997). Neste quadro, a liderança escolar assume um papel central, assegurando coerência, continuidade e equidade nas práticas quotidianas. Sustentadas por uma liderança comprometida e por uma cultura escolar participativa, estas iniciativas podem constituir modelos de boas práticas para escolas que ambicionem uma educação equitativa e centrada no desenvolvimento integral do aluno.

Apesar da consistência dos resultados qualitativos, os dados quantitativos obtidos através da autoavaliação dos alunos revelam limitações importantes. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os momentos inicial e final na Escala de Bem-Estar Subjetivo na Escola (SSWQ-PG) nem na Escala SSIS SEL *Brief Scales*, sugerindo que os efeitos percebidos pelos alunos poderão ter sido mais subtis, ou requerem maior tempo de maturação para serem detetados por instrumentos padronizados. Por outro lado, a heteroavaliação realizada pelos professores revelou melhorias estatisticamente significativas em várias dimensões das competências socioemocionais, incluindo autorregulação, consciência social, relações interpessoais e tomada de decisão responsável, bem como no bem-estar subjetivo escolar. Estes resultados reforçam a relevância da triangulação metodológica, sugerindo que a perceção do impacto do projeto pode variar entre diferentes atores educativos. Contudo, a ausência de dados finais dos alunos do 9.º ano — resultante de constrangimentos organizacionais e da falta de tempo previsto para as avaliações no cronograma inicial — limita a possibilidade de análises mais robustas. Esta limitação deve ser tida em

conta na interpretação dos resultados e na planificação de futuras intervenções, sublinhando a necessidade de integrar, desde o início, momentos de avaliação formais no desenho dos projetos educativos.

Em síntese, os dados qualitativos e quantitativos obtidos pelas diversas fontes de avaliação revelam que o cinema de animação, enquanto metodologia pedagógica, possui um elevado potencial para promover competências técnicas, crescimento pessoal e inclusão social. Reforçam a evidência de que projetos artísticos e colaborativos são contextos privilegiados para promover não apenas aprendizagens académicas, mas também pessoais e relacionais (Favella, 2017; Burnard & White, 2008). Estes projetos, especialmente os que envolvem atividades práticas, constituem uma plataforma para que os indivíduos se expressem, aprendam sobre diferentes culturas e construam pontes de comunicação. Neste sentido, a continuidade e expansão do projeto Histórias sem Fronteiras, conforme defendido pelos professores e formadores, emerge como um passo necessário para garantir o impacto duradouro desejado.

## 7 Consolidação entre resultados do projeto e os objetivos do PASEO

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) agrega competências que combinam conhecimentos, capacidades e atitudes e são de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. Este projeto atuou nesta diversidade.

A forma como os alunos interiorizaram os objetivos do projeto — especialmente a importância de dar voz às histórias de migração e de trabalhar com criatividade — está alinhada com o perfil esperado: jovens autónomos, críticos e capazes de aprender ao longo da vida.

O projeto promoveu também a literacia cultural, o pensamento criativo e o espírito crítico, competência que fazem parte do PASEO. A fase de construção do roteiro obrigou os alunos a analisar diferentes perspetivas sobre a migração, estabelecer critérios para seleccionar factos e construir argumentos. A desenho e planeamento dos filmes promoveu a geração de ideias originais, incentivando o desenho de novos universos narrativos.

Existem referências nos vários grupos focais a competências como empatia, coesão de grupo, sentido de pertença e regulação emocional. Essas dimensões correspondem diretamente às competências socioemocionais enfatizadas no PASEO, nomeadamente a autonomia, responsabilidade, empatia, comunicação e convivência social. O trabalho em equipa, sustentado pelo apoio mútuo e pelo ambiente de confiança criado pelos formadores, fortaleceu laços e permitiu a gestão conjunta de frustrações, habilidades importantes para o relacionamento interpessoal (uma das competências do PASEO).

O modelo pedagógico identificado nas entrevistas — baseado em mediação afetiva, empatia e liberdade criativa — reflete práticas que encarnam os valores humanistas, o respeito pela dignidade humana e inclusão, princípios anunciados como fundamentais pelo PASEO.

Os dados recolhidos nas fichas de avaliação de sessão completam e aprofundam os resultados quer dos grupos focais quer da avaliação quantitativa, permitindo aceder diretamente à voz dos alunos ao longo do processo. As palavras escolhidas pelos participantes para descrever os seus sentimentos no final das sessões revelam um envolvimento emocional positivo e crescente, com destaque para termos como “felicidade”, “orgulho”, “inspiração” e “criatividade”, que foram surgindo com maior frequência nas sessões finais, especialmente no 9.º ano. As justificações dadas para a importância das sessões demonstram uma evolução: inicialmente centradas em temas sociais e de cidadania (como os direitos das mulheres), as respostas passaram progressivamente a refletir valorização da componente prática, criativa e colaborativa do projeto. Estes indicadores sugerem um processo de apropriação gradual das aprendizagens e um reconhecimento crescente do valor do trabalho realizado, contribuindo para o

desenvolvimento de competências emocionais, relacionais e críticas, em linha com os objetivos do projeto e com os princípios do PASEO.

Ao valorizar a diversidade como recurso educativo e promover a adaptação e inclusão dos alunos imigrantes, o projeto reforçou a educação para a cidadania e o respeito pela pluralidade cultural, competências explicitamente sugeridas pelos princípios e valores do PASEO.

O entusiasmo manifestado pelos alunos, o valor atribuído ao investimento de tempo e a vontade de prolongar a revelam aumento da autoestima e da confiança para enfrentar novos desafios — outro pilar do PASEO, que aspira formar jovens reflexivos, motivados e responsáveis.

Em suma, as conclusões do projeto estão em forte sintonia com o **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**, evidenciando sucesso em promover competências cognitivas criativas, socioemocionais, de cidadania e autonomia. O caráter colaborativo, inclusivo e reflexivo das atividades oferece um modelo operativo que pode inspirar práticas pedagógicas alinhadas com os valores sugeridos no currículo nacional.

## 8 Recomendações Futuras

Com base na análise dos resultados da avaliação qualitativa e quantitativa do Projeto ***Histórias sem Fronteiras***, é possível avançar com recomendações concretas para o reforço do impacto e da sustentabilidade do projeto ***Histórias sem Fronteiras***. Estas recomendações visam consolidar os ganhos já identificados e assegurar a integração estrutural desta iniciativa no quotidiano escolar.

Em primeiro lugar, destaca-se a importância de uma **integração curricular mais sistemática**, que potencie a articulação do projeto com disciplinas como Cidadania e Desenvolvimento, Português, Educação Visual ou Tecnologias de Infor-

mação e Comunicação. A formalização desta ligação nos documentos orientadores da escola (nomeadamente planos de turma e o Projeto Educativo) permitirá reforçar o seu reconhecimento institucional e pedagógico.

A **participação ativa dos docentes desde a fase inicial de planeamento** é outra condição essencial para o sucesso do projeto. O seu envolvimento na definição de objetivos, acompanhamento das sessões contribui para a apropriação e continuidade da iniciativa, facilitando a sua articulação com as práticas letivas.

Do ponto de vista logístico, recomenda-se a **criação de um espaço físico fixo e adequado dentro da escola** para o desenvolvimento de atividades criativas, bem como para a montagem e armazenamento de materiais. Este espaço, funcionando como laboratório de expressão artística e intercultural, poderá ser aproveitado ao longo do ano letivo por diferentes turmas e projetos.

Ainda, e para ultrapassar as limitações da avaliação, recomenda-se que as horas destinadas à **avaliação inicial e final** dos alunos sejam incluídas no planeamento do projeto. Em relação à avaliação da sessão, a avaliação contínua revelou-se particularmente pertinente, permitindo captar não só a evolução das perceções dos alunos em relação a si próprios, mas também o seu envolvimento progressivo com o projeto. Por outro lado, a aplicação regular de instrumentos breves — com questões abertas e fechadas — possibilita monitorizar a experiência dos participantes em tempo real e ajustar a metodologia de forma mais responsiva e eficaz. Assim, a definição prévia destes momentos de avaliação formativa deve estar integrada no cronograma e articulada com os objetivos pedagógicos, garantindo a consistência dos dados e fortalecendo a evidência do impacto do projeto.

A **continuidade temporal do projeto**, preferencialmente com um carácter anual e possibilidade de adaptação a vários níveis de ensino, surge como um elemento-chave para consolidar aprendizagens e reforçar a identidade e pertença dos alunos. Esta continuidade deve ser acompanhada por mecanismos de monitorização e avaliação do impacto do projeto, que combinem abordagens qualitativas e quantitativas.

Em termos organizacionais, reforça-se a pertinência de uma abordagem sistémica, alinhada com os princípios do *whole-school approach*, que defende a colaboração entre todos os agentes educativos e a articulação entre bem-estar, inclusão e aprendizagem. A liderança escolar tem aqui um papel central, ao garantir

coerência, equidade e sustentabilidade nas práticas quotidianas (Cefai et al., 2021; Bandura, 1997).

Por fim, recomenda-se o investimento na **formação contínua dos profissionais envolvidos** e a **criação de redes inter-escolas** que favoreçam o intercâmbio de boas práticas e a disseminação de experiências bem-sucedidas. Esta dimensão colaborativa poderá ainda ser reforçada através da **apresentação pública dos produtos finais**, envolvendo famílias e comunidade, fortalecendo o reconhecimento do projeto e o sentimento de pertença dos participantes.

Estas recomendações visam garantir que projetos como o Histórias sem Fronteiras não sejam experiências pontuais, mas sim parte integrante de uma visão educativa orientada para a equidade, a criatividade e a inclusão.

## 9 Limitações

Uma das limitações deste estudo prende-se com a ausência de dados relativos à avaliação final dos alunos do 9.º ano. Por motivos logísticos e organizacionais no final do ano letivo — nomeadamente a mudança de Direção de Turma e o reduzido conhecimento prévio dos alunos por parte da nova direção — não foi possível garantir a aplicação do momento final de avaliação.

Uma limitação metodológica a assinalar prende-se com o início tardio da aplicação da ficha de avaliação da sessão, que apenas começou a ser utilizada a partir da 4.ª sessão. Esta decisão resultou de uma perceção progressiva, durante a implementação do projeto, da mais-valia de recolher feedback contínuo por parte dos alunos. No entanto, o facto de não ter sido planeada desde o início compromete a uniformidade dos dados recolhidos ao longo de todas as sessões e pode limitar a análise evolutiva completa da experiência dos participantes. Esta situação sublinha a importância de integrar mecanismos sistemáticos de avaliação formativa no desenho inicial de futuros projetos semelhantes.

Acresce que, no cronograma inicial do projeto, não foi previsto um tempo específico para a realização das avaliações, o que dificultou a sua integração no calendário escolar e nas sessões programadas, especialmente no final do ano

letivo. Esta limitação impede a análise comparativa da evolução das competências socioemocionais e do bem-estar subjetivo neste grupo, restringindo as conclusões longitudinais aos dados dos alunos do 7.º ano. Deve, por isso, ser tida em conta na interpretação dos resultados e considerada em futuras planificações de avaliação.



Lúcia Maria Neto Canha  
FMH & ISAMB / UNIVERSIDADE DE LISBOA

# Referências

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Banks, J. A. (2019). Principles for teaching and learning in a multicultural society. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (10th ed., pp. 360–380). Wiley.
- Burnard, P., & White, J. (2008). *Creativity and performativity: Counterpoints in British and Australian education*. *British Educational Research Journal*, 34(5), 667–682.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Cefai, C., Caravita, S. C. and Simões, C., *A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU – Executive summary*, Publications Office of the European Union, 2021, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/208726>
- Favella, C.D. (2017). Creative Art-Based Projects in Inclusive Education. In: Dovigo, F. (eds) *Special Educational Needs and Inclusive Practices*. Studies in Inclusive Education. SensePublishers, Rotterdam. [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-857-0\\_8](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-857-0_8)
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2017). *Social Skills Improvement System (SSIS) SEL Brief Scales*. Bloomington, MN: Pearson Assessments.
- Kalogerogianni, F. (2025). Teaching in multicultural classrooms through an intercultural perspective on citizenship. *Frontiers in Education*, 10, Article 1581833. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1581833>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE Publications.

Oliveira Martins, G. d' (Coord.), Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Acosta Carrillo, J. L., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., & Nery, R. F. V. (2018). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação. Homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho.

Renshaw, T. L., Long, A. C. J., & Cook, C. R. (2015). Assessing adolescents' positive psychological functioning at school: Development and validation of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 534–552. <https://doi.org/10.1037/spq0000088>

Roffey, S. (2012). Developing positive relationships in schools. In S. Roffey (Ed.), *Positive relationships: Evidence-based practice across the world* (pp. 145–162). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-2147-0\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2147-0_4)

Serrão, R., Dias, P., Andrés, A., Bowe, M., & Renshaw, T. (2024). *Adolescents' school based universal well being screening: A validation of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire in Portugal*. *School Mental Health*, 16, 1261–1274. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09691-5>

UNESCO. (2017). *Intercultural competencies: Conceptual and operational framework*. UNESCO Publishing.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

# ANEXO 1- Guião de Temas | Grupos Focais

## Guião de Grupo Focal – Professores

### 1. Enquadramento e perceção geral do projeto

Como descreveriam, em termos gerais, o projeto? Que objetivos reconheceram na sua implementação?

Que mais-valias destacam na realização deste projeto na turma?

### 2. Impacto nos alunos e no ambiente escolar

Observaram alterações nas relações entre os alunos? Por exemplo:

Mudanças na motivação?

Aumento do envolvimento na escola?

Melhoria da comunicação e do respeito pelas diferenças?

Maior inclusão de alunos migrantes?

Podem dar exemplos específicos dessas mudanças?

### 3. Aprendizagens e competências desenvolvidas

Que tipo de aprendizagens foram potenciadas pelo projeto?

Que competências observam que os alunos desenvolveram (ex.: colaboração, empatia, criatividade, expressão emocional)?

Consideram que estas competências têm aplicabilidade noutras áreas da aprendizagem?

Qual poderá ser o impacto destas competências a longo prazo?

### 4. Integração pedagógica e articulação curricular

Como se refletiu o projeto no decorrer das aulas?

De que forma o projeto poderia articular-se melhor com os conteúdos programáticos?

Que sugestões têm para uma futura integração mais eficaz deste tipo de iniciativa?

## **Guião de Grupo Focal – Alunos**

### **1. Enquadramento e experiência vivida**

Do que tratou o projeto, na vossa opinião?

Como descreveriam esta experiência de criar um filme em conjunto?

O que mais vos marcou ou emocionou?

O que gostaram mais e menos? Porquê?

Como se sentiram ao ver o vosso filme projetado?

### **2. Aprendizagens e competências desenvolvidas**

O que aprenderam com este projeto?

Sentem que desenvolveram competências específicas? (ex.: comunicar, ouvir, resolver problemas, lidar com opiniões diferentes, ser empático, trabalhar em grupo)

Ajudou-vos a expressar ou compreender melhor emoções vossas e dos colegas?

Ajudou-vos a conhecer melhor os colegas? Em quê?

### **3. Diversidade e inclusão**

De que forma o projeto vos fez refletir sobre a diversidade e a inclusão?

Acham que agora compreendem melhor realidades ou culturas diferentes?

Se tivessem de explicar a alguém o que aprenderam sobre aceitação e inclusão, o que diriam?

Acham que os vossos filmes podem ajudar outras pessoas a ver a diversidade como algo positivo?

#### **4. Avaliação e sugestões**

O que poderia ter sido diferente no projeto?

Que alterações sugerem?

Gostariam de voltar a participar?

Este projeto deveria ser replicado noutras turmas/escolas? Porquê?

Há algo que ainda não foi perguntado e que gostariam de partilhar?

## **Guião de Grupo Focal – Formadores**

### **1. Enquadramento do projeto**

Como resumem o projeto e os seus objetivos principais?

Que expectativas tinham em relação ao envolvimento dos alunos e professores?

### **2. Implementação: sucessos e desafios**

Que momentos destacariam como mais bem-sucedidos? Porquê?

E os mais desafiantes? Que obstáculos enfrentaram e como os superaram?

Como se sentiram ao longo da implementação e ao verem o projeto concluído?

### **3. Impacto nos alunos**

Que benefícios identificam para os alunos?

Que mudanças observaram nas relações entre alunos migrantes e não migrantes?

Notaram o desenvolvimento de competências socioemocionais específicas?  
Que exemplos concretos observam?

### **4. Metodologia e colaboração**

Qual foi o papel do cinema de animação (e do stop motion) como ferramenta pedagógica? Foi eficaz?

Como descrevem o envolvimento dos professores e da direção da escola?

Que fatores contribuíram para o sucesso do projeto?

## **5. Melhorias e continuidade**

Que recomendações fariam caso o projeto fosse replicado?

Que alterações consideram necessárias?

Que aprendizagens tiram desta experiência?

Há algo mais que gostariam de acrescentar?

# ANEXO 2- Avaliação das Sessões

## 7.º ano

Sessão 4	7.º Ano	
<b>Sentimentos após a sessão</b> “Escreve uma ou 2 palavras que transmitam como te sentes agora, no final da sessão.”	Suave e satisfatório; bem (3), feliz (5); aprendizagem (2); cansado e abalado; feliz e cansado; triste porque acabou.	
<b>A sessão foi importante?</b>	Sim	Não
	11	2
<b>Importância da sessão</b> “Se quiseres, e se achaste a sessão importante, diz porquê.”	Porque me fez aprender como se faz novos nomes e a variedade de como se pose fazer um vídeo; Porque aprendi novas técnicas; Por mim foi importante porque nós trabalhámos em equipa.	
<b>Gostos</b> “O que gostaste mais?”	Mexer com a cartolina; de filmar todos para fazer o making off; gostei de filmar as “anas”; sair da sala; desenhar; ficar sentado; das brincadeiras; fazer o filme.	
<b>Não gostos</b> “O que gostaste menos?”	Da escolha dos temas; gravar; escrever; fazer o trabalho; as repetições que fazíamos.	
<b>Sugestões</b> “Se tiveres alguma sugestão podes partilhar”.		

Sessão 5	7.º Ano	
<p><b>Sentimentos após a sessão</b>  “Escreve uma ou 2 palavras que transmitam como te sentes agora, no final da sessão.”</p>	Feliz (3); alegria; normal (3); aprendizagem e diversão; feliz e cansado; bem (3); Fantástico e relaxante.	
<p><b>A sessão foi importante?</b></p>	Sim	Não
	10	1
<p><b>Importância da sessão</b>  “Se quiseres, e se achaste a sessão importante, diz porquê.”</p>	Porque aprendemos novas coisas; Porque aprendi a trabalhar mais em conjunto.	
<p><b>Gostos</b>  “O que gostaste mais?”</p>	Pintar (4); desenhar (3); fazer animação.	
<p><b>Não gostos</b>  “O que gostaste menos?”</p>	Usar a plasticina (2); recortar; fazer a cartolina.	
<p><b>Sugestões</b>  “Se tiveres alguma sugestão podes partilhar”.</p>		

Sessão 6	7.º Ano	
<b>Sentimentos após a sessão</b> “Escreve uma ou 2 palavras que transmitam como te sentes agora, no final da sessão.”	Divertida; satisfatório e divertido; normal e bem; aprendizagem; empenhada; feliz (4); cansado e com fome.	
<b>A sessão foi importante?</b>	Sim	Não
	10	2
<b>Importância da sessão</b> “Se quiseres, e se achaste a sessão importante, diz porquê.”	Porque me ajuda a trabalhar mais e a esforçar-me; porque isto faz parte da avaliação de CID e TIC.	
<b>Gostos</b> “O que gostaste mais?”	Tirar fotografias; fazer animação; gostei de fazer o menino em grande; plasticina (2); gravar vídeos e desenhar (2); pintar; filmar.	
<b>Não gostos</b> “O que gostaste menos?”	Não gostei de fazer o menino em pequeno; desenhar (2); passar por cima.	
<b>Sugestões</b> “Se tiveres alguma sugestão podes partilhar”.	Mais gravações	

Sessão 7 & 8	7.º Ano	
<b>Sentimentos após a sessão</b> “Escreve uma ou 2 palavras que transmitam como te sentes agora, no final da sessão.”	Aprendizagem e conversa; bem e normal; feliz (2).	
<b>A sessão foi importante?</b>	Sim	Não
	4	0
<b>Importância da sessão</b> “Se quiseres, e se achaste a sessão importante, diz porquê.”		
<b>Gostos</b> “O que gostaste mais?”	Gostei de comer e desenhar; cortar.	
<b>Não gostos</b> “O que gostaste menos?”	Pintar.	
<b>Sugestões</b> “Se tiveres alguma sugestão podes partilhar”.		

<b>Sessão 9</b>	<b>7.º Ano</b>	
<b>Sentimentos após a sessão</b> “Escreve uma ou 2 palavras que transmitam como te sentes agora, no final da sessão.”	Feliz (3); bem; cansado; feliz e cansado.	
<b>A sessão foi importante?</b>	Sim	Não
	9	2
<b>Importância da sessão</b> “Se quiseres, e se achaste a sessão importante, diz porquê.”	Foi importante porque trabalhei em conjunto.	
<b>Gostos</b> “O que gostaste mais?”	Pintar (2); fazer animação; recortar (5); desenhar.	
<b>Não gostos</b> “O que gostaste menos?”	Pintar (2); desenhar (2); cortar.	
<b>Sugestões</b> “Se tiveres alguma sugestão podes partilhar”.		

<b>Sessão 10</b>	<b>7.º Ano</b>	
<b>Sentimentos após a sessão</b> “Escreve uma ou 2 palavras que transmitam como te sentes agora, no final da sessão.”	Feliz (3); contente; satisfeita; suave e liberdade.	
<b>A sessão foi importante?</b>	Sim	Não
	4	0
<b>Importância da sessão</b> “Se quiseres, e se achaste a sessão importante, diz porquê.”		
<b>Gostos</b> “O que gostaste mais?”	Fazer sons; ver os sons.	
<b>Não gostos</b> “O que gostaste menos?”	Escrever.	
<b>Sugestões</b> “Se tiveres alguma sugestão podes partilhar”.		

# 9.º ano

Sessão 4	9.º Ano	
<b>Sentimentos após a sessão</b> “Escreve uma ou 2 palavras que transmitam como te sentes agora, no final da sessão.”	Compreendida e feliz; intrigado; incluída e acolhida; confortável e relaxada; indiferente e normal; contente, fixe e feliz (3); bem..	
<b>A sessão foi importante?</b>	Sim	Não
	10	1
<b>Importância da sessão</b> “Se quiseres, e se achaste a sessão importante, diz porquê.”	Porque falamos de assuntos que nos levam a histórias, problemas reais, e vivências; Porque eu pude explicar-me e dar mais informação aos professores e assim eles puderam compreender-me melhor; Porque nos ajudou a aprofundar os direitos das mulheres; Foi importante pois consegui aprofundar mais o tema do direito das mulheres; Vimos melhor como uma mulher se sente; Pensar nos direitos das mulheres; Porque conseguimos ver mais sobre o lado de como é ser mulher.	
<b>Gostos</b> “O que gostaste mais?”	De ver o filme e filme “Carne” (4); falar sobre o direito das mulheres; a quantidade de informação revelada; as animações; peixe a cantar.	
<b>Não gostos</b> “O que gostaste menos?”	De falar da comida, de ver o filme “lágrima furtiva” (2); pensar no filme.	
<b>Sugestões</b> “Se tiveres alguma sugestão podes partilhar”.	Acho que podíamos fazer debates.	

<b>Sessão 5</b>	<b>9.º Ano</b>	
<p><b>Sentimentos após a sessão</b>  “Escreve uma ou 2 palavras que transmitam como te sentes agora, no final da sessão.”</p>	Entusiasmado, bem, curioso; normal; calma; inspirada; felicidade (7); bem; mais ou menos; animada (2); bem fixe; felicidade e entusiasmo; normal, relaxada; cansado; tranquila; contente; emoção (2); alegria e positividade.	
<p><b>A sessão foi importante?</b></p>	Sim	Não
	21	0
<p><b>Importância da sessão</b>  “Se quiseres, e se achaste a sessão importante, diz porquê.”</p>	Porque gostei das atividades que fizemos hoje; porque me diverti; Porque aprendi coisas novas; porque gostei muito de planear o filme sobre a comida e achei muito divertido; achei divertida, bastante interativa; Acho interessante o assunto das mulheres; Passar tempo com os meus colegas.	
<p><b>Gostos</b>  “O que gostaste mais?”</p>	A ideia do trabalho a fazer; de passar o tempo com os meus colegas (2); de ir perguntar às auxiliares de como se sentem a sair de casa de saia; de recortar as revistas; recortar e falar sobre as mulheres; gravar e cortar; planear os ingredientes para o filme; discutir os objetos para o filme; cortar imagens; fotografar; ver minifilmes; ver as revistas; desenhar (2).	
<p><b>Não gostos</b>  “O que gostaste menos?”</p>	De ver os vídeos; pensar; recortar (3); a desorganização.	
<p><b>Sugestões</b>  “Se tiveres alguma sugestão podes partilhar”.</p>	Cortar mais. Dinâmica.	

<b>Sessão 6</b>	<b>9.º Ano</b>	
<p><b>Sentimentos após a sessão</b>  “Escreve uma ou 2 palavras que transmitam como te sentes agora, no final da sessão.”</p>	Muito feliz; pensativa; feliz (5); divertida; criativa; fixe; entendida; bem; incluída; diferente e proativa; incrível; indiferente; felicidade, divertida; contente; satisfeita; tranquila.	
<p><b>A sessão foi importante?</b></p>	Sim	Não
<p><b>Importância da sessão</b>  “Se quiseres, e se achaste a sessão importante, diz porquê.”</p>	Porque fiz animação; Porque falámos das importância das situações graves que se passam com as mulheres; Porque estivemos a desenhar uma story board sobre o direito das mulheres; viva às mulheres; Foi importante porque representei o que muitas mulheres passam; direitos da mulher; Porque fiz animação; Porque conseguimos progredir no projeto; Porque aprendemos novas coisas.	
<p><b>Gostos</b>  “O que gostaste mais?”</p>	Arco íris; desenhar (3); pensar no desenvolvimento do filme; de falar sobre o que as mulheres sentem; o tema abordado; plasticina; pintar massa; fazer animação; pintar as massas; gravar os vários processos.	
<p><b>Não gostos</b>  “O que gostaste menos?”</p>	Pôr os desenhos em prática; animar; ficar na seca.	
<p><b>Sugestões</b>  “Se tiveres alguma sugestão podes partilhar”.</p>	Gosto assim, tão fixe. As sessões são sempre curtas.	

<b>Sessão 7</b>	<b>9.º Ano</b>	
<p><b>Sentimentos após a sessão</b>  “Escreve uma ou 2 palavras que transmitam como te sentes agora, no final da sessão.”</p>	Felicidade (3), descontraída; alegria; super feliz; interessado; divertida; lenta; relaxada; criativa (3); trabalhadora; criatividade; desenhista; bem (3); relaxada e cansada; felicidade e emoção; felicidade e gratidão; indiferente e normal.	
<p><b>A sessão foi importante?</b></p>	Sim	Não
	17	2
<p><b>Importância da sessão</b>  “Se quiseres, e se achaste a sessão importante, diz porquê.”</p>	Porque trabalhei no filme; Porque fiz stop motion; Porque seguimos em frente com o projeto; Gostei dos desenhos na mesa de luz; Fiz entrevistas; Porque me sinto bem.	
<p><b>Gostos</b>  “O que gostaste mais?”</p>	Fazer a massa; fazer stop motion (3); tempo com o Gabriel; animar; da parte do trabalho; pintar (2); desenhar (2); colar e recortar; de gravar; de tirar as fotos; do cabelo arco-íris; tocar guitarra; pensar no storyboard	
<p><b>Não gostos</b>  “O que gostaste menos?”</p>	Fazer as flores (2); de escrever o meu nome 9 vezes; esperar; pintar.	
<p><b>Sugestões</b>  “Se tiveres alguma sugestão podes partilhar”.</p>		

Sessão 8 & 9	9.º Ano	
<b>Sentimentos após a sessão</b> “Escreve uma ou 2 palavras que transmitam como te sentes agora, no final da sessão.”	Alegria; Satisfação; amazing; felicidade (4); amizade; normal e indiferente; criatividade; bem; inspirada (2); relaxada; fixe (2); interessada.	
<b>A sessão foi importante?</b>	Sim	Não
	18	1
<b>Importância da sessão</b> “Se quiseres, e se achaste a sessão importante, diz porquê.”	Aprendi muito; Porque me ajuda a trabalhar mais e a esforçar-me; Mais mulheres.	
<b>Gostos</b> “O que gostaste mais?”	Cor; fazer a massa (3); da música; mimar; tirar fotografias; desenhar (3); falar com a minha amiga; pintar (2); fazer animação; recortar.	
<b>Não gostos</b> “O que gostaste menos?”	Esperar; cortar.	
<b>Sugestões</b> “Se tiveres alguma sugestão podes partilhar”.		

Sessão 10	9.º Ano	
<b>Sentimentos após a sessão</b> “Escreve uma ou 2 palavras que transmitam como te sentes agora, no final da sessão.”	Felicidade (3); alegria (2) e orgulho; satisfeita, feliz e orgulhosa; I enjoyed it; satisfeita.	
<b>A sessão foi importante?</b>	Sim	Não
	9	0
<b>Importância da sessão</b> “Se quiseres, e se achaste a sessão importante, diz porquê.”	Porque o resultado está a ficar incrível; Inspirativa; Felicidade; Porque terminámos o filme.	
<b>Gostos</b> “O que gostaste mais?”	Gravar; comer o bolo; ver o filme e animar; socializar; fazer animação; bolo (2).	
<b>Não gostos</b> “O que gostaste menos?”	Esperar; comer bolo; animação	
<b>Sugestões</b> “Se tiveres alguma sugestão podes partilhar”.		



