

## PROJETO MUSEpe [2010-2012] – NOVAS ABORDAGENS À INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE

Tiago Pereira; Projeto MUSEpe – Associação Menuhin Portugal | Departamento de Psicologia – Universidade de Évora; muse.pe@gmail.com | tpereira@uevora.pt  
Rosa Coelho; Projeto MUSEpe – Associação Menuhin Portugal; rosacoelho82@gmail.com

**Resumo:** A presente comunicação procura enquadrar os referenciais teóricos e de avaliação do projeto MUSEpe (musepe.programaescolhas.pt) na sua história de desenvolvimento, nas suas atividades e nos seus objetivos. Partindo de um enquadramento que analisa os fundamentos e impactos dos anteriores projetos (MUS-E [1999-2006] e “MUS-E na Cruz da Picada” [2006-2009]) procuram apresentar-se os impactos de dois anos de intervenção do projeto MUSEpe [2012-2012] e discutir os cinco vetores-chave que assistem à definição e concretização das atividades desenvolvidas: Educação para o Desenvolvimento; Intervenção artísticopedagógica; Intervenção ecológico-desenvolvimental; Participação e avaliação; Alertar, capacitar e comunicar. Pelas características da população destinatária do projeto (onde a multiculturalidade e a exclusão social são dominantes), pela aposta na participação efetiva da comunidade educativa no sentido da promoção de competências mas também da valorização da Escola e da promoção da motivação e envolvimento das/os alunas/os e pela procura de responder contextualmente aos problemas identificados, partindo de metodologias ecológico-desenvolvimentais de diagnóstico, avaliação e intervenção, o projeto MUSEpe definiu como prioridade para o seu terceiro ano de intervenção o estabelecimento de novas abordagens de intervenção na comunidade. Em seguida discutidas e aprofundadas elas consubstanciaram-se na criação da Horta Social Comunitária | EB1/JI da Cruz da Picada, na aposta na Educação e Formação de Adultos, nas Atividades Artísticas na Comunidade, na Intervenção Comunitária com jovens (Turma PIEF) e, finalmente, nas alterações introduzidas no Centro de Inclusão Digital do projeto.

### Introdução

Primeiro enquanto projeto MUS-E [1999-2006], depois enquanto projeto “MUS-E na Cruz da Picada” [2006-2009] e hoje enquanto projeto MUSEpe [2010-2012] são já 13 os anos de intervenção na EB1 e Bairro da Cruz da Picada | Malagueira, Évora, Portugal. Primeiro [1999-2006] exclusivamente com as atividades artístico-pedagógicas MUS-E procurando a sensibilização das crianças para a fruição da arte, o seu acesso a novas formas de expressão e comunicação e a prevenção de fenómenos como a violência, o racismo e a exclusão e consequentemente intervindo ao nível do absentismo, insucesso e abandono escolar.

As suas avaliações positivas (quer internas, quer externas; Bezelga & Pereira, 2008) permitiram que depois, e em virtude da candidatura ao financiamento do Programa Escolhas [“MUS-E na Cruz da Picada” (2006-2009)], o projeto promovido e gerido pela Associação Menuhin Portugal num consórcio alargado que envolvia outras seis entidades, alarga-se o

âmbito de ação à intervenção sobre as práticas agressivas, à intervenção psicopedagógica e psicosocial junto de alunas/os e seus familiares (criação de um gabinete de apoio que potenciou a ligação da Escola à comunidade e às suas estruturas/serviços), tendo o trabalho em torno das atividades artísticas continuado em tempo curricular e iniciado em períodos de complemento curricular e nas férias letivas (ATL | MUS-E) como forma de promoção de competências e ocupação dos tempos livres. Neste período foram ultrapassados os indicadores e objetivos inicialmente previstos (atividades, participantes e resultados; Pereira & Coelho, 2009) e o projeto foi alvo de várias e muito positivas avaliações, quer do Programa Escolhas, quer do Ministério da Educação (boa-prática na intervenção artísticopedagógica), quer mesmo da Comissão Parlamentar de Educação e Ciência (boa-prática na área da indisciplina e práticas agressivas entre alunos; Comissão de Educação e Ciência, 2008).

O aprofundamento da rede de parcerias (formais e informais) e do consórcio promotor e gestor do projeto, permitiu a realização de uma nova candidatura (MUSEpe [2010-2012] | <http://musepe.programaescolhas.pt>). A sua aprovação e a aposta na continuidade metodológica face à anterior intervenção tem possibilitado o aprofundamento e a sustentação dos resultados obtidos nos anteriores períodos, bem como o alargar da intervenção a novas metodologias e atividades (por exemplo em torno da Educação para a Sustentabilidade), a novos públicos (em especial os referentes à comunidade e ao bairro da Cruz da Picada) e a novos contextos (com a constituição de um Centro de Inclusão Digital e a promoção de Formações Modulares e Cursos de Educação e Formação de Adultos na comunidade).

Este histórico de intervenção na EB1 e na comunidade da Cruz da Picada pauta-se por uma abordagem interdisciplinar, intercultural, inclusiva e cooperativa, onde a responsabilidade individual e coletiva e a aposta na comunicação, partilha e negociação com alunos, professores, pais/familiares e restante comunidade, bem como o estabelecimento de parcerias são componentes nucleares na constituição de um inovador projeto educativo (em

que Escola e projeto se fundem) baseado no respeito e na valorização da diversidade cultural como mais-valia na construção da cidadania (Bezelga & Pereira, 2008) e na promoção de capacidades de resiliência (Mukhopadhyay, 2010), de fatores protetores (Masten & Motti-Stefanidi, 2009) e de crescimento pela motivação, participação e envolvimento que gera. Estes princípios quando cruzados com uma visão ecológica e sistémica do contexto, com um consistente suporte teórico e de avaliação e uma ampla participação no projeto (das entidades do consórcio promotor e gestor, parcerias estabelecidas e da população a que se destina) permitem que se atinjam elevados níveis de cumprimento dos objetivos (Pereira, 2011).

### **Projeto MUSEpe | Impactos de 2 anos de intervenção**

Se ao longo de três anos de projeto “MUS-E na Cruz da Picada” [2006-2009] foram realizadas aproximadamente 4500 sessões distribuídas por cerca de vinte atividades para 557 indivíduos (327 crianças/jovens; 209 familiares e 21 professoras/es e assistentes operacionais), nos primeiros 24 meses de intervenção do projeto MUSEpe foram já realizadas mais de 7000 sessões tendo sido atingidos 473 indivíduos (244 crianças/jovens; 150 familiares e 79 professores/as e assistentes operacionais). O aprofundamento e o alargamento da ação do projeto permitiu o claro cumprimento dos objetivos definidos aquando da candidatura ao financiamento do programa escolhas, nomeadamente a promoção do clima de Escola e de competências artísticas, de cidadania e atitudes ecologicamente responsáveis e envolvimento das/os estudantes na Escola; a prevenção de práticas agressivas, absentismo e insucesso escolar nas/os alunos e a implementação de medidas de intervenção psicopedagógica, de educação e formação (escolares | TIC) e de atividades que promovam uma significativa ocupação de tempos livres dos seus destinatários, da sua mobilidade e da comunicação do projeto MUSEpe.

O elevado cumprimento do disposto (sessões, indivíduos abrangidos e impactos) somado ao facto de nos encontrarmos no último ano de implementação do projeto, fez com que a equipa do mesmo perspetivasse a intervenção futura (com base num histórico da intervenção passada e que culminou na definição dos cinco vetores-chave de intervenção do projeto) e apontasse caminhos para o seu desenvolvimento (nomeadamente novas abordagens à intervenção na comunidade).

### **Projeto MUSEpe | Vetores-chave**

A definição dos cinco vetores-chave advém da necessidade de elencar os pressupostos à intervenção do projeto, bem como à identificação dos cinco princípios fundamentais que assistem à definição e concretização das atividades desenvolvidas.

#### *Educação para o Desenvolvimento*

O princípio referente à educação para o desenvolvimento é considerado fulcral na dinâmica do projeto. A definição deste conceito (e.g Ginsburg & Pigozzi, 2010) aponta-o enquanto um processo dinâmico, interativo e participativo estabelecido no sentido da formação integral das pessoas, da consciencialização e compreensão das causas dos problemas de desenvolvimento paralelamente às desigualdades locais e globais num contexto de interdependência, da vivência da interculturalidade, do compromisso para a ação transformadora alicerçada na justiça, equidade e solidariedade e para a promoção do direito e do dever de todas as pessoas, e de todos os povos, participarem e contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável (*vide* Resolução do Conselho de Ministros N.º196/2005).

Nos últimos anos têm-se assistido a um aprofundamento do estudo e da concretização do conceito em vários países, tendo surgido várias organizações que o trabalham (e.g.

Education for Development | [www.educationfordevelopment.org/](http://www.educationfordevelopment.org/)) e que perseguem objetivos em torno da promoção da sustentabilidade das ações, da participação, da partilha de informação e da defesa dos direitos humanos.

### *Intervenção artísticopedagógica*

Desde 1999 que a base da intervenção do projeto é uma ação específica que reúne elementos artísticos e pedagógicos. A metodologia artísticopedagógica MUS-E (Menuhin, 1998) consiste numa prática triangular entre artista (qualquer área de expressão artística), professor/a (1º ciclo) ou educador/a de infância (JI) e alunos/as (grupo turma) em que as sessões artístico-pedagógicas de 45 minutos (3 sessões semanais correspondem aos 10% de tempo afeto às áreas de expressão no currículo do 1º ciclo) são planificadas conjuntamente entre professor/a titular de turma e artista tendo em vista a aplicação de uma metodologia de projeto e o cumprimento de objetivos artísticos (normativos legais que regem a *educação artística genérica*) e pedagógicos (relação entre alunos/as e metas/conteúdos curriculares) (Pereira e Melo, 2011).

Esta metodologia (concebida e fundada pelo violista e maestro Yehudi Menuhin na Suíça em 1994; Menuhin, 1999) versa um cariz artístico, educativo e social (Bezelga & Pereira, 2008) e encontra-se disseminada por toda a Europa (Escolas de 1º ciclo de 15 países) em contextos onde tendencialmente a educação coexiste com contextos sócio culturalmente diversos (Bramford, 2006). As suas práticas assentam em atividades não-exclusivas (todo o grupo turma) centradas na valorização do contributo e do enriquecimento que as diferentes proveniências e experiências culturais comportam em termos artísticos, pedagógicos, educativos e relacionais (Stoer, 1993) e na promoção de competências curriculares, pedagógicas e de educação pela arte (desenvolvimento da expressão e comunicação,

apropriação das linguagens elementares, desenvolvimento da criatividade e compreensão das artes no contexto; Ministério da Educação, 2002).

Esta metodologia foi considerada “boa-prática na intervenção artísticopedagógica” pelo Ministério da Educação/DGIDC e um estudo do IESE confirmou os seus impactos ao nível da promoção de competências nas/os alunos/as (melhoria da motivação, envolvimento e autoconceito), na Escola (participação e sucesso das/os seus estudantes) e na relação escola-família (Neves, 2007).

### *Intervenção ecológico-desenvolvimental*

O projeto desde 2006 assumiu uma linha de intervenção psicológica, psicopedagógica e psicossocial conducente à complementaridade de intervenções. Pelos papéis que a equipa de Psicologia do projeto sempre assumiu podemos considerar que as práticas de avaliação e intervenção psicológica em contextos educativos se enquadram num modelo desenvolvimental e ecológico (Melo & Pereira, 2007). Estes modelos ao não intervirem com problemas individuais e fenómenos educativos descontextualizados, mas dentro de um sistema, com todos os participantes e de acordo com modelos e práticas de intervenção que têm efetivamente em conta que os ambientes diretos em que a pessoa interage estão embebidos num ambiente mais amplo (Melo e Pereira, 2011), com as suas propriedades físicas, sociais e culturais, que operam direta e indiretamente em todos os níveis da interação pessoa-ambiente; (Bronfenbrenner, 1979, 1999, 2005). Basicamente, a pessoa e o seu ambiente não formam entidades separadas. A pessoa é uma parte ativa e intencional do ambiente em que interage; os ambientes diretos em que a pessoa interage estão embebidos num ambiente mais amplo, com as suas propriedades físicas, sociais e culturais, que operam direta e indiretamente em todos os níveis da interação pessoa – ambiente (Melo & Pereira, 2007).

Este modelo procura perceber o desenvolvimento da criança nas suas relações dinâmicas com o contexto, atendendo à diversidade dos alunos e procurando as razões para os comportamentos disfuncionais tendo em conta as inter-relações e interações dos diferentes cenários que envolvem a criança, a dimensão socioinstitucional da ação educativa (estudando os fenómenos educativos nos seus contextos naturais, a sala de aula, a escola e a comunidade envolvente; Gutkin, 2009) e a proposta de intervenções ecossistémicas (Pereira, 2010). Estes modelos implicam o conhecimento dos processos de desenvolvimento, da aprendizagem e das necessidades emocionais e sociais da criança, a compreensão dos problemas nos contextos (tornando predominante o papel da interação social e da cultura; John-Steiner & Mahn, 2003) e uma intervenção de natureza psicoeducacional e psicossocial (Maital & Scher, 2003; Siegel & Cole, 2003).

#### *Participação e avaliação*

As componentes de participação e avaliação no e do projeto são fulcrais. No que se refere ao referencial de avaliação o projeto procura recolher, analisar e refletir dados provenientes de metodologias mistas (qualitativos e quantitativos) e de indicadores específicos de participação e/ou resultados em atividades e/ou ações, de acordo com um racional ecológico-sistémico e com perspetivas cíclicas de ação-reflexão-avaliação (Schon, 1990) na “parte” (em cada atividade) e no “todo” (totalidade do projeto). Estes princípios permitiram a criação de um roteiro de avaliação muito valorizada na formulação do projeto e nuclear na discussão e reflexão de práticas e de impactos por parte da sua equipa técnica, do seu consórcio promotor e gestor e das entidades externas que o avaliam (Ministério da Educação e Programa Escolhas).

Este racional de avaliação só é possível e praticável a partir de um envolvimento em todas as fases do projeto (planeamento, execução e avaliação) de todos os elementos

participantes (técnicos, destinatários e beneficiários). Neste sentido, e porque engloba alunas/os; professoras/es, assistentes operacionais e outros técnicos; pais e familiares e a comunidade em geral; o projeto apresenta uma linha de intervenção / participação ecossistémica (Silva, 2004) no sentido da criação de impactos a partir da valorização da Escola, da motivação das/os suas/seus aluna(os) para a mesma e, especialmente, a procura da promoção de competências e ferramentas que permitam uma generalização dos seus impactos a outros contextos (Walker & Gresham, 2003).

#### *Alertar, capacitar e comunicar*

Finalmente a componente “alertar, capacitar e comunicar”. O primeiro elemento (alertar) provém de uma necessidade cada vez mais premente de identificar situações/necessidades e potenciar/permitir a discussão e a mobilização de recursos para a resposta à mesma. Uma tarefa fulcral e que deve partir das instituições/projetos de primeira linha que quotidianamente contactam com as pessoas, com as suas dinâmicas e com as suas eventuais necessidades. O segundo (capacitar) advém da perspetiva do projeto em conferir instrumentos, ferramentas e competências aos seus participantes de forma a serem projetados os impactos para outros contextos (micro, meso, exo e macrosistémicos; Bronfenbrenner, 1979, 2005) e para momentos pós término da intervenção. Esta linha, que deve ser entendida como menos remediativa e mais preventiva (Bowen, Jenson & Clarck, 2004) e promotora (Siegel & Cole, 2003), configura a intervenção em torno das funções desenvolvimentais e de promoção de bem-estar em paralelo com as funções educativas (Pereira & Melo, 2009).

A terceira componente (comunicar) além de fundamental na época em que vivemos aponta para dois objetivos do projeto: através da comunicação das suas práticas potenciar a sua intervenção, as possibilidades de continuidade de financiamento e a projeção da intervenção para outros contextos; a promoção da imagem das comunidades dos bairros da Malagueira e Cruz da Picada e consequente diminuição de preconceitos e estereótipos que apontam a alguns obstáculos ao desenvolvimento e capacitação pessoal, social e comunitárias destas populações.

**Projeto MUSEpe | Ao terceiro ano novas abordagens à intervenção na comunidade**

A avaliação dos primeiros 24 meses de intervenção do projeto (nomeadamente o elevado cumprimento dos objetivos estipulados) fez com que a equipa do projeto definisse o aprofundar da intervenção na comunidade como o principal paradigma para o seu terceiro ano de intervenção. Depois de definidos os vetores-chave da intervenção as novas ações desenvolvidas e abaixo descritas procuraram obedecer aos mesmos permitindo um cerzir destas novas atividades com os objetivos nucleares do projeto.

*Horta Social Comunitária | EB1/JI da Cruz da Picada*

Depois de em anos anteriores no âmbito de projeto de “Educação para a Sustentabilidade” terem sido implementadas um conjunto de medidas e ações que visaram a promoção de comportamentos em torno da recolha seletiva de resíduos, do consumo responsável de recursos (água e energia) e da implementação de uma horta biológica pedagógica na EB1 da Cruz da Picada, 2012 marcou o arranque da Horta Social Comunitária. Esta horta social e comunitária em contexto escolar (recinto exterior) pretende, além do potenciar de “novos olhares” da comunidade sobre a Escola (promoção de relacionamento com famílias e outras instituições da comunidade), assumir-se como um “laboratório vivo” de práticas em torno da horticultura biológica, revelando também o seu potencial enquanto instrumento pedagógico (pela possibilidade de diversificação dos contextos de aprendizagem, permitindo a relação com diferentes conteúdos curriculares), intergeracional (pelas diferentes gerações, interesses e aptidões que abarca) e inclusivo (pela capacidade de atender a uma diversidade de necessidades e permitir o desenvolvimento de projetos de autonomia junto de alunas/os com necessidades educativas específicas). Finalmente, assume a função de suporte

às famílias no que se refere às carências económicas, à promoção de hábitos de consumo saudáveis e equilibrados e gestão de tempo.

Paralelamente ao impacto referido procuramos a construção de uma ferramenta que promova a motivação das/os alunas/os face à Escola (com impactos ao nível do envolvimento dos mesmos e do clima de Escola) e que complemente um conjunto de ações em torno da prevenção de práticas agressivas. No que se refere a este ponto partimos dos estudos que referem que em meio escolar (e.g. Craig, Pepler & Atlas, 2000; Leff, Costigan & Power, 2004; Pereira & Pinto, 2001) o espaço de recreio é o contexto preferencial (cerca de 90%; Pereira, 2010) para a ocorrência de práticas agressivas e o local onde as crianças passam uma parte significativa do seu dia (Leff, Costigan & Power, 2004). Neste sentido a horta constitui-se como elemento estruturante no projeto de remodelação e reorganização do espaço escolar, numa lógica que, conjuntamente com a criação de espaços lúdicos diferenciados (percurso trapalhão, jardim da música, etc), espaços de desenvolvimento e a realização de atividades, visa a prevenção das práticas agressivas a par da promoção de competências através de recursos humanos e materiais (Leff, Power, Costigan & Manz, 2003) que respondem às necessidades/características dos/as alunos/as e do contexto (Jansson & Persson, 2010).

As hortas comunitárias têm vindo a ser desenvolvidas um pouco em todo o mundo (Amstrong, 2000) tendo-se assistido nos últimos meses ao início de diversos projetos em Portugal (normalmente promovidos por autarquias e/ou grupos organizados de cidadãos). Já as hortas sociais são fundamentalmente dirigidas para famílias em situação de vulnerabilidade social e económica, em territórios urbanos marcados pela exclusão social (Ferris, Norman, & Sempik, 2001). O sucesso destas ações implica um acompanhamento de proximidade e a procura da promoção de competências na população a que se destinam. No caso do projeto MUSEpe entende-se que a horta além de social é também comunitária ao potenciar práticas de inclusão pela participação ativa que os membros da comunidade assumem na resolução

dos seus próprios problemas (*community control*; Ornelas, 1997) e ao procurar promover a integridade ecológica e a proteção e o respeito pelo meio ambiente (Gil, 2006).

Esta Horta possui cerca de 800 metros quadrados, divididos em 16 parcelas com diferentes dimensões que conjuntamente com a Horta Pedagógica e Jardim de Plantas Tintureiras ocupam parte do espaço de recreio da EB1/JI da Cruz da Picada. Os utilizadores (26 responsáveis de talhão e respetivas famílias) devem cumprir um conjunto de pressupostos definidos em regulamento, usufruindo do espaço e de acesso gratuito a água. Além de familiares das/os alunas/os da escola existem talhões da responsabilidade de formandas/os da formação modular em competências básicas de leitura e escrita (ver abaixo) e do Centro Comunitário da Cruz da Picada, procurando-se desta forma oferecer sustentabilidade à horta pós-término do financiamento do projeto.

A avaliação de impactos da horta assenta numa lógica ecológica de avaliação e incide sobre diferentes níveis de análise (responsáveis de talhão, alunas/os e comunidade educativa – entrevistas, questionários e grelhas de registo). Neste processo procedeu-se ao estudo e mapeamento de expectativas iniciais dos diversos participantes no projeto que permitirão uma melhor validação dos resultados obtidos.

Finalmente por ser um recurso inovador e com bastante potencial foi amplamente difundido/comunicado (alvo de reportagens em jornais, revistas e televisão) e ainda reconhecido pela fundação Ilídio Pinho (prémio Ciência na Escola, 2012).

### *Educação e Formação de Adultos*

O projeto MUSEpe [2010-2012] procurou responder à necessidade de alargar a ação do anterior projeto ao espaço da comunidade numa lógica de promoção de impactos noutros públicos mas também pela visão ecológica do projeto que determina a importância de

promover alterações nos diferentes cenários em que as crianças se posicionam de forma a tornar mais permanentes e eficazes as potenciais mudanças.

Uma das linhas em que esta questão se refletiu prende-se com a intervenção pedagógica. Neste sentido, além da continuidade de intervenções na Escola, o projeto promoveram-se ações de alfabetização de adultos que acabaram por avançar (pelas necessidades identificadas) para formações modulares de competências básicas de leitura e escrita. Paralelamente foi disponibilizado apoio/accompanhamento que tem possibilitado a resposta a situações onde é necessário realizar ou proceder a encaminhamentos para respostas educativas e/ou formativas. Foram ainda desenvolvidas várias formações para o público adulto essencialmente em torno das questões da saúde e planeamento familiar, da literacia financeira e da inclusão digital.

#### *Atividades Artísticas na Comunidade*

Nesta fase do projeto também se procurou estender o trabalho artístico a novos públicos (adultos) e a novos espaços e contextos (comunidade). Depois dos trabalhos artísticos desenvolvidos com a comunidade (ImagemAndante | dezembro 2010; Baile da Primavera | março 2011; Arruada e Arraial | junho 2011; Exposição “Quando a diferença acontece” | novembro 2011 e janeiro 2012), este processo ganhou novo ímpeto em 2012 com o arranque de atividades para pais e filhos (sessões de teatro onde se procura trabalhar e refletir questões da maternidade e parentalidade) e ateliers no bairro para novos públicos (essencialmente ex-alunos da Escola) organizados conjuntamente com o Centro de Inclusão Digital do projeto MUSEpe (ver abaixo). Estas ações buscam o fomento de um trabalho individual e coletivo de empowerment onde a criatividade, as artes e a comunidade envolvente (Bramford, 2006, 2007) se associam na criação de veículos de relação, de identificação e de promoção de competências.

*Intervenção Comunitária | Jovens (Turma PIEF)*

Procurando a continuidade de intervenções entendeu o projeto iniciar uma nova ação para 2012 junto de uma turma PIEF que integra alguns jovens da comunidade (nomeadamente provenientes da comunidade cigana). O trabalho prossegue a promoção de competências a partir do reconhecimento da experiência sócio-cultural (Frisby, 2009) enquanto fator protetor e preventivo do desfavorecimento dos jovens que em contexto escolar apresentam uma cultura distinta da “dominante” (Pacheco, 2008) e procura potenciar a parceria (com a equipa da turma PIEF) no sentido de garantir a continuidade de intervenção noutros contextos e momentos junto dos públicos do projeto.

*Centro de Inclusão Digital*

Finalmente, o Centro de Inclusão Digital do projeto MUSEpe, 2012 trouxe um conjunto de alterações que vêm reforçar dois dos pontos atrás discutidos. Por um lado a continuidade da intervenção da Escola a outros contextos, quer pelas atividades conjuntas com o Centro de Inclusão Digital, quer por este se assumir como um espaço do projeto no bairro. Depois pelas alterações introduzidas que procuram suscitar um paradigma de utilização distinto, mais formativo/educativo (menos lúdico) e a promoção de competências e de ferramentas do âmbito da inclusão digital. Tais mudanças assentaram em cinco dimensões: física (espaço); dinâmica (horário); comunicacional (reforço da comunicação do espaço e atividades); programação (promoção de formações que visam novos públicos, a continuidade de intervenção do projeto e a capacitação de voluntários assegurem a dinamização do espaço pós fim do projeto); investigação (desenvolvimento de instrumentos que permitem avaliar a intervenção/utilização do espaço, nomeadamente através de análise de conteúdo de “print screens” como forma de estudar e monitorizar o uso dos computadores).

## Referências

- Armstrong, D. (2000). A Survey of Community Gardens in Upstate New York: Implications for Health Promotion and Community Development. *Health & Place*, 6, 319- 327.
- Bezлга, I. & Pereira, T. (2008). Museando, A presença de artistas na Escola: Do MUS-E ao MUSEpe – 9 anos de intervenção na EB1 da Cruz da Picada de Évora. *Actas do Congresso Ibero Americano de Educação Artística: Sentidos TransIbéricos – DVD* (135-147). Associação Professores de Expressão e Comunicação Visual.
- Bowen, J.; Jenson, W. & Clarck, E. (2004). *School-Based Interventions for Students with Behavior Problems*. New York: Kluwer Academic/Plenun Publishers
- Bramford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Berlin: Waxmann Verlag.
- Bramford, A. (2007). *Kwaliteit en consistentie – Arts and cultural education in flanders*. Flanders: Ministry of Education.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span* (3-28). Washington, DC: American Psychological Association
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Comissão de Educação e Ciência (2008). *Segurança nas Escolas*. Lisboa: Assembleia da República.
- Craig, W., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21, 22– 36
- Ferris, J., Norman, C., & Sempik, J. (2001). People, Land and Sustainability: Community Gardens and the Social Dimension of Sustainable Development. *Social Policy & Administration*, 35, 5, 559-568.
- Frisby, C. (2009). Cultural competence in school psychology: Established or elusive construct? In T. Gutkin & C. Reynolds. *The Handbook of School Psychology* (pp.855-887). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Gil, H. (2006). *Educação para a Cidadania: Guião de Educação para a Sustentabilidade — Carta da Terra*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ginsburg, M. & Pigozzi, M. (2010). Multiple voices on education and development. *Development*, 53(4), 551-561.
- Gutkin, T. B. (2009), Educational School Psychology: A Personal Opinion and a Plea for Change. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), *The Handbook of School Psychology* (pp. 463-496). Hoboken, NJ: Wiley.
- Jansson, M. & Persson, B. (2010). Playground planning and management: An evaluation of standard-influenced provision through user needs. *Urban Forestry & Urban Greening*, 9, 33-42
- John-Steiner, V. & Mahn, H. (2003). Sociocultural Contexts for Teaching and Learning. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology. Vol. 7. Educational Psychology* (pp. 125 – 151). New Jersey: J. Wiley & Sons
- Leff, S., Power, T., Costigan, T. & Manz, P. (2003). Assessing the climate of the playground and lunchroom: Implications for bullying prevention programming. *School Psychology Review*, 32, 418–430
- Leff, S.; Costigan, T.; Power, T. (2004). Using participatory research to develop a playground-based prevention program. *Journal of school psychology*, 42, 3-21
- Maital, S. & Scher, A. (2003). Consulting About Young Children: An Ecosystemic Developmental Perspective. In E. Cole & J. A. Siegel (Eds.), *Effective Consultation in School Psychology* (pp. 337 – 361). Göttingen: Hogrefe & Huber Pub.
- Masten, A. & Motti-Stefanidi, F. (2009). Understanding and promoting resilience in children: promotive and protective processes in schools. In T. Gutkin & C. Reynolds. *The Handbook of School Psychology* (pp.721-738). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Melo, M. & Pereira, T. (2007). Processos de mediação na emergência do modelo ecológico-desenvolvimental em Psicologia da Educação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, XI, Vol. 15, N.º2, pp. 41-54.
- Melo, M. & Pereira, T. (2011). Novos paradigmas de intervenção psicológica em contextos educativos e qualidade de vida. *Atas do Congresso. Internacional Interfaces da Psicologia – Qualidade de Vida, Vidas de Qualidade*. Évora: Departamento de Psicologia e Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Menuhin, Y. (1998). Art, a key to the future. in Y. Menuhin (coord.). *Dossier de dissémination du séminaire international MUS-E*. Bruxelles: International Yehudi Menuhin Foundation.

- Menuhin, Y. (1999) Présentation d'un rêve. In Y. Menuhin (coord.). *Rapport d'activités pour l'an 2000* (pp. 7-13). Bruxelles: International Yehudi Menuhin Foundation.
- Ministério da Educação (2002). Currículo nacional do ensino básico - competências essenciais. Lisboa : Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Mukhopadhyay, L. (2010). Development of resilience among school children against violence. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 455–458.
- Neves, A. (2007). Projecto MUS-E - Resultados de uma Avaliação Externa. *Cadernos Sociedade e Trabalho*, 10, 25-42.
- Ornelas, J. (1997). Psicologia Comunitária: Origens, fundamentos e áreas de intervenção. *Análise Psicológica*, 3, 15, 375-388.
- Pacheco, J. (2008). *Escola da Ponte – Formação e transformação da Educação* (2ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes
- Pereira, B. O. & Pinto, A. D. (2001). Introdução. In B. O. Pereira & A. D. Pinto (eds.). *A Escola e a criança em risco – intervir para prevenir*. Porto: Edições ASA
- Pereira, T. (2010). A centralidade da intervenção na espaço de recreio para a prevenção e redução das práticas agressivas entre alunos – O caso do programa “Outra(s) Forma(s) de Brincar. *INFAD: International Journal of Developmental and Educational Psychology*, XXII, N.º1, Vol. 2, pp. 723-731.
- Pereira, T. (2011). *Projecto MUSEpe [2010-2012]: Particularidades e impactos de um ano de intervenção*. In J. Sánchez, M. Martín & J. Pastor (org.). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (7433-7452). Madrid: Asociación Nacional de Psicología Y Educación.
- Pereira, T. & Coelho, R. (2009). *Projecto MUSEpe – Impactos de 3 anos de intervenção na EBI da Cruz da Picada de Évora*. Actas do Congresso Galego-Português de Psicopedagogia (pp. 2245-2260). Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Pereira, T. & Melo, M. (2009). *Programa Outra(s) Forma(s) de Brincar: 3 anos de intervenção*. Actas do Congresso Galego-Português de Psicopedagogia (pp. 4619-4635). Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Pereira, T. & Melo, M. (2011). A metodologia artístico-pedagógica MUS-E como veículo para o envolvimento das/dos estudantes em Escolas de contextos sócio-culturalmente diversos. *Atas do Congresso. Internacional Interfaces da Psicologia – Qualidade de Vida, Vidas de Qualidade*. Évora: Departamento de Psicologia e Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Schon, D. (1990). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Siegel, J. A. & Cole, E. (2003). Role Expansion for School Psychologists: Challenges and Future Directions. In E. Cole & J. A. Siegel (Eds.), *Effective Consultation in School Psychology* (pp. 3-23). Göttingen: Hogrefe & Huber Pub
- Stoer, S. (1993). *O projecto de educação e diversidade cultural: para uma sinergia de efeitos de investigação (PEDIC) e a formação de professores para a educação multicultural*. in M. Nazareth & M. Fernandes (coord.) *Escola e Sociedade Multicultural*. Lisboa: Secretariado Entreculturas.
- Walker, H. & Gresham, F. (2003). School-Related Behavior Disorders. In W. Reynolds & G. Miller (Vol. Eds.). *Handbook of Psychology: Vol. VII – Educational Psychology*. (pp. 511-530). New Jersey: John & Wiley & Sons.