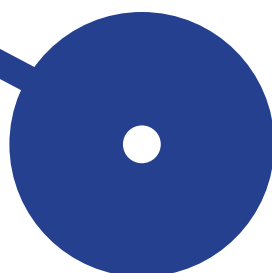




# “Tempo de bem-estar”: Projeto de Educação e Intervenção Social em Contexto de Acolhimento Residencial

Rita Angélica Silva Pereira

09/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Rita Angélica Silva Pereira

**“Tempo de bem-estar”: Um projeto de Educação e Intervenção Social  
em Contexto de Acolhimento Residencial**

Relatório de Projeto

**Mestrado em Educação e Intervenção Social- Especialização Ação Psicossocial em  
Contextos de Risco**

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Doutora Carla Serrão

Porto, setembro de 2025

# AGRADECIMENTOS

A conclusão deste projeto não teria sido possível sem o apoio e incentivo de várias pessoas que estão presentes desde o início deste percurso.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha orientadora, pela disponibilidade para me ouvir, orientar e aconselhar durante todo o processo. O apoio e palavras encorajadoras que me transmitiu, durante o percurso, foram essenciais para que eu me sentisse motivada a continuar e a fazer cada vez melhor.

Em segundo lugar, gostaria de agradecer às amigas que fiz durante este mestrado, pelo incentivo constante, pelas palavras nos momentos de maiores desafios e pelo ombro amigo que fomos umas para as outras.

Em terceiro lugar, agradecer às pessoas que conheci ao longo do Projeto, por terem confiado em mim, por partilharem os seus maiores desafios e por se juntarem a mim para fazer com que este Projeto acontecesse.

E, por último, mas talvez, os agradecimentos mais importantes, à minha mãe e aos meus avós maternos, que me criaram e fizeram de mim a pessoa que sou hoje. À minha mãe, pelas palavras sábias, pelo incentivo e por ter acreditado em mim e nas minhas capacidades. Aos meus avós pelo carinho constante, pelo colo sempre disponível e pelo amor incondicional que têm por mim. Foram os valores que me transmitiram, que moldaram a minha forma de estar no mundo e foi com base nesses mesmos valores que consegui conquistar a confiança das pessoas que fizeram parte deste Projeto.

Este projeto é o reflexo de todas estas pessoas que fizeram parte do meu caminho. Das que me criaram, das que conheci nestes dois anos de Mestrado, dos professores que me orientaram e das pessoas que foram parte ativa deste projeto e tornaram este caminho possível. A cada uma destas, o meu mais sincero obrigado.

## RESUMO

Este relatório surge no contexto de um projeto de educação e intervenção social, realizado numa Casa de acolhimento residencial, assumindo-se como enquadramento metodológico a Investigação-Ação Participativa.

O projeto surgiu do reconhecimento de fragilidades sentidas no seio da equipa ao nível da comunicação, da coesão e da valorização mútua, aspetos que condicionavam o bem-estar global da instituição.

Neste enquadramento, a finalidade do projeto consistiu na construção de uma comunidade promotora do florescimento integral de todos e capaz de garantir o seu equilíbrio biopsicossocial.

Assim, através de um processo de análise partilhada da realidade e da valorização da voz de cada pessoa, desenvolveram-se três ações: “Tempo de Pausa, Tempo de Equipa”, com o objetivo de fomentar a coesão e a identidade coletiva; “Oficina da Alegria”, com o objetivo de diminuir o stress, aumentar a capacidade de regulação emocional na equipa; e “Conversas de Motivação”, com o intuito de criar espaços seguros de escuta, reflexão e apoio emocional, através da Relação de Ajuda.

Com o decorrer das ações, observaram-se melhorias na comunicação, maior reconhecimento, envolvimento nas reuniões e abertura ao diálogo. Estas mudanças, embora subtis, revelaram-se significativas no contexto. O projeto mostrou, assim, como práticas consistentes de valorização, escuta e apoio emocional podem criar ambientes mais saudáveis. Mais do que uma metodologia, a Investigação-Ação Participativa foi uma forma de estar e de construir em conjunto, onde cada pessoa pôde sentir-se parte da mudança.

**Palavras-chave:** Investigação-Ação Participativa; Coesão; Regulação Emocional; Relação de Ajuda.

# ABSTRACT

This report arises in the context of an education and social intervention project carried out in a residential care home, using Participatory Action Research as its methodological framework.

The project arose from the recognition of weaknesses felt within the team in terms of communication, cohesion and mutual appreciation, aspects that affected the overall well-being of the institution.

In this context, the aim of the project was to build a community that promotes the integral flourishing of all and is capable of ensuring their biopsychosocial balance.

Thus, through a process of shared analysis of reality and valuing each person's voice, three actions were developed: 'Time Out, Team Time', to foster cohesion and collective identity; 'Joy Workshop', with the aim of reducing stress and increasing the team's emotional regulation capacity; and 'Motivational Conversations', with the aim of creating safe spaces for listening, reflection, and emotional support through the Helping Relationship.

As the actions progressed, improvements in communication, greater recognition, involvement in meetings, and openness to dialogue were observed. These changes, although subtle, proved to be significant in the context. The project thus showed how consistent practices of appreciation, listening and emotional support can create healthier environments. More than a methodology, Participatory Action Research was a way of being and building together, where each person could feel part of the change.

**Keywords:** Participatory Action Research; Cohesion; Emotional Regulation; Helping Relationship.

## **LISTA DE SIGLAS**

IAP- Investigação-Ação Participativa

CPCJ- Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

PPCA- Plano de Preparação da Criança para a Adoção

# ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	I
RESUMO.....	II
ABSTRACT .....	III
LISTA DE SIGLAS.....	IV
INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	4
1.1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA.....	4
1.2. TÉCNICAS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO.....	6
1.3. MODELO DE AVALIAÇÃO.....	8
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	10
2.1. O ACOLHIMENTO RESIDENCIAL.....	10
2.2. DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIOEMOCIONAL NA INFÂNCIA.....	11
2.3. EQUIPAS E INTERDISCIPLINARIEDADE .....	14
2.4. CLIMA INSTITUCIONAL E QUALIDADE RELACIONAL.....	18
2.5. A RELAÇÃO DE AJUDA COMO FERRAMENTA DE INTERVENÇÃO.....	20
3. ANÁLISE DA REALIDADE.....	22
3.1. ESPAÇO GEOGRÁFICO .....	22
3.2. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO .....	22
3.3. RECURSOS FÍSICOS.....	26
3.4. EQUIPAS, MEDIAÇÃO E COOPERAÇÃO .....	27
3.5. CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS.....	40
3.6. AVALIAÇÃO DO CONTEXTO.....	43
4. DESENHO DO PROJETO .....	48
4.1. FINALIDADE .....	48
4.2. OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS .....	50
4.3. AÇÕES E ESTRATÉGIAS.....	50
4.4. AVALIAÇÃO DE ENTRADA.....	51
5. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO.....	54

5.1.	AÇÃO 1: TEMPO DE PAUSA, TEMPO DE EQUIPA.....	54
5.2.	AÇÃO 2: OFICINA DA ALEGRIA.....	58
5.3.	AÇÃO 3: CONVERSAS DE MOTIVAÇÃO.....	65
5.4.	AVALIAÇÃO DO PROCESSO.....	69
6.	AVALIAÇÃO DO PRODUTO .....	75
	CONCLUSÃO.....	79
	REFERÊNCIAS.....	81
	ANEXOS .....	89
	ANEXO A – CONSENTIMENTO INFORMADO DOS PARTICIPANTES.....	90
	APÊNDICES.....	91
	APÊNDICE A – SESSÃO DESENVOLVIDA COM AS CRIANÇAS E RESPETIVA CARACTERIZAÇÃO DAS MESMAS.....	92
	APÊNDICE B – ANÁLISE E REFLEXÃO DOS PROBLEMAS COM A EQUIPA .....	95
	APÊNDICE C – PRIMEIRO ENCONTRO COM A EQUIPA.....	96
	APÊNDICE D – SEGUNDO ENCONTRO COM A EQUIPA.....	97
	APÊNDICE E – ENCONTROS AO SÁBADO: CARTAZ DE CARNAVAL.....	98
	APÊNDICE F – ENCONTROS AO SÁBADO: QUEM É QUEM DA CASA.....	99
	APÊNDICE G – ENCONTROS AO SÁBADO: TUDO SOBRE MIM.....	100
	.....	100
	APÊNDICE H – ENCONTROS AO SÁBADO: ÁRVORE DA PRIMAVERA.....	101
	APÊNDICE I – ENCONTROS AO SÁBADO: OVOS DA PÁSCOA.....	102
	APÊNDICE J – ENCONTROS AO SÁBADO: LANCHE DA PÁSCOA.....	103
	APÊNDICE K – ENCONTROS AO SÁBADO: BINGO DA CASA .....	104
	APÊNDICE L – TABELA DE INDICADORES.....	105

# INTRODUÇÃO

O projeto "Tempo de bem-estar" foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação e Intervenção Social, na especialização de Ação Psicossocial em Contextos de Risco, e decorreu numa Casa de acolhimento de crianças e jovens.

As Casas de acolhimento são estruturas residenciais, que fazem parte de uma das medidas de proteção previstas na Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJ; Lei n.º 147/1999, de 1 de setembro), e destinam-se a acolher crianças e jovens em situações de vulnerabilidade. Um dos objetivos desta medida é proporcionar um contexto seguro, previsível, acolhedor e estruturado, que favoreça o desenvolvimento integral dos menores. Estas características do contexto resultam da ação complementar das equipas - educativa, técnica e de apoio, de práticas colaborativas e de uma comunicação eficaz, contribuindo para a qualidade relacional dentro destas estruturas. Neste enquadramento, importa sublinhar que o bem-estar das crianças está profundamente ligado ao bem-estar dos adultos que delas cuidam, pelo que investir no bem-estar da equipa é essencial para promover um ambiente que contribua para o bem-estar de todos aqueles que fazem parte da Casa.

Este relatório de projeto reflete o trajeto desenvolvido com as crianças e as equipas da Casa, com a finalidade de construir uma comunidade promotora do florescimento integral de todos e capaz de garantir o seu equilíbrio biopsicossocial. Para que tal fosse possível, tornou-se essencial uma presença continuada no contexto, permitindo uma aproximação progressiva às dinâmicas institucionais e relacionais. Neste sentido, importa destacar que a permanência da investigadora no terreno teve início a 5 de outubro de 2024 e prolongou-se até 17 de junho de 2025, com visitas regulares ao longo da semana e aos sábados, em diferentes horários. Esta presença constante não só favoreceu a construção de relações de confiança com a equipa e com as crianças, como também permitiu uma compreensão mais consistente da realidade vivida.

O projeto foi orientado de acordo com a metodologia de Investigação-Ação Participativa (IAP), permitindo articular, de forma interdependente e dinâmica, a produção do conhecimento

(construção e análise da realidade), com a transformação da realidade (Lima, 2001). Deste modo, o processo iniciou-se com a compreensão e o aprofundamento das percepções sobre a realidade vivida pelas crianças, jovens e equipa educativa, para, em conjunto, se refletir e delinear as estratégias que contribuíssem para a melhoria da qualidade relacional e para o bem-estar.

O presente relatório de educação e intervenção social encontra-se estruturado em seis capítulos.

No primeiro capítulo, “Enquadramento Metodológico”, são apresentados os alicerces metodológicos que orientam o projeto, como a metodologia de IAP, as técnicas de recolha de informação e o modelo de avaliação utilizado.

O segundo capítulo, diz respeito ao “Enquadramento Teórico”, onde são apresentadas as bases teóricas que auxiliaram a leitura e a compreensão do contexto onde se desenvolveu o projeto.

O terceiro capítulo diz respeito à “Análise da Realidade”, sendo realizada uma caracterização detalhada do espaço geográfico, da instituição, dos recursos físicos, da equipa e das crianças. Ademais, este capítulo inclui ainda a avaliação do contexto.

O quarto capítulo diz respeito ao “Desenho do Projeto”, este descreve a finalidade, os objetivos, as estratégias e as ações desenvolvidas. Ademais, este capítulo inclui ainda a avaliação de entrada, que permitiu assegurar que o planeamento e os recursos estavam alinhados com os objetivos do projeto.

O quinto capítulo denominado “Desenvolvimento do projeto e Avaliação do Processo”, apresenta uma análise detalhada das ações desenvolvidas.

No sexto capítulo – “Avaliação do Produto”, são analisados os resultados alcançados, o impacto do projeto para os participantes e identificadas as limitações.

Por fim, encontra-se a conclusão, as referências que sustentaram todo o relatório, bem como um conjunto de apêndices que contêm informações relevantes acerca do percurso.

Para além disso, importa salientar que este relatório assegura o cumprimento dos princípios de confidencialidade e de proteção da identidade de todos os participantes. Para esse efeito, todos os dados passíveis de identificação foram devidamente omitidos ou anonimizados, incluindo a alteração de nomes e outros elementos que pudessem comprometer o anonimato do contexto e das pessoas envolvidas. Foi igualmente assegurado o cumprimento dos princípios éticos da investigação, nomeadamente através da recolha do consentimento informado (Anexo A), no qual cada participante expressou de forma livre e esclarecida a sua vontade de integrar o projeto.

# 1. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

No presente capítulo, é descrita a metodologia de Investigação-Ação Participativa (IAP) que orientou o projeto de educação e intervenção social e as técnicas e o modelo de avaliação desenvolvidos.

## 1.1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA

Segundo Cardoso e Moreira (2017), um projeto de educação e intervenção social visa responder às problemáticas que afetam os indivíduos, promovendo o seu bem-estar através de ações concretas. Simultaneamente, procura produzir conhecimento a partir da própria ação, "num processo que investiga enquanto age e que aceita o ator social como preponderante no processo" (p. 3). Ou seja, reforça a participação das pessoas e tem como objetivo, não só resolver os problemas imediatos, mas fazer com que cada pessoa se torne autónoma, que consiga perceber as suas necessidades e servir-se das suas próprias capacidades para mudar a sua própria realidade (Cardoso & Moreira, 2017). Assumindo um posicionamento que valoriza a voz dos participantes como agentes ativos, reconhece-se que a transformação emerge do próprio processo participativo e da implicação consciente dos sujeitos na mudança. Como refere Freire (1979, p. 22), "o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la".

Neste sentido, para a construção de qualquer conhecimento, é importante que o investigador adote uma linha metodológica clara, que assegure a coerência e dê sustentação a todo o percurso desenvolvido (Coutinho et al., 2009). No caso de um projeto de educação e intervenção social, devemos guiar-nos pela metodologia de IAP, uma vez que tem como ponto de partida a vida das pessoas e procura melhorar a sua realidade, procurando encontrar soluções que correspondam de forma concreta às suas necessidades (Guerra, 2007).

Esta metodologia enquadra-se no paradigma sociocrítico que, diferente de outros paradigmas como o interpretativo e o positivista, se caracteriza por uma abordagem crítica e transformadora da realidade, ou seja, potencia que o sujeito reflita criticamente sobre a sua vida, construindo respostas para suas necessidades (Freire, 2011). Segundo Coutinho e colegas (2009), este paradigma:

“traz para a ribalta das práticas investigatórias a concepção ideológica e valorativa que está presente na investigação e que acaba por determinar o conhecimento que daí possa advir. Neste sentido, o seu foco está no conhecimento emancipatório, que revela e questiona as ideias e crenças que dificultam ou limitam o acesso das pessoas ao conhecimento e de agir no seu próprio processo de transformação” (p. 357).

Deste modo, a IAP assenta na identificação de problemáticas e na procura de soluções. Ao investigar promove, simultaneamente, uma intervenção que tem como finalidade transformar a realidade, produzindo conhecimento a partir das mudanças que essa ação gera (Coutinho et al., 2009).

Ademais, a IAP é prática e interventiva, na medida em que o investigador se envolve diretamente no terreno, atuando no contexto que está a ser analisado, e onde a ação desenvolvida assume um carácter intencional (Coutinho et al., 2009). Para além disso, é cíclica, pois o processo de investigação acontece por fases, e cada fase pode ser revista e melhorada com base nos resultados obtidos, isto é, o que se aprende numa fase ajuda a planear a próxima. Desta forma, “a teoria e a prática andam sempre ligadas e vão-se ajustando ao longo do tempo” (Cortesão, 1998, citada por Coutinho et al., 2009, p. 362).

É ainda crítica, “na medida em que a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das restrições sociopolíticas dadas, mas também atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições” (Zubber-Skerritt, 1992, citado por Coutinho, 2009, p. 362). Por fim, esta metodologia caracteriza-se também pelo seu carácter autoavaliativo, já que implica um processo contínuo de investigação, adaptação e reformulação. A avaliação é realizada de forma permanente e flexível, ajudando a

criar novos conhecimentos e de maneira a fomentar a reflexão crítica do profissional sobre a sua própria prática (Coutinho et al., 2009).

## 1.2. TÉCNICAS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO

Com base na abordagem sociocrítica e na opção metodológica da IAP, foi necessário recorrer a diferentes técnicas, nomeadamente, a análise documental, a observação participante e as conversas intencionais.

A análise documental desempenhou um papel fundamental no processo de investigação, permitindo um conhecimento mais profundo do contexto, ao fornecer informações que não estavam acessíveis através da observação direta. Esta análise foi realizada durante todo o processo de investigação, conforme defendido por Guerra (2007). Na presente investigação, foram consultados e analisados documentos como o plano educativo, o regulamento interno da Casa, com o objetivo de conhecer o funcionamento da Casa de acolhimento, os seus princípios orientadores, a sua organização interna e as práticas quotidianas desenvolvidas junto das crianças e jovens.

Outra técnica utilizada ao longo de todo o processo de desenvolvimento do projeto de educação e intervenção social foi a observação participante, que segundo Correia (2009), é:

“realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto” (p. 31).

Deste modo, ao longo de todo o projeto, esta técnica revelou-se como fundamental na análise e compreensão das dinâmicas institucionais, permitindo perceber, nomeadamente, as interações entre os diferentes sistemas e a forma como estas influenciam o meio, identificar padrões de comportamento e detetar possíveis fragilidades e necessidades.

As conversas intencionais foram sempre privilegiadas, possibilitando o fortalecimento de vínculos, a resolução de problemas, potenciando em alguns momentos, e como defendem Morris e colegas (2024), novas aprendizagens. Durante o desenvolvimento do projeto, esta técnica revelou-se fundamental, permitindo a partilha e a valorização das vivências e experiências dos participantes, nomeadamente, em relação às dinâmicas da Casa, aos desafios percebidos, aos interesses, etc. Estas conversas ocorreram de forma natural e intencional, enquanto a investigadora colaborava nas tarefas do quotidiano, como por exemplo, no apoio prestado durante os almoços. Já com as crianças, os diálogos emergiram de forma espontânea em situações do dia a dia, particularmente nos momentos de brincadeira.

Para além das técnicas já referidas, recorreu-se também à utilização de exercícios de dinâmicas de grupo e à realização de atividades lúdicas, concebidas como estratégias de intervenção participativa. Estas práticas favoreceram o conhecimento mútuo, a expressão individual, a coesão e potenciaram a participação ativa do grupo. Ao proporcionar um espaço de interação descontraído e inclusivo, estas estratégias permitiram explorar interesses, necessidades e competências, criando oportunidades para que cada participante se envolvesse de forma significativa no processo.

É de salientar que ao longo de todo o trajeto, as propostas espontâneas dos participantes foram sempre reconhecidas e valorizadas (Coutinho et al., 2009), reforçando-se o princípio da corresponsabilização e da escuta ativa, pilares centrais da IAP. Estes momentos, ao nascerem da vontade genuína dos participantes, têm maior potencial de se consolidarem como práticas sustentadas, capazes de transformar, ainda que gradualmente, a cultura institucional numa direção mais participativa, afetiva e humanizada.

Os exercícios de dinâmicas de grupo foram planeados e realizados com a equipa técnica da Casa com o intuito de fomentar a comunicação, a cooperação e a coesão grupal. Foram desenvolvidos na ótica defendida por Failde (2014, p. 19), ou seja, com o objetivo de incentivar os sujeitos a buscarem “o autodesenvolvimento na vida pessoal, profissional e grupal”. Estas sessões permitiram criar momentos de escuta, partilha e reflexão sobre a prática profissional, promovendo um espaço seguro onde os cuidadores puderam expressar os seus sentimentos e

desafios do quotidiano, fortalecendo assim o espírito de equipa e a capacidade de autorregulação emocional.

Apesar de não serem consideradas técnicas de recolha de informação, as atividades lúdicas acabaram por ser uma forma de recolher informação, especialmente no caso de se tratar uma Casa com crianças pequenas. Com efeito, o uso de técnicas como o desenho, exploração de imagens ou outras é, segundo Punch (2002, p. 11), “mais sensível às competências específicas das crianças ou aos seus interesses pode permitir que as crianças se sintam mais à vontade com um investigador adulto” [tradução própria]. Ao proporcionarem um ambiente mais espontâneo, estas atividades fizeram com que as crianças se expressassem de forma mais natural, partilhassem emoções e perceções acerca do seu quotidiano, e revelassem aspetos das suas relações interpessoais.

### 1.3. MODELO DE AVALIAÇÃO

Ao longo do desenvolvimento do projeto, torna-se fundamental integrar momentos de avaliação contínua, de modo a assegurar que as ações respondam às necessidades das pessoas envolvidas. Num projeto, regido pela IAP, também o processo de avaliação deve igualmente ser coconstruído com os sujeitos, sendo indispensável considerar o feedback de todos os intervenientes. Uma avaliação organizada permite compreender as opiniões das pessoas e tomar decisões mais rigorosas. Posto isto, a avaliação numa lógica de IAP, cumpre quatro funções: a operatória – orientada para a ação e para tomada de decisões; a permanente – devendo acontecer ao longo de todo o projeto; a participativa – envolvendo todos os intervenientes e promovendo uma lógica de corresponsabilidade; e a função formativa – criando condições de aprendizagem através da prática (Cembranos et al., 2001).

Neste sentido, e em conformidade com o paradigma sociocrítico e a metodologia IAP que guiam o projeto de educação e intervenção social, na avaliação utilizou-se o modelo – *Context, Input, Process, Product* (CIPP, Stufflebeam & Shinkfield, 1995). Este modelo tem um carácter analítico e permite avaliar continuamente o projeto que está a ser desenvolvido, fazendo com que se possa fazer os ajustes necessários, de acordo com as necessidades das pessoas e contribuir para

ajustar e aperfeiçoar a intervenção. É um modelo que inclui vários momentos de avaliação: a avaliação do contexto (*context*), a avaliação de entrada (*input*), a avaliação do processo (*process*) e a avaliação do produto (*product*) (Stufflebeam & Shinkfield, 1995).

No que se refere à avaliação do contexto, esta consiste numa análise da realidade que permite reconhecer os pontos fortes e as lacunas existentes num determinado contexto. O seu principal objetivo é identificar os problemas, as necessidades, as oportunidades e as limitações presentes, de modo a apontar áreas que podem ser melhoradas. A avaliação de entrada é um indicador do possível sucesso, das limitações e da eficácia das mudanças previstas, e tem como objetivos identificar e avaliar as ações a desenvolver, de modo a oferecer uma compreensão detalhada que ajude a guiar o seu desenvolvimento (Stufflebeam & Shinkfield, 1995). Já a avaliação do processo permite-nos identificar falhas no desenvolvimento do projeto, possibilitando a sua correção de forma atempada e contribuindo para que este possa ir de encontro às reais necessidades das pessoas (Stufflebeam & Shinkfield, 1995). Por fim, a avaliação do produto tem como objetivos analisar e interpretar os resultados alcançados durante o desenvolvimento do projeto, permitindo verificar se os objetivos propostos foram cumpridos e o que poderia ter feito de maneira diferente (Stufflebeam & Shinkfield, 1995).

Neste sentido, este modelo assume-se como fulcral para orientar a avaliação e o desenvolvimento de projetos, uma vez que, permite ajustar os objetivos, as estratégias e as ações com base no feedback das pessoas, de forma a facilitar a tomada de decisões, e garantir que resultados esperados estão alinhados com os objetivos propostos (Stufflebeam & Shinkfield, 1995).

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

No presente capítulo é apresentado o enquadramento teórico que permite sustentar o projeto. Sendo o contexto de intervenção uma Casa de acolhimento residencial, tornou-se fulcral aprofundar temas como o acolhimento residencial como medida de promoção e proteção de crianças e jovens, o desenvolvimento cognitivo e socioemocional na infância, o trabalho em equipa, o clima organizacional e a relação de ajuda como ferramenta de intervenção.

### 2.1.0 ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

A Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei n.º 147/99, de 1 de setembro), revista em 2003, 2015, 2017 e 2018, estabelece no Artigo 4.º, os princípios fundamentais da intervenção, entre os quais se destacam: “Interesse Superior da criança ou jovem”, “Privacidade”, “Intervenção precoce”, “Intervenção mínima”, “Proporcionalidade e actualidade”, “Responsabilidade parental”, “Prevalência da família”, “Obrigatoriedade da informação”, “Audição obrigatória e participação” e “Subsidiariedade”.

Entre estes princípios, destaca-se o Superior Interesse da criança por ser o eixo central da intervenção e o principal critério a ser considerado em qualquer decisão que afete a sua vida e o seu desenvolvimento. Este exige que todas as decisões tomadas sejam orientadas por aquilo que melhor salvaguarda o bem-estar e desenvolvimento integral da criança ou jovem, tal como estabelecido no artigo 3.º da Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 2019).

Desta forma, quando uma criança é sinalizada por uma situação de potencial ou efetivo risco, inicia-se uma primeira fase de atuação. Sempre que não se verifique um risco iminente, são privilegiadas “medidas de proteção e apoio junto da família nuclear, ou outros cuidadores, ou familiares do círculo mais alargado, que possam suprir as necessidades identificadas” (Mota, 2021, p. 27). No entanto, quando o risco persiste ou se agrava, e não existem condições de segurança no contexto familiar, é necessário avançar com medidas mais protetoras, como o acolhimento residencial (Mota, 2021).

O acolhimento residencial tem como objetivo assegurar condições que permitam satisfazer, de forma adequada, as necessidades físicas, psíquicas, emocionais e sociais das crianças e jovens. Visa, ainda, a criação de vínculos afetivos seguros, a redução dos impactos causados por experiências de perigo e o desenvolvimento de competências pessoais, escolares e profissionais. Ademais, é no acolhimento residencial que também se promove a construção da identidade e da autonomia da criança ou jovem, bem como o reforço das competências parentais dos responsáveis, com vista ao exercício responsável e consciente das suas funções, respeitando sempre o superior interesse da criança (Art.º 3.º do Decreto-Lei n.º 164/2019, de 25 de outubro). Além disso, as Casas de acolhimento “estão distribuídas de Norte a Sul do país, incluindo regiões autónomas, possibilitando que as crianças sejam acolhidas perto da sua área de residência, de forma a manter o acompanhamento da avaliação técnica e preservar com laços familiares” (Mota, 2021, p.28).

## **2.2. DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIOEMOCIONAL NA INFÂNCIA**

As particularidades do desenvolvimento das crianças são aspetos essenciais que moldam a forma como as mesmas interagem com o mundo. Cada criança tem um ritmo e uma forma diferente de aprender e entender o ambiente que a rodeia, influenciados por fatores como sua personalidade, contexto familiar e experiências que vão acontecendo ao longo da vida (Bronfenbrenner, 1996). Assim, uma vez que esta casa de acolhimento acolhe crianças com idades compreendidas entre um e os 14 anos, tornou-se fundamental compreender as diferentes etapas do desenvolvimento cognitivo e socioemocional, visto que estas se encontram interligadas (Blankson et al., 2013).

O desenvolvimento cognitivo está associado à forma como a criança interpreta o mundo, adquire conhecimento e desenvolve competências intelectuais ao longo do tempo, como pensar, resolver problemas, aprender e comunicar. De acordo com Jean Piaget (1999, citado por Schirmann, Miranda, Gomes, & Zarth, 2019), este desenvolvimento ocorre por estágios e está ligado à forma como a criança se relaciona com o meio físico e social.

Já o desenvolvimento socioemocional, segundo Franco e Santos (2015, p. 339), “é um construto desenvolvimental que abrange as habilidades das crianças para expressar adequadamente, interpretar e regular suas emoções, bem como para entender as emoções dos outros”.

Neste ponto é importante referir que, embora o desenvolvimento cognitivo siga estágios definidos, como proposto por Piaget, o desenvolvimento socioemocional tende a ser mais flexível. Assim, a divisão apresentada ao longo do texto, procura articular estes dois domínios de forma integrada, respeitando as especificidades de cada fase do desenvolvimento (Papalia, et al., 2013).

Assim, de um a três anos, o desenvolvimento cognitivo é marcado por uma forte ligação ao corpo e aos sentidos. A criança explora o mundo através da manipulação de objetos, da observação e da experimentação. Piaget designa esta etapa como sensório-motor, onde as aprendizagens ocorrem sobretudo pelo contacto com o ambiente (Schirmann et al., 2019). Do ponto de vista socioemocional, é neste período que se estabelece o vínculo com as figuras cuidadoras, mas para que esse vínculo se construa, é necessário que exista um ambiente estável, com afeto, onde os principais cuidadores sejam equilibrados e ajudem a criança a sentir-se protegida. Caso isto não aconteça, existe a probabilidade de a criança desenvolver dificuldades na regulação emocional, o que pode afetar negativamente o seu desenvolvimento social (Bowlby, 1969). Este período etário também se encontra ligado à etapa de “confiança versus desconfiança” proposta por Erikson, na qual a criança aprende a confiar nas pessoas a partir das experiências vividas com as figuras de cuidado (McLeod, 2018).

Dos quatro aos seis anos, a criança encontra-se no estágio pré-operatório. É nesta fase que se desenvolve o pensamento simbólico e a criança começa a utilizar a linguagem de forma mais estruturada. Este é um estágio marcado por algumas características que lhe são inerentes, nomeadamente: o egocentrismo (a criança ainda percebe o mundo como centrado nela própria e nos seus desejos); o animismo, que consiste na crença que os objetos inanimados possuem vida (por exemplo, quando a criança bate contra mesa e se magoa, culpa a mesa pelo sucedido, em vez de reconhecer a própria ação) (Schirmann et al., 2019). A nível do desenvolvimento socioemocional, esta fase corresponde à etapa “iniciativa versus culpa” proposta por Erikson em que a criança começa a afirmar a sua identidade, a explorar a sua autonomia e a testar limites. É

comum que a criança oscile entre querer agradar os adultos e desafiar regras, pois está a testar até onde pode ir e a perceber como o mundo reage às suas atitudes. Assim, a presença de adultos disponíveis e afetuosos torna-se fundamental, uma vez que ao oferecerem um espaço seguro para o desenvolvimento da criança ajudam-na a desenvolver autoestima, a regular as emoções e a reconhecer que os outros também têm sentimentos e pontos de vista diferentes dos seus (Papalia et al., 2013; McLeod, 2018).

Dos sete aos 10 anos, as crianças encontram-se no estágio das operações concretas e desenvolvem um pensamento mais lógico e estruturado, conseguindo compreender regras, organizar ideias e resolver problemas mais complexos. Além disso, a capacidade de atenção e memória aumenta, o que favorece aprendizagens mais formais (Schirrmann et al., 2019). No que se refere ao desenvolvimento socioemocional, esta fase é marcada por um fortalecimento das relações com os pares. É também neste período que a criança começa a se comparar com os outros e a observar as suas semelhanças e diferenças, o que por sua vez contribui para a construção da sua própria identidade e autoestima. Neste sentido, a valorização pessoal passa a depender não apenas do que pensa sobre si, mas também do reconhecimento e aceitação por parte dos colegas e adultos. Do ponto de vista psicossocial, Erikson refere-se a esta fase como “diligência versus inferioridade” (McLeod, 2018; Papalia, et al., 2013).

A partir dos 11/12 anos, inicia-se o estágio das operações formais, onde se dá o desenvolvimento do pensamento abstrato e crítico. Este tipo de raciocínio é responsável pela capacidade de criar ideias, os adolescentes passam a ser capazes de compreender e a questionar melhor o funcionamento do mundo à sua volta e são capazes de desenvolver os seus próprios valores e crenças, alcançando uma maior autonomia. Este desenvolvimento está também relacionado com a procura de uma identidade pessoal, o que pode causar conflitos internos enquanto este tenta afirmar-se. Estes conflitos são normais e fazem parte da construção da personalidade, o que pode levar a momentos de contradições nas ideias e comportamentos do adolescente. No entanto, este processo torna-se crucial para o amadurecimento, pois é nesta fase que começa a fazer julgamentos mais críticos sobre si e sobre o mundo que o rodeia. Erikson designa esta fase do desenvolvimento psicossocial como “identidade versus confusão de identidade” (McLeod, 2018; Papalia et al., 2013; Schirrmann et al., 2019).

Deste modo, em contextos de acolhimento, é fundamental oferecer um ambiente seguro e estável, que favoreça o desenvolvimento pleno das crianças. Para que tal seja possível, é indispensável assegurar a presença de adultos sensíveis, disponíveis e emocionalmente sintonizados, capazes de estabelecer vínculos afetivos consistentes e de responder, com empatia, às necessidades de cada criança (Pinheiro et al., 2022).

### **2.3. EQUIPAS E INTERDISCIPLINARIEDADE**

As equipas que trabalham em contextos de acolhimento residencial têm um papel determinante na promoção do bem-estar e do desenvolvimento integral das crianças e jovens acolhidos (Castro, 2008). Estas equipas são, por norma, compostas por profissionais de diferentes áreas, como educadores sociais, psicólogos, assistentes sociais e auxiliares de ação educativa que funcionam como figuras de referência no quotidiano das crianças. Esta composição multidisciplinar, de acordo com Castro (2008), é essencial, na medida em que permite uma abordagem mais holística às necessidades das crianças, promovendo respostas mais adequadas e individualizadas.

Para o cumprimento dos seus objetivos e respostas às necessidades das crianças e jovens acolhidos, a equipa deve trabalhar em conjunto. Esta prática do trabalho em equipa aproxima a multidisciplinariedade de saberes à interdisciplinaridade, onde o conhecimento é construído de forma colaborativa e integrada. Isto significa que é essencial a existência de uma articulação efetiva entre os diversos saberes, métodos e objetivos, de forma a garantir uma intervenção coerente e integrada (Castro, 2008).

Castro (2008, p. 95) salienta ainda que o “trabalho interdisciplinar aponta para a diversidade e a originalidade dos conhecimentos, permitindo a pluralidade de contribuições e compreensões mais consistentes da realidade social”. Neste sentido, a interdisciplinaridade potencia a construção de um espaço de articulação, no qual os profissionais de diferentes áreas partilham conhecimentos e perspetivas, de forma a permitir uma compreensão mais profunda da realidade. Além disso, ao acolher a diversidade de olhares e contributos, a interdisciplinaridade estimula a criatividade e a inovação na prática profissional. Assim, e de acordo com Castro (2008), esta forma de trabalhar

valoriza o que cada disciplina tem de único, sem perder a sua identidade, aproveitando ao máximo o que cada uma pode oferecer. Ao mesmo tempo, incentiva uma atitude crítica, ética e de colaboração entre os profissionais, baseada no diálogo aberto, na reflexão conjunta e na partilha da responsabilidade pelas decisões que se tomam.

Outro aspeto relevante é a valorização dos diferentes tipos de conhecimento, não se limitando apenas ao saber científico. Neste sentido, “é essencial reconhecer outras formas de saber de forma a construir uma ecologia dos saberes, assente no respeito pela diferença e na cooperação entre várias fontes de conhecimento” (Santos, 2005, citado por Castro, 2008, p. 95).

Esta proposta de "ecologia de saberes" cria, segundo Castro (2008),

“um novo tipo de relacionamento entre o saber científico e outras formas de conhecimento. Esta possibilidade não implica conceder igual validade a todos os tipos de saber, mas antes permitir uma discussão pragmática de critérios de validade alternativos, que não desqualifique, à partida, tudo o que não se ajusta ao cânone epistemológico da ciência moderna” (p. 95).

Além das competências profissionais, às equipas (técnica, educativa e de apoio) das Casas de acolhimento são exigidas competências relacionais e emocionais específicas. Com efeito, trabalhar num contexto de acolhimento implica lidar com crianças e jovens que, muitas vezes, vivenciaram situações de risco, negligência ou trauma, exigindo por parte dos profissionais uma postura empática, sensível e resiliente (Mota, 2021).

Neste contexto, torna-se evidente que as exigências da intervenção ultrapassam os domínios técnicos, implicando uma constante mobilização dos recursos pessoais e afetivos dos profissionais. De facto, estas equipas lidam, diariamente, com o impacto do sofrimento emocional das crianças, a imprevisibilidade dos comportamentos e a complexidade das histórias de vida que as acompanham. Esta exposição contínua pode conduzir ao desgaste físico e psicológico, potenciando o risco de exaustão emocional (sentimentos de frustração e impotência) e à diminuição da eficácia relacional (Mota, 2021).

Neste enquadramento, importa destacar que o stress laboral quando contínuo e não gerido adequadamente, pode levar ao desenvolvimento de comportamentos disfuncionais no ambiente profissional, afetando negativamente o bem-estar do indivíduo (OMS, 2004). Além disso, este desgaste pode resultar no aparecimento de problemas de saúde, tanto físicos como psicológicos, e, em situações mais extremas, pode causar perturbações psicológicas graves, comprometendo, em alguns casos, a continuidade da atividade profissional (OMS, 2004). Neste sentido, a falta de reconhecimento do impacto emocional do trabalho em contexto de acolhimento residencial, assim como a ausência de estratégias de suporte emocional institucional, podem tornar os membros das equipas mais vulneráveis a situações de tensão e conflito. Tais fragilidades, associadas à sobrecarga, à falta de estabilidade e à dificuldade em manter uma comunicação eficaz entre os membros, tendem a comprometer o espírito de cooperação, afetando negativamente o ambiente de trabalho e, conseqüentemente, a qualidade da intervenção com as crianças (Mota, 2021).

Neste sentido, torna-se evidente que o trabalho em equipa não é apenas desejável, mas essencial nestes contextos. Num ambiente exigente como o das Casas de acolhimento, a eficácia da equipa depende da sua capacidade de trabalhar de forma colaborativa. Esta colaboração tem intencionalidade, é pautada por objetivos comuns e por responsabilidades coletivas e individuais. Além disso, envolve comunicação aberta, confiança mútua, respeito pelas diferenças e compromisso com o sucesso coletivo (Piancastelli et al., 2000).

No entanto, para que isso aconteça é necessário criar um ambiente que favoreça a coesão, a comunicação e a confiança entre todos os membros da equipa. A coesão reforça-se quando todos os elementos da equipa partilham os mesmos objetivos e metas e trabalham em conjunto para os alcançar. A comunicação torna-se mais eficaz quando é transparente, regular e aberta ao diálogo, permite a partilha de experiências, a construção conjunta de estratégias e o fortalecimento das relações interpessoais dentro da equipa. Assim, só através da articulação destes dois fatores é que se constrói a confiança dentro da equipa. A confiança desenvolve-se de forma progressiva, através da interdependência entre os profissionais, da complementaridade das competências e do reconhecimento mútuo. É também fundamental haver disponibilidade para lidar com conflitos

de forma construtiva, respeitar o ponto de vista de cada pessoa e estar disposto a aprender com os outros (Deortentis et al., 2013; Luís, 2012; Piancastelli et al., 2000).

Assim, para que o trabalho em equipa se desenvolva de forma eficaz, é fundamental garantir papéis bem definidos e metas partilhadas, o que implica uma coordenação clara e intencional da ação. Segundo Luís (2012),

“as equipas de alto desempenho são compostas por grupos de indivíduos comprometidos que confiam uns nos outros, tem um claro propósito em relação ao seu trabalho, são eficazes comunicadores dentro e fora da equipa, certificam-se que todos na equipa estão envolvidos nas decisões do grupo, seguem um processo que os permite planear, tomar decisões e garantir a qualidade do trabalho” (pp. 17-18).

Deste modo, numa equipa com elevado desempenho, todos têm que se reger pela mesma visão, missão e objetivos. O ambiente de trabalho deve ser descontraído e acolhedor, e cada membro deve participar de forma ativa na equipa, ouvindo os restantes elementos com atenção e respeito (Luís, 2012). As diferenças de opinião devem ser geridas de forma construtiva e as decisões devem ser tomadas em conjunto. A comunicação deve ser aberta e cada pessoa deve saber qual o seu papel dentro da equipa. Além disso, a liderança, de acordo com o autor (Luís, 2012), deve ser partilhada e a equipa deve reunir-se regularmente para refletir sobre o que tem corrido bem, o que pode ser melhorado e quais os fatores que estão a influenciar o seu desempenho. Mais do que apenas cumprir tarefas ou atingir resultados, uma equipa assume responsabilidades de forma conjunta e com um forte sentido de compromisso (Luís, 2012).

Neste sentido, destaca-se também o papel do líder, neste caso, da diretora técnica como elemento central na promoção do trabalho em equipa. Um bom líder, segundo Cardoso (2016), deve ter uma visão ampla do que está a acontecer, ser apaixonado pelo que faz, agir com honestidade e maturidade, ser curioso e ter coragem para tomar decisões. Deve comunicar de forma direta e clara com a equipa. Deve mostrar-se empenhado e saber delegar tarefas de forma clara, pois isto faz com que os seus membros se sintam mais seguros e confiantes. Por isso, os líderes devem trabalhar para criar equipas motivadas, capazes e preparadas para assumir responsabilidades, sempre com o foco nos objetivos da organização (Cardoso, 2016).

## 2.4. CLIMA INSTITUCIONAL E QUALIDADE RELACIONAL

Em concordância com o que foi dito anteriormente, tornou-se fulcral refletir acerca do clima institucional e da qualidade das relações estabelecidas entre profissionais e crianças em contextos de acolhimento. O clima institucional diz respeito à forma como as pessoas se relacionam dentro da instituição e à qualidade das interações que mantêm no dia a dia (Pinheiro et al., 2022).

De acordo com Pinheiro e colegas (2022), a relação entre profissionais e crianças resulta da interação entre múltiplos fatores, nomeadamente, individuais da criança, relativos aos profissionais e organizacionais. No que diz respeito às crianças, as autoras referem que as crianças em idades mais precoces mostram-se geralmente mais abertas à criação de laços afetivos com os cuidadores. Contudo, essa mesma abertura torna-as também mais sensíveis às consequências da instabilidade relacional, sobretudo quando há frequente mudança de profissionais responsáveis (Pinheiro et al., 2022).

Relativamente aos profissionais, quando os adultos demonstram empatia, afeto e capacidade de resposta às necessidades das crianças, favorecem a construção de vínculos positivos. Esses laços funcionam como um recurso terapêutico, ao contribuírem para a segurança emocional, para a valorização pessoal e para a regulação afetiva das crianças em acolhimento (Pinheiro et al., 2022).

No que toca aos fatores organizacionais e para que o clima institucional seja saudável, é essencial garantir a continuidade das equipas, é necessário assegurar uma proporção equilibrada entre adultos e crianças e investir na formação contínua, sobretudo em áreas como a regulação emocional, a gestão de conflitos e a compreensão do impacto do trauma e da institucionalização no desenvolvimento infantil. Tal como sustentam Pinheiro e colegas (2022), é através da consolidação destas competências que os profissionais estarão preparados para lidar com os desafios emocionais que caracterizam o contexto de acolhimento residencial.

Neste enquadramento, para fortalecer o clima institucional e a qualidade relacional, é necessário que os adultos consigam criar vínculos consistentes com as crianças, pautados por empatia, escuta ativa e disponibilidade emocional (Pinheiro et al., 2022). Além disso, o cotidiano da Casa deve ser estruturado, promotor da participação ativa das crianças, especialmente nas tomadas de decisões, e ser um ambiente onde a criança sinta que é ouvida, valorizada e protegida. Adicionalmente, e como referido no subcapítulo anterior, é fundamental que se estabeleça uma relação de qualidade entre os membros da equipa, marcada pela coesão, pelo apoio mútuo e por uma cultura de partilha. A capacidade de enfrentar desafios de forma conjunta, aliada à escuta ativa e à valorização de momentos de reflexão coletiva, configura-se como um alicerce fundamental para o fortalecimento das dinâmicas colaborativas e para a sustentabilidade emocional dos profissionais (Pinheiro et al., 2022).

Estas dimensões relacionais e comunicacionais inscrevem-se diretamente no clima organizacional, o qual, segundo Farinha (2019), se caracteriza, quando positivo, por relações pautadas pela transparência, apoio mútuo e reconhecimento. Contrariamente, um clima organizacional negativo tende a gerar ambientes marcados pela desconfiança, falta de comunicação e por dinâmicas que afetam o bem-estar e desempenho da equipa. Assim, garantir um bom clima organizacional é essencial para criar um ambiente de trabalho saudável, onde todos se sintam valorizados e comprometidos com os objetivos comuns (Farinha, 2019). Este ambiente não se constrói apenas através de boas práticas de gestão, mas sobretudo pela qualidade das relações interpessoais que se estabelecem no seio da equipa. Com efeito, o trabalho não é apenas uma atividade prática, mas uma relação entre pessoas, na qual o reconhecimento e a valorização pessoal dependem em grande parte do olhar e do juízo dos outros, bem como da confiança e do compromisso partilhados entre todos os envolvidos. Esta dimensão relacional revela-se essencial no plano de cooperação profissional, mas também no processo de consolidação da identidade pessoal (Dejours, 2013). Neste sentido, como sublinha Dejours (2013),

“para além da confiança e da visibilidade, é preciso ainda a capacidade para exprimir o seu ponto de vista, e depois ser capaz de justificar e mesmo defender a sua opinião. É preciso também ser capaz de escutar os outros. Tudo isto consiste afinal em dar a sua contribuição para a deliberação coletiva sobre “como” trabalhar em conjunto” (p. 16).

## 2.5. A RELAÇÃO DE AJUDA COMO FERRAMENTA DE INTERVENÇÃO

No âmbito da metodologia IAP, onde se privilegia a construção coletiva do conhecimento e a transformação dos contextos a partir da participação ativa dos sujeitos envolvidos, a relação de ajuda surge como uma ferramenta essencial. A relação de ajuda promove, segundo Veiga e Vieira (2018), o fortalecimento de vínculos e a criação de um ambiente de confiança mútua. Permite que os sujeitos se sintam escutados, valorizados e apoiados nas suas dificuldades emocionais e profissionais (Veiga & Vieira, 2018), contribuindo não só para o bem-estar individual, mas para o bem-estar do grupo, o que por sua vez, se irá refletir no bem-estar da equipa e das crianças.

Segundo Veiga e Vieira (2018, p. 62), “a relação de ajuda, enquanto ferramenta de intervenção privilegiada no trabalho psicossocial, remete-nos para o desenvolvimento de uma relação centrada na pessoa, que a valorize e ajude a desenvolver competências que lhe permitam empoderar-se e emancipar-se”. Assim sendo, trata-se de uma relação construída em conjunto, que valoriza a participação ativa de todos os intervenientes, centrando-se especialmente na pessoa. Esta tem como principal objetivo apoiar as pessoas nos momentos de maior fragilidade e fazer com que as mesmas consigam atingir compreensão sobre si próprias e dos seus problemas, apoiando-se sobretudo na descoberta das capacidades e na valorização das potencialidades. Para além disso, e de acordo com Timóteo (2010), esta ferramenta cria condições na pessoa para que esta consiga ser consciente da sua própria realidade e mobiliza recursos externos e internos para ajudar os sujeitos a lidar com as suas dificuldades, baseando-se sempre na confiança.

Estabelecer uma relação de ajuda implica, de acordo com Leal (2017, p. 29), estar genuinamente presente “para o outro, na expectativa de provocar uma alteração de consciência, um estado psíquico de maior profundidade, sensibilidade, fluidez, presença genuína, e intencionalidade do melhor caminho”.

Para além disso, a relação de ajuda possui características próprias que a definem, nomeadamente o facto de os profissionais atuarem tanto em situações de dificuldade como em ações de

prevenção. Ademais, esta pode desenvolver-se em diversos contextos e contar com a participação de diferentes intervenientes sociais. Trata-se de uma forma de intervenção direta, já que ocorre presencialmente e em contacto próximo com a pessoa. Além disso, distingue-se de outros tipos de relação por requerer um envolvimento emocional positivo, mas equilibrado e com limites bem definidos, uma vez que é uma relação de natureza temporária. O seu principal objetivo é capacitar a pessoa, ajudando-a a desenvolver as suas competências e a alcançar o seu potencial (Timóteo, 2010).

### **3. ANÁLISE DA REALIDADE**

No presente capítulo, será realizada a apresentação do contexto onde se desenvolveu o projeto de educação e intervenção social. É realizada uma descrição do espaço geográfico e institucional, bem como são apresentados os recursos físicos, a constituição da equipa e as dinâmicas que a caracterizam e a caracterização das crianças acolhidas.

#### **3.1. ESPAÇO GEOGRÁFICO**

A Casa de acolhimento onde se desenvolveu o projeto encontra-se localizada no distrito do Porto, numa área dotada de várias infraestruturas e serviços. Nas proximidades, encontram-se infantários, escolas básicas e secundárias, superfícies comerciais, parques infantis, espaços verdes, centros culturais e bibliotecas que oferecem atividades lúdicas e recreativas. Além disso, a equipa tem acesso rápido a transportes, estabelecimentos comerciais, centros de saúde e hospitais, facilitando a resposta em caso de emergências.

#### **3.2. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

Esta Casa insere-se no sistema de promoção e proteção previsto na Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Decreto-lei n.º 147/99, de 1 de setembro), com alterações introduzidas pelas leis n.º 31/2003 (Diário da República n.º 193/2003, de 22 de agosto), n.º 142/2015 (Diário da República n.º 175/2015, de 8 de setembro) e n.º 23/2017 (Diário da República n.º 99/2017, de 23 de maio).

Em funcionamento há quase três décadas, a Casa acolhe crianças de ambos os géneros, com idades compreendidas entre os zero meses e os 12 anos, dispondo de uma capacidade máxima para 10 crianças. Durante o desenvolvimento do projeto, residiam na Casa nove crianças, com idades compreendidas entre os dois e os 14 anos. É uma Casa que acolhe fratrias, o que ajuda a manter a identidade familiar e a preservar os laços, reduzindo sentimentos de abandono e solidão, funcionando assim como uma rede de apoio natural (Silveira, 2009).

Através de conversas intencionais com a diretora técnica da Casa e da análise documental (*e.g.*, Projeto Educativo da Casa), foi possível perceber que o objetivo principal da Casa é garantir condições que promovam o bem-estar das crianças acolhidas, assegurando a sua segurança e conforto e favorecendo o seu desenvolvimento físico, social e emocional. A intervenção desenvolvida procura mitigar os fatores de risco e reforçar os fatores de proteção, com vista à reintegração da criança na família de origem ou à adoção, sempre respeitando o superior interesse da criança, conforme previsto na legislação (Decreto-lei n.º 147/99, de 1 de setembro). Além disso, e como salientado pela diretora técnica, a Casa presta acompanhamento às famílias e elabora planos de intervenção ajustados às necessidades de cada uma. Além disso, e concordante também com os objetivos desta medida de proteção, a diretora técnica indica que o seu maior objetivo é intervir junto da família para que esta consiga reunir as condições necessárias ao regresso da criança ao seu seio familiar.

Durante todo o processo, foi possível constatar que existe, de facto, um acompanhamento contínuo e estruturado às famílias. Em várias ocasiões, a investigadora teve conhecimento da marcação de reuniões com as famílias, bem como assistiu a momentos de partilha entre os técnicos relativamente aos casos familiares acompanhados. Foi igualmente evidente o esforço dos profissionais em compreender o contexto de cada família, identificar fragilidades e potencialidades, procurando ajustar a intervenção conforme a evolução de cada situação. Por exemplo, a investigadora percebeu a primazia dada ao contacto direto com os familiares, sendo frequente o convite aos pais para se deslocarem à Casa e participarem em encontros presenciais. Nesses momentos, os profissionais pareciam não se limitar a abordar a situação da criança, mas procurar compreender e acompanhar o percurso dos próprios pais. Foi possível observar, por exemplo, situações em que os pais estavam em processo de tratamento por dependência de substâncias e, nestes casos, as técnicas mostravam disponibilidade para escutar, apoiar e orientar, sempre com o objetivo de promover uma evolução positiva do contexto familiar.

Apesar do envolvimento das técnicas, em algumas situações, verificaram-se alguns constrangimentos que pareceram limitar a eficácia desta intervenção, tais como o nível de disponibilidade das famílias e a sua motivação para a mudança. Todavia, a prática observada

parecia revelar um compromisso consistente da equipa técnica em trabalhar no sentido da reintegração familiar.

No que concerne à admissão das crianças, e através de conversas intencionais com os profissionais, foi possível perceber como é que este se desenrola. Assim, num primeiro momento, a equipa recebe um pedido de medida residencial, aplicada pelo Tribunal ou Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ). Este pedido é avaliado pela equipa técnica e caso cumpra os critérios estabelecidos no regulamento interno, nomeadamente, a existência de vagas, a tipologia da medida aplicada, a compatibilidade do perfil da criança com o grupo já acolhido, e a disponibilidade de recursos para dar resposta às necessidades específicas da criança, a mesma é acolhida.

Relativamente à construção do projeto de vida da criança acolhida, através de conversas intencionais com a diretora técnica e com a psicóloga, a investigadora percebeu que, numa primeira fase, aquando do acolhimento, são estabelecidas várias conversas com a família, em que são abordados os motivos do acolhimento, de modo a que a família compreenda as razões subjacentes à decisão de acolher a criança. Durante todo o processo de acolhimento, promove-se o envolvimento da família na vida da criança, através da realização de atividades do dia a dia, como idas à escola, ao médico e ao agendamento das visitas dos pais para preservar o vínculo com a criança. Estas visitas criam uma oportunidade de manter e fortalecer o vínculo familiar e resultam também como uma forma de perceber se a criança tem ou não condições para regressar a casa (Silva, 2015). É de realçar que estas visitas são sempre, por ordem do Tribunal ou CPCJ, supervisionadas por algum elemento da equipa da Casa. Esta supervisão tem como objetivo garantir a segurança e o bem-estar da criança e permite, ao mesmo tempo, intervir e identificar eventuais dificuldades na relação familiar, para que estas possam ser trabalhadas nas reuniões semanais que são realizadas com as famílias. Do que foi possível observar, a supervisão na Casa acontece de forma discreta, havendo o cuidado, por parte dos profissionais, de não comprometer a privacidade e as interações familiares.

Segundo Siqueira e Dell'Aglio (2011, citadas por Silva, 2015, p. 17), "a visita traz um sentimento de esperança e maior responsabilidade para a família, e comumente ela contribui para mudanças

significativas com os membros da família, os quais aprendem novas formas mais eficazes de interagirem com suas crianças/adolescentes”.

Caso não se encontrem as condições necessárias para o regresso da criança, a equipa começa a preparar um plano para a adoção. Para este feito, a Casa utiliza o "Programa de Preparação da Criança para a Adoção" (PPCA; Henriques et al., 2017) que se dirige a crianças e adolescentes entre os três e os 15 anos, e visa “preparar a criança para uma nova família, proporcionar à criança trabalhar o luto da família de origem e facilitar o processo de comunicação sobre o seu passado” (Henriques et al., 2017, p. 22).

O PPCA pode ser aplicado por profissionais como psicólogos ou outros técnicos com funções na área da proteção e do acolhimento da criança. Na Casa, a aplicação do PPCA é realizada pela psicóloga, que considera que o instrumento não é totalmente adequado para adolescentes. Nesse sentido, a profissional destacou a necessidade de adaptar o protocolo, de modo a que este responda de forma mais eficaz às especificidades e necessidades dessa faixa etária. No caso das crianças com menos de três anos, a psicóloga indica recorrer ao jogo simbólico: “como temos aqui uma Casa de bonecas, quando quero trabalhar estas questões pego nos bonecos e juntamente com a criança tento explicar-lhe o que vai acontecer, isto tem dado resultado e é uma forma mais fácil de eles entenderem o que está a ser trabalhado”.

Para além da sua função de preparar a criança para a adoção, o PPCA assume também uma vertente avaliativa, na medida em que os elementos recolhidos durante a sua aplicação são posteriormente transmitidos aos serviços de adoção. Estes dados têm natureza descritiva e qualitativa, na medida em que fornecem informações sobre o modo como a criança compreende o processo de adoção, os seus receios, desejos, características emocionais e aspetos relevantes para a futura integração na família adotiva. Tal como foi referido pela psicóloga, “o cuidado em ouvir as preferências e os sentimentos da criança permite que a criança se sinta incluída e compreendida durante todo o processo”. Ademais, ao dar voz à criança, promove-se o seu direito à participação, algo essencial para que ela se sinta parte ativa das decisões que moldam o seu futuro (Henriques et al., 2017, p. 24).

Assim, e quando é decretada a medida de adoção, o PPCA parece revelar-se um instrumento pertinente, pois prepara a criança para enfrentar essa transição de forma mais estruturada e emocionalmente segura, ajudando-a a compreender e a lidar com as mudanças que irá vivenciar.

### 3.3. RECURSOS FÍSICOS

A Casa é discreta e descaracterizada. Tem dois andares, o R/C possui uma sala de refeições juntamente com uma cozinha, uma sala de estar onde as crianças costumam passar grande parte do seu tempo a brincar e a ver televisão. Na parte de fora existe uma horta e um pátio onde as crianças gostam muito de brincar quando está calor, uma casa anexa à Casa principal onde existe uma casa de banho, uma lavandaria e o gabinete da direção e dos profissionais. No 1.º andar existe uma casa de banho destinada exclusivamente às crianças, um berçário equipado com duas camas para bebés e dois quartos quádruplos, um para rapazes e outro para raparigas (não indo ao encontro do estipulado na Portaria n.º 450/2023, de 22 de dezembro de 2023, isto é, de haver apenas duas crianças por quarto).

No que diz respeito ao espaço físico, toda a equipa reconhece que a Casa não oferece as condições ideais para acolher as crianças. A psicóloga, a diretora técnica e alguns cuidadores referiram uma grande necessidade de mudar de Casa. Nas palavras da diretora técnica: “nós temos quatro crianças por quarto quando só deveríamos ter duas, estamos a tentar resolver a situação e a ver se conseguimos mudar de Casa”. Algumas cuidadoras também referiram: “estamos aqui todos ao monte, quase nem há espaço para as crianças estarem todas na sala”. Para além disso, este constrangimento também foi sentido pela Sofia, uma adolescente de catorze anos, referindo que gostaria de ter mais privacidade: “tenho que dividir o quarto com elas, às vezes quero estar sozinha e não posso”. As crianças também referem que não têm espaço para colocar os seus brinquedos, tendo que os colocar em espaços partilhados e acabando por perdê-los. Uma das crianças, o Francisco, referiu: “já não sei onde estão os meus bonecos, aqui desaparece tudo”. Como tentativa de dar resposta a esta situação, a Casa disponibiliza uma caixa a cada criança para que esta possa colocar os seus brinquedos, no entanto, esta acaba por ser insuficiente devido ao seu tamanho. Importa ainda referir que, durante a semana, algumas crianças recebem visitas de

familiares na Casa, de forma a assegurar a proximidade da equipa técnica e a criação de um ambiente seguro e supervisionado. No entanto, esta dinâmica tende a intensificar a ocupação dos espaços comuns, reduzindo as áreas disponíveis para as crianças brincarem. A falta de espaço, gera um ambiente mais caótico e desorganizado, parecendo contribuir, em alguns momentos, para o aumento de stress vivenciado pelas crianças e pelos profissionais. A convivência num espaço reduzido aumenta os conflitos entre as crianças, o que torna mais frequentes os momentos de tensão entre as mesmas, o que, por sua vez, faz com que a equipa faça um esforço maior para mediar as interações e manter a coesão no grupo.

Em dias de sol, as crianças são incentivadas a passar mais tempo no exterior da Casa, aproveitando o espaço ao ar livre para brincar. No entanto, em dias de chuva, a impossibilidade de utilizar o espaço exterior concentra todas as atividades no interior da Casa, o que provoca um aumento do nível da agitação entre as crianças, o que compromete o bem-estar dos cuidadores no espaço: “Estamos aqui todos apertados, nem me sinto bem, uns berram outros choram, se tivesse sol ia tudo lá para fora brincar” (cuidadora Fernanda).

### **3.4. EQUIPAS, MEDIAÇÃO E COOPERAÇÃO**

Os profissionais que trabalham na Casa estão distribuídos por duas equipas – a equipa técnica e a equipa educativa, com funções distintas, mas complementares, no acompanhamento e promoção do bem-estar das crianças acolhidas.

A equipa técnica é composta por cinco elementos: uma diretora técnica, uma assistente social, uma psicóloga (a meio tempo), uma educadora social e uma educadora de infância. Esta equipa tem como função avaliar a situação de cada criança, de forma a compreender o seu percurso e as suas necessidades. Com base nessa avaliação, cabe-lhes também planear e pôr em prática planos personalizados de intervenção para cada criança, de acordo com o que for determinado pela CPCJ ou pelo Tribunal. Embora esta equipa não tome a decisão final nos processos das crianças, estas profissionais têm um papel importante, podendo dar a sua opinião técnica para ajudar a definir o que será melhor para o futuro das mesmas. Ademais, esta equipa, também tem como funções: planear e coordenar atividades ocupacionais e pedagógicas, promovendo o

desenvolvimento pessoal e social de cada criança; colaborar com as famílias para a reintegração familiar da criança; colaborar com a equipa educativa, de forma a compreender os comportamentos e as necessidades emocionais de cada criança (Art. 13.º, Portaria n.º 450/2023, de 22 de dezembro).

A diretora técnica é formada em Educação Social e trabalha na Casa há 23 anos. De acordo com a mesma, o seu trabalho foca-se, sobretudo, na gestão do funcionamento da instituição e na coordenação das intervenções realizadas com cada criança, acompanhando em conjunto com a equipa técnica as dimensões educativas, sociais, familiares e emocionais do percurso de vida e de cada criança. Esta demonstra uma postura assertiva e calma, sobretudo na forma como gere as reuniões de equipa e na tomada de decisões em situações de maior tensão, demonstrando preocupação com o bem-estar da equipa, promovendo momentos de escuta e procurando que cada elemento se sinta confortável no local de trabalho. Apesar dos desentendimentos ocasionais entre membros da equipa e das dificuldades em lidar com diferentes opiniões e personalidades, mostra esforço por ouvir todos os pontos de vista e valoriza o bem-estar do grupo. Ademais, demonstra preocupação com o bem-estar das crianças, evidenciada pelas várias ocasiões em que se envolveu diretamente na resolução de conflitos entre elas ou em que expressou inquietação relativamente ao futuro de cada uma.

A técnica de serviço social encontra-se na Casa há 10 anos. O seu trabalho articula-se diretamente com o da diretora técnica, sobretudo na definição e acompanhamento dos projetos de vida das crianças, na elaboração de relatórios técnicos para entidades, como a CPCJ ou o Tribunal, e na mediação com as famílias. Existe, assim, uma colaboração próxima entre ambas, baseada na partilha de informação, na tomada de decisões conjuntas e na definição de estratégias de intervenção.

Para além disso, tanto a diretora técnica como a técnica de serviço social procuram estar presentes em momentos significativos da vida quotidiana da Casa, como os aniversários das crianças ou os dias de festa. Esta presença permite-lhes criar e fortalecer vínculos afetivos e promover um ambiente de proximidade e confiança com as crianças: “na maior parte do dia estamos no escritório a tratar dos processos das crianças, mas sempre que é possível, procuramos estar presentes nestas datas para convivermos com as crianças” (Técnica de serviço

social). No entanto, as exigências das suas funções limitam uma participação mais ativa no dia a dia da Casa, como foi possível observar durante o tempo em que a investigadora esteve no contexto. Ainda assim, a articulação entre as funções técnicas e o contacto com as crianças acaba por ser essencial, pois tal como referido pela mesma “facilita o acompanhamento do desenvolvimento das crianças e proporciona uma base mais sólida para a elaboração de relatórios mais completos e precisos para o tribunal”. Mostra ser uma pessoa comunicativa e alegre. Esta profissional refere que as suas maiores preocupações estão relacionadas com o facto de terem de tomar decisões sobre o futuro das crianças, algo que, muitas vezes, escapa ao controlo da equipa técnica, uma vez que depende não só do Tribunal, mas também da vontade e da colaboração das famílias. A este respeito, indica ainda que o facto de os pais poderem recorrer das decisões tomadas pelos juízes atrasa o processo, uma vez que os recursos se prolongam nos tribunais e impedem que o futuro das crianças seja rapidamente definido. Para além disso, outro desafio que a preocupa são as relações entre a equipa da Casa, referindo que mais a equipa interdisciplinar enfrenta alguns conflitos internos, que acabam por comprometer o funcionamento da equipa.

A educadora social encontra-se na Casa há 23 anos e desenvolve a sua intervenção direta com as crianças. Acompanha as crianças na realização dos trabalhos escolares, apoia na preparação para os testes, realiza atividades lúdicas de acordo com os interesses das crianças ou datas festivas e orienta as crianças no cumprimento das suas tarefas domésticas. Para além disso, tem um papel fulcral no que toca à mediação e resolução de conflitos entre crianças, ajudando-as a desenvolver competências para a resolução dos mesmos. Realiza, por exemplo, reuniões com as crianças, para que estas se possam entender e resolver as coisas da melhor maneira. Esta profissional mostra-se paciente, otimista e com uma postura muito positiva perante os desafios do dia a dia. Através da observação participante, a investigadora pôde constatar que sempre que acontece algo menos positivo, como conflitos entre crianças, esta tem a capacidade de intervir de forma calma, equilibrada e construtiva, demonstrando uma escuta ativa e valorizando o ponto de vista de cada criança. De acordo com as crianças, trata-se de uma pessoa “inteligente e curiosa”, que partilha frequentemente novos conhecimentos com elas. As próprias crianças referem, com entusiasmo, que é alguém que “sabe tudo sobre tudo”, expressão que revela não só a admiração

que lhe têm, mas também o impacto positivo que a sua presença tem no quotidiano da Casa. Além disso, passa grande parte do seu tempo com as crianças, acompanhando-as nas suas rotinas e brincadeiras, mostrando sempre uma atitude acolhedora e disponível. Através de conversas intencionais, esta partilhou que a sua maior dificuldade no desempenho das funções é a gestão do tempo entre a interação com as crianças e a componente mais burocrática do seu trabalho, como a elaboração de relatórios e registos. No entanto, apesar deste desafio, afirmou gostar muito do que faz e sentir-se realizada na sua profissão.

A psicóloga trabalha na Casa há cinco anos, a meio tempo. De acordo com a mesma, a sua função centra-se na promoção do bem-estar emocional das crianças, ajudando-as a lidar com os desafios que enfrentam no quotidiano. Para além destas funções, esta procura apoiar os cuidadores na gestão emocional de situações que emergem diariamente: “ainda ao bocado a cuidadora Fernanda, estava a chorar, por estar cansada e não conseguir lidar com as birras do Ronaldo e eu tive que a chamar ao meu gabinete para ver se se acalmava” (psicóloga). Porém, segundo a psicóloga não são todos os cuidadores que procuram a sua ajuda, pois alguns referem não apreciar que interfiram no seu trabalho. Ademais, mesmo entre aqueles que aceitam a sua ajuda, há quem considere que a mesma é insuficiente, pois a psicóloga centra a sua atuação nas crianças: “a psicóloga aqui é paga para ajudar as crianças, apesar de às vezes nos querer ajudar, torna-se muito difícil” (cuidadora Mariana). Para além disso, através de conversas intencionais com as crianças foi possível perceber que a psicóloga é uma das pessoas da Casa a quem demonstram mais afeto: “gosto muito da psicóloga porque ela dá-me atenção e percebe o que eu sinto” (criança Mafalda). Para além destas funções, a psicóloga refere que passa algum tempo dentro da Casa com as crianças, de modo a perceber melhor as dinâmicas existentes para conseguir uma intervenção mais eficaz com as mesmas. Refere gostar de trabalhar na Casa, no entanto, salienta que trabalhar a meio tempo impede-a de dedicar mais tempo a ouvir as crianças e a apoiar a equipa sempre que necessitasse. A sua contratação é parcial por imperativos orçamentais.

A educadora de infância é funcionária da Casa desde a sua abertura. Tal como a mesma refere, o seu trabalho centra-se sobretudo no acompanhamento das crianças. Esta acompanha e auxilia a equipa educativa nas rotinas diárias e colabora com o restante equipa técnica para identificar

necessidades das crianças. Através da observação do comportamento das crianças no dia a dia, percebe-se algo não está a decorrer como esperado e sugere estratégias à equipa que possam responder melhor às necessidades de cada criança. Esta profissional é uma pessoa alegre, refere gostar de trabalhar na Casa, apesar de ser um trabalho desafiador. Ademais, sendo uma das pessoas da equipa que se encontra há mais tempo na Casa, refere que as dificuldades do passado eram tão exigentes como as atuais. Para esta, a principal diferença vem do facto de que antigamente, era obrigada a fazer turnos muito longos, de vários dias consecutivos dentro da Casa. No entanto, com as alterações da lei, atualmente trabalha apenas durante o seu turno, o que lhe possibilita mais tempo com a sua família. No entanto, refere que apesar dessas melhorias nas condições de trabalho, atualmente as crianças são mais difíceis de lidar. Esta educadora é acarinhada pelas crianças e considerada pelas mesmas como uma pessoa “carinhosa”.

A equipa educativa é composta por seis cuidadores e uma auxiliar de serviços gerais, responsável por tratar da limpeza da Casa. Três membros são licenciados, dois em Educação Social e um em Psicologia. Esta equipa é responsável por acompanhar, prestar os cuidados diários necessários a cada criança, por zelar pelo seu bem-estar e por criar um ambiente seguro e acolhedor que favoreça o seu desenvolvimento. Segundo Mota (2021, p. 40), “os cuidadores assumem, o papel de relevância na reconstrução afetiva, recuperação e intervenção”. Neste sentido, torna-se evidente que estes profissionais funcionam como figuras de referência afetiva e educativa para as crianças, uma vez que estão presentes no seu quotidiano (Mota, 2021).

O João é licenciado em Educação Social e encontra-se a trabalhar na Casa há cinco anos. Descreve-se como uma pessoa prestativa e comunicativa, algo que foi possível comprovar durante o tempo em que a investigadora desenvolveu o projeto. Embora goste de trabalhar na Casa, identificou alguns aspetos que gostaria de ver melhorados, nomeadamente, sentir-se mais ouvido pela equipa técnica. Nas conversas intencionais, partilhou ainda que o seu maior desafio é lidar com as famílias das crianças. No sentido em que são os cuidadores que estão responsáveis por receber as visitas familiares, mas por vezes, as famílias infringem algumas regras, como por exemplo, tirar fotografias de outras crianças. No entanto, quando são chamadas à atenção frequentemente reagem com frustração e descarregam a sua insatisfação nos cuidadores.

A Rosa encontra-se a trabalhar na Casa há 14 anos. Esta mostra ser uma pessoa afetuosa, empática e paciente. Apesar de gostar do trabalho que realiza, referiu deparar-se com muitos desafios, o que, por vezes, a faz sentir-se esgotada e desmotivada. Esta cuidadora mencionou que trabalhar numa Casa de acolhimento é exigente e cansativo, sublinhando que deveria haver maior valorização do esforço e dedicação dos cuidadores, algo que, segundo ela, não acontece nesta instituição. Além disso, confessou sentir falta de momentos dinâmicos e descontraídos durante o trabalho, que lhe permitissem relaxar e afastar-se, ainda que temporariamente, dos problemas.

A Celeste é licenciada em Psicologia e encontra-se há seis anos a trabalhar na Casa. Revela-se uma pessoa determinada, empenhada e organizada. Através de conversas intencionais, referiu que o seu maior desafio no trabalho diário é lidar com tantas crianças com personalidades diferentes. Refere ter dificuldade em lidar com as “birras” e, por vezes, atua com um estilo educativo mais autoritário com vista a manter a ordem dentro da Casa.

A Joana é licenciada em Educação Social e encontra-se a trabalhar na Casa há cinco anos. Esta cuidadora mostra-se como uma pessoa proativa, organizada e criativa. Através de conversas intencionais, a mesma partilhou gostar de trabalhar na Casa, mas destacou a necessidade de uma comunicação mais eficiente entre as equipas. Acredita que uma maior compreensão e valorização dos diferentes pontos de vista dos membros da equipa técnica e educativa poderiam facilitar o seu trabalho e contribuir para o bem-estar das crianças e da equipa. Para além disto, refere que a falta de comunicação entre as equipas acaba por gerar conflitos desnecessários, que poderiam ser evitados se houvesse uma maior comunicação e compreensão entre as mesmas. Devido a esta informação, a investigadora decidiu questionar o porquê dessa falta de comunicação, ao que a cuidadora referiu que, muitas vezes, a carga de trabalho e o stress diário dificultam a troca de informações entre os membros da equipa.

A Mariana encontra-se a trabalhar na Casa há 17 anos. Durante o tempo que a investigadora interagiu com a mesma, esta demonstrou ser uma pessoa proativa, comunicativa e genuína. Através de conversas intencionais, esta partilhou gostar de trabalhar na Casa, apesar de reconhecer ser um trabalho extremamente desafiante, que exige um esforço emocional

constante. Apesar de se considerar paciente, admitiu que, devido a problemas pessoais e profissionais, por vezes, acaba por descarregar a sua frustração nas crianças, algo que sabe não ser correto, mas que considera difícil de evitar quando está cansada ou sobrecarregada. Sublinhou ainda a necessidade de maior apoio e estratégias para lidar com o stress acumulado, realçando que um ambiente de trabalho mais positivo e momentos de descontração poderiam ajudar a evitar situações como estas.

A Fernanda encontra-se a trabalhar na Casa há 16 anos. Através da observação participante foi possível descrevê-la como uma pessoa comunicativa e determinada. Em conversas intencionais, esta partilhou que gosta do que faz, embora tenha admitido que sentia mais entusiasmo pelo trabalho há alguns anos, especialmente quando podiam utilizar a cave da Casa. Explicou que a cave era um espaço de grande importância, pois proporcionava mais liberdade e oportunidades para as crianças brincarem, além de facilitar momentos de descontração e interação entre as crianças e a equipa. No entanto, este espaço deixou de ser utilizado devido a problemas estruturais, como infiltrações de água, e para ela, a perda deste espaço teve um impacto significativo, tornando o dia a dia menos dinâmico e divertido, uma vez que o espaço disponível para as crianças e cuidadores ficou mais reduzido.

A Sara é auxiliar de serviços gerais da Casa e trabalha na Casa há cerca de 16 anos. Através de conversas intencionais, partilhou gostar de trabalhar na Casa, apesar de realizar a maior parte dos trabalhos mais pesados, como a limpeza geral da Casa. Mostra ser uma pessoa comunicativa, extrovertida e calorosa. Para além das suas funções, demonstra uma grande disponibilidade para colaborar sempre que necessário. Embora o seu horário seja do turno da manhã, sempre que necessário e que é solicitado, não se importa em ficar até mais tarde, por exemplo, até à noite, reforçando o seu compromisso e sentido de responsabilidade para com a Casa.

Importa ainda destacar que, ao contrário do que se verifica em muitas Casas de acolhimento, onde a elevada rotatividade de profissionais, compromete a continuidade das relações, nesta instituição observa-se uma estabilidade significativa. Esta permanência, embora favoreça a construção de vínculos mais duradouros com as crianças, pode também intensificar o desgaste emocional dos profissionais ao longo do tempo (Moble, 1992, citado por Beserra & Bergue, 2013).

Neste sentido, Mobley (1992, citado por Beserra & Bergue, 2013) alerta para os riscos associados à permanência prolongada em contextos exigentes, evidenciando a importância de estratégias institucionais que promovam o equilíbrio emocional e a prevenção do *burnout*. Apesar das exigências inerentes a este trabalho, quando questionados pela investigadora sobre o que os motiva a permanecer na instituição, os cuidadores referiram que é, sobretudo, o carinho e o gosto que têm pelas crianças.

Relativamente ao dia a dia e às funções das equipas, a equipa educativa organiza-se por turnos rotativos, garantindo uma presença contínua junto das crianças, tanto em períodos diurnos como noturnos. Esta organização permite acompanhar de forma próxima todas as dimensões do dia a dia das crianças acolhidas, desde o acordar, a higiene pessoal, as refeições, o apoio nas tarefas escolares, os momentos de lazer e o deitar. Os cuidadores são responsáveis por garantir a estrutura e a previsibilidade das rotinas, elementos essenciais para promover um ambiente seguro e estável.

Já a equipa técnica exerce as suas funções sobretudo em horário diurno. Através de conversas intencionais com a equipa técnica, a mesma referiu que a maior parte do seu trabalho é dedicada à elaboração de relatórios, à análise dos processos individuais das crianças e à articulação com entidades externas, como CPCJ e Tribunais. Estes profissionais estão também envolvidos no acompanhamento psicossocial das crianças, quer através de momentos de escuta individualizada, quer através da observação indireta do comportamento das crianças no quotidiano da Casa. Paralelamente, a equipa técnica procura apoiar a equipa educativa, oferecendo orientações e estratégias para lidar com situações mais desafiantes do dia a dia. No entanto, este apoio nem sempre é percebido como suficiente ou próximo, uma vez que os cuidadores sentem que a presença da equipa técnica nas rotinas diárias é reduzida, no entanto, este distanciamento acaba por gerar, por vezes, alguma tensão entre as equipas.

### **Relação intra-equipas:**

Relativamente à relação intra-equipas, no seio da equipa educativa observa-se uma relação de entreajuda e convivência positiva entre todos. Apesar de, por vezes, surgirem desentendimentos

naturais num contexto exigente como o da Casa, como por exemplo, divergências na forma de lidar com determinadas situações com as crianças ou na distribuição de tarefas, estes momentos tendem a ser resolvidos de forma informal, através do diálogo entre os elementos da equipa. No geral, os profissionais mantêm uma boa relação, colaborando entre si e demonstrando disponibilidade para se apoiarem mutuamente, contudo, em situações mais tensas, como quando uma criança entra em crise, essa entajuda nem sempre se verifica. Há momentos em que alguns elementos da equipa hesitam em intervir ou em apoiar diretamente o colega que está a lidar com a situação, o que pode gerar frustração. Um exemplo observado ocorreu quando uma criança, teve uma crise de choro após uma discussão com outra criança, a cuidadora que a acompanhava pediu ajuda a uma colega, mas esta referiu que, naquele momento, não podia, pois estava ocupada a passar a roupa a ferro. Face a esta situação, a investigadora conversou com a cuidadora que estava a acompanhar a criança na tentativa de perceber como era a relação entre a equipa e se este tipo de falta de apoio era algo frequente ou pontual. Esta cuidadora explicou que, por vezes, os colegas podem não estar bem emocionalmente, seja por motivos pessoais ou pelo próprio cansaço acumulado, o que os leva a evitar lidar com determinadas situações mais exigentes. Esta cuidadora reconheceu ainda que, ocasionalmente, ocorrem episódios de falta de colaboração entre cuidadores, mas sublinhou que, no geral, a relação dentro da equipa educativa é positiva e assente na entajuda. Esta resposta revela que, apesar do bom ambiente geral, existem fragilidades na gestão coletiva de situações de maior exigência emocional.

No que concerne à equipa técnica, e pelo que foi possível observar, esta mostrou-se coesa, evidenciava uma relação de colaboração, pautada por uma comunicação aberta e de partilha de ideias na resolução dos desafios do dia a dia. Para além de uma relação profissional, percebe-se também um vínculo de proximidade e confiança entre os membros da equipa. Partilham entre si preocupações, receios e reflexões sobre cada criança, procurando em conjunto as melhores estratégias para responder às suas necessidades. Esta dinâmica de trabalho parece revelar um compromisso genuíno com o bem-estar das crianças acolhidas e um espírito de equipa que valoriza a escuta, a empatia e o trabalho conjunto.

### **Relação interequipas:**

A relação entre a equipa educativa e a equipa técnica revela-se marcada por algumas tensões, sobretudo no que diz respeito a divergências nos estilos educativos, às fragilidades na comunicação e ao reconhecimento mútuo. Esta desarticulação parece ter implicações diretas no bem-estar das crianças acolhidas, uma vez que conduz a abordagens divergentes no acompanhamento quotidiano. Estas diferenças manifestam-se, principalmente, na forma como cada equipa interpreta e gere os comportamentos das crianças, bem como na escolha das estratégias consideradas mais adequadas para lidar com situações desafiantes. Durante o processo de desenvolvimento do projeto, a investigadora pôde perceber diferenças significativas na forma como a equipa técnica e a equipa educativa interagem e respondem às necessidades das crianças.

A equipa técnica tende a privilegiar abordagens mais dialógicas e reflexivas, centradas no desenvolvimento emocional da criança. Por exemplo, num episódio observado, uma criança que gritava foi serenamente abordada pela técnica de serviço social, que se ajoelhou ao seu lado, falou-lhe com calma e conseguiu acalmá-la, usando um estilo educativo autoritativo (Mendes et al., 2024), o que teve um efeito imediato, a criança acalmou-se e conseguiu explicar o que a tinha deixado frustrada.

Em contraste, a equipa educativa, responsável pelo cuidado direto com as crianças, tende a recorrer mais frequentemente a estilos educativos mais autoritários e menos responsivos, fazendo uso de um tom de voz elevado e de estratégias punitivas. Esta abordagem é justificada pelos próprios cuidadores, como uma tentativa de preparar as crianças para as exigências da vida adulta. Tal posicionamento é ilustrado pela cuidadora Celeste: “Tem que se berrar, senão estas crianças nunca vão aprender a ser homens e mulheres no futuro”. No entanto, importa sublinhar que práticas educativas de natureza autoritária tendem a produzir efeitos contrários aos desejados. Estes estilos impedem, de acordo com Oliveira e colegas (2019), a comunicação, comprometem a autoestima e contribuem para o agravamento de comportamentos desafiantes.

A equipa técnica, consciente das práticas educativas da equipa educativa, tenta sempre intervir quando presencia práticas desadequadas por parte dos cuidadores. No entanto, tais intervenções nem sempre são bem-recebidas, sendo interpretadas por alguns cuidadores como críticas ou interferências indevidas, em vez de serem percecionadas como formas de apoio. Por sua vez, a equipa educativa manifesta sentir-se desamparada, referindo que não recebe apoio suficiente da equipa técnica, apontando que os técnicos “passam a vida no escritório” e estão ausentes quando surgem episódios mais exigentes. Ainda que haja esta perceção partilhada, a observação realizada no contexto pela investigadora permite acrescentar outras nuances. Em várias ocasiões, foi possível observar elementos da equipa técnica, como a psicóloga, tentarem intervir e oferecer ajuda durante momentos de crise. Contudo, essa disponibilidade nem sempre foi acolhida, tendo alguns cuidadores manifestado desconforto face à intervenção, por interpretarem como uma forma de intromissão no seu trabalho, porque se sentiam desautorizados e desvalorizados pelo trabalho que exercem.

Sempre que observava práticas mais autoritárias por parte da equipa educativa, a investigadora procurava dialogar com os cuidadores no sentido de compreender as motivações subjacentes a essas atitudes. Nestes diálogos, a investigadora procurava devolver aos cuidadores a perceção de que, possivelmente, aquelas práticas poderiam não ser as mais adequadas ao desenvolvimento das crianças. No entanto, as sugestões eram frequentemente contrariadas. Os cuidadores justificavam a sua postura com base na sua experiência prática, defendendo que o que é ensinado nas formações e proposto pela equipa técnica não se aplica à realidade vivida no terreno e que, por esse motivo, não irão mudar os seus métodos. Esta situação revela uma posição paradoxal: embora os cuidadores digam sentir-se desamparados, mostram-se pouco recetivos ao suporte oferecido. Esta dinâmica revela falhas na articulação interequipas, caracterizadas pela dificuldade em reconhecer o contributo complementar de cada profissional na gestão das situações mais complexas do quotidiano.

Para além das divergências indicadas, a equipa educativa perceciona que o seu papel não é devidamente reconhecido: “nós é que estamos aqui ao fim de semana, elas não, nós é que estamos sempre com as crianças e não somos reconhecidas por isso” (cuidadora Rosa). Sente,

em geral, que a equipa técnica se mostra pouco atenta ao seu bem-estar emocional e à sua saúde mental, aspetos frequentemente negligenciados nas rotinas institucionais.

A ausência de momentos sistemáticos de escuta ou de apoio emocional evidencia uma lacuna no cuidado à equipa e uma lógica institucional centrada na tarefa. Esta omissão contribui para a perceção de sentimentos de desvalorização e invisibilidade, agravada pela perceção de que o feedback da equipa técnica se resume a críticas, desconsiderando os esforços e desafios implicados no cuidado diário. A expressão da cuidadora Rosa – “a equipa técnica só sabe reclamar do nosso trabalho” – traduz uma relação assimétrica marcada por juízos unilaterais, que dificulta a construção de vínculos de confiança.

A perceção da equipa técnica de que a equipa educativa manifesta uma postura de insatisfação constante, resistência à crítica e dificuldade em aceitar orientações, pode ser interpretada como sintoma de uma relação marcada por tensões estruturais e défices comunicacionais.

Ora, estas perceções não mediadas parecem reforçar tensões interpessoais e institucionais, enfraquecendo a confiança entre as equipas. Esta fragmentação compromete a construção de uma cultura organizacional coesa e colaborativa, essencial à intervenção, particularmente em contextos complexos como o acolhimento residencial.

O desgaste psicológico surge como uma preocupação recorrente nas conversas com cuidadores, associado à exigência do trabalho com crianças, como à perceção de falta de valorização por parte da equipa técnica: “eu estou aqui, mas reconhecimento não tenho” (cuidador João). Embora os profissionais expressem esse mal-estar, na Casa não há medidas concretas para aliviar esse cansaço acumulado. Os próprios cuidadores referiram que gostariam de ter momentos de maior descontração e apoio no local de trabalho, pois reconhecem que o cansaço pode levá-los a cometer erros, sentindo que, nessas alturas, não têm com quem contar: “gostávamos de ter mais compreensão por parte da equipa técnica, e às vezes até era necessário ter momentos de descontração aqui no trabalho porque é muito desgastante, (...) às vezes é preciso ter mão firme e muitas vezes falamos da maneira que não deveríamos falar com as crianças devido ao stress” (cuidadora Mariana).

## **Reuniões e comunicação entre equipas:**

Faz parte da dinâmica institucional a realização de reuniões mensais. Estas são descritas pela equipa técnica como um espaço destinado à abordagem das questões internas, com ênfase na identificação de aspetos a melhorar por parte da equipa educativa, com o objetivo de garantir o bem-estar das crianças. Contudo, alguns cuidadores percecionam estas reuniões como um procedimento essencialmente formal, com pouca eficácia na construção do diálogo e de relações mais colaborativas. Referem sentir que as suas opiniões não são verdadeiramente consideradas, o que gera insatisfação e reduz a motivação para participar ativamente nestes momentos coletivos. Parece que o receio de serem mal interpretados ou criticados, aliado à perceção de que não existe espaço seguro para o diálogo, contribui para um ambiente de trabalho tenso, com implicações na coesão da equipa e na qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças (Carpenter & Hollander, 1982).

Ainda assim, parece haver exceções. A cuidadora Mariana e o cuidador João demonstram maior facilidade em dialogar com a equipa técnica. Apesar de também expressarem descontentamento quanto à escuta e à valorização das suas opiniões. Dizem conseguir comunicar de forma clara e construtiva. Através da observação participante, foi possível verificar que ambos assumem um papel mais interventivo nas reuniões, verbalizando as suas dificuldades de forma respeitosa. No entanto, mesmo nesses casos, sentem que o impacto das suas intervenções é limitado. Em conversas posteriores, referiram que gostariam de ter uma presença mais regular da equipa técnica no terreno, especialmente nos momentos de refeição e em situações de conflito, para que esta compreenda melhor os desafios do trabalho direto. Além disso, referiram desejar ser mais envolvidos nas decisões sobre rotinas, regras e práticas educativas, sentindo que essas decisões lhes são frequentemente impostas.

Com base nas conversas intencionais e na observação participante, foi possível perceber que o clima na Casa é pautado por dificuldades de colaboração e comunicação entre as equipas. Embora as equipas técnica e educativa partilhem informações, as abordagens divergentes quanto aos

estilos educativos criam uma fricção no funcionamento do dia a dia. O clima geral da Casa é, portanto, reflexo das tensões entre diferentes estilos e visões, o que tem impacto no trabalho em conjunto. Apesar das boas intenções de ambas as equipas, o trabalho coletivo parece estar comprometido pela falta de uma comunicação fluida e de uma partilha mais profunda das práticas e objetivos comuns. Quando os membros das equipas falam sobre o seu papel na Casa, a equipa educativa manifesta um sentimento de frustração por sentir que a sua experiência no dia a dia com as crianças não é reconhecida, o que leva a um distanciamento em relação às propostas da equipa técnica. Por outro lado, a equipa técnica, sente que suas orientações e forma de lidar com as crianças não são valorizadas pelos cuidadores.

### **3.5. CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS**

Durante o desenvolvimento do projeto encontravam-se na Casa dez crianças com idades compreendidas entre um e os 14 anos de idade. Duas crianças têm dois anos e as restantes têm mais de sete anos.

Com o propósito de conhecer individualmente cada uma das crianças residentes na Casa e, simultaneamente, de se dar a conhecer, a investigadora integrou-se no quotidiano do grupo, recorrendo à observação participante e ao envolvimento ativo em diversas atividades do dia a dia, nomeadamente no apoio prestado durante as refeições, na participação em jogos e brincadeiras, no apoio ao estudo, entre outras.

Com as sete crianças mais velhas, foram realizadas atividades de expressão, com o objetivo de criar espaços seguros de partilha e promover a autoexpressão. Estas atividades permitiram que as crianças manifestassem os seus gostos, aspirações e inseguranças de forma livre e autónoma (ver Apêndice A), fomentando a escuta ativa e o reconhecimento das suas vozes como elementos centrais no processo investigativo.

Para além dos dados explicitamente comunicados pelas crianças, foi fundamental integrar a dimensão reflexiva da observação, pilar essencial da IAP, para compreender os comportamentos, relações e dinâmicas observadas. O grupo, em geral, expressa uma procura constante de afeto

por parte dos cuidadores. Essa procura manifesta-se não apenas em gestos e diálogos carinhosos, mas também em comportamentos de competição pela atenção dos adultos, demonstrando uma necessidade de vínculo e segurança emocional. Deste modo, o vínculo que a criança estabelece com quem cuida dela é algo natural e fulcral para a sua sobrevivência; é este laço que ajuda a criança a sentir-se segura e que lhe permite explorar o mundo com mais confiança (Bowlby, 1969). No entanto, quando esse vínculo é fraco ou quase não existe, a criança pode demonstrar mais necessidade de atenção, através de gestos de carinho ou atitudes para chamar a atenção, numa tentativa de se sentir protegida e segura (Bowlby, 1969).

Para além disso, durante o projeto, algumas crianças expressaram, em momentos de confiança, o seu mal-estar relativamente à convivência com pares de idades diferentes. As mais velhas partilharam dificuldades em interagir com as crianças mais novas nas brincadeiras, por estas não acompanharem o ritmo ou não compreenderem as regras dos jogos. Por outro lado, as mais novas expressaram frustração e tristeza por se sentirem excluídas ou incapazes de integrar plenamente as dinâmicas grupais. Como ilustrativo, destaca-se o testemunho de uma das crianças mais velhas da Casa – o Manel: “os mais novos querem vir brincar, mas eles não sabem, nem vão saber cumprir as regras do jogo e vão estragar tudo”.

A equipa educativa também expressa insatisfação relativa aos conflitos constantes entre as crianças: “Não sabem brincar, nem conviver uns com os outros” (cuidadora Celeste). Por causa dos conflitos existentes entre as crianças, a equipa refere que, por vezes, levanta a voz e usa um tom mais autoritário na tentativa de impor disciplina e melhorar o comportamento das crianças, especialmente quando entram em conflito por causa de brinquedos.

Outro aspeto identificado pela investigadora diz respeito à escassa participação das crianças na escolha das atividades que integram o seu quotidiano, incluindo nos momentos de lazer e nas pausas letivas. Foi possível constatar, em diversas ocasiões, a ausência de processos de tomada de decisão conjunta, sobretudo no que concerne às preferências relativamente à gestão do seu tempo livre. Esta limitação contraria os princípios de promoção da autonomia e de valorização da voz das crianças, preconizados em documentos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança (Art.º 12). Neste enquadramento, e à luz da IAP, tornou-se ainda mais evidente

a relevância de escutar e integrar as perspetivas das crianças como agentes centrais no seu próprio desenvolvimento. A observação participante permitiu identificar diversas situações em que as atividades eram inteiramente definidas pela equipa técnica, sem qualquer consulta ou negociação com o grupo de crianças. Tal perceção foi, inclusive, verbalizada pelas próprias crianças, como no caso da Mafalda, que afirmou: “obrigaram-nos a fazer desenhos de Natal, mas eu queria fazer um desenho da natureza com as tintas que recebi no meu aniversário e não me deixaram”.

Situações como esta podem levar à diminuição do envolvimento ativo das crianças, enfraquecendo o seu sentimento de pertença ao grupo e à Casa. Além disso, tais práticas revelam um modelo de organização centrado no adulto, pouco compatível com a lógica da participação emancipatória defendida pela IAP, que propõe a construção de contextos educativos mais democráticos, inclusivos e dialógicos. Reforça-se ainda que a escuta ativa e a implicação das crianças na definição das suas atividades não devem ser vistas como meros gestos simbólicos, mas como estratégias essenciais para promover o seu bem-estar, autonomia e desenvolvimento integral.

Neste sentido, parece importante fomentar uma cultura de participação ativa, criando espaços regulares de escuta e negociação coletiva, onde as crianças possam expressar as suas preferências e cocriar, com os adultos, experiências significativas e apropriadas às suas necessidades e interesses.

Relativamente à rotina diária, as crianças mais novas (1-3 anos) durante a semana ficam em Casa. Através de conversas intencionais com a educadora de infância, foi possível perceber que estas não frequentam nenhum jardim de infância, uma vez que só é obrigatório a partir dos 5 anos (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto). Referiu, contudo, “que a entrada no pré-escolar, será feita aos três anos, uma vez que esta etapa é muito importante para o desenvolvimento das crianças” (Educadora de Infância).

No que toca às crianças mais velhas, durante a semana frequentam a escola. Todas frequentam a mesma escola, das 9h00 às 16h00, com exceção do Manuel e da Sofia, que frequentam uma

escola de 2.º e 3.º ciclos. Nestes dois casos, o horário varia consoante o dia da semana. Quando regressam à Casa realizam os trabalhos de casa, acompanhados pela educadora social ou por uma professora externa. De seguida prepararam-se para as atividades extracurriculares, que ocorrem uma vez por semana: o judo, à segunda-feira pelas 18h00; e a natação, aos sábados pelas 14h00. Quando regressam à Casa jantam e de seguida vão dormir. Ao fim de semana, as crianças, além da natação, realizam outras atividades, tais como, passeios.

### **3.6. AVALIAÇÃO DO CONTEXTO**

A avaliação do contexto constitui-se como um processo de análise sistemática do contexto, orientado para a identificação dos problemas, necessidades, recursos disponíveis e oportunidades existentes (Stufflebeam & Shinkfield, 1995). Neste sentido, e em consonância com os princípios da IAP, esta avaliação foi realizada de forma colaborativa, através da interação direta com os sujeitos, valorizando as suas perspetivas, experiências e visões sobre a realidade.

No que se refere aos problemas, destacam-se a falta de coesão e alinhamento de visões entre os profissionais, o desgaste psicológico da equipa educativa, a ausência de espaços significativos de escuta, a participação das crianças e o relacionamento entre pares.

A falta de coesão e de alinhamento de visões entre os profissionais da equipa, associada a dificuldades de comunicação, compreensão mútua e divergência nos métodos educativos, revela-se como um entrave significativo à qualidade da intervenção desenvolvida na Casa. Este problema, identificado por todos, reflete relações profissionais marcadas por desconfiança, hierarquização de saberes e ausência de uma cultura colaborativa, o que, por sua vez, compromete a construção de um projeto coletivo centrado no bem-estar das crianças (Farinha, 2019).

O desgaste psicológico da equipa educativa emerge também como um problema central no seio desta equipa. Os relatos dos cuidadores apontam para um sentimento de sobrecarga e para a ausência de valorização profissional e de espaços de cuidado e de suporte emocional. Este

desgaste parece comprometer o bem-estar dos profissionais, o que, por sua vez, se reflete no bem-estar das crianças.

Adicionalmente, os cuidadores referiram que se sentem frequentemente colocados à prova devido aos comportamentos desafiantes das crianças, nomeadamente pelas dificuldades emocionais que se manifestam em episódios de agressividade verbal e física, birras e na necessidade de mediação de conflitos entre elas.

Outro problema diz respeito à falta de espaços significativos de escuta e participação das crianças na escolha das atividades. Deste modo, a ausência de oportunidades para que expressem as suas preferências, interesses e necessidades compromete não só o seu direito à participação, mas também a construção de práticas mais democráticas, ajustadas às vivências e desejos das crianças.

Neste sentido, foram identificadas algumas necessidades. Em primeiro lugar, surge a necessidade de reforçar a coesão da equipa. É notório que a comunicação entre a equipa está maioritariamente centrada em tarefas instrumentais, havendo pouco espaço de partilha de ideias ou de reflexão conjunta, por isso, é importante criar um ambiente mais horizontal, onde todos se sintam ouvidos, valorizados e parte ativa nas decisões do dia a dia. Paralelamente, evidencia-se a urgência de cuidar do bem-estar emocional da equipa. O desgaste psicológico e a sobrecarga emocional dos cuidadores apontam para a necessidade de se criar momentos de pausa, apoio mútuo e valorização entre os profissionais. Ademais, torna-se essencial que os cuidadores desenvolvam competências emocionais e relacionais adequadas, uma vez que assumem um papel central como figuras de referência (Hernandez, 2021). Relativamente à falta de espaços significativos de escuta e participação das crianças surge a necessidade de escutar, dar voz às crianças e incluí-las, sempre que possível, nas decisões que as afetam.

Após a identificação dos principais problemas e necessidades, a investigadora devolveu estas reflexões às equipas e às crianças, com o objetivo de validar a sua pertinência. Esta devolução foi feita individualmente ou em pequenos grupos, recorrendo a um exercício visual com cartolina e

Post-its (Apêndice B). A atividade permitiu iniciar um processo partilhado de análise e diálogo sobre os desafios identificados.

No que concerne ao problema da "falta de coesão e alinhamento por parte da equipa", as dificuldades de comunicação e as divergências nas práticas educativas foram apontadas como obstáculos significativos e unanimemente reconhecidos por todos.

Relativamente ao problema do "desgaste psicológico por parte da equipa educativa", este foi reconhecido por todos os membros da equipa. A equipa técnica confirma a sua existência, referindo sinais evidentes de desmotivação por parte da equipa educativa face aos desafios do dia a dia. Entre os exemplos mencionados, destacam-se atitudes de impaciência perante os conflitos entre as crianças e pouca tolerância perante os desafios comportamentais. Por outro lado, a equipa técnica referiu que se sentia desgastada, sobretudo devido ao trabalho que realizava com os Tribunais e CPCJ, uma vez que, estas entidades demoravam muito a dar respostas. Porém, esta equipa apontou que uma melhor relação com a equipa educativa poderia aliviar esse desgaste, possibilitando maior apoio mútuo em momentos difíceis. No que concerne à equipa educativa, esta reconhece o problema do desgaste e expressa desejo de trabalhar essa questão para se sentir melhor no ambiente de trabalho, para poder estar mais disponível para as crianças, e para aprender a lidar com as dificuldades, de forma a reduzir o seu cansaço psicológico.

No que diz respeito ao problema da "falta de liberdade e participação das crianças na escolha das suas atividades", as equipas não consideraram ser um problema. Afirmam que as crianças têm voz nas reuniões mensais de crianças e jovens, onde são discutidas as rotinas e temas importantes. No entanto, apesar deste problema não ter sido reconhecido pela maior parte dos membros das equipas, foi validado por todas as crianças que manifestaram o desejo de ter mais poder de decisão na escolha das atividades.

Por fim, o problema inerente às "fragilidades no relacionamento interpessoal das crianças" foi confirmado tanto pelas equipas, quanto pelas crianças. As equipas referiram que estes conflitos desafiam as dinâmicas da Casa, o que, por sua vez, faz com que a equipa educativa acabe por se exaltar mais na maneira como comunica com as crianças. No entanto, apesar das crianças terem

reconhecido a existência desse problema, referem não querer mudar esta realidade, justificando que se sentem bem e que a estadia na Casa é apenas temporária.

De forma a refletir mais acerca dos problemas identificados, foi possível confirmar, juntamente com as pessoas da Casa, que estes se encontram todos interligados. A falta de coesão entre os profissionais, marcada por dificuldades de comunicação, desvalorização mútua e práticas educativas distintas, contribui para o desgaste psicológico da equipa. Este desgaste, por sua vez, diminui a disponibilidade emocional para responder de forma positiva às necessidades das crianças, especialmente no que toca à gestão de comportamentos desafiantes. Para além disso, a ausência de espaços onde as crianças possam ser ouvidas e onde as suas preferências possam ser tidas em conta agrava os conflitos entre as mesmas e entre estas e os cuidadores.

Assim, as equipas identificaram como problemas prioritários o “desgaste psicológico por parte da equipa educativa” e a “falta de coesão e alinhamento por parte da equipa”, justificando que, ao trabalharmos esses problemas, poderiam melhorar o bem-estar das crianças e das equipas na Casa. No que toca às crianças, a investigadora conversou com elas sobre os problemas que as afetavam no dia a dia, estas destacaram que o que mais as afetava era a forma como lhes falavam. Esta preocupação acabou por estar alinhada com os problemas priorizados, pois, ao trabalharmos o desgaste psicológico da equipa educativa e a falta de coesão e alinhamento de visões entre os profissionais da Casa, podemos contribuir para uma melhor coesão da equipa, o que, por sua vez, se traduzirá num melhor bem-estar coletivo.

No que se refere às potencialidades, é de salientar a disponibilidade e a vontade de todos para participar e ser parte ativa do projeto. É de pontuar também a criatividade demonstrada ao longo de todo o processo. Desde o início, todos os membros da Casa envolveram-se nas propostas que foram sendo feitas, participando ativamente e com entusiasmo com ideias e sugestões. Outra potencialidade refere-se ao facto de a equipa estar consciente das fragilidades e necessidades da Casa. O cuidador João referiu: “acho que as crianças estão bem, no entanto, acho que poderias realizar o projeto com as equipas porque nós temos a necessidade de sermos ouvidos. Por exemplo, quando vou às reuniões com a equipa técnica, sinto que nós cuidadores não somos ouvidos e só estamos lá a fazer corpo presente.

Como recursos contou-se com os espaços da Casa. Contou-se também com o apoio da psicóloga e da estagiária de Psicologia, nas atividades do projeto que envolveram a participação das crianças. A sua colaboração revelou-se particularmente relevante, na medida em que permitiu antecipar possíveis reações emocionais e oferecer contributos quanto à melhor forma de abordar certas questões, de modo a prevenir situações potencialmente geradoras de desconforto para as crianças.

## 4. DESENHO DO PROJETO

No presente capítulo, será apresentado o desenho de projeto, etapa estruturante que compreende a definição da finalidade, a formulação dos objetivos gerais e específicos, a identificação de estratégias adequadas à realidade analisada, bem como a seleção dos recursos necessários e a planificação das ações a desenvolver (Cembranos et al., 2001).

### 4.1.FINALIDADE

A finalidade diz respeito ao propósito central de um projeto, orientando as ações que vão ser desenvolvidas e contribuindo para a transformação e resolução dos problemas e necessidades identificados (Guerra, 2007). Além disso, todos os projetos devem possuir uma finalidade que tenha uma meta utópica. A utopia tem de ser dinâmica, crítica e permitir que os erros façam parte do processo. Ademais, e como salienta Guerra (2007), deve poder ser alterada ao longo do caminho, pois as circunstâncias também mudam.

Partindo dos problemas e das necessidades identificados, este projeto apresenta como finalidade a construção de uma comunidade promotora do florescimento integral de todos e capaz de garantir o seu equilíbrio biopsicossocial.

Esta finalidade reflete o propósito central do projeto, ou seja, criar um ambiente onde todos se sintam acolhidos, motivados a participar e envolvidos na vida em grupo, num espaço onde cada pessoa seja valorizada, escutada e reconhecida na sua singularidade. Ao promover essa participação, pretende-se fortalecer os laços interpessoais e desenvolver a resiliência necessária para enfrentar as dificuldades do dia a dia, de modo a promover o bem-estar de todos.

O conceito de florescimento (*flourishing*) é um dos focos da Psicologia Positiva e é definido como o estado de saúde mental em que a pessoa alcança o seu equilíbrio e bem-estar emocional, social, físico e psicológico (Seligman, 2012). Segundo o autor, para um indivíduo estar em florescimento, tem que ter algumas características essenciais, como “emoções positivas, envolvimento,

realização pessoal e o sentido de vida, bem como três das seis características adicionais, como resiliência, autoestima, autodeterminação, relacionamentos positivos, vitalidade e otimismo” (Seligman, 2012, p. 17).

Assim este conceito encontra-se diretamente ligado ao bem-estar biopsicossocial. O bem-estar biopsicossocial refere-se ao equilíbrio entre a saúde física, emocional e social. Este envolve não só o cuidado com o corpo, mas também com os sentimentos e com a forma como o indivíduo se relaciona com os outros (Silva et al., 2022).

Paralelamente, estes conceitos também se articulam com o bem-estar organizacional, uma vez que, o equilíbrio e a saúde das pessoas dependem igualmente de um ambiente de trabalho saudável. Para que tal seja possível, é fundamental que o contexto promova um clima em que as pessoas se sintam valorizadas e integradas na sua equipa. Ser um espaço onde exista comunicação, coesão e compreensão para que todos os membros se sintam responsáveis pela construção de um ambiente justo e transformador (Soares, 2010). Deste modo, a criação de um ambiente em que cada criança e profissional se sinta reconhecido, escutado e valorizado é fundamental para promover o florescimento pessoal e relacional, de forma a tornar a comunidade num lugar seguro e favorável ao desenvolvimento das crianças (Pinheiro et al., 2022).

Assim, a finalidade do projeto mobiliza estes conceitos, enquanto pilares indissociáveis na criação de uma cultura institucional de cuidado, participação e desenvolvimento mútuo, onde os vínculos interpessoais e a prática coletiva sustentam um processo de emancipação pessoal e social. Segundo a abordagem ecológica desenvolvida por Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento humano e organizacional é impactado pelas interações interpessoais e pelos contextos onde as pessoas estão inseridas. Assim sendo, torna-se imprescindível que as pessoas sejam capazes de estabelecer relações positivas e fortalecer os laços dentro da equipa, uma vez que a qualidade dessas interações influencia diretamente o desempenho, a motivação e o bem-estar coletivo, tanto da equipa, como das crianças com quem estão em constante interação. Neste sentido, “quanto mais coesas e saudáveis forem as relações entre os diferentes agentes organizacionais, maior será o impacto positivo no ambiente de trabalho e na eficácia das equipas responderem às necessidades das crianças” (Pinheiro et al., 2022, p. 562).

## **4.2. OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS**

Partindo do entendimento de que os objetivos funcionam como orientações que guiam a ação e devem ser definidos com base nos interesses e necessidades das pessoas (Cembranos et al., 2001) – neste caso, das crianças e das equipas que fazem parte da Casa, o presente projeto foi desenvolvido com estes dois grupos, reconhecendo-os como sujeitos ativos no seu próprio processo de transformação (Coutinho et al., 2009; Freire, 1979).

Neste sentido, foram definidos os seguintes objetivos gerais e específicos:

Objetivo geral 1 – Fomentar a coesão e a identidade coletiva da equipa.

Objetivo específico 1.1: Adotar uma relação de interajuda e de comunicação.

Objetivo específico 1.2: Valorizar o papel de cada profissional.

Objetivo específico 1.3: Aumentar a confiança entre os membros da equipa.

Objetivo geral 2 – Aumentar a capacidade de regulação emocional na equipa e no relacionamento com as crianças.

Objetivo específico 2.1: Ser capaz de desenvolver práticas de autocuidado.

Objetivo específico 2.2: Ser capaz de estabelecer uma relação mais empática com as crianças.

Objetivo específico 2.3: Ser capaz de participar ativamente.

## **4.3. AÇÕES E ESTRATÉGIAS**

Para definir as estratégias e ações, foram desenvolvidas conversas intencionais com a equipa, tendo cada elemento sido convidado a participar na identificação de estratégias que poderiam ser desenvolvidas no âmbito do projeto (Apêndice B).

O projeto integrou três ações. A ação 1 visava promover espaços de reconhecimento mútuo e reforçar a importância de cada elemento no funcionamento da Casa. Como estratégias foram propostas dinâmicas de grupo.

A ação 2 pretendia fomentar práticas de autocuidado e de regulação emocional, como estratégias para a gestão do stress e melhoria do clima organizacional. Para tal foram sugeridas tardes de jogos e culinária.

A ação 3 foi identificada a necessidade de criar espaços seguros de escuta ativa e apoio emocional, onde os membros da equipa pudessem partilhar medos e dúvidas, tanto da vida pessoal quanto profissional. Estas oportunidades de diálogo e apoio têm como objetivo, empoderar os profissionais (Freire, 2011), incentivando a autorreflexão e a busca conjunta de estratégias para enfrentar os desafios do quotidiano.

#### **4.4. AVALIAÇÃO DE ENTRADA**

Na avaliação de entrada é analisada a coerência entre os problemas e necessidades priorizadas, a finalidade, os objetivos e as ações delineadas (Stufflebeam & Shinkfield, 1995). Como refere Ventosa (2002, p. 111), “nesta fase avalia-se se as atividades são coerentes com os objetivos propostos, se os métodos são adequados aos objetivos e estão em função das atividades a desenvolver e a proporção entre a disponibilidade de recursos e as pretensões do programa”. Desta forma, tornou-se fundamental avaliar, juntamente com os participantes, a planificação do projeto, para perceber se estava a ser desenvolvido da forma mais adequada para os mesmos.

Inicialmente, a investigadora reuniu com a diretora técnica da Casa, com o intuito de validar as necessidades priorizadas coletivamente e discutir a viabilidade das ações sugeridas. Durante esta reunião, a diretora mostrou-se recetiva e reforçou a importância de alinhar as propostas à dinâmica institucional, sugerindo que algumas atividades fossem integradas nas reuniões mensais, enquanto outras poderiam ser realizadas aos sábados, dia em que tanto as crianças, quanto a equipa se encontram mais disponíveis. Depois da conversa com a diretora técnica, a investigadora organizou pequenos grupos de diálogo com os diferentes membros da equipa, de

forma a não interferir com as rotinas da Casa, e assim aprofundar a discussão sobre a adequação dos objetivos e ações em relação às necessidades expressas. Estas conversas permitiram confirmar que os objetivos gerais e específicos estavam alinhados com os problemas identificados, como o desgaste emocional e a falta de coesão, e que as estratégias propostas, como a promoção de momentos de reflexão conjunta, os exercícios de dinâmica de grupo e os momentos lúdicos, eram pertinentes para alcançar as metas do projeto. Durante este processo, os participantes manifestaram concordância com a finalidade e os objetivos, ainda que considerassem os mesmos ambiciosos. Todavia, manifestaram interesse em dar continuidade ao projeto e tentar fazer com que os objetivos fossem cumpridos, referindo que poderia ser uma mais-valia para eles e para as crianças.

A maioria das pessoas mostrou-se pronta para participar ativamente, mas alguns elementos da equipa sentiram alguma hesitação no começo, principalmente em relação ao seu envolvimento direto no planeamento. No entanto, com o tempo, essa resistência foi superada, à medida que a investigadora foi reforçando os princípios da IAP, referindo que este projeto seria coconstruído a partir das experiências e contribuições de todos, respeitando o ritmo e as vontades de cada pessoa. Após esta explicação, alguns cuidadores demonstraram uma maior abertura à participação, compreendendo que o objetivo não era apenas executar atividades previamente definidas, mas sim colocar as pessoas a pensar como poderiam melhorar e resolver os seus próprios problemas, tornando-se agentes ativos e não passivos durante o desenvolvimento do Projeto.

Assim sendo, foi possível confirmar a coerência interna do projeto, uma vez que os problemas priorizados pela equipa (desgaste emocional e falta de coesão grupal) encontram-se diretamente relacionados com a finalidade do projeto, que visa a construção de uma comunidade residencial capaz de promover o bem-estar de cada pessoa, garantindo o equilíbrio biopsicossocial dos indivíduos. Estes problemas articulam-se igualmente com os objetivos gerais, nomeadamente 1 “fomentar a coesão e a identidade coletiva” e 2 “aumentar a capacidade de regulação emocional na equipa e no relacionamento com as crianças”, assim como os respetivos objetivos específicos. Por fim, as estratégias delineadas, como os momentos de reflexão conjunta, os exercícios de

dinâmicas de grupo, as práticas de regulação emocional, momentos lúdicos e espaços de escuta ativa, foram reconhecidas pelo grupo como adequadas para alcançar os objetivos propostos.

Em síntese, a avaliação de entrada evidencia a coerência do projeto e a adequação das ações delineadas, embora o seu desenvolvimento deva ser continuamente monitorizado para assegurar a efetiva concretização dos objetivos formulados.

## **5. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO**

Neste capítulo é apresentado o desenvolvimento do projeto “Tempo de Bem-Estar”, que se estruturou em três ações.

### **5.1.AÇÃO 1: TEMPO DE PAUSA, TEMPO DE EQUIPA**

A ação 1 “Tempo de pausa, tempo de equipa”, nome dado pelas equipas técnica e educativa, visa concretizar o objetivo geral 1 - “fomentar a coesão e a identidade coletiva”, e foi desenvolvida durante as reuniões mensais.

O desenvolvimento da primeira sessão ficou a cargo da diretora técnica e da investigadora, que conjuntamente decidiram sobre os exercícios de dinâmica de grupo que seriam desenvolvidos. A sessão teve a participação de 11 elementos (cinco elementos da equipa educativa e seis da equipa técnica) e decorreu de forma bastante participativa e divertida. A diretora técnica começou por realizar uma breve síntese dos exercícios que se pretendiam desenvolver durante a sessão.

No primeiro exercício, realizado em duplas, um dos elementos recebia uma imagem e dava indicações ao outro para que este desenhasse o que estava representado na imagem. As falhas de comunicação do emissor refletiram-se nos desenhos finais. Por exemplo, um emissor instruiu a sua dupla a desenhar peças de Lego, quando na verdade se referia a peças de puzzle.

O segundo exercício teve como objetivo promover o reconhecimento individual dentro do grupo. Para isso, foi distribuída a cada elemento uma peça de um puzzle, na qual deveriam escrever algo que contribuiu para a Casa. Neste exercício, o grupo mostrou-se muito participativo e envolvido. No final do exercício, houve um momento de reflexão em que cada membro expôs ao grande grupo, o que escreveu na sua peça. Alguns elementos da equipa, referiram que ficaram felizes, pois frequentemente sentiam que o seu trabalho não era suficientemente reconhecido. O exercício permitiu aos participantes reconhecer e valorizar as qualidades uns dos outros, revelando que o

reconhecimento entre os colegas existia, embora não fosse expressado. Esta tomada de consciência evidenciou a importância de melhorar a comunicação interna.

Quanto ao exercício seguinte - “o amigo secreto”, sugerido pela cuidadora Rosa, o objetivo foi sortear um colega para, ao longo do mês, observar aspetos positivos do seu trabalho e, na reunião seguinte, partilhar essas observações com o grupo. Este exercício teve como objetivo fomentar a coesão grupal, promovendo o reconhecimento positivo entre os colegas e foi notório o entusiasmo por parte da equipa educativa, que manifestou grande expectativa em relação ao momento da revelação.

No final, promoveu-se um momento de reflexão. De forma unânime, consideraram a dinâmica grupal enriquecedora, uma vez que fortaleceu o espírito de equipa. Foram partilhadas diversas opiniões que ilustram este sentimento, como o da Técnica de Serviço Social que referiu: “já não tínhamos momentos destes há muito tempo, deu para estarmos todos juntos dentro do trabalho, mas num momento mais descontraído, era mesmo o que precisávamos”. Outro comentário destacou a importância de repetir estas atividades: “Temos que fazer estas dinâmicas mais vezes, quando estamos nas rotinas da Casa quase não conversamos, nem trocamos ideias, este momento foi ótimo para falarmos e para expressarmos sobre aquilo que sentimos e qual o nosso contributo para esta Casa” (cuidadora Celeste).

O puzzle construído na sessão foi, no final, exposto na parede da cozinha, como sugestão de toda a equipa, tornando-se um símbolo do compromisso e da valorização de cada membro da equipa. Esta representação visual não só pretendeu reforçar os aspetos positivos de cada um, como também incentivar um ambiente de maior reconhecimento mútuo (Apêndice C).

A segunda sessão com as equipas teve a participação de 12 elementos (seis da equipa educativa e seis da equipa técnica) e decorreu de forma bastante participativa. No início da sessão, começou por se explorar como tinha decorrido o desafio do “amigo secreto” e o que tinham observado. Cada pessoa partilhou o que observou de positivo no trabalho desenvolvido durante o mês anterior, pelo seu amigo secreto. Foi um momento de partilha sincera, em que todos se sentiram à vontade para expressar opiniões construtivas, mesmo sobre aspetos delicados. Comentários como “És

um pouco rígida, mas tens feito um esforço para mudar” mostraram abertura e reforçaram a confiança e a empatia entre o grupo, promovendo a coesão.

No final, as equipas manifestaram interesse em continuar com este desafio e sugeriram criar uma “caixa de reconhecimento”. Esta iniciativa funcionaria como um convite ao grupo para partilhar, ao longo dos meses, notas de valorização positiva entre os membros, fortalecendo a valorização mútua e assegurando a continuidade desta prática, mesmo após a saída da investigadora.

Para além disso, em tom reflexivo, a psicóloga destacou que o trabalho na Casa é emocionalmente exigente e que é fundamental que cada um cuide de si próprio para enfrentar esses desafios. Neste sentido, a investigadora sugeriu que todos partilhassem estratégias de autocuidado que utilizam no seu dia a dia. Foi um momento muito rico de partilha, em que se destacaram estratégias como “Ler um livro”, “Ir à praia”, “Ouvir música”.

No final, todos os contributos foram expostos num quadro visível da Casa, de forma a que cada elemento da equipa pudesse conhecer as práticas dos colegas e, assim, inspirar-se com novas ideias para cuidar melhor de si próprio. Esta partilha, permitiu promover o autocuidado, e fortalecer o sentimento de pertença ao grupo, uma vez que, possibilitou que cada pessoa se sentisse que foi ouvida e que tinha contribuições pertinentes para partilhar com o grupo. Deste modo, ao tornar visível o que cada um faz por si, reforçou-se a importância do bem-estar individual como parte essencial do bem-estar coletivo (Apêndice D).

A terceira sessão teve a participação de 12 elementos (seis da equipa educativa e seis da equipa técnica) e decorreu de forma bastante animada e participativa. Durante a sessão realizou-se um jogo estilo *Party Company*, sugestão da cuidadora Mariana que propôs recuperar uma atividade anteriormente realizada com as crianças. Este jogo, cujo objetivo era fomentar a coesão e a identidade coletiva, consistia em dividir os participantes em duas equipas, que competiam de forma saudável em várias categorias, como a Mímica, Desenho, Perguntas e Desafios. Cada equipa, à vez, escolhia uma das categorias e realizava a tarefa correspondente, caso conseguissem cumprir corretamente, ganhavam um ponto. Nas semanas que antecederam o

encontro, a investigadora recolheu sugestões junto da equipa, para garantir que as perguntas e desafios corresponderiam aos interesses do grupo.

No dia da sessão, a atividade decorreu num ambiente leve e descontraído, marcado por gargalhadas, entreajuda e forte espírito de equipa. Apesar da divisão em dois grupos, muitos desafios promoviam a cooperação entre todos, como “Criem o Brasão da Casa em conjunto” ou “Tirem uma foto engraçada todos juntos”.

No final, a equipa foi convidada a refletir sobre a experiência, partilhando sentimentos de valorização e proximidade: “Foram momentos de decompressão que nos aproximaram” (cuidadora Joana), “Deu para fortalecer os laços entre a equipa” (Educadora Social).

A atividade mais apreciada foi a criação do Brasão da Casa, assim sendo, a investigadora propôs transformá-lo numa versão digital, o que foi bem acolhido por todos. Decidiu-se expor o Brasão e a fotografia tirada em conjunto, num local visível da Casa, como forma de preservar a memória do encontro e reforçar a ideia de que o bem-estar da equipa é essencial para o bem-estar das crianças. Como salientou a psicóloga: “Ao focarmo-nos no nosso bem-estar, estamos a contribuir para o bem-estar das crianças”.

Surgiu ainda a sugestão da cuidadora Celeste de incorporar um jogo semelhante em futuras reuniões ou até com as crianças, como ferramenta lúdica de decompressão, proposta alinhada com os princípios da IAP, que incentiva a criação de estratégias próprias para lidar com os desafios diários.

Para finalizar, a equipa foi desafiada a escolher um nome que simbolizasse os sentimentos vividos durante os encontros. De forma unânime, optaram por “Tempo de descanso, tempo de equipa”, expressão que resume a importância destes momentos de pausa partilhada como espaço de cuidado mútuo e fortalecimento dos vínculos.

## 5.2. AÇÃO 2: OFICINA DA ALEGRIA

A ação 2 “Oficina da Alegria” teve como objetivo geral “aumentar a capacidade de regulação emocional na equipa e no relacionamento com as crianças” e foi desenvolvida durante várias semanas. Conforme referido, para alcançar este objetivo e com base nas sugestões da equipa, foram promovidos vários momentos lúdicos com recurso à expressão artística. Estas estratégias foram reconhecidas como práticas significativas de autocuidado, complementadas com apoio psicológico e pausas regulares para descanso.

Relativamente ao apoio psicológico especializado, a investigadora conversou com a diretora técnica com vista a perceber se este recurso poderia ser acionado. Neste seguimento, a diretora contactou um serviço local que se disponibilizou a prestar esse apoio à equipa. No entanto, apesar do anúncio feito em reunião, nenhum cuidador aderiu. A investigadora procurou perceber as razões. Alguns cuidadores alegaram desconhecimento, outros revelaram receios quanto à confidencialidade do processo e possíveis represálias. Perante estas preocupações, foi reforçado que o apoio seria prestado com ética e sigilo, garantindo a privacidade de cada cuidador. No entanto, mesmo com esta explicação, nenhum elemento da equipa mostrou interesse em usufruir do apoio disponibilizado.

Outra estratégia sugerida foi os 10/15 minutos de intervalo durante momentos de maior stress dentro da Casa. Para compreender melhor como é que esta estratégia poderia ser posta em prática, a investigadora conversou com a cuidadora que a sugeriu, procurando perceber de que forma poderia ser aplicada na prática. Neste sentido, a cuidadora explicou que, em momentos de maior pressão, os dois profissionais de serviço poderiam alternar breves pausas, por exemplo, enquanto um acompanha o jantar, o outro descansa, trocando de funções em seguida. Assim sendo, a cuidadora comprometeu-se a sugerir esta ideia aos outros elementos da equipa. Algum tempo depois, a investigadora confirmou com a cuidadora que a estratégia já estava a ser aplicada em alguns turnos. Ademais, outros elementos da equipa também referiram tentar adotá-la sempre que possível. Após algum tempo, a investigadora questionou a equipa relativamente ao uso desta estratégia, ao que alguns elementos referiram sentir-se mais leves no desempenho das

suas funções, destacando que as pausas ajudavam a reorganizar-se emocionalmente, contribuindo para o seu bem-estar. Esta prática vai ao encontro do objetivo geral 2 “aumentar a capacidade de regulação emocional na equipa e no relacionamento com as crianças”, contribuindo assim para o alcance do objetivo específico de que a equipa desenvolva práticas eficazes de autocuidado.

No que concerne aos momentos lúdicos, toda a equipa decidiu que o sábado seria o dia da semana mais adequado para realizar atividades mais dinâmicas e lúdicas, por ser considerado o dia em que as crianças e a equipa estariam mais disponíveis. Assim sendo, aos sábados, foi construído um espaço lúdico onde os cuidadores e as crianças se envolveram ativamente na criação de atividades que correspondessem às necessidades sentidas no momento, tendo em conta os interesses do grupo.

As atividades realizadas no primeiro encontro, surgiram dos elementos que se encontravam na Casa nesse dia, nomeadamente, as cuidadoras Celeste e Fernanda e das crianças mais velhas. A ideia incidiu sobre a criação de um grande cartaz de Carnaval feito por todos. (Apêndice E). A atividade decorreu de forma muito positiva, gerando envolvimento e descontração entre os participantes, como evidenciado pelas expressões espontâneas de satisfação de cuidadoras e crianças: “já há muito tempo que não fazíamos algo tão divertido” (cuidadora Fernanda), “quero fazer isto todos os dias” (Criança Mafalda). No final, a avaliação informal realizada pela investigadora revelou que as cuidadoras consideram a experiência agradável e benéfica. As cuidadoras referiram que era importante trazer este tipo de atividades para dar uma alegria à Casa, às crianças e à equipa. Como afirmaram, apesar do reconhecimento do valor destas experiências, o cansaço quotidiano constitui um obstáculo à criação de novas propostas: “às vezes é difícil pensar em atividades destas para fazer na Casa devido ao nosso cansaço, mas vou pensar em atividades novas para fazermos, dá uma nova energia à Casa” (cuidadora Fernanda), “fiz todo o sentido e durante as próximas semanas vou pensar em mais atividades para fazermos” (cuidadora Celeste). Esta reflexão evidencia a tensão entre a exigência do trabalho diário e a necessidade de inovação, levantando o desafio de como assegurar, de forma contínua, momentos que revitalizem a dinâmica da Casa e promovam o bem-estar coletivo. Ademais, a investigadora questionou as mesmas relativamente à forma como se sentiram durante a

atividade, ao que as mesmas referiam ter se sentido relaxadas e ao mesmo tempo felizes, pois foi algo que saiu da normalidade da Casa e que as animou. Relativamente às crianças, estas expressaram entusiasmo e referiram que gostariam de continuar a realizar atividades aos sábados: “finalmente alguém que veio para aqui para fazer coisas divertidas connosco” (criança Francisco).

No segundo encontro participaram o cuidador João, a cuidadora Mariana e as sete crianças mais velhas, com idades compreendidas entre os sete e os 14 anos. A proposta desenvolvida foi pensada por todos os que estavam presentes e foi denominada *“Quem é Quem da Casa?”*, uma adaptação do jogo original *“Quem é Quem?”*, utilizando como personagens os membros da própria Casa. Após refletir em conjunto sobre como seria realizada a atividade, todos os participantes iniciaram a elaboração dos desenhos das pessoas que compõem a Casa. Durante este momento, gerou-se um ambiente de descontração e envolvimento, no qual crianças e cuidadores colaboraram de forma entusiasta e divertida. Concluída esta fase, cada elemento apresentou os seus desenhos ao grupo, o que originou momentos de riso, partilha e proximidade (Apêndice F). Depois dos desenhos, seguiu-se uma ronda do jogo, na qual todos participaram com entusiasmo. Foi um momento marcado por muita animação e momentos de cumplicidade, o que acabou por criar um ambiente de união.

De forma a avaliar a atividade, a investigadora recolheu opiniões dos participantes, todas as respostas foram unânimes positivas. O cuidador João referiu: “não esperava que uma atividade que surgiu do nada conseguisse melhorar o dia”, a cuidadora Mariana referiu: “Foi mesmo muito divertido”.

Importa referir que a criança Manuel inicialmente mostrou alguma resistência em participar. Face a isto, a investigadora respeitou a sua decisão, contudo, ao longo do jogo, este decidiu juntar-se ao grupo e no final mencionou que tinha gostado e manifestou vontade de continuar a jogar, revelando um maior envolvimento e entusiasmo.

No terceiro encontro, participaram a cuidadora Rosa, a cuidadora Joana e nove crianças, com idades compreendidas entre os dois e os catorze anos. A proposta desenvolvida foi chamada de

“Tudo sobre mim”. Após a auscultação do grupo, surgiu a sugestão de realizar desenhos relacionados com as características e preferências pessoais de cada pessoa do grupo. Esta foi uma atividade que acabou por se tornar num momento de relaxamento, em que todas as pessoas se concentraram nos seus desenhos para depois os apresentar ao grande grupo. As crianças demonstraram grande entusiasmo e vontade de mostrar ao grupo, especialmente aos cuidadores, os desenhos que tinham feito. O Ronaldo, uma das crianças do grupo, referiu: “olha o que estou a desenhar, achas que a Rosa e a Joana vão gostar?”, o que fez a investigadora refletir sobre a preocupação da criança em agradar os outros e a necessidade de validação. Esse momento de interação demonstrou o quanto as relações de cuidado e apoio podem influenciar o desenvolvimento emocional e social das crianças. As cuidadoras mostraram grande envolvimento na atividade e manifestaram surpresa ao observar o nível de concentração e tranquilidade demonstrados pelas crianças durante a tarefa (Apêndice G). Importa ainda referir que até as duas crianças de dois anos participaram ativamente, revelando interesse e envolvimento adequados à sua faixa etária, o que evidenciou o potencial inclusivo e afetivo da proposta.

No quarto encontro participaram as cuidadoras Celeste e Fernanda e sete crianças, com idades compreendidas entre os sete e os 14 anos. A proposta desenvolvida foi chamada de “Árvore da Primavera” (Apêndice H). A proposta surgiu da vontade manifestada pelas crianças em desenvolver algo alusivo à nova estação. Após escutados os seus interesses, foi sugerido pelo grupo decorar a porta da sala de estar com elementos primaveris, substituindo os desenhos antigos com os quais já não se identificavam. A proposta foi posteriormente validada junto das cuidadoras, tendo sido acolhida com interesse. Assim, a iniciativa foi organizada de forma colaborativa, no sentido em que as crianças, em conjunto com as cuidadoras, definiram as tarefas a realizar, como desenhar uma árvore, decorar com mandalas, borboletas em origami e outros elementos. A cuidadora Celeste participou, contribuindo com a criação de folhas, enquanto a cuidadora Fernanda, apesar de inicialmente mais reservada por se sentir cansada, dinamizou o ambiente ao colocar música, promovendo um momento de descontração e animação. Desta forma, este encontro ajudou a fortalecer os laços afetivos e a criar um ambiente mais positivo, no sentido em que, as crianças demonstraram entusiasmo e cooperação, e a atividade foi descrita

por todos como relaxante e significativa. Neste encontro, destacou-se ainda o envolvimento espontâneo, a entreaajuda e a partilha de competências, como no caso da aprendizagem dos origamis, que uma criança expressou vontade de replicar na escola. A atividade revelou-se significativa, não apenas como momento lúdico, mas como oportunidade concreta de promover o sentimento de pertença e valorização individual no grupo. O envolvimento contínuo das crianças e dos cuidadores na construção da “árvore da primavera” ao longo da semana, através de encontros espontâneos para desenhar e adicionar novos elementos, ilustra a importância de espaços simbólicos e colaborativos de consolidação de laços afetivos. Contudo, importa refletir sobre o desafio de garantir que estas dinâmicas sejam sustentadas no quotidiano institucional, de modo a dar continuidade aos objetivos definidos, nomeadamente o objetivo geral 2: “aumentar a capacidade de regulação emocional na equipa e no relacionamento com as crianças”.

No quinto encontro participaram as cuidadoras Rosa e Joana e nove crianças, com idades compreendidas entre os dois e os 14 anos. A atividade “Ovos da Páscoa” foi sugerida pela cuidadora Joana, no sentido de promover um momento simbólico e criativo associado à festividade e com o intuito de fomentar a partilha e a leveza nas interações. A tarefa consistiu na pintura coletiva de ovos, utilizando tintas e pincéis, permitindo a participação livre das crianças e dos adultos. A atividade decorreu num ambiente descontraído, marcado por sorrisos, brincadeiras e partilhas espontâneas. Foi evidente o envolvimento das crianças, que se mostraram entusiasmadas e orgulhosas das suas criações, enquanto a equipa evidenciou uma postura mais leve e disponível, aproveitando aquele momento como uma oportunidade para reforçar laços, escutar e interagir de forma mais próxima e afetiva. Esta simples atividade trouxe pequenas, mas significativas transformações à dinâmica entre equipa e crianças, no sentido em que se observou uma melhoria na qualidade das interações, um aumento do sentimento de pertença e uma maior valorização dos momentos de convívio. A valorização intensa de um momento isolado, por parte da equipa: “é muito bom para fugir dos problemas do dia a dia” (cuidadora Rosa) (Apêndice I), aponta para uma realidade em que os momentos de descontração e conexão são escassos e percebidos como exceção. Neste sentido, levanta-se a necessidade de integrar este tipo de experiências de forma sistemática e estruturada na rotina da Casa, como estratégia de promoção do bem-estar emocional coletivo e de prevenção do desgaste relacional.

No sexto encontro participaram a cuidadora Rosa, a cuidadora Mariana e nove crianças, com idades compreendidas entre os dois e os 14 anos. A proposta “Piquenique de Páscoa” foi sugerida pela cuidadora Mariana (Apêndice J). Em colaboração, a equipa, as crianças e a investigadora decidiram confeccionar bolachas, que foram posteriormente decoradas com motivos festivos. Desde a preparação até à finalização, todos participaram com entusiasmo, criando um ambiente de partilha e união. A cuidadora Mariana, mostrou-se particularmente envolvida, incentivando a colaboração entre crianças de diferentes idades e promovendo um ambiente de partilha. No final da atividade, as bolachas foram aprovadas por todos, dando lugar a um momento de convívio informal, durante o qual surgiram conversas espontâneas sobre a Páscoa e os seus significados, com destaque para os valores que lhe estão associados, como solidariedade, partilha, amor ao próximo e apoio aos que mais necessitam. Este momento permitiu não só reforçar laços, como também abrir espaço para a reflexão sobre temas importantes, de forma natural e significativa para as crianças. No final da atividade, a avaliação recolhida junto dos participantes revelou um grande agrado com a iniciativa. A cuidadora Joana destacou que, apesar do contexto laboral, a experiência proporcionou um sentimento semelhante ao de cozinhar em família durante a Páscoa. O Manuel expressou vontade de repetir o momento, e a cuidadora Mariana salientou o impacto positivo do convívio na motivação para o trabalho. Embora, num primeiro momento, a cuidadora Rosa tenha demonstrado alguma reticência, motivada pela preocupação com a sujidade na cozinha, acabou por se envolver plenamente na atividade após constatar o empenho coletivo na arrumação do espaço. As bolachas que sobraram foram posteriormente distribuídas aos membros da equipa que não estavam presentes, permitindo-lhes, ainda que de forma simbólica, integrar-se na experiência vivida. Este gesto, embora simples, revelou-se significativo no reforço do sentimento de pertença e na valorização coletiva do momento. Mais tarde, a criança Sofia sugeriu à cuidadora Celeste a organização de uma atividade semelhante, desta vez para fazerem gelados, o que evidencia um processo de apropriação do projeto pelo grupo. Tal envolvimento espontâneo reflete os princípios da IAP, mas também levanta a questão sobre até que ponto as instituições estão verdadeiramente preparadas para acolher e sustentar este tipo de participação ativa e coconstruída, sem que estas atividades dependam exclusivamente do entusiasmo pontual de alguns elementos.

No sétimo encontro participaram a cuidadora Mariana, o cuidador João e sete crianças, com idades compreendidas entre os sete e os 14 anos. A proposta "*Party & Company* da Casa", resultou de uma construção coletiva realizada no próprio dia. Após a investigadora questionar o grupo sobre o que gostariam de realizar, surgiu a sugestão de criar um jogo em conjunto. O Manuel, com particular interesse por jogos, sugeriu que o jogo incluísse categorias como perguntas, desafios, mímica e desenho, inspirando-se no conhecido "*Party & Company*". De forma participativa, todos contribuíram para a elaboração das provas, demonstrando criatividade e envolvimento. No final, as cuidadoras destacaram o carácter leve e descontraído do momento, sublinhando o impacto positivo no seu bem-estar emocional e a importância de espaços que lhes permitam descomprimir e fortalecer os laços afetivos com as crianças, o que vai ao encontro dos objetivos específicos inerentes ao objetivo geral 2. O desenvolvimento desta atividade correu de forma tão positiva que a cuidadora Mariana sugeriu que o jogo fosse feito na reunião de equipa. Esta proposta revelou o sucesso da atividade em si, mas também a carência de espaços estruturados onde a criatividade e a horizontalidade nas relações possam emergir como componentes da cultura organizacional.

Face a esta proposta, a investigadora mostrou-se satisfeita com a participação e valorizou o surgimento de sugestões por parte do grupo, reforçando a importância de manter este tipo de iniciativas. Ademais, referiu que estes momentos devem emergir da vontade dos próprios sujeitos, uma vez que são parte ativa durante todo o processo e devem fazer parte do próprio processo de transformação da realidade, contribuindo com ideias e soluções para melhorar a mesma, tal como é proposto pela IAP (Coutinho et al., 2009).

No oitavo encontro participaram a cuidadora Celeste, a cuidadora Fernanda e as sete crianças mais velhas, com idades compreendidas entre os sete e os 14 anos. A proposta "Bingo da Casa" resultou da iniciativa da investigadora e teve como principais objetivos promover o autocuidado e fortalecer a coesão grupal, envolvendo não apenas os presentes, mas também outros elementos da Casa (Apêndice K). Antes do início da atividade, a investigadora apresentou a sua proposta ao grupo, respeitando os princípios da IAP ao oferecer a possibilidade de a ideia ser aceite, adaptada ou substituída por sugestões dos próprios participantes. A proposta foi acolhida com entusiasmo e consistia na realização de um "bingo" com desafios relacionados com o autocuidado e o

fortalecimento de relações. Para garantir a participação ativa e significativa dos envolvidos, algumas casas da grelha de bingo foram deixadas em branco, permitindo que as crianças e as cuidadoras sugerissem os seus próprios desafios. Esta possibilidade de contribuição foi particularmente valorizada, como demonstrado por comentários como “ainda bem que escreveste alguns, porque também é difícil pensar assim de repente” (cuidadora Celeste). Durante o encontro foram partilhadas ideias para os desafios, como “plantar uma planta”, “realizar exercícios de relaxamento” ou “fazer um jogo em equipa”, demonstrando um envolvimento ativo e colaborativo. Paralelamente, foi criado um mural coletivo, onde foram afixadas fotografias e registos visuais das atividades realizadas, funcionando como testemunho das experiências vividas e como elemento de reforço do sentimento de pertença. Este encontro promoveu uma reflexão conjunta sobre práticas de bem-estar e autocuidado, enquanto reforçou os laços entre os elementos da Casa. No final, a investigadora propôs ao grupo que pensasse num nome que pudesse simbolizar o conjunto de iniciativas desenvolvidas ao longo do projeto. Após uma reflexão conjunta, foi consensualmente decidido adotar a designação “Oficina da Alegria”, por se considerar que as atividades realizadas até então proporcionaram momentos de alegria, bem-estar e partilha.

### **5.3. AÇÃO 3: CONVERSAS DE MOTIVAÇÃO**

A ação 3 “Conversas de Motivação” utilizou como estratégia a Relação de Ajuda e pretendeu responder aos objetivos 1 e 2, através da criação de um espaço seguro para fomentar a comunicação nas equipas, o autocuidado, a resiliência emocional e proporcionar um apoio que favorecesse o bem-estar individual e coletivo. A procura espontânea da investigadora por parte de alguns cuidadores revela a pertinência da estratégia, mas também a necessidade de canais consistentes de escuta e apoio emocional dentro da Casa. A escuta empática e a aceitação incondicional oferecidas nestas conversas destacam o valor do vínculo humano na promoção de bem-estar. Esta visão vai ao encontro da proposta de Rogers (1989, citado por Timóteo, 2010), que valoriza a criação de um espaço seguro e acolhedor, onde cada pessoa possa ser capaz de expressar os seus sentimentos sem receio de ser julgada, e deste modo, pensar sobre as suas próprias necessidades. Nesse sentido, as conversas abordaram temas centrais à dinâmica da

equipa, como as dificuldades de comunicação e percepção de falta de valorização, diretamente relacionadas com um dos objetivos gerais do projeto, ou seja, o de “Fomentar a coesão e a identidade coletiva”. Paralelamente, também foram discutidos aspetos de autocuidado, resiliência e inteligência emocional, contribuindo para o alcance do objetivo geral 2: “aumentar a capacidade de regulação emocional na equipa e no relacionamento com as crianças”. Assim, estas interações funcionaram como espaços fundamentais para avançar simultaneamente em múltiplas dimensões do projeto.

Relativamente às dificuldades de comunicação e à sensação de desvalorização na equipa, foram realizadas várias conversas. Através dessas conversas intencionais, a cuidadora Fernanda partilhou sentir-se exausta devido ao aumento do horário de trabalho, provocado pelas férias de alguns colegas, passando a fazer turnos de 12 horas em vez de oito horas. Ao ouvir a cuidadora, a investigadora validou o seu cansaço e encorajou-a a comunicar esta situação à diretora técnica, destacando a importância de expressar os seus sentimentos. Esta situação evidencia a complexidade das dinâmicas institucionais e emocionais enfrentadas pela equipa, em que o cansaço reflete uma sobrecarga física, mas também um desafio na comunicação interna e na confiança nas respostas da instituição. A resistência inicial em expressar o desconforto revela uma possível percepção de impotência e descrença quanto à capacidade da organização, a nível de recursos, em promover mudanças efetivas, o que pode minar a motivação para reivindicar melhorias. Apesar do avanço representado pela abertura da diretora técnica em procurar uma solução, o ceticismo da cuidadora Fernanda: “a diretora disse que ia tentar resolver, mas sabemos lá se vai acontecer”, sublinha a dificuldade em transformar intenções em ações concretas e a necessidade de fortalecer o diálogo. De facto, após essa conversa, a diretora técnica mostrou-se disponível para procurar soluções e explicou que, naquele momento, não havia como reorganizar os horários devido à falta de pessoal. No entanto, comprometeu-se a tentar reforçar a equipa, procurando mais um elemento que pudesse ajudar a distribuir os turnos de forma mais equilibrada. Apesar de a situação não ter sido resolvida de imediato, foi possível perceber um esforço em escutar e dar resposta às preocupações da cuidadora. Este gesto, ainda que pequeno, contribuiu para que Fernanda se sentisse mais acolhida e validada, reforçando, assim, a importância do diálogo e da escuta ativa dentro da equipa.

A relação de ajuda estabelecida com a cuidadora Rosa revelou-se particularmente relevante, evidenciando a sua sensação de desvalorização, sobretudo por parte da equipa técnica. Ao ser questionada pela investigadora sobre possíveis estratégias para a alteração desta situação, a cuidadora sugeriu a necessidade de um feedback mais equilibrado, que incluía práticas de reconhecimento e valorização. Esta sugestão foi determinante para a realização da atividade “amigo secreto”, durante a reunião de equipa, iniciativa que partiu da própria cuidadora. Embora pareça uma ação simples, o facto de a cuidadora ter sido ouvida permitiu-lhe identificar claramente as suas necessidades e, de forma proativa, apresentar uma ideia que pudesse beneficiar não só a si, mas também os seus colegas. Este momento foi importante, mostrando que quando as pessoas se sentem ouvidas num ambiente de confiança, são capazes de pensar em soluções e participar ativamente na mudança. Esta relação foi cuidadosamente cultivada, aproveitando-se todos os momentos para uma escuta atenta e de valorização da Rosa. Foram observados, ainda que pequenos, avanços na forma como a cuidadora Rosa passou a comunicar de forma mais aberta com a diretora técnica, chegando a partilhar uma situação que a tinha desagradado durante um dos seus turnos de trabalho. Embora simples, esta ação representou um importante indicador de crescimento da sua confiança e da sua capacidade de comunicação dentro da equipa. Para além disso, notou-se uma maior disponibilidade por parte da cuidadora para participar ativamente nas reuniões, fazendo algumas intervenções quando achava pertinente, algo que antes raramente acontecia.

Ao longo dos vários dias, nas ocasiões em que acompanhou o cuidador João às sessões de natação das crianças, a investigadora foi construindo um espaço de diálogo onde o cuidador confidenciou algumas dificuldades pessoais e profissionais, sobretudo a sensação persistente de não ser ouvido, apesar do seu empenho. Estas partilhas ocorreram num ambiente de escuta empática e não julgadora, em consonância com o que defendem Veiga e Vieira (2018). Durante estas conversas, a investigadora procurou estimular a reflexão do João sobre formas mais abertas e construtivas de comunicação com a equipa, reconhecendo simultaneamente os seus receios decorrentes de experiências negativas anteriores, que inibiram a sua vontade de expressar-se. A postura da investigadora adaptou-se ao tempo e à disponibilidade do cuidador João, reconhecendo que os momentos de silêncio e de escuta também fazem parte da

comunicação, tal como é proposto nos princípios da pedagogia libertadora de Freire (2011), que defende a importância de acolher medos e incertezas sem fazer julgamentos.

No que concerne ao autocuidado e à resiliência emocional, correspondentes ao objetivo geral 2, a investigadora manteve conversas com vários membros da equipa. Através destas conversas, a cuidadora Sara revelou estar a enfrentar dificuldades pessoais e profissionais. Ao ouvir o que tinha para partilhar relativamente aos seus desafios pessoais, a investigadora validou os seus sentimentos e sugeriu que, em momentos de maior stress, pudesse experimentar parar e respirar fundo. Incentivou-a a procurar momentos para si, fazendo pequenas coisas que lhe tragam tranquilidade, como ouvir música e caminhar. Relativamente ao contexto profissional, a Sara expressou sentir alguma frustração e desmotivação, referindo situações de desentendimento com colegas e a perceção de desigualdade no desempenho das tarefas, referindo que por vezes sentia que acumulava funções que seriam da responsabilidade de outras pessoas. Mais uma vez, a investigadora validou os sentimentos de Sara e reforçou a importância de comunicar de forma assertiva. Assim sendo, a investigadora falou-lhe da importância de procurar o diálogo como ferramenta para melhorar as dinâmicas de trabalho, mas acima de tudo, a investigadora procurou que esta se sentisse ouvida e compreendida, oferecendo-lhe um espaço seguro de partilha, sem julgamentos, tal como é proposto pela Relação de Ajuda.

Por sua vez, a cuidadora Mariana partilhou a dificuldade em gerir reações em situações de crise com as crianças, manifestando sentimentos de culpa após episódios em que considerava ter reagido inadequadamente. Neste sentido, a investigadora ouviu a mesma atentamente e validou o seu sentimento, e referiu que, em certos momentos, a reação mais imediata pode ser “levantar a voz”, mas que essa resposta tende a ser menos eficaz a longo prazo. A investigadora sublinhou que uma criança que se sente escutada e compreendida tem maiores possibilidades de se desenvolver de forma positiva, em comparação com uma criança que é constantemente repreendida sem espaço para expressão. Após esta conversa, Mariana referiu que percebia na teoria, mas que na prática era muito mais difícil. Assim sendo, a investigadora perguntou como poderia ajudar no trabalho, e a cuidadora referiu que talvez precisasse de apoio psicológico, mas que não tinha condições para o procurar. Ao mencionar o apoio já disponível na Casa, a cuidadora disse não saber da sua existência e mostrou-se reticente, por receio de que a sua vida pessoal fosse exposta. A investigadora tranquilizou-a, explicando que esse apoio é confidencial e

protegido por sigilo profissional, validando os seus receios e encorajando-a a considerar essa possibilidade para cuidar do seu bem-estar.

## **5.4. AVALIAÇÃO DO PROCESSO**

A avaliação do processo assume um papel fulcral durante o desenvolvimento do projeto, na medida em que permite ajustar estratégias e promover a melhoria contínua daquilo que está a ser desenvolvido. Ademais, procura-se perceber se o projeto está a ser posto em prática de acordo com o que foi planeado no início, permitindo fazer ajustes sempre que for preciso. (Stufflebeam & Shinkfield, 1995).

A avaliação do processo decorreu através de conversas intencionais e de pequenas reflexões feitas com a equipa e crianças na partilha de opiniões, para tentar perceber se aquilo que estava a ser desenvolvido correspondia às suas necessidades. Assim sendo, permitiu-se avaliar o que estava a ser desenvolvido e se as estratégias estavam a ser as mais adequadas tendo em conta os objetivos traçados. Neste sentido, todas as ações foram desenvolvidas tendo sempre em conta o feedback dos participantes.

Tal como foi referido anteriormente, inicialmente revelou-se um desafio dar a entender a alguns elementos da equipa aquilo que se pretendia com o projeto regido pela IAP, e por isso, numa fase inicial, alguns elementos da equipa ficaram mais retraídos. Esta reação inicial evidencia a dificuldade comum em processos participativos, onde a compreensão do papel ativo dos sujeitos no desenvolvimento do projeto pode ser limitada, sobretudo em contextos organizacionais onde estas práticas não são recorrentes. No entanto, ao longo do tempo, à medida que a metodologia foi sendo experienciada e vivida, observou-se um gradual envolvimento dos participantes.

Sem um plano rigidamente estruturado, as ações foram evoluindo conforme as necessidades das pessoas. Por exemplo, na ação 1 – “Tempo de pausa, Tempo da equipa” ainda que existisse um plano base, construído com as ideias da própria equipa, houve sempre abertura para dar “voz” aos participantes e adaptar o percurso. Um exemplo dessa flexibilidade manifestou-se na segunda sessão, na qual, apesar do foco inicial estar na valorização individual dos elementos da equipa,

surgiu espontaneamente a questão do autocuidado. Este tema foi prontamente acolhido e explorado durante a sessão, por refletir uma necessidade concreta e emergente do grupo naquele momento específico. Na ação 2 – “Oficina da Alegria”, todos os encontros foram coconstruídos e emergiram de vontades imediatas dos participantes. Na ação 3 – “Conversas de Motivação”, os diálogos surgem de forma natural, resultando da iniciativa das próprias pessoas. Estas interações decorreram num clima de confiança mútua, o que possibilitou a expressão de questões pessoais e profissionais mais sensíveis. Importa salientar que as conversas decorreram de modo fluido e natural, refletindo a criação de um espaço relacional seguro, onde os participantes se sentiram escutados e acolhidos nas suas vivências.

Relativamente às ações 1 e 3, que pretendiam responder ao objetivo geral 1 “fomentar a coesão e a identidade coletiva”, é possível identificar evidências concretas de transformação das dinâmicas da equipa. No que concerne ao objetivo específico 1.1, “adotar uma relação de interajuda e de comunicação”, observou-se, ao longo do processo, um fortalecimento progressivo da capacidade da equipa em se apoiar mutuamente, tanto durante as atividades desenvolvidas nas reuniões como no quotidiano da Casa. Esta mudança, ainda que subtil em alguns casos, revela a existência de uma cultura de maior proximidade e solidariedade, na qual os cuidadores passaram a reconhecer mais ativamente as necessidades dos colegas e a procurar formas colaborativas de atuação. No dia a dia, as cuidadoras passaram a evidenciar maior disponibilidade para a colaboração entre membros. Quando questionadas pela investigadora acerca da perceção relativamente ao objetivo de fomentar relações de interajuda, a resposta foi consensual: todos indicam melhorias significativas. As próprias cuidadoras partilham exemplos concretos: “(...) falei com a psicóloga e ela ajudou-me com um problema que estava a ter com uma criança” (cuidadora Joana); “(...) ainda no outro dia a Celeste ajudou-me, não estava à espera” (auxiliar Sara).

Tem-se também verificado uma crescente abertura à escuta ativa e ao diálogo, que resultou dos encontros da equipa, uma vez que criaram um espaço seguro para a partilha, facilitando a comunicação interpessoal. Como referiu uma das participantes: “Estou a gostar muito destas sessões que temos feito, para além de ser um espaço divertido, acabamos por ter a liberdade de dizer o que pensamos, por exemplo, quando fizemos o puzzle, eu gostei de dizer algo em que contribuía para a Casa. Antes aqui ninguém elogiava ninguém nem nada” (Auxiliar Sara). Embora

ainda existam desafios e algumas pessoas ainda sintam receio de expor as suas opiniões, é notória uma maior predisposição da equipa para escutar e considerar as perspetivas dos colegas. Tal ficou patente numa intervenção dirigida à colega Rosa: "apesar de gostar do teu trabalho, às vezes sinto que te exaltas muito com as crianças. Acho que é aí que tens de melhorar" (Educadora de Infância). No que toca à comunicação entre as duas equipas, observaram-se indícios de melhoria, com trocas de informação mais fluidas e uma cooperação mais visível em tarefas comuns. As reuniões, anteriormente marcadas por silêncios ou intervenções reduzidas por parte de alguns membros, começaram a acolher participações mais ativas. Tal como indicou um dos cuidadores, "antes nem dizia nada nas reuniões, agora digo pouco, mas já digo alguma coisa, pelo menos nestes momentos em que fazemos estas atividades" (cuidador João).

Quanto ao objetivo específico 1.2 "valorizar o papel de cada profissional", observaram-se algumas práticas que apontam para o início de mudança na cultura de reconhecimento dentro da Casa. A título de exemplo, a psicóloga foi, ao longo do processo, elogiando os cuidadores pelas mudanças observadas nas suas práticas, reforçando a sua confiança e autoestima. Na ação 3, a escuta empática promovida pela investigadora permitiu identificar sentimentos de desvalorização por parte de alguns cuidadores e desencadeou estratégias para contrariar essa perceção. A atividade do "amigo secreto" emergiu, precisamente, como resposta a essa necessidade, funcionando como uma ferramenta simbólica de reconhecimento. As conversas com Rosa e João demonstram como a validação das experiências dos cuidadores, por si só, pode ser uma poderosa forma de valorização profissional.

Relativamente ao objetivo específico 1.3 "aumentar a confiança entre os membros da equipa", observou-se um clima de maior abertura, em que os profissionais se sentem mais à vontade para partilhar opiniões e sentimentos. No segundo encontro com a equipa, por exemplo, foi notória a autenticidade nas partilhas pessoais e profissionais, num ambiente de respeito e escuta, algo que anteriormente era menos comum, no entanto, alguns membros da equipa ainda se mostram reticentes a confiar uns nos outros, tal como a cuidadora Rosa, que referiu conseguir ter melhorado a relação com alguns elementos da equipa, porém admitiu que está a ter uma maior dificuldade em fazê-lo com outros elementos, mas que está disposta a que isso mude e que vai

tentar trabalhar esse aspeto, o que por sua vez revela a vontade da mesma para melhorar a dinâmica da equipa da Casa.

Já na ação 3, a forma como os cuidadores Rosa, Fernanda e João confiaram na investigadora e partilharam o que sentiam mostra que há possibilidade de construir relações mais verdadeiras e seguras dentro da equipa. No entanto, ainda existe alguma desconfiança em relação à instituição, como o medo de não serem ouvidos ou a ideia de que nada vai mudar. Por isso, este é um aspeto que precisa de ser trabalhado com continuidade e cuidado.

Assim, como indicadores de avaliação de processo, destacam-se a adoção espontânea de práticas de interajuda no quotidiano, o aumento de elogios e reconhecimento mútuo entre colegas e por parte da equipa técnica, a melhoria da comunicação entre as duas equipas (educativa e técnica) e participação mais ativa nas reuniões e encontros, mesmo que gradual. Como aspetos a melhorar, destaca-se criar estratégias específicas para envolver os elementos menos participativos, por exemplo, através de pequenos grupos ou acompanhamento mais próximo e reforçar espaços regulares e seguros de partilha, com metodologias que garantam a escuta ativa e a igualdade de voz.

Relativamente às ações 2 e 3 que pretendiam responder ao objetivo geral 2 – “aumentar a capacidade de regulação emocional na equipa e no relacionamento com as crianças”, verificou-se que alguns membros começaram a adotar rotinas regulares, como pequenas pausas durante o turno, sempre que possível e combinadas com os colegas. Estas pausas contribuíram para o bem-estar e alívio do cansaço: “às vezes dá para fazer as pausas, outras vezes não. Depende de quem está de turno, mas quando existe essa possibilidade é bom porque dá para respirar um pouco. Essas pequenas pausas sabem bem por que é um momento muito desgastante e quando as consigo fazer fico bem” (cuidadora Celeste).

No que concerne à ação 3 através da Relação de Ajuda, a investigadora conseguiu estabelecer algumas conversas intencionais com alguns membros da equipa, que confiaram na mesma para desabafar sobre desafios emocionais e profissionais que impactavam o desempenho e o bem-estar dos mesmos, “As conversas ajudaram-me imenso, só de ter a alguém para me ouvir já foi

um alívio” (Auxiliar Sara). Assim, a escuta empática, a validação dos sentimentos e o incentivo à procura de estratégias de autocuidado acabaram por se tornar fundamentais para criar um espaço seguro de partilha.

No que toca ao objetivo específico 2.2, que a equipa seja capaz de “estabelecer uma relação mais empática com as crianças”, a ação 2 revelou melhorias no quotidiano da Casa. Durante os encontros, foi notória uma transformação na postura dos cuidadores, que passaram a escutar as vontades e necessidades com maior atenção. Esta mudança refletiu-se na forma como acolhiam as propostas das crianças. Para além disso, as decisões sobre as atividades a realizar eram tomadas de forma partilhada, num ambiente de diálogo, onde crianças e adultos debatiam ideias. Ademais, as crianças expressaram que se sentiam bem nos encontros, destacando sobretudo, o facto de se sentirem ouvidas e valorizadas, (objetivo específico 2.2: que a equipa seja capaz de “estabelecer uma relação mais empática com as crianças”). Esta perceção foi verbalizada por várias crianças, como o Manuel, que referiu: “eu gosto de fazer estes encontros ao sábado porque podemos escolher o que fazer” (criança Manuel).

Por sua vez, a equipa revelou uma atitude marcada pela empatia e pela abertura ao contributo das crianças. Isto traduziu-se numa maior sensibilidade para compreender o ponto de vista das crianças, acolher as suas emoções e criar um espaço de confiança mútua. Deste modo, ao escutar com atenção, validar as suas ideias e responder de forma coerente, os adultos passaram a relacionar-se de forma mais próxima e genuína, promovendo uma convivência mais horizontal, segura e significativa com as crianças (objetivo específico 2.2: que a equipa seja capaz de “estabelecer uma relação mais empática com as crianças”).

Assim, como indicadores de avaliação de processo, destacam-se a adoção espontânea de pequenas práticas de autocuidado, como pausas curtas durante o turno, acordadas entre colegas, aumento da disponibilidade emocional da equipa para escutar e acolher as propostas das crianças, a participação ativa das crianças na tomada de decisões sobre atividades e uma relação mais empática entre as crianças e os cuidadores. No entanto, como elementos a melhorar destacam-se o facto de fazer com que seja possível alargar as práticas de autocuidado, garantindo que são acessíveis a todos os membros da equipa, independentemente do turno ou carga de trabalho.

Desta forma, a avaliação do processo revelou-se fundamental para ajustar e adaptar as estratégias, garantindo que as ações estivessem alinhadas com as necessidades da equipa e das crianças. Em cada ação, a investigadora procurou assegurar que todos os participantes tivessem a oportunidade de se expressar, promovendo a inclusão das suas vozes nas diferentes sessões ou encontros. Ao longo deste percurso, a investigadora desenvolveu uma relação de confiança e entreajuda com as equipas, particularmente com a equipa educativa. Além disso, realizou diversas conversas com todos os participantes para identificar as suas vontades e necessidades, permitindo assim ajustar as ações.

No entanto, o maior desafio foi a resistência inicial à IAP. Apesar disso, à medida que o projeto se foi desenvolvendo, as pessoas foram percebendo melhor a metodologia e tornaram-se cada vez mais participantes ativas no projeto. Deste modo, foi possível criar um ambiente de maior colaboração e confiança, essencial para o progresso das ações e para o alcance dos objetivos propostos.

## 6. AVALIAÇÃO DO PRODUTO

Após o desenvolvimento de todo o projeto, é necessário proceder à sua avaliação, de forma a analisar os resultados obtidos, isto é, perceber se a finalidade e os objetivos foram alcançados e perceber se as ações contribuíram para as mudanças desejadas no contexto (Stufflebeam & Shinkfield, 1995). Ademais, para orientar o desenvolvimento do projeto e a respetiva avaliação, a investigadora elaborou uma tabela com os indicadores de avaliação (Apêndice L), que serviu para analisar e refletir acerca da concretização dos objetivos gerais e específicos do projeto, bem como os impactos percebidos por todos aqueles que fizeram parte do projeto.

Para esta avaliação, a investigadora aproveitou o facto de a Casa ter realizado uma pequena festa de despedida em reconhecimento da sua presença ao longo dos últimos meses, para debater percepções com o grupo sobre o processo desenvolvido. A investigadora começou por partilhar a sua gratidão pelo caminho percorrido, pelos momentos vividos e pela disponibilidade e vontade de todos para fazer acontecer a mudança. Aproveitou o momento para partilhar os desafios iniciais vividos com a IAP e para felicitar o grupo por ter compreendido a metodologia, por demonstrar vontade de transformar a realidade e por se tornar agente ativo no processo de mudança.

Durante o convívio, a investigadora realizou conversas intencionais com as crianças que demonstraram grande satisfação pelo percurso percorrido, referindo ter gostado especialmente de fazerem atividades que iam ao encontro dos seus gostos e também dos gostos da equipa: “as atividades que fizemos foram muito fixes porque pudemos escolher o que fazer, até as bebés quiseram participar naquelas em que pintamos” (Criança Manuel). Adicionalmente, as crianças referiram que começaram a fazer mais atividades noutros dias da semana com a equipa e não apenas ao sábado e que esses momentos têm despertado alegria na Casa. Acrescentaram ainda que as suas ideias começaram a ser tidas em conta e que, por isso, têm feito mais jogos com as cuidadoras, o que reforça a sua ligação e bem-estar no dia a dia, “no outro dia até queríamos jogar UNO todos juntos e combinamos que íamos jogar na sexta” (criança Francisco). Neste sentido, parece ter-se conseguido concretizar os objetivos delineados.

No entanto, demonstraram alguma tristeza pela saída da investigadora, e especialmente pelo facto de os encontros aos sábados irem acabar. No entanto, a investigadora referiu que iria visitá-los e que os encontros aos sábados poderiam continuar a acontecer e que eles poderiam incentivar a equipa a continuar com os mesmos. Após esta afirmação, as crianças ficaram animadas e referiram que iriam convidar a equipa a continuar e a dar sugestões para novas atividades.

Para além disso, como não foi possível estar com todos os elementos da equipa neste encontro, a investigadora também realizou conversas intencionais com a equipa, na tentativa de perceber se as ações e estratégias utilizadas corresponderam às suas necessidades. De forma geral, a equipa considerou que as ações trouxeram um novo ânimo para a Casa. Além disso, alguns cuidadores, como a cuidadora Fernanda, referiram sentir uma maior abertura para a comunicação, especialmente depois de uma conversa com a investigadora. Para além disso, as cuidadoras Rosa, Mariana e Joana referiram que as ações realizadas as fizeram descontraír dos momentos mais difíceis do trabalho.

Todos os elementos da equipa referiram que a ação 1, em especial, proporcionou momentos muito significativos em equipa. Referem que lhes fez perceber a importância do fortalecimento de laços interpessoais e da comunicação como um fator imprescindível para o bem-estar do grupo. De uma forma geral, consideraram que a equipa está mais coesa e que o ambiente na Casa está mais harmonioso e colaborativo: “nota-se bem a diferença, estamos mais contentes e descontraídos” (cuidadora Celeste); “aquilo que fizemos nas reuniões de equipa foi mesmo importante, e a presença da investigadora nas reuniões também foi importante porque nos incentivou a falar e a dizer o que pensamos” (cuidador João). No entanto, alguns cuidadores como a cuidadora Rosa e o cuidador João referem que, apesar de a relação com a equipa ter melhorado e de conseguirem se comunicar melhor com os restantes membros, ainda sentem dificuldade em confiar plenamente em todos os colegas. Ainda assim, referiram que, se o ambiente em equipa continuar a evoluir, é possível que a relação entre todos se torne mais coesa e marcada por maior confiança mútua.

Este aspeto revela que, embora se tenham feito avanços, estes ainda não são estruturais nem suficientemente consistentes para garantir mudanças duradouras. Neste sentido, importa

problematizar este progresso, embora estas ações representem avanços relevantes, trata-se de pequenos passos que, por si só, não garantem transformações estruturais. A valorização das experiências dos cuidadores, como se observou nos casos de Rosa e João, revelou-se um gesto significativo de reconhecimento. No entanto, estas experiências permanecem pontuais e, por vezes, dependentes da intervenção de figuras externas ao funcionamento quotidiano da instituição, como a investigadora. Deste modo, para que se produza uma mudança efetiva e duradoura, é necessário que estas práticas se institucionalizem, isto é, que se tornem recorrentes, consistentes e alicerçadas em processos sólidos de escuta, reconhecimento e corresponsabilidade. Deste modo, a valorização profissional não pode depender exclusivamente de momentos esporádicos ou de ações isoladas, mas sim de uma cultura organizacional que integre, de forma sistemática, a escuta ativa, o feedback construtivo e a promoção do bem-estar da equipa enquanto dimensões estruturantes da prática institucional.

Assim, considera-se que o objetivo geral 1 foi parcialmente cumprido, pois verificam-se avanços em diversas dimensões da coesão grupal, nomeadamente no aumento da interajuda, na melhoria da comunicação interpessoal e na valorização do papel de cada profissional. No entanto, ainda existem alguns obstáculos, como a resistência de alguns elementos da equipa em confiar plenamente nos colegas ou em certos membros da equipa, o que indica que a confiança, embora em crescimento, ainda não está consolidada.

Para além disso, através de conversas intencionais, para perceber se a finalidade tinha sido concretizada, a equipa referiu que a mesma era muito ambiciosa e exigia um outro tempo. Houve mudanças, e isto era um sinal de que o projeto tinha tido algum impacto, trazendo algumas transformações visíveis na dinâmica da equipa “agora é continuar” (cuidadora Fernanda).

Todos os membros da equipa referiram que as três ações desenvolvidas foram muito importantes. Embora alguns elementos se tenham identificado mais com determinadas ações do que com outras, reconheceram que todas se complementaram, contribuindo, em conjunto, para o fortalecimento da equipa e para a criação de um ambiente mais coeso e colaborativo. Este processo refletiu-se na melhoria das dinâmicas quotidianas, promovendo relações mais positivas e favorecendo o bem-estar da equipa, o que, por sua vez, se reflete diretamente no bem-estar das

crianças. Tal percepção é ilustrada no testemunho da cuidadora Fernanda: “o ambiente aqui em Casa tem estado mais sossegado, por vezes segui alguns conselhos que me deste. Quando alguma criança entra em crise, eu deixo-a respirar, já não reajo e isso por acaso tem me deixado mais calma”. A psicóloga também referiu que tem notado mudanças na forma de atuação de alguns cuidadores com as crianças. Refere ter notado que os cuidadores se apresentam mais calmos e menos reativos nas interações com as crianças. Esta mudança tem sido visível tanto nas rotinas como na forma como os cuidadores lidam com os comportamentos mais desafiantes, recorrendo mais frequentemente ao diálogo e à escuta ativa. Assim, considera-se que o objetivo geral 2 foi parcialmente cumprido, uma vez que houve um progresso na regulação emocional da equipa e na qualidade das interações entre cuidadores e crianças, o que promoveu um ambiente mais saudável e participativo para todos. No entanto, nem todos os elementos da equipa aderiram de forma consistente às práticas de autocuidado ou se sentiram plenamente confiantes para estabelecer relações empáticas e abertas, tanto com os colegas como com as crianças. Tal constatação evidencia que, apesar dos avanços alcançados, persiste a necessidade de criar, de forma contínua, espaços de escuta e de partilha que favoreçam o bem-estar emocional de todos, evitando que apenas alguns beneficiem desses processos.

Assim, as reflexões partilhadas evidenciam que o projeto foi percecionado como pertinente e significativo pelos participantes, na medida em que, ainda que não tenha transformado integralmente a realidade existente, possibilitou pequenas transformações que contribuíram para a construção de um ambiente mais colaborativo. Estas mudanças mostraram-se significativas para muitos dos participantes, que passaram a sentir-se mais valorizados, ouvidos e confiantes nas suas relações com os colegas e com as crianças. Porém, torna-se importante sublinhar que a consolidação de uma cultura de escuta, valorização e corresponsabilidade exige tempo e empenho. Deste modo, apesar dos desafios, o projeto lançou sementes de mudança e criou condições para o fortalecimento da escuta e entreajuda no quotidiano da Casa.

## CONCLUSÃO

Este projeto "Tempo de bem-estar" foi desenvolvido com a finalidade de promover o florescimento integral de cada pessoa e garantir o equilíbrio biopsicossocial dos indivíduos. Embora tal finalidade assuma um carácter utópico, foi possível observar pequenas mudanças concretas que contribuíram para o fortalecimento do bem-estar coletivo e para a melhoria do ambiente institucional.

A equipa percebeu a importância da comunicação, da escuta, da confiança dentro do grupo, reconhecendo como estes fatores influenciam diretamente a qualidade do trabalho desenvolvido e o ambiente relacional entre os profissionais.

Durante o desenvolvimento do projeto, a investigadora enfrentou alguns desafios, especialmente devido à metodologia de IAP. Apesar da equipa mostrar vontade de participar, no início limitava-se a estar presente, sem contribuir com ideias. No entanto, com o passar do tempo, a investigadora conseguiu diminuir essa resistência, criando um ambiente de confiança e abertura. Já as crianças, desde o princípio, mostraram-se disponíveis e motivadas a participar, sabendo que as suas vozes seriam ouvidas. À medida que o projeto avançava, foram também percebendo que, por vezes, a equipa enfrentava dificuldades emocionais e momentos de stress. Com isso em mente, criaram, em colaboração com os profissionais, estratégias lúdicas que ajudassem a equipa a lidar com essas situações, promovendo um ambiente mais saudável para todos.

A relação de ajuda, como estratégia, também foi um elemento essencial no desenvolvimento do projeto, uma vez que a equipa confiava na investigadora para partilhar questões pessoais e profissionais. Através desta relação, a investigadora conseguiu estabelecer um espaço de diálogo e escuta ativa onde era possível conversar sobre diversos assuntos. Durante as conversas, a investigadora incentivava as pessoas a fazerem-se ouvir e a comunicar com a equipa, com a vista a se empoderarem e participarem ativamente no grupo, promovendo assim a transformação coletiva.

Durante todo este caminho, a investigadora foi construindo laços de confiança tanto com a equipa como com as crianças, o que facilitou significativamente o desenvolvimento do processo. Foi essa relação de proximidade que permitiu que a equipa se sentisse segura para partilhar experiências e colaborar ativamente no projeto.

Além disso, foi através da Metodologia de IAP que a investigadora compreendeu a profunda importância da participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo, reconhecendo as suas experiências, os seus saberes e as suas vozes como elementos centrais para a construção de conhecimento significativo e para a promoção de mudanças reais e sustentáveis no contexto vivido.

Foi desta partilha contínua, deste envolvimento coletivo e desta escuta mútua que nasceu o nome do projeto "Tempo de bem-estar", escolhido por todos aqueles que fizeram parte deste percurso. Este nome simbolizou aquilo que o projeto representou para todos, um caminho de cuidado, escuta, cooperação e transformação, onde cada pessoa teve tempo e espaço para se expressar, crescer e contribuir para o bem-estar individual e coletivo da Casa.

## REFERÊNCIAS

- Barbosa, R. A. D. (2021). *Cres(ser) no espaço exterior: Brincar, explorar e aprender fora da sala de atividades*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico. <https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/09d1d1eb-406d-49ca-a20b-990166284f08>
- Beserra, R. P., & Bergue, S. T. (2013). *Rotatividade e as características geracionais dos empregados desligados voluntariamente no Banco do Estado do Rio Grande do Sul*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume Repositório Digital. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/101876/000933471.pdf?sequence=1>
- Blankson, A. N., O'Brien, M., Leerkes, E. M., Marcovitch, S., Calkins, S. D., & Weaver, J. M. (2013). Developmental dynamics of emotion and cognition processes in preschoolers. *Child Development, 84*(1), 346-360. [https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3511641/?utm\\_source](https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3511641/?utm_source)
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. 1. Attachment*. Basic Books. <https://ia800205.us.archive.org/5/items/attachmentlossvo00john/attachmentlossvo00john.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Artes Médicas.
- Campos, D., F., E. (2023). *Práticas de autocuidado e burnout em técnicos das comissões de proteção de crianças e jovens*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona do Porto]. Recil. <https://recil.ulusofona.pt/server/api/core/bitstreams/a48c1fab-ff4a-4f2e-90f2-46d63a854637/content>
- Cardoso, P. E. (2016). *O papel do líder nas organizações contemporâneas*. [Monografia Especialização em Gestão Empresarial, Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento,

- Cardoso, R. J. R., & Moreira, D. (2017). Da educação à intervenção social: A construção do conhecimento na transformação da realidade. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 5, 102-106. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2373>
- Carpenter, W. A., & Hollander, E. P. (1982). Overcoming hurdles to independence in groups. *The Journal of Social Psychology*, 117(2), 237-241. <https://doi.org/10.1080/00224545.1982.9713433>
- Castro, R. P. (2008). Ética profissional e interdisciplinaridade: Partilha de informação e confidencialidade em sede de equipas multidisciplinares. *Gestão E Desenvolvimento*, (15-16), 87-103. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2008.123>
- Cembranos, F., Montesinos, D., & Bustelo, M. (2001). *La animación sociocultural: Una propuesta metodológica*. (8.ª edição). Editorial Popular.
- Coutinho, C. C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 455-479. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Correia, M. D. C. B. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar enfermagem*, 13(2), 30-36. <https://doi.org/10.56732/pensarenf.v13i2.32>
- Decreto-Lei n.º 147/99 da Assembleia da República (2009). *Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo*. Diário da República I Série I-A n.º 204 de 1/9/1999. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/147-1999-581619>
- Decreto-Lei n.º 31/2003 da Assembleia da República (2003). *Altera o código civil, a lei de protecção de crianças e jovens em perigo, o Decreto-Lei n.º 185/93 de 22 de Maio, a Organização Tutelar de Menores e o Regime Jurídico da Adopção*. Diário da República I série I-A n.º 193 de 22/08/2003. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/31-2003-656109>

- Decreto-Lei n.º 85/2009 da Assembleia da República (2009). *Regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade*. Diário da República n.º 166, 1.ª Série de 27/08/2009. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/85-2009-488826>
- Decreto-Lei n.º 142/2015 da Assembleia da República (2015). *Segunda alteração à Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, aprovada pela Lei n.º 147/99, de 1 de setembro*. Diário da República n.º 175, 1.ª Série de 08/09/2015. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/142-2015-70215246>
- Decreto-Lei n.º 23/2017 da Assembleia da República (2017). *Terceira alteração à Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, aprovada pela Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, alargando o período de proteção até aos 25 anos*. Diário da República n.º 99, 1.ª Série de 23/05/2017. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/23-2017-107061811>
- Decreto-Lei n.º 164/2019 da Presidência do Conselho de Ministros (2019). *Estabelece o regime de execução do acolhimento residencial, medida de promoção dos direitos e de proteção das crianças e jovens em perigo*. Diário da República n.º 206, 1.ª Série de 25/10/2019. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/164-2019-125692191>
- Dejours, C. (2013). A sublimação, entre sofrimento e prazer no trabalho. *Revista Portuguesa de Psicanálise*, 33(2), 9-28. <https://pt.scribd.com/document/243253326/SUBLIMACAO-ENTRE-SOFRIMENTO-E-PRAZER-NO-TRABALHO-pdf>
- Deortentiis, P., Summers, J. K., Ammeter, A. P., & Douglas, C. (2013). Cohesion and satisfaction as mediators of the team trust–team effectiveness relationship: An interdependence theory perspective. *Career Development International*, 18(5), 521–543. <https://doi.org/10.1108/CDI-03-2013-0035>
- Failde, I. (2014). *Manual do facilitador para dinâmicas de grupo*. Papyrus Editora. [https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=lang\\_pt&id=wHeADwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=+exerc%C3%ADcios+de+din%C](https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=lang_pt&id=wHeADwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=+exerc%C3%ADcios+de+din%C)

[3%A2mica+de+grupo+origem&ots=XLBhQVLgia&sig=AMpcABmXPqxHcd5QL5W2x2E2k  
Bc#v=onepage&q&f=false](https://comum.rcaap.pt/entities/publication/7a8f7892-5e1d-4e5a-b5d4-d0a43d9320b4)

Farinha, B. C. C. B. (2019). *A síndrome de burnout em cuidadores de casas de acolhimento de crianças e jovens em risco*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências Educativas]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/7a8f7892-5e1d-4e5a-b5d4-d0a43d9320b4>

Fernandes, S. F. (2023). *A mediação socioeducativa como um processo promotor do bom funcionamento das equipas educativas das casas de acolhimento*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/84035/1/Sandra%20Filipa%20Ribeiro%20Fernandes.pdf>

Franco, M. D. G. S. D. E. C., & Santos, N. N. (2015). Desenvolvimento da compreensão emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(3), 339-348. <https://doi.org/10.1590/0102-37722015032099339348>

Freire, P. (1979). *Conscientização - Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Cortez & Moraes.

Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Guerra, I. (2007). *Fundamentos e processos de uma Sociologia de acção - O planeamento em Ciências Sociais*. Principia.

Henriques, M. R., Teixeira, D. N., Silva, S., & Domingues, M. (2017). *Programa de preparação da criança para a adoção - Manual*. Coisas de Ler Edições, Lda.

Hernandez, K. G. (2021). *Estratégias disciplinares em acolhimento residencial: Um estudo com multi-informantes*. [Dissertação de Mestrado em Temas da Psicologia, Faculdade de

- Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/137893>
- Leal, C. S. (2017). *Relação de ajuda como ação educativa. O olhar do facilitador sobre afetividade*. [Tese de pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo]. Adelpha Repositório Digital. <https://adelpha-api.mackenzie.br/server/api/core/bitstreams/ae451b82-969d-4866-9053-73cc845017a6/content>
- Luís, C. S. N. (2012). *Os determinantes da performance das equipas*. [Dissertação de Mestrado em Comportamento Organizacional, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra]. Repositório Digital da Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/21507/1/Os%20determinantes%20da%20Performance%20das%20Equipas.pdf>
- McLeod, S. A. (2018). *Erik Erikson's theory of psychosocial development*. Simply Psychology. <https://www.simplypsychology.org/erik-erikson.html>
- Mendes, M., Fernandes, O. M., & Relva, I. C. (2024). Os estilos educativos parentais e o funcionamento familiar numa amostra de adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 37(2), e24022. <https://doi.org/10.21814/rpe.23809>
- Morris, E., Nóra, L., & Winthrop, R. (2024). *Ferramentas para iniciar conversas: Um guia de pesquisa participativa para construir parcerias mais fortes entre famílias, escolas e comunidades*. Brookings.
- Mota, C. P. (2021). *Crianças, Jovens e cuidadores no acolhimento residencial: A vivência de quem cuida e de quem quer ser cuidado*. Edições Sílabo.
- Oliveira, A. R., Hornung, C. D., & Wisniewski, M. (2019). As implicações dos estilos parentais no desenvolvimento do sujeito. *Anais da Jornada Científica dos Campos Gerais*, 17, 1-4. <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/jornada/article/view/1430>

- Organização Mundial da Saúde [OMS] (2004). *La organización del trabajo y el estrés*. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/42756/9243590472.pdf>
- Papalia, D. E., Feldman, R. D., & Martorell, G. (2013). *Desenvolvimento humano* (12.<sup>a</sup> ed.). AMGH. <https://archive.org/details/desenvolvimento-humano/page/n3/mode/1up>
- Piancastelli, C. H., Faria, H. P. D., & Silveira, M. R. D. (2000). O trabalho em equipe. In J. P. Santana (Org.), *Organização do cuidado a partir de problemas: uma alternativa metodológica para a atuação da equipe de saúde da família* (pp. 45–50). OPAS/Representação do Brasil. <https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1ZRB6C2VH-1QBX2LX-W42/Text%20Trabalho-em-Equipe-2.pdf>
- Pinheiro, M., Magalhães, E., Calheiros, M. M., & Macdonald, D. (2022). Quality of relationships between residential staff and youth: A systematic review. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 41, 561–576. <https://doi.org/10.1007/s10560-022-00909-6>
- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321–341. <https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>
- Santos, V. C. (2024). As consequências psicossociais do acolhimento institucional em crianças e adolescentes: Implicações para o desenvolvimento emocional e social. *Revista Família Terapia*, 28(139). <https://doi.org/10.69849/revistaft/th102411131606>
- Schirmann, J. K., Miranda, N. G., Gomes, V. F., & Zarth, E. L. F. (2019). *Fases do desenvolvimento humano segundo Jean Piaget*. In VI Congresso CONEDU. [https://www.editoraralize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO\\_EV127\\_M D1\\_SA9\\_ID4743\\_27092019225225.pdf](https://www.editoraralize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_M D1_SA9_ID4743_27092019225225.pdf)
- Seligman, M. E. P. (2012). *Florescer: Uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar*. (C. P. Lopes, Trad.). Objetiva. <https://unisaesiano.com.br/lins/wp-content/uploads/2021/05/FLORESCER-hoje-convertido.pdf>
- Silva, A. D. S., Oliveira, S. A. D., Bueno, T. S., & Schoteen, P. C. (2022). Enfoque psicossocial: Qualidade de vida no trabalho. Repositório Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

<https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/5402/1/ENFOQUE%20BIOPSISSOCIAL%20Qualidade%20de%20Vida%20no%20Trabalho.pdf>

Silva, C. D. L. D., Denardi, R. C., Becker, A. P. S., & Delvan, J. D. S. (2015). La Psicología en los servicios de atención residencial y el fortalecimiento de los lazos familiares y comunitários. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 10(1), 55-65. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v10n1/05.pdf>

Silva, T. S. R. (2015). *A visita familiar no contexto do acolhimento institucional de crianças*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará]. Repositório UFPA. [https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/11906/1/Dissertacao\\_VisitaFamiliarContexto.pdf](https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/11906/1/Dissertacao_VisitaFamiliarContexto.pdf)

Silveira, M. S. D. C. (2009). *Percepções sobre o acolhimento residencial de irmãs: Experiências de profissionais, crianças e jovens*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCTE. [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/5333/4/master\\_maria\\_cal\\_silveira.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/5333/4/master_maria_cal_silveira.pdf)

Soares, A. R. C. (2010). *Uma equipa feliz é uma equipa produtiva? O bem-estar nas equipas de trabalho e a sua relação com o desempenho*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa. [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/3970/1/master\\_ana\\_cruz\\_soares.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/3970/1/master_ana_cruz_soares.pdf)

Stufflebeam, D. L., & Shinkfiel, A. J. (1995). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Ediciones Paidós.

Timóteo, I. (2010). *Educação social e relação de ajuda. Representações dos educadores sociais sobre as suas práticas*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora]. Repositório Digital da Universidade de Évora. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/19122>

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466. <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>

UNICEF. (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. Comité Português para a UNICEF.

Veiga, S., & Vieira, C. (2018). Início e desenvolvimento de uma relação de ajuda. *Sensos-e*, 5(2), 62-75. <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v5i2.2561>

Ventosa, V. P. (2002). *Desarrollo y evaluación de proyectos socioculturales*. Editorial CCS.

# ANEXOS

# ANEXO A – CONSENTIMENTO INFORMADO DOS PARTICIPANTES



## CONSENTIMENTO INFORMADO PARA PARTICIPAÇÃO NUM PROJETO DE INTERVENÇÃO SOCIAL

No âmbito do curso de Mestrado em Educação e Intervenção Social da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, na especialização em Ação Psicossocial em Contextos de Risco, os/as mestrandos/as concebem e desenvolvem um projeto de investigação-ação, em contextos considerados de maior risco social e vulnerabilidade.

A mestranda Rita Angélica Silva Pereira foi acolhida na instituição

para o desenvolvimento de um projeto de intervenção social no âmbito do referido mestrado. O envolvimento do/a é voluntário, podendo cada pessoa decidir não participar, em qualquer momento do desenvolvimento do projeto.

A mestranda elaborará um relatório escrito sem qualquer dado pessoal, que será avaliado e que estará disponível *on-line*, no Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. Podem também resultar deste trabalho comunicações em congressos e publicações científicas.

Garante-se que a informação é confidencial, mantendo-se o anonimato e não sendo divulgados os dados pessoais dos participantes nem o nome da instituição. Este documento, que tem o nome da instituição e da participante, será guardado na Escola Superior de Educação pela Coordenadora do Curso pelo prazo de 5 anos.

Agradece-se, desde já, a sua participação e, caso concorde em participar no projeto, solicita-se que assine este consentimento.

Confirmo que li e compreendi a informação apresentada e que tive a possibilidade de esclarecer dúvidas com a mestranda. Aceito participar no projeto desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação e Intervenção Social.

---

(Local, Data)

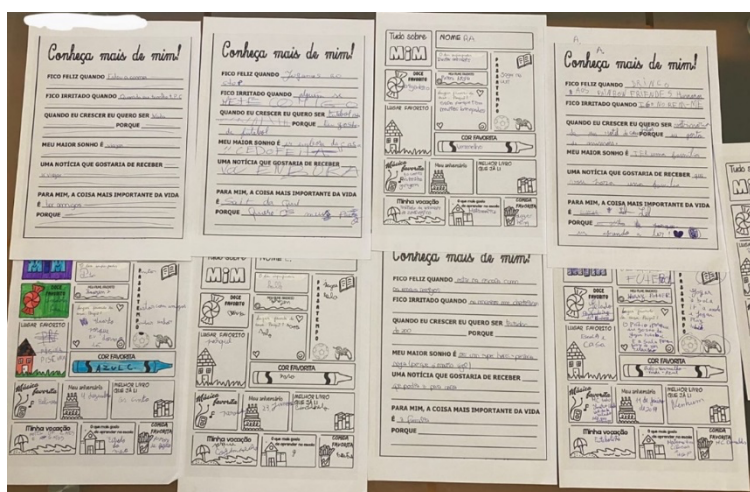
---

(Assinatura)

# APÊNDICES

## APÊNDICE A – SESSÃO DESENVOLVIDA COM AS CRIANÇAS E RESPECTIVA CARACTERIZAÇÃO DAS MESMAS

No dia 11 de novembro de 2024 com objetivo de se dar a conhecer às crianças da Casa, a investigadora, realizou um exercício de dinâmica de grupo na sala após o período dos trabalhos de Casa, quando as crianças não tinham outras atividades programadas, de forma a não interferir nas suas rotinas. A ideia da realização do exercício de dinâmica de grupo surgiu de uma conversa com as crianças, em que estas manifestaram vontade de conhecer melhor a investigadora e de forma que a investigadora pudesse aprofundar conhecimento sobre cada uma delas. A criança Mafalda referiu: "(...) estás sempre a perguntar-nos coisas que gostamos de fazer, mas tu também tens de nos dizer as coisas que gostas". Por conseguinte, a investigadora decidiu levar-lhes folhas com algumas perguntas, tais como: "Qual é a tua comida favorita? Qual o teu superpoder? Qual é o teu maior sonho?". A ideia era potenciar o conhecimento mútuo. Ao ser apresentada esta proposta, as crianças mostraram-se interessadas em realizá-la. Este exercício de dinâmica de grupo acabou por aproximar a investigadora das crianças e por criar um ambiente de maior confiança. Isso ficou evidente na forma como demonstraram segurança para partilhar informações que iam para além das perguntas iniciais, de forma espontânea. A criança Mafalda referiu: "eu contei-te isto, mas não podes contar a mais ninguém".



Este e outros momentos informais, permitiram conhecer as crianças que viviam na Casa:

A Sofia tem 14 anos e é a que se encontra acolhida há mais tempo. Demonstra um grande interesse pela área da estética e um dos seus passatempos preferidos é ver a série “Morangos com Açúcar”. Além disso, gosta de estar com os amigos e um dos seus maiores sonhos é viajar e conhecer o mundo.

O Manuel tem 10 anos e é uma das crianças que está acolhida há mais tempo. Apresenta um grande gosto por jogos como o UNO e o Jogo do Stop. Gosta de ver televisão e a sua série favorita é “Morangos com Açúcar”. Quando crescer sonha ser um grande jogador de futebol.

A Maria tem oito anos e mostra ser uma criança muito alegre e comunicativa. Através do exercício de dinâmica de grupo e de conversas estabelecidas com a mesma, esta referiu que o seu superpoder é o ballet, uma modalidade que pratica com grande desempenho. A sua cor favorita é o cor-de-rosa, o seu filme preferido é o “*Frozen - O reino do gelo*” e os seus jogos preferidos são o UNO e o Jogo do Stop.

O Francisco de nove anos e a Joana de dois anos são irmãos e foram acolhidos há cerca de um ano. O Francisco é uma criança comunicativa e alegre, este referiu que os seus passatempos preferidos são ver televisão e jogar futebol, para além disso, gosta de colecionar cartas de Pokémon e a sua cor preferida é o azul.

A Inês, irmã do Francisco, apesar de muito nova, é uma criança muito alegre, que interage facilmente com qualquer criança ou adulto. Ademais, esta gosta de brincar com qualquer tipo de brinquedos e adora atividades que envolvem música.

A Clara tem dois anos e foi acolhida desde que tem um mês de vida. Apesar de ser uma criança muito pequena, apresenta um grande gosto por brincar com a Inês, uma vez que tem a mesma idade. As duas interagem de forma muito natural, partilhando brinquedos e explorando juntas o ambiente à sua volta. Esta demonstra ser um pouco mais tímida, no que toca à interação com outras pessoas, preferindo observar os adultos ou as crianças antes de se aproximar delas. No

entanto, à medida que ganha confiança, começa a se envolver mais nas brincadeiras e a procurar a companhia dos outros.

O Ronaldo tem sete anos e encontra-se na casa há um ano. Esta criança tem uma grande dificuldade de concentração e, por vezes, mostra-se um pouco impulsiva. Tem facilidade de comunicação e interação com os outros. Relativamente aos seus gostos, diz gostar de brincar com dinossauros e com figuras de ação e de ver televisão nos seus tempos livres. O seu desenho animado preferido é o "Ben10".

A Mafalda tem nove anos, encontra-se na Casa há um ano. É uma criança com uma boa capacidade comunicativa, extrovertida e interativa. A sua cor preferida é o azul, e na escola a disciplina que gosta mais de aprender é Estudo do Meio. Para além disso, apresenta um grande gosto por pintar e desenhar e por cuidar de animais. Quando for grande quer ser veterinária e gestora de um hotel para cães e gatos. O seu maior sonho é ter uma família que a faça feliz.

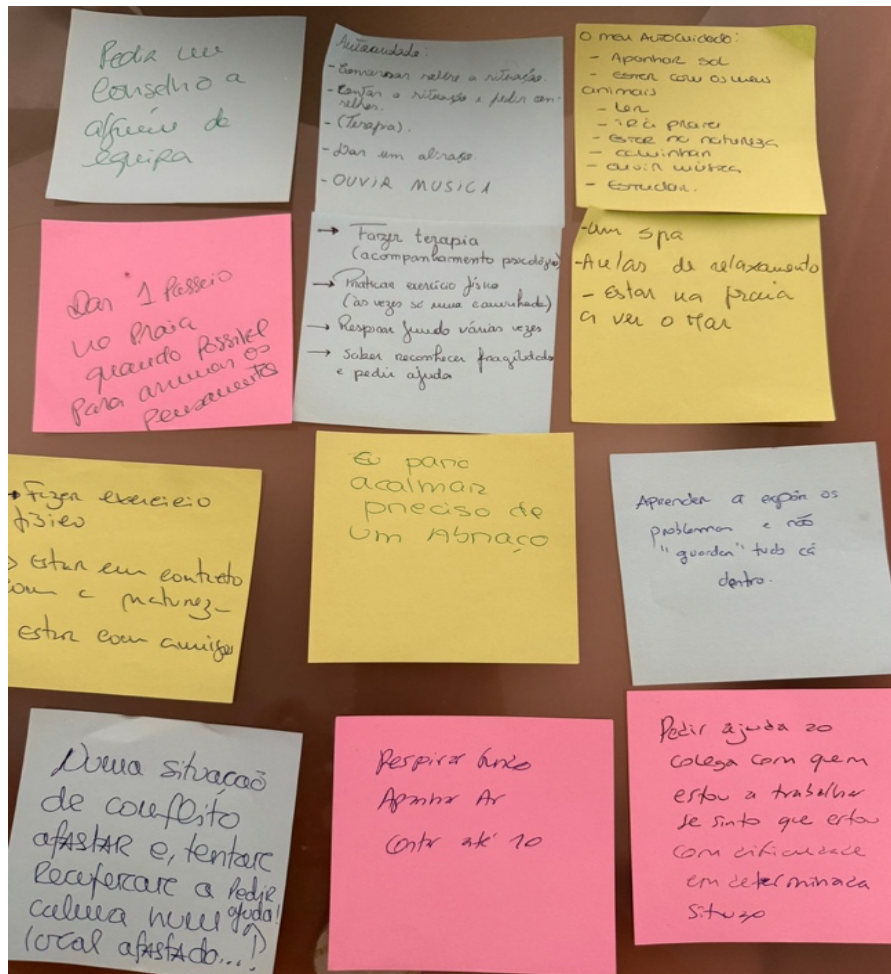
O Rodrigo tem nove anos e está na Casa há um ano. É uma criança comunicativa. Um dos seus passatempos preferidos é jogar futebol e ver vídeos de Minecraft no Youtube. Refere sentir-se triste por não estar a viver com os pais. Refere, muitas vezes, que quer voltar para casa e que tem saudades da mãe.

O Gabriel tem um ano e foi acolhido há poucos meses. É bastante sorridente. Adora música e reage com entusiasmo quando a ouve, mexendo as mãos e os pés. Mostra-se também muito curioso em relação aos sons e movimentos à sua volta, interagindo de forma ativa com o ambiente que o rodeia.





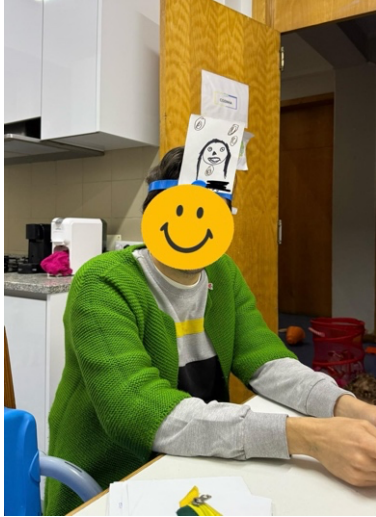
## APÊNDICE D – SEGUNDO ENCONTRO COM A EQUIPA



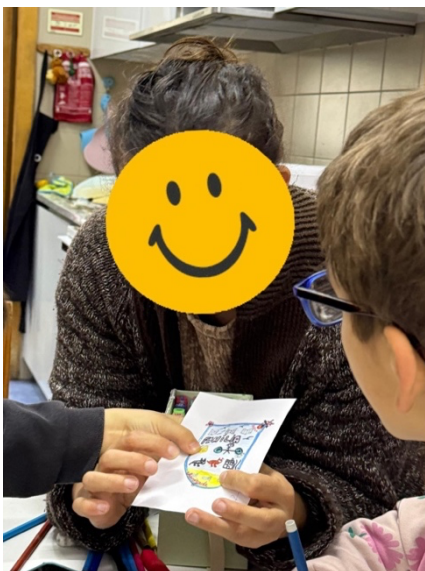
## APÊNDICE E – ENCONTROS AO SÁBADO: CARTAZ DE CARNAVAL



## APÊNDICE F – ENCONTROS AO SÁBADO: QUEM É QUEM DA CASA



## APÊNDICE G – ENCONTROS AO SÁBADO: TUDO SOBRE MIM



## APÊNDICE H – ENCONTROS AO SÁBADO: ÁRVORE DA PRIMAVERA



## APÊNDICE I – ENCONTROS AO SÁBADO: OVOS DA PÁSCOA



## APÊNDICE J – ENCONTROS AO SÁBADO: LANCHE DA PÁSCOA



## APÊNDICE K – ENCONTROS AO SÁBADO: BINGO DA CASA



## APÊNDICE L – TABELA DE INDICADORES

Problema	Necessidades	Objetivos Gerais (OG)	Objetivos específicos (OE)	Estratégias	Ações	Indicadores de Avaliação
Fragmentação da equipa interdisciplinar	Aumentar a coesão da equipa Criar espaços de escuta ativa Melhorar a comunicação Reconhecimento e valorização	OG1: Fomentar a coesão e a identidade coletiva.	OE1.1: Adotar uma relação de interajuda e de comunicação.  OE1.2: Valorizar o papel de cada profissional.  OE1.3: Aumentar a confiança entre os membros da equipa.	Relação de ajuda. Exercícios de dinâmica de grupo. Momentos de reflexão grupal.	Ação 1 e Ação 3	Aumento do apoio mútuo Disponibilidade para ajudar os colegas Reconhecimento verbal de melhorias na colaboração entre os colegas

<b>Problema</b>	<b>Necessidades</b>	<b>Objetivos Gerais (OG)</b>	<b>Objetivos específicos (OE)</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Ações</b>	<b>Indicadores de Avaliação</b>
Desgaste psicológico por parte da equipa	Autocuidado e práticas de bem-estar Aumentar a capacidade de resiliência	OG2: Aumentar a capacidade de regulação emocional na equipa e no relacionamento com as crianças.	OE2.1: Ser capaz de desenvolver práticas de autocuidado.  OE2.2: Ser capaz de estabelecer uma relação mais empática com as crianças.  OE2.3: Ser capaz de participar ativamente.	Relação de ajuda. Momentos lúdicos Ajuda psicológica Momentos de pausa	Ação 2 e Ação 3	Melhoria na qualidade da relação entre cuidadores e crianças Crianças com mais voz Adoção de práticas de autocuidado por parte da equipa

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

**M**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL**  
ESPECIALIZAÇÃO EM AÇÃO PSICOSSOCIAL EM CONTEXTOS DE  
RISCO

**“ Tempo de Bem-estar- Projeto de Educação e  
Intervenção Social  
Rita Angélica Silva Pereira**

