ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Maria João Lopes Logarinho Monteiro

"Vem ser"- Projeto de intervenção com mulheres em situação de desemprego de longa duração beneficiárias da Rede Local de Intervenção Social

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO E EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Novembro 2017

ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Maria João Lopes Logarinho Monteiro

"Vem ser"- Projeto de intervenção com mulheres em situação de desemprego de longa duração beneficiárias da Rede Local de Intervenção Social

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRE

Orientação

Prof.ª Doutora Ivaneide Mendes

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO E EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Novembro 2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço…

À minha família, da qual também fazem parte todas as pessoas que privaram da minha companhia em momentos importantes;

Ao trio das minhas amigas, Rita, Juliana e Andreia, obrigada pela amizade incondicional e verdadeira, com o vosso apoio esta caminhada tornou-se mais saborosa, levo-vos comigo para a vida

A ti, Rui, por todas as horas de companheirismo, por todas as aprendizagens diárias, por dividires comigo os momentos de angústia, estando sempre pronto para multiplicar a felicidade e o amor. Tens um valor incalculável.

À professora doutora Ivaneide Mendes, pelo carinho em cada palavra, pela ajuda em momentos difíceis, pelas aprendizagens partilhadas e por toda a disponibilidade que sempre esteve presente;

Às "viajantes" com as quais tive o privilégio de partilhar momentos únicos e indescritíveis, tornando possível chegar ao destino que cada uma desejava.

RESUMO

O presente relatório reflete a construção e o desenvolvimento de um projeto numa Instituição Particular de Solidariedade Social que, tendo como proposta metodológica a investigação ação participativa, contempla a participação dos sujeitos na construção do conhecimento.

Projeto este desenvolvido com sete mulheres autodenominadas por "viajantes". O conhecimento coconstruído com as diversas participantes que integram esta realidade permitiram a conceção e desenvolvimento do projeto " Vem Ser", tendo como finalidade a promoção e a melhoria da qualidade de vida, nomeadamente ao nível pessoal, social, laboral, relacional destas mulheres.

Sendo este um projeto para o desenvolvimento e (re)valorização de competências pessoais e sociais, promovendo momentos de diálogo, partilha, discussão, negociação e participação, bem como a promovendo de uma maior relação interpessoal, proporcionando a viabilização de uma rede social de suporte afetivo. Para além disto, este projeto também agiu com a intenção de aumentar o envolvimento entre a equipa técnica desta instituição e das participantes deste projeto, procurando envolver as beneficiárias nos seus projetos individuais, aproximando a intervenção realizada às reais necessidades destas mulheres.

Avaliado segundo o modelo CIPP, este projeto, reflete a lógica de um projeto de educação social, tendo como propósito a mudança social, através da transformação pessoal das participantes, resultando num processo de mudança pessoal, grupal e institucional de continua construção e progresso.

Palavras-chave: Desemprego, Educação de Adultos, Inclusão Social Rede Local de Intervenção Social.

ABSTRACT

This report reflects the construction and development of a project in an institution of Social solidarity, which grounded theoretically gives priority as research methodology in education and social intervention, participatory action research.

The knowledge together with the various participants that integrate this reality led to the design and development of the project "Vem ser", having as purpose the promotion and improvement of the quality of life, particularly the personal level, social, relational, of a group of so-called women by travellers.

Being a project of the people and with the people, and actions have been developed which aim for seven women, the development and (re) valuation of personal and social skills, promoting times of dialogue, sharing, discussion, negotiation and participation as well as the promotion of greater interpersonal relationship, giving these a social network of affective support. In addition, this project also acted with the intention of increasing the involvement between the staff of this institution and of the participants, seeking to involve the beneficiaries in their individual projects, providing greater satisfaction in relation to responses to the real needs of these women.

Evaluated according to the CIPP model this project reflects the logic of a social education project, having as purpose the social change through personal transformation of participants, resulting in a process and personal change, institutional and group continues building and progress.

Keywords: Unemployment, Adult Education, Social Inclusion, Local Network of Social Intervention.

NOTA PRÉVIA

Enquanto educadora social apresentei sempre o interesse em trabalhar com pessoas e famílias que estivessem em situação de vulnerabilidade e exclusão social. Desta feita para a realização do estágio proposto para a conclusão do mestrado, optei por escolher uma instituição que respondesse a este meu propósito porque como refere Isabel Batista (2001), a atividade profissional do educador social, exige, a par de uma sólida preparação técnico-científica, envolvimento pessoal e capacidade de compromisso e para mim seria mais motivador comprometer-me com algo que me despertasse interesse

A mesma autora refere que os educadores sociais situam-se num espaço profissional entre os educadores-professores, "com quem partilham o saber pedagógico" e os trabalhadores sociais com quem "partilham os mesmos territórios de intervenção". Os educadores socias estão "especificamente preparados para desenvolver uma ação educativa em espaços sociocomunitários (Batista,2000).

Assim, o trabalho do educador social deve ser pautado com vista ao futuro, não descurando a importância do passado, tendo em conta a potencialização da interação com os diferentes contextos.

Nesse sentido, para proceder à escolha da instituição decidi procurar por áreas locais, não fazendo nenhuma triagem quanto ao local, o que proporcionou um vasto leque de oportunidades. Neste segmento, acabei por iniciar os contactos. Contudo, o primeiro contacto que estabeleci com a primeira instituição acabou por ser a minha escolha por um lado em relação o espaço envolvente, uma vez que era privilegiado a natureza e o ar livre, relembrando-me as minhas origens e por outro, através da minha pesquisa prévia sobre as políticas e objetivos desta instituição, estas iam ao encontro exatamente daquilo que eu esperava (VIDE apêndice I pág.91)

Relativamente ao primeiro contacto, este ocorreu em dezembro de 2016, para conhecimento da equipa técnica, constituída por seis profissionais, (dois psicólogos, um animador sociocultural, um educador social e dois assistentes sociais), e para a apresentação do objetivo de construir e desenvolver um projeto de educação e intervenção social com os beneficiários da Instituição.

Posteriormente, ficou acordado iniciar o meu processo de integração para o dia seguinte, tendo sido aconselhada pela diretora técnica a conhecer todas as valências existentes, tendo a liberdade de optar por uma delas.

O processo de conhecimento da realidade implicou uma coconstrução com o outro, isto é, conhecer novas pessoas, rotinas, espaços, tendo em conta aquilo que os atores desse mesmo contexto percecionam acerca desta mesma realidade (VIDE apêndice II pág.92).

Assim, todos os dias da semana, cumprindo o horário laboral, partilhava os dias com as diferentes pessoas que recorriam às diversas valências, contudo uma destas respostas sociais, neste caso a Rede Local de Intervenção Social (RLIS) despoletou em mim a "sede" de querer saber mais, conhecer exatamente o porquê das pessoas beneficiarem daquele serviço, e quais as respostas que eram dadas nesta vertente, trabalhando de forma educativa para que as pessoas reconhecerem as suas necessidades e atuarem de forma a colmata-las.

A construção do conhecimento sobre a realidade fez-se através da análise de documentação interna e do acesso à plataforma ASIP- atendimento e acompanhamento social, foi percetível compreender algumas das características sociais dos utentes que recorrem a este apoio (VIDE apêndice III pág.93)

Para responder a estas demandas a RLIS onde este projeto assenta possui uma organização institucional e de forma ascendente, ou seja, a nível hierárquico apresenta-se a diretora técnica da Instituição, licenciada em Psicologia, assume funções de natureza gestionária relacionadas com a organização e planeamento da atividade, não se encontrando envolvida no atendimento/acompanhamento da RLIS.

Neste âmbito a RLIS assume uma intervenção articulada e integrada de entidades públicas e privadas com responsabilidades no desenvolvimento da ação social, direcionando a sua intervenção nos seguintes pressupostos: (i) No modelo de contratualização- assegurar que todos os cidadãos, intervenientes, famílias e instituições públicas e privadas assumam e respeitem o compromisso nas intervenções de que sejam parte; (ii) Cultura de direitos e obrigações- promover o desenvolvimento da consciência de cidadania e o correspondente cumprimento de deveres; (iii) Transversalidade- assegurar que as intervenções territorializadas sejam aplicadas de modo abrangente; (iv) Integração das políticas e medidas de vários setores- articular de modo coerente as ações das entidades de diferentes áreas; (v) Intervenção de proximidade- aproximar os serviços aos cidadãos, através de ações facilitadoras por parte das entidades do setor social na resposta concreta às suas necessidades.

Esta equipa tem como âmbito de ação todo o território nacional continental, e como missão dois grandes objetivos a saber: 1 – garantir o acolhimento social imediato e permanente em situações de crise ou emergência social; 2- assegurar o atendimento/acompanhamento social das situações de vulnerabilidade, bem como disponibilizar apoios financeiros de carater eventual a agregados familiares em situação de comprovada carência económica (VIDE apêndice IV pág.95)

Através de conversas diárias com a equipa técnica, e com as beneficiárias percebi que esta valência ia ao encontro exatamente daquilo a que eu pretendia conhecer, uma vez que era direcionado em forma de atendimento, sendo que o indivíduo que procura a RLIS prevê que sejam esclarecidas ou encontradas respostas às suas necessidades.

Contudo, a equipa técnica sugeriu que o projeto a desenvolver fosse orientado para um determinado grupo com características muito específicas, no entanto através de conversas intencionais com os beneficiários em contexto de atendimento acompanhado por um dos membros aleatórios da equipa técnica, como em conversas fora da instituição, procurei conhecer os percursos de vida, quais os gostos e interesses bem como as limitações de cada um,

permitindo ao longo do tempo perceber que existiam necessidades em comum na qual não havia uma resposta nesse sentido. A observação direta foi fundamental para perceber que incidir sobre homens ou mulheres em situação de desemprego seria uma necessidade prioritária identificada pelos sujeitos. E é com um grupo constituído por oito mulheres que iniciamos a nossa "viagem" no projeto "Vem ser".

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Projeto, do 2º ano do Mestrado em Educação e Intervenção Social-Especialização em Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos.

O projeto de investigação foi desenvolvido numa Instituição de Particular de Solidariedade Social (IPSS), a Norte do País, cuja designação e nome se omite por solicitação desta mesma entidade, dando assim lugar à adoção de um nome fictício que indo ao encontro às características físicas do espaço se intitulou de "Manto Verde".

ÍNDICE

Agradecimentos i

Resumo ii

Abstract iii

Nota Prévia iv

1. Introdução 1

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO/ metodológico 3

1. A educação social 3

2. A intervenção social: competência e práticas de um técnico social 6

3. A intervenção comunitária 7

3.1. A Intervenção comunitária e a educação de adultos – importância na sociedade atual 9

3.2. Da experiência à aprendizagem 11

4. O desemprego e ruturas na participação eletiva 15

4.1. O desemprego e desqualificação 15

4.1.1. O desemprego de longa duração 16

4.1.2. Os laços sociais 17

4.2.1Os Laços de participação eletiva 18

4.3. A fragilidade e aprendizagem da Desqualificação Social 19

4.4.Políticas de integração e inclusão no Estado Providência 20

5.1.A metodologia de investigação-ação participativa 23

5.1.1 As técnicas de investigação 25
6. Intervir por projeto 26
6.1. Avaliação de projetos 28
6.2.1 Avaliação modelo CIPP 29
CAPÍTULO 2 - O Projeto Vem ser 31
1. A caracterização do Contexto e Análise da Realidade 31
1.1. Caracterização da instituição 32
1.1.1. Caracterização da população 33
2. Contextualização e Análise da Realidade 36
2.1. As "viajantes": participantes do projeto 41
3. Avaliação do contexto 49
4. Desenho do projeto 52
4.1. Finalidade, objetivos gerais, específicos 55
4.2. Ações e estratégias 57
5. Avaliação de entrada 59
6. O desenvolvimento do projeto e a avaliação do processo 61
7. Avaliação do Produto 71
Conclusão 80
Apêndices 89
Apêndice I- Estrutura e Equipamentos 90
Apêndice II- Descrição dos Equipamentos 91
Apêndice III- Caracterização dos beneficiários da RLIS 92
Apêndice IV- O Projeto RLIS "Manto verde" 94
Apêndice V- Diário de bordo relativo à viajante MS 96
Apêndice VI- Diário de bordo relativo à viajante SS 97

Apêndice VII- Diário de bordo da viajante S 98

Apêndice VIII- Diário de bordo da viajante LF 99

Apêndice IX- diário de bordo da viajante AA 100

Apêndice X- Tabela sistematizada de informações Relativas ao desenho do projeto 101

Apêndice XI- Calendarização das Sessões 106

Apêndice XII - Exemplo de um avião ilustrativo elaborado pela Viajante AA 107

Apêndice XIII- "Mapa" 108

Apêndice XIV- Passaporte de Competências 109

Apêndice XV- "Ponto Forte" 110

Apêndice XVI- "Trevo de quatro folhas" 111

Apêndice XVII – "Teia" 112

Apêndice XVIII – "Xeque-mate" 113

Apêndice XIX- Exemplo ilustrativo da Viajante S. no Passaporte de Competências 114

Apêndice XX- Exemplo ilustrativo do diário da Viajante MS 115

Apêndice XXI- Cara & Coroa 116

Apêndice XXI- "Se eu fosse a ti" 117

Apêndice XXIII- "Mapa do meu mundo" 118

Apêndice XXIIV- Exemplo ilustrativo do avião da Viajante S. 119

Apêndice XXV – Grelha de avaliação 120

Apêndice XXVI- Personalização da primeira página do Passaporte de Competências da viajante AA. 121

1. INTRODUÇÃO

É sabido que o emprego é um dos principais fatores de inclusão social, e a sua falta pode provocar no indivíduo a diluição de laços sociais que balizavam a vida quotidiana, uma desmotivação nefasta à sua (re) inserção na esfera social e laboral (Capucha, 2005, pg.179). A fragilização que por vezes resulta da dificuldade de inclusão, provoca no individuo o sentimento de solidão, isolamento, desvalorização das competências pessoais e sociais apresentam-se como outro problema na sociedade atual, representando elementos perturbadores do desenvolvimento normativo de um ser humano e de uma sociedade saudável.

Neste sentido, o desenvolvimento comunitário, a partir da participação eletiva, surge com elemento fulcral para atenuar estes problemas vivenciados pelos sujeitos, uma vez que as relações construídas neste contexto, como as histórias e vivências partilhadas, resultaram da vontade de um grupo de sete mulheres em situação de desemprego de longa duração, beneficiárias da Rede Local de Intervenção Social e à margem do Rendimento Social de Inserção.

A metodologia de investigação ação participativa, que prioriza a coconstrução, permitiu que, a construção do conhecimento fosse realizada com a contribuição de todas as participantes do projeto.

Deste modo, este relatório encontra-se estruturado em duas partes. Na primeira parte, são apresentados e refletidos, o enquadramento teórico e metodológico, nomeadamente a educação, a educação social e o seu profissional, a intervenção social e a intervenção comunitária. Para além disto, é abordada a educação de adultos e a educação permanente, sendo posteriormente refletido sobre as dimensões formativas bem como as competências de autoaprendizagem. Ainda neste capítulo são enquadrados conceptualmente os conceitos de laços de participação eletiva, desemprego de longa duração, terminando com o estado providência e as transformações

sociais. Este suporte teórico foi escolhido à luz do conhecimento sobre a realidade, pois de acordo com as características do meio como dos sujeitos envolvidos e para que o processo de conhecimento estivesse teoricamente fundamentado, considerou-se que estas seriam as principais escolhas que o projeto deveria incidir.

No que diz respeito aos aspetos metodológicos serão refletidas as metodologias de investigação em educação e intervenção social, tendo sido a metodologia de investigação-ação participativa adotada. Para além disto, são apresentadas as técnicas utilizadas, bem como projeto de intervenção, teoria e prática, e a avaliação de projetos segundo o modelo CIPP (Stufflebeam & Skinkfield, 1995). Na última parte do capítulo II, é abordada a questão da construção do conhecimento, a partir do enquadramento institucional, através da sua caracterização, do espaço físico, da equipa técnica e dos indivíduos que fazem parte da mesma, dando um maior enfoque às especificidades de cada uma das participantes do projeto.

No capítulo II, o projeto "vem ser", remete para desenho do projeto, a sua finalidade, objetivos gerais e específicos, bem como as ações, as atividades (sessões), as estratégias e a avaliação de entrada. Por fim, é abordado o desenvolvimento do projeto, refletindo sobre o processo e a sua avaliação.

Na conclusão, são apresentadas e refletidas as aprendizagens adquiridas ao longo do tempo, bem como as transformações alcançadas.

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO/ METODOLÓGICO

1. A EDUCAÇÃO SOCIAL

Ao longo dos anos, a questão da educação possibilitou a que existissem uma infinidade de visões perante uma única realidade.

Atualmente, existem diversos autores que refletem e abordam a questão da educação, propondo conceitos claros e sucintos sobre a mesma, nomeadamente para Maslow (1985, citado por Fonseca, Seabra-Santos, & Gaspar, 2007, p. 33) a "educação é aprender a crescer, aprender em que sentido crescer, aprender o que é bom e o que é mau, aprender o que é desejável e indesejável, aprender o que escolher e o que não escolher".

Numa matriz mais legislativa pode-se afirmar que embora, de acordo com o Artigo 26º da Constituição, "toda a pessoa tem direito à educação", o estudo da educação, durante muito tempo, direcionou-se apenas para a educação dos jovens, afirmando que a educação não poderia ser aplicável a todas as etapas do desenvolvimento humano (Danis & Solar, 2001). Esta ótica dizia respeito sobretudo a educação escolar. No entanto, Silvestre (2003, p.46) refere que a questão da educação não deve ser restringida apenas ao contexto escolar, isto é a educação formal, sendo esta intencional e validada, mas também a " (…) dita não escolar", ou seja, a educação não formal, intencional e não validade e a educação informal, que não é intencional nem validada, mas traz em si a dimensão educativa. É sobre esta lógica que nasce o projeto "vem ser", assente no paradigma de educação ao longo da vida.

A educação e formação ao longo da vida, e em vários domínios, implica assumir que as competências-chave necessárias só poderão ser adquiridas através de uma aprendizagem efetuada simultaneamente em contextos formais, não formais e informais.

O Projeto de intervenção desenvolvido defendia uma sociedade de aprendizagem ideal, assente em princípios de educação ao longo da vida, possibilitando a um quadro aberto, fluído, dinâmico e democrático de uma sociedade de aprendizagem Boshier (2011).

Para Paulo Freire (2003, p.40), "a educação é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática […]". Por outras palavras, esta teoria é fruto de um processo social, criado pela ação-reflexão transformadora dos sujeitos sobre a realidade na medida em que havendo um investimento e uma valorização na educação nos diferentes níveis: pessoais, familiares ou profissionais, permite aos sujeitos uma valorização e reconhecimento pessoal, social, institucional dai resultantes Pires (2010).

Freire (2001) considera que o processo de educar, auto educando-se, é da responsabilidade daqueles que sabem pouco, na medida em que, reconhecendo as suas limitações tornam-se indivíduos conscientes de que podem saber mais.

Segundo Isabel Batista (2000), o educador social assume-se como um profissional que estabelece uma relação de proximidade humana para definir projetos, que contribuam para ajudar pessoas e/ou grupos, ou populações em situação de risco de exclusão ou de vulnerabilidade social, a desenvolverem a sua autonomia, apoiando na construção dos seus projetos de vida.

Também para Carvalho e Batista (2004, p.7) "a educação social surge, atualmente, como um domínio de ponta. Enquanto plataforma agregadora de perspetivas disciplinares e de projetos de intervenção (…) assim, ela impulsiona, cada vez mais, novos horizontes para a investigação e para um importante conjunto de profissionais".

A área da educação social é pautada pela polivalência técnica, pelas inúmeras funções que desempenha em contextos de trabalho, tendo em vista o horizonte do desenvolvimento humano, marcada pela atenção ao outro. Por outro lado, estes profissionais confrontam-se com o lado mais obscuro da vida e do mundo, uma das tarefas mais importantes é estar consciente de que o sofrimento humano existe e que é necessário, construir respostas eficazes que

nos permitam combatê-lo, contrariando a indiferença, e a inércia (Batista, 2000).

Segundo António Oliveira (2001), a formação em educação social tem como objetivo o desenvolvimento de competências profissionais que proporcionem a salvaguarda da autonomia pessoal e o exercício pleno da cidadania, por parte de indivíduos e grupos que, por motivação ou outros fatores, encontram-se em situação de risco.

Para Mendes (2007, p.114) "a educação deve orientar-se sobretudo pela criatividade e pelo estímulo a ação e reflexão sobre a realidade" e já para Diaz (2006, p.92), a educação social é"…antes de mais, ajudar a ser e a conviver com os outros: aprender a ser com os outros a viver juntos em comunidade" encarando a educação social como um processo que acontece num determinado espaço e tempo. Este autor define a educação social "…não só pelas funções (...) [mas] (... também por aquelas que, em resposta às necessidades derivadas da realidade cambiante, lhe são circunstancialmente atribuídas" (Diaz, 2006, pg.91).

Ainda o mesmo autor remete para a dificuldade emergente em definir a educação social em apenas um conceito, não existindo uma única forma de a entender, mas inúmeras formas de a interpretar (Diaz,2006).

Relativamente ao desenvolvimento da educação social, de acordo com Adalberto Dias de Carvalho e Isabel Batista (2004) está relacionada com o aumento dos fenómenos de exclusão social, assistindo-se a uma diminuição de processos assistenciais e de intervenção tradicionais.

2. A INTERVENÇÃO SOCIAL: COMPETÊNCIA E PRÁTICAS DE UM TÉCNICO SOCIAL

A Intervenção social exige uma competência profissional marcada pelo domínio de conjunto de saberes políticos, científicos, teóricos e sociais. Atualmente assiste-se a uma readaptação das formas de intervenção social entre elas a aprendizagem social, entendida como o ensinamento aos indivíduos e grupos para que sejam capazes de lidar com as incertezas e imprevisibilidades de uma sociedade de risco (Hoven, 2003).

Minuchin, Colapinto e Minuchin (1999) consideram que os profissionais da área social, no seu trabalho, devem pôr em prática dois conjuntos de habilidades: inicialmente criam a sua própria maneira de pensar sobre os indivíduos com quem interagem, percecionando relações e interpretando representações, sendo que, posteriormente, praticam uma forma de trabalho que encoraja a mudança.

No que diz respeito aos profissionais de intervenção social, considera-se crucial que exista a consciência para que os objetivos propostos serem atingidos, é necessário apelar-se a inovação, criatividade e à inteligência, na intervenção e na mudança desejada por todos os atores sociais.

Ao técnico social exige-se um trabalho de (re) inserção sobre os sujeitos, que deve claramente refletir-se na aquisição de competências, capacidades, desenvolvimento de novos saberes, conteúdos, permitindo que estes tenham acesso às oportunidades, à participação comunitária na busca da identidade individual e coletiva, reforçando relações, permitindo a existência de suporte social sólidos, para que no final sejam reconhecidamente cidadãos com e de Direitos (Hoven, 2003).

Relativamente à ligação entre o profissional e a pessoa, é necessário que o caminho existente seja pautado pela boa conduta e pelas boas práticas, para que exista a mudança ou transformação dos sujeitos bem como o

estabelecimento de uma relação de confiança entre o profissional e o sujeito Carvalho e Batista (2004, p.93).

A capacidade de observação é valorizada por diferentes autores, considerando-se uma das competências do profissional social, referindo-se como "terapeutas habilidosos têm sempre observado os indícios não-verbais da postura, da expressão facial e do movimento" (Minuchin, et al., 1999, p. 48). Por outro lado, é necessário que o discurso entre o profissional e a pessoa seja adaptado para que as falhas comunicacionais e os erros interpretativos sejam reduzidos.

Como refere o autor Joaquim Azevedo (2011) "é necessário ouvir o outro, não só os diferentes pontos de vista, como a disponibilidade de cada pessoa para a promoção de mais e melhor educação para todos, ao longo da vida e com a vida".

Neste sentido, é crucial que ao longo de todo o processo exista uma mediação na capacidade de observação e comunicação bem como na pertinência das questões, uma vez que, apesar de existir a possibilidade dos poderes não serem semelhantes, "os procedimentos terão tendência a equilibrá-los neste domínio sensível" (Ribeiro, 1999, p. 25). Ou seja, no momento presente a intervenção depara-se com a necessidade de ser vista como mais abrangente e próxima dos diversos contextos, uma vez que estes caracterizam-se por serem diversificados e únicos (Menezes, 2007).

3. A INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

Em Portugal assiste-se a uma fraca expansão na área de intervenção comunitária, apesar de esta englobar diversas equipas multidisciplinares como psicólogos, técnicos superiores de educação e sociólogos, entre outros (Menezes, 2007, p. 35)

Na intervenção comunitária "predomina o enfoque dado à criação de recursos comunitários, em ligação com as acções concretizadas pela própria comunidade com maior ou menor índice de apoio externo" pressupondo-se "que as comunidades possuem os recursos potenciais para gerarem a dinâmica do desenvolvimento" (Ornelas, 2008, p. 243).

No processo de intervenção comunitária, Alberto Melo (1998), defende que cada individuo deve exigir da sua sociedade as condições propícias para a sua realização pessoal, não descurando que esta autorrealização deva ser vista como um esforço permanente e continuado, onde não pode ser somente conquistas e desejos individuais, mas deve existir um empenho na melhoria da sua própria sociedade.

Na perspetiva desta intervenção, revelou-se uma vontade comum de melhorar o quotidiano, através da confiança nos recursos próprios e na capacidade de os combinar de forma racional possibilitando o desenvolvimento local. Este fenómeno, referido por Melo (1988) como "cultura de desenvolvimento", define-se como uma demonstração de uma população que se sente capacitada para analisar os seus problemas atuais, equacionar as principais necessidades e os principais recursos e assim conceber projetos de melhoria que englobem o individual e o coletivo quer a nível económico, cultural e sociopolítico.

A intervenção comunitária assenta na capacitação de outros profissionais e atores significativos das comunidades enquanto agentes de mudança (Menezes, 2007, p. 83). Por vezes, os profissionais atuam e fazem julgamentos sobre os sujeitos, rotulando-os e desrespeitando-os, uma vez que consideram como direito próprio construir apreciações sobre como "lidar com a vida", não considerando que "como a diversidade de contextos em que as indivíduos vive, efectivamente operam" (Rappaport, 1981, citado por Menezes, 2007, p. 137). Contudo, a intervenção comunitária encontra-se dependente da ligação estabelecida com os sujeitos, na medida em que exista um suporte de confiança com os outros, bem como do reconhecimento da existência de muitos outros, procurando promover a autonomia dos sujeitos. (Menezes, 2007).

Uma outra abordagem utilizada por diversos técnicos de intervenção social e em várias áreas de ação em Portugal iniciou-se nos Estados Unidos no final da década de 70, e desde o fim da década de 80 tem sido utilizada, designado pelo movimento de empowerment.

Este é o resultado de uma evolução nas conceções de autonomia e responsabilidade dos indivíduos, e de uma maior consciência dos mecanismos de discriminação e exclusão que estão patentes na sociedade (Pinto, 2001, p.247).

O conceito de Empowerment pode ser definido como "um processo de reconhecimento, criação e utilização de recursos e de instrumentos pelos indivíduos, grupos e comunidades, em si mesmos e no meio envolvente, que se traduz num acréscimo de poder-psicológico, sociocultural, politico e económico- que permite a estes sujeitos aumentar a eficácia do exercício da sua cidadania" (Pinto, 2001, p.247) (*VIDE,* apêndice I, pág.123)

3.1. A INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA E A EDUCAÇÃO DE ADULTOS – IMPORTÂNCIA NA SOCIEDADE ATUAL

A Educação de adultos é caracterizada pela sua vasta complexidade, quer a nível de diversidade de práticas como nas suas finalidades.

Para Canário (1999, pg.11), a educação é como "um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada individuo, torna-se evidente que sempre existiu educação de adultos". Dessa forma, considera-se possível afirmar que a aprendizagem em idade adulta não é recente, uma vez que os adultos sempre auferiram as aprendizagens, independentemente dos diferentes contextos onde estavam inseridos.

Os profissionais de educação de adultos numa primeira fase preocupavam-se com o "colmatar das desvantagens educativas que caracterizam certos segmentos sociais" (Bergano, 2002, p.11). No entanto, ao longo do tempo

compreendeu-se que a educação é um processo que ocorre ao longo da vida, independentemente da idade ou escolaridade e ainda a educação de adultos é toda a iniciativa organizada que vise promover o desenvolvimento académico, profissional, social e pessoal de indivíduos adultos (Bergano 2002, p.14).

A educação de adultos tem a responsabilidade de responder aos diferentes desafios que ocorrem ao longo do tempo e que são impostos pela sociedade, procurando a forma de contribuir para a resolução de problemas em paralelo com a sociedade e ao mesmo tempo evoluir significativamente exigindo a que as repostas tradicionais se apresentem ultrapassadas e descontextualizadas relativamente aos problemas apresentados pelas sociedades atuais (Finger e Asún (2003).

Esta educação rompe com a visão institucional, fundamentalmente centradas nas escolas e no modelo escolar pois, exige uma capacidade de autonomia, da validação e do reconhecimento de práticas de aprendizagem que se podem desenvolver fora do mundo escolar.

Nesse sentido considera-se que as aprendizagens são realizadas pelas pessoas, e não para elas, possibilitando um acesso livre e abundante a ferramentas de aprendizagem. Estas aprendizagens assumem-se de forma diferenciada no sentido de: capacitar para a responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem; permitir o acesso ilimitado a ferramentas de aprendizagem; direcionar os assuntos que estejam relacionados com as aspirações a e vida das pessoas (Finger e Asún, 2003, pg.127).

No âmbito do paradigma da educação ao longo da vida, a educação de adultos constitui-se como uma oportunidade para o desenvolvimento de pessoas e comunidades, proporcionando que "(…) as sociedades como os cidadãos possam estimular, dirigir e controlar as mutações estruturais dos modos de regulação económicos, políticos e sociais das sociedades. Ela diz respeito, em primeiro lugar, à autonomização dos adultos, à sua qualificação e à sua capacidade para conduzir a mudança" (Gérald Bogard, 1991, cit in Canário 2000, pg.22).

No que diz respeito à educação permanente, Osório (2005, pp. 22-23) aborda-a como "…um carácter mais holístico e humanista… [e que] a ideia da educação permanente é a chave da cidade educativa". Sá (s.a., citado por Oliveira, Paulo, & Antunes, 1999, p. 77) elucida sobre a necessidade de "… apostar na formação permanente, e na educação e formação ao longo da vida, numa ótica de educação para o desenvolvimento e para a cidadania, sendo este um direito de todos, apesar de para muitos este ser indiferente, na medida em não proclamam nem se revem no mesmo, situação explicada devido a questões mal resolvidas.

A educação assume-se nesta ideologia como um meio de humanização do desenvolvimento, numa vertente de educação permanente, que tem como objetivo a ideia de criar uma sociedade na qual todos se encontrem em constante aprendizagem, não programada a um determinado período da vida do sujeito, procurando promover uma abordagem não autoritária e rigidamente dirigida (Finger e Asún, 2003, pg.27).

Esta aprendizagem promove a diversidade de saberes e competências requeridas, sejas estas de competências pessoais com vista à construção da autonomia e de projetos de vida dos indivíduos, ou ainda as competências sociais, promovendo a capacidade de cooperação, de respeito pela diferença e de participação social, indo de encontro ao conceito de educação permanente ou de sociedade aprendente (Finger e Asún, 2003, pg.29).

3.2. DA EXPERIÊNCIA À APRENDIZAGEM

Diariamente adquirimos novas aprendizagens através de um processo que nem sempre comtempla um processo de ensino formalmente estruturado, mas seguramente as aprendizagens retidas são assimiladas de uma forma consciente e permanente na vida dos sujeitos. Aprender torna-se assim num ato tão "necessário, natural e inevitável como respirar" (Canário, 2007, p.196).

Por outro lado, a importância da experiência no âmbito de processo de aprendizagem, é nos dias de hoje considerada como transversal em todas as idades, e em particular em contexto de vida dos adultos com baixa escolarização. Isto porque para estes adultos "a formação experiencial é a única via de acesso ao conhecimento e a experiência é a transformadora no instrumento mais importante de sobrevivência e de ação" (Cavaco, 2002, p.35).

A partir deste conceito emergem três correntes no campo das ciências humanas, sendo a primeira uma "abordagem compreensiva dos fenómenos sociais" caracterizada pela "valorização da subjetividade humana", a segunda está presente no "legado construtivismo psicológico, e por fim a terceira corrente encontra-se associada ao desenvolvimento de uma nova abordagem denominada por "educação experiencial", onde a experiência dos sujeitos ganha uma nova importância e na centralidade da compreensão dos fenómenos sociais e do comportamento humano (Canário, 2007, p.199).

O conceito de experiência assume-se como polivalente, na medida em que estão associados dois sentidos, "um de orientação para o futuro e outro para as ações passadas" (Cavaco, 2002, p.30).

Relativamente à aprendizagem é definida como um processo autoconstruído que permite ao ser humano atribuir significados às interpretações das suas experiências de vida, que lhe permitirão orientar as ações futuras. É com base nestas atribuições de experiencias anteriores, que irão possibilitar ao individuo perceber os respetivos esquemas de significados de modo a criar analogias para enfrentar novas experiências (Canário, 1999, pg.109).

Nesse sentido, importa identificar os contextos onde decorrem as aprendizagens, sendo que tradicionalmente é possível distinguir três tipos de modalidades educativas: a formal, a não formal e a informal.

A modalidade formal define-se pelas aprendizagens associadas à forma escolar, caracterizadas pela estrutura rígida e intencional, onde existe um propósito declarado de ensino- aprendizagem, com uma clara distinção de papéis.

Na modalidade não formal, continua a prevalecer a intenção de aprendizagem ainda que os diferentes papéis possam ser reversíveis e os contextos de aprendizagem menos estruturados e com caráter mais flexível, ou seja "ações educativas que ocorrem fora do sistema escolar" (Cavaco, 2002, p.29).

Por fim, a modalidade informal, praticada em contextos informais de aprendizagem, corresponde ao conjunto de situações diárias, onde o potencial educativo existe mas a estrutura não está presente (Cavaco, 2002, p.29). Esta delimitação ganha sentido à luz da Educação Permanente uma vez que encara "o processo educativo como continuum" (Canário, 1999, pp.79-80).

Na educação informal é crucial que exista uma análise atenta, uma vez que nela decorre parte significativa das aprendizagens provenientes da experiência, em particular dos adultos com menores qualificações.

Para Rui Canário, a educação informal pode ser vista como "face oculta da lua" ou o lado invisível do iceberg (Canário, 1999, 2007) sendo que "no conjunto das situações educativas, a parte é abrangida pela educação formalizada, deliberada, baseada na assimetria de papéis, ocorrendo num tempo, num lugar e numa instituição próprias, representa, apenas, a face visível do iceberg" (Canário, 2007, p. 196)

A experiência dos sujeitos assume-se como um processo determinante na medida em que "a amplitude e o volume de situações que, na vida quotidiana, produzem efeitos educativos são tão elevados que correspondem à maior fatia das aprendizagens realizadas pelos indivíduos" (Canário, 1999, p. 81).

A educação informal assume características próprias, na medida em que normalmente os processos educativos não têm um conteúdo definido previamente, nem um programa "desenhado", ressalvando que o individuo assume o papel decisivo em todo o processo (Cavaco, 2002, p.38).

Nesse sentido, é possível englobar as várias dimensões do "saber, saber-fazer e o saber-ser" (Cavaco, 2002, p.39) afirmando a importância e a valorização dos processos educativos não formais/informais confirmando que "as pessoas aprendem com e através da experiência" bem como que "não é

sensato pretender ensinar às pessoas aquilo que já sabem" (Canário, 2007, p. 198).

Ligados a dimensão da Educação permanente é fundamental abordar as competências de autoaprendizagem.

A origem do conceito auto-aprendizagem emerge na Grécia Antiga com o contributo de Platão, sendo considerado por este filósofo que todo o conhecimento é inato e o processo de aprendizagem é apenas a tomada de consciência deste conhecimento.

Platão reconhece a necessidade de "as pessoas voltarem-se para a direção certa e aprenderem a olhar de forma correta" (Platão, A República, in Nyhan,1996, p. 26), por outo lado, a competência da autoaprendizagem está relacionada com uma atitude de abertura em relação às oportunidades de aprendizagem proporcionadas, pelas experiências do dia-a-dia e com a capacidade de utilizar de forma eficaz essas experiências formais ou informais. Dessa forma, empenhar-se na autoaprendizagem é a capacidade de despertar em si mesmo as capacidades de autossuficiência, de autorresponsabilidade, de autoconfiança em todas as situações da vida.

Relativamente ao autoconceito de competências, referindo-se às perceções da capacidade para lidar de forma eficaz com o ambiente, relacionando-se desta forma com comportamentos de ação, persistência e esforço, tendo como objetivos subjacentes a aprendizagem (Faria & Lima Santos, 1998). Considera-se que um sentimento positivo de competência, construído com base na valorização das aprendizagens ao longo da vida, na rede de suporte social, apelando a autonomia, criatividade e responsabilidade, bem como a participação ativa nos vários contextos da vida, entre eles o sócio laboral, permitem o desenvolvimento da autoconfiança que proporciona a eficácia e o sucesso na prossecução dos objetivos de realização (Ferreira, Medeiros & Pinheiro, 1997; Lima Santos & Faria, 1999).

4. O DESEMPREGO E RUTURAS NA PARTICIPAÇÃO ELETIVA

4.1. O DESEMPREGO E DESQUALIFICAÇÃO

Numa perspetiva histórica, o estudo do desemprego surgiu em 1970. A suspensão do trabalho no período do pós-guerra (desde 1945) contribuiu para o agravamento deste fenómeno. No entanto, apenas na década de 80 do século XX, é que este fenómeno se tornou como objeto de estudo para os investigadores das ciências sociais.

A concorrência em mercados globais conduziu a uma redução dos custos do trabalho, ou seja, embora existisse um crescente número de procura de trabalho, os postos não aumentaram, uma vez que as tecnologias vieram permitir o aumento da produtividade com o mesmo número, ou até mesmo mais reduzido, de trabalhadores (Kóvacs, 2002).

O desemprego é na atualidade, um dos assuntos mais preocupantes uma vez que se evidencia com um fenómeno mundial, podendo ser assumido de diversas formas, para Marx (1983, citado por Campos, 2009) esta problemática está associada a forma de obter um rendimento capaz de colmatar as dificuldades financeiras de cada indivíduo.

Segundo Caleiras (2011, p.27) o desemprego corresponde "à condição dos trabalhadores que, embora disponíveis para o trabalho, num determinado momento da sua vida estão involuntariamente privados de um trabalho".

Este flagelo pode proporcionar ao surgimento de transtornos mentais leves, depressão, diminuição da autoestima, sentimento de insatisfação com a vida e quebras de laços familiares (Argolo; Araújo, 2004). Estas questões consideram-se mais problemáticas quando o sujeito se encontra numa faixa etária de plena vida ativa e assume a responsabilidade de garantir a sustentabilidade dos seus descendentes, "o drama resulta da incapacidade de viver do trabalho; contradição de ter nascido para trabalhar e não ter emprego" (Caleiras, 2011).

As vivências de desemprego variam sob uma inúmeras variáveis, para Duarte (1997) incidem sobre a idade, a pertença social, as competências escolares, profissionais e socais, os recursos económicos e culturais, o estado de saúde, o grau de solidariedade do grupo familiar, a duração do desemprego, entre outros.

Em suma, o considera-se que o desemprego é um dos principais fatores de exclusão social, uma vez que são excluídas as oportunidades do mercado de trabalho (Capucha 2005, pg.86).

O desemprego de longa duração pode trazer consequências aos laços sociais dos indivíduos.

4.1.1. O desemprego de longa duração

Paugam (2003) expressa o seu ensaio sobre a nova pobreza, considerando que o desemprego associa-se à privação, à desafiliação e à desqualificação social. No que concerne à privação este argumenta que quanto maior for a situação de desemprego de longa duração existe um risco maior de vulnerabilidade social, em relação ao segundo caso, o autor refere que a perda de direitos relacionados com o trabalho proporciona a um processo de rotura dos laços sociais, por último, a desqualificação social encontra-se associada ao descrédito a que os indivíduos estão sujeitos devido às representações sociais incrementadas na sua condição de desempregados.

Por outro lado, o desemprego de longa duração potencia nos indivíduos uma interiorização de um rótulo estigmatizante, resultando na resignação à situação que estão a vivenciar (Ashton, 1986 in Giddens, 2004).

Como refere Paugam, “um indivíduo que se encontra desempregado, além de perder o emprego, perde também “o seu estatuto de trabalhador, a sua organização do tempo e do espaço, a sua sociabilidade no café, as suas relações

com os companheiros no fim do dia de trabalho (...) o enfraquecimento da vida social" (Paugam, 2003, p.16).

O desemprego de longa duração origina a que os indivíduos que estão em situação de procura de emprego promovam atitudes de desânimo e desmotivação, podendo progressivamente instalar-se uma situação de conformismo, dando origem aos "desempregados desencorajados", indivíduos, que por vários motivos "desistiram de encontrar uma ocupação profissional" (Capucha,1998, p.162)

O desemprego de longa duração assume um peso considerável na população desempregada, provocando graves situações sociais, problemas económicos, diminuição do nível de rendimentos, diminuição das competências sociais, progressiva diminuição de hábitos sociais (Capucha, 1998).

4.1.2. Os laços sociais

No que se refere aos laços sociais, Paugam (2008), considera a existência de duas dimensões, sendo estes a proteção e reconhecimento. Este autor afirma que apesar de existirem múltiplos laços, em comum, todos abrangem a proteção e o reconhecimento essenciais à existência social de cada indivíduo.

Paugam (2008, p.1) define como proteção "...o conjunto de suportes que o indivíduo pode mobilizar face às vicissitudes da vida" e remete o reconhecimento "para a interacção que estimula o indivíduo, fornecendo-lhe a prova da sua existência e da sua valorização pelo olhar do outro ou dos outros" (Paugam, 2008, p.1). Querendo isto dizer, que o investimento afetivo nos é tanto mais forte quanto este nos corresponde à entidade- que tanto pode ser real como abstrata, sobre a qual e pela qual a pessoa sabe poder contar.

O mesmo autor, reflete a forma de como os laços "asseguram ao indivíduo protecção e reconhecimento revestem, por consequência, uma dimensão afectiva que reforça as interdependências humanas" (Paugam, 2008, p.1).

No prolongamento desta reflexão, quatro grandes tipos de laços sociais podem ser distinguidos: laços de filiação (entre pais e filhos), laços de participação eletiva (entre conjugues, amigos, próximos escolhidos), laço de participação orgânica (entre atores da vida profissional) e laço a cidadania (entre membros de uma mesma comunidade politica) (Paugam, 2008).

4.2.1 Os Laços de participação eletiva

Os laços de participação eletiva cruzam-se com as ligações que existem entre um individuo e os outros, nomeadamente: conjugue, amigos, e outros, tendo em comum que todos são escolhidos pelo sujeito.

Para a autora Rosa (2012, p.24) "os laços de participação eletiva (...) baseia[m]-se na construção da rede de pertença, permitindo a socialização extrafamiliar" e que para além disto, "o seu caráter eletivo permite que indivíduos tenham a liberdade de escolher e estabelecer as relações de acordo com seus desejos, aspirações e valências emocionais" (Paugam, 2009, citado por Rosa, 2012, p. 24). Face ao exposto, conclui-se que os indivíduos detêm uma liberdade real em estabelecer as suas relações interpessoais, sendo nesse sentido destacado a especificidade dos laços de participação eletiva.

Segundo Paugam (2008), a rutura dos laços sociais pode provocar consequências graves no individuo, apesar desta também poder "... ser um alívio ou uma espécie de libertação" (Paugam, 2008, p. 12). No entanto, Rosa (2012, p.25) acrescenta que a rutura de laços de participação eletiva conduzirá a um isolamento social e consequentemente originar sentimentos de traição e abandono, uma vez que partindo da sua escolha, "este tipo de laço é muito significativo para o indivíduo (...) sendo um tipo de vínculo opcional e não

imposto, a sua rutura e/ou construção abarca dimensões mais significativas" (Rosa, 2012, p. 26).

Quando os processos de inclusão não ocorrem, provoca a quebra de laços socias, e a estes surgem associados sentimentos de desconfiança, descriminação, que retratam formas evidentes de exclusão social. Castel (2005) introduz o termo "desfiliação", que se caracteriza por uma fragilização e rutura dos laços sociais e pela não integração no mercado de trabalho.

4.3. A fragilidade e aprendizagem da Desqualificação Social

As populações que recebem ajuda de uma forma assistida, ou outra, resistem à degradação moral e a estigmatização ligadas à inferioridade do seu estatuto, reconhecendo a importância na participação da revalorização da sua identidade pessoal, reinterpretando os traços negativos do seu estatuto social, através do contacto com os grupos que partilhem a mesma condição social objetiva, com as instituições com as quais estão em relação e com o resto da sociedade, revela-se para Paugan (2003, pg.47) objeto de estudo e análise.

O mesmo autor considera que existem três tipos de populações em situação de precariedade económica e social, nomeadamente: os frágeis, os assistidos e os marginais, sendo estes modelos ou tendências que possibilitam compreender por racionalização utópica a diversidade das experiências vividas (Paugam, 2003, pg.47).

O problema com que se confrontam os frágeis remete para aprendizagem da desqualificação social, traduzindo-se numa crise de identidade. A fragilidade interiorizada remete para a humilhação, para a perturbação e ressentimento sobre si, por outro lado, os trabalhadores sociais sentem dificuldade em intervir junto dos mesmos, uma vez que estes encaram negativamente a ajuda social,

ou seja não consideram como um meio facilitador e de ajuda o trabalho do profissional social (Paugam, 2003, p.48).

No segundo tipo de beneficiário da ação social, apresenta-se os assistidos, sendo possível distinguir três tipos de experiencias vividas como: a assistência diferida, a assistência instalada e a assistência reivindicada. Neste âmbito verifica-se uma dependência acrescida em relação aos serviços de ação social bem como uma perda progressiva da motivação relativamente ao emprego. (Paugam, 2003, p.48).

Relativamente ao terceiro tipo- os marginais, estes podem ser distinguidos por: marginalidade conjurada- revela-se uma vontade dos sujeitos na integração social e profissional; marginalidade organizada- corresponde à reconstrução do espaço do indivíduo, exigindo uma adaptação para que seja conseguido um equilíbrio de vida (Paugam, 2003, p.49).

4.4. Políticas de integração e inclusão no Estado Providência

Na década de 40 do século passado nos chamados anos de ouro do crescimento económico, os países desenvolvidos criaram os seus próprios modelos de "capitalismo de bem-estar". Estes modelos tinham como objetivo potenciar a interação entre diversos tipos de política, como a política macroeconómica, política salarial, política fiscal, política industrial, política social e regulamentação do mercado de trabalho (Queirós, 1990).

A interação destas políticas possibilitou a uma ajuda crescente a nível económico, do pleno emprego, da proteção social, da solidariedade nacional e da estabilidade política (Maurizio Ferrera; Anton Hemerijck & Martin Rhodes, 2000). O padrão Fordista de produção e as políticas económicas Keynesianas originaram esta nova forma de estado a que se deu o nome de Estado Providência.

O Estado Providência tem como objetivo promover o bem-estar e proteção dos cidadãos, numa perspetiva de equidade, integração e justiça social (Esping-Adersen,1990; Mozzicafreddo, 1997).

Relativamente aos domínios de atuação do Estado Providência, referem-se a Democracia; os Direitos de cidadania; a Consolidação das normas e a Institucionalização dos direitos associativos.

No que concerne à Democracia esta é uma das bases deste sistema uma vez que é neste contexto que assenta o sistema constitucional e político dos Estados, relativamente à expansão dos direitos de cidadania contempla e dá origem aos direitos sociais e laborais; a consolidação das normas tem como objetivo proporcionar a igualdade de oportunidades reduzindo as desigualdades sociais, procurando promover uma redistribuição justa do rendimento social; por último a institucionalização dos direitos associativos remete para a participação de vários agentes socioecónomicos e políticos na definição de parâmetros de ordem laboral, social e económica (Juan Mozzicafreddo, 1997).

Um outro elemento que caracterizou o Estado Providência baseou-se no relatório Beveridge também conhecido como "carta constitucional do Estado de Bem-Estar". Este modelo assentava em três principais domínios: a) um sistema de segurança social; b) um serviço nacional de saúde; c) uma organização nacional do emprego (Francisco Branco, 1993).

Este sistema, segundo Beveridge tinha como função abranger toda a população, independentemente do seu estatuto ou rendimento, promovendo uma base uniforme, onde a intervenção era desenvolvida em serviços e prestações sociais para que todos os sujeitos usufruíssem (Francisco Branco, 1993).

Segundo Maurizio Ferrera; Anton Hemerijick & Martin Rhodes (2000), a crise do Estado-Providência originou a carência destes modelos das políticas sociais, nomeadamente os que defendiam uma igualdade de oportunidades, atualmente assiste-se a uma era de mudanças tecnológicas, aumentando as pressões comerciais e de produção.

Atualmente é possível debater e refletir sobre a existência de um Estado Providência, no entanto este sistema tem vindo a ser substituído pelo modelo de Sociedade Providência, pois embora o Estado continue assumir um papel fulcral no sistema social e económico, verifica-se a alteração desse papel seja incumbido à própria sociedade, aumentando a carga fiscal e as obrigações sociais dos indivíduos, para que seja possível fazer face às despesas públicas sociais (Maurizio Ferrera; Anton Hemerijick & Martin Rhodes, 2000).

Esta Sociedade Providência baseia-se no desenvolvimento da "solidariedade direta", através de associações formais, ações comuns informais, voluntariados, entre outros, permitindo que os indivíduos sejam mais autónomos face ao estado (Branco, 1993, pg.83).

Para compreender de que forma as políticas socias influenciam o funcionamento do mercado de trabalho, emerge o modelo de "welfare", sendo que Espiring-Andersent utiliza o conceito de "desmercadorização" para identificar e classificar os modelos. Este conceito é "o grau segundo o qual os indivíduos ou às famílias é possível manter um nível de vida socialmente aceitável, independentemente da participação no mercado" (Silva, 2002, pg.26).

Existem três tipos de modelos heterógenos de modelos diferentes de welfare, como o social democrático; o corporativo e o liberal, para Pedro Silva (2002), Portugal situa-se numa versão menos desenvolvida do modelo corporativo, tendo como objetivo preservar a coesão social, sendo que para isso a intervenção pública esteja direcionada para garantir a estabilidade e a segurança.

5.1.A metodologia de investigação-ação participativa

A Investigação-ação emerge da relação entre a produção de conhecimentos e o seu desenvolvimento com vista a proporcionar a ação. Segundo Guerra (2007, p.53) a investigação e ação " (…) torna o actor investigador, e vice-versa".

Segundo Coutinho et al (2009), a Investigação Ação, pode ser considerada como uma família de metodologias de investigação, que associa simultaneamente a ação (ou mudança) e a investigação (ou compreensão), com base em um processo cíclico ou em espiral, que varia entre a ação e a reflexão crítica, e em que nos ciclos posteriores são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior.

Com base no acima exposto, nesta família encontra-se a investigação-ação participativa (IAP). A IPA considera que a investigação- ação participativa assenta em quatro princípios básicos: o princípio das relações, princípio da comunicação efetiva, princípio da participação e o princípio da inclusão (Stringer 1996).

Segundo Lima (2003) é possível afirmar que a investigação ação participativa são uma estratégia de ação que potencia os profissionais envolvidos a tornarem-se mais reflexivos, mais conscientes das diferentes práticas que cada situação e contexto exige.

As principais vantagens desta metodologia prendem-se com a melhoria da prática, no sentido em que o propósito desta metodologia não se resume em produzir conhecimentos, mas sobretudo em questionar as práticas sociais e os valores que as integram com a finalidade de os explicar, sendo um "poderoso instrumento para reconstruir as práticas e os discursos" (Latorre, 2003 cit. por Coutinho, 2009:363).

Na área de Educação Social e segundo Rosa Lima (2003) verificam-se três pressuposições metodológicas no que concerne à Investigação-Ação

participativa na medida em que toda a aprendizagem ao longo da vida dos sujeitos é útil e produtiva para a construção da sua vida; o segundo pressuposto refere-se à necessidade de promover uma reflexão crítica do contexto dos sujeitos, contribuindo para uma aprendizagem consolidada; o terceiro pressuposto assenta na importância que a participação na análise e tomada de decisões potencia a responsabilização.

Esta metodologia participativa é vista como uma mais-valia, uma vez que a intervenção é direcionada sobre as necessidades identificadas pelas pessoas uma vez que são protagonistas das suas próprias vidas.

Dessa forma, existindo um problema considera-se essencial que este siga um processo de identificação e análise, para que a intervenção seja uma trilha de novos caminhos e descobertas, capacitando dessa forma, uma atitude co construída com o individuo (Alves, 2003, p. 24).

A Metodologia de Investigação Ação-Participativa assume a capacidade de superar o padrão de normalidade entre a teoria e a prática, considerando que existem múltiplas propostas e práticas, pelo que torna-se difícil encontrar uma definição única (Noffke e Someck, 2010).

Esta metodologia enquadra-se com o papel do educador social, na medida em que se procura fundamentalmente analisar a realidade educativa específica e estimular a tomada de decisão dos seus agentes para a mudança educativa, o que implica a tomada de consciência de cada um dos intervenientes (individualmente, e do grupo) de que emerge a construção de conhecimento através do confronto e contrastes dos significados produzidos pela reflexão (Mesquita-Pires, 2010).

Todo o conhecimento apreendido da realidade em estudo tem como objetivo a coconstrução e desenvolvimento de um projeto de intervenção, cumprindo com a intenção de originar uma mudança social, correspondendo ao posicionamento metodológico da investigação- ação participativa.

5.1.1 As técnicas de investigação

Segundo a metodologia da investigação-ação participativa, considera-se oportuno refletir nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando.

Nesse sentido, é defendido que deve existir uma recolha de informação sobre a sua própria ação ou intervenção, no sentido de observar de uma forma distanciada os efeitos da sua prática, tendo, para isso, que refinar de um modo sistemático e intencional o seu "olhar" sobre a realidade em estudo, reduzindo o processo a um sistema de representação que seja de fácil análise, facilitando, assim a fase da reflexão (Latorre, 2003).

Tanto a educação social como a Investigação-Ação Participativa trabalham para efetivar a mudança, a transformação social para que exista a participação das pessoas na mesma, pois tal como advoga 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".

Queirós (2013), fala-nos da importância de existir um conhecimento profundo, tanto da situação social, bem como da situação humana, dos diferentes âmbitos.

Para tal, existe um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados que António Latorre divide em três categorias: técnicas baseadas na observação- (na medida em que o investigador observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo; técnicas baseadas na conversação- no sentido em que é proporcionando um ambiente propício ao diálogo e a interação com os participantes; análise de documentos- implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como fonte de informação.

Todas estas técnicas estiveram presentes para o conhecimento da realidade bem como para o desenho de um projeto coconstruído com as pessoas, uma

vez que uma técnica “representa a maneira de se efectivar um propósito bem definido” (Serrano, 2008, p. 50), ou ainda “o modo ou a forma de agir efectivamente para alcançar uma meta, através da presença do investigador no contexto” (Serrano, 2008, p. 50).

O educador social assume a função de promover a curiosidade, a indignação e o posicionamento crítico sob alguém que não pretende assumir uma postura passiva numa realidade concreta. As pessoas deverão, assim, encontrar ferramentas que as possibilitem tornarem-se autónomas, identificando e analisando conjuntamente as necessidades, construindo alternativas, potenciando os recursos existentes (endógenos e exógenos) e mobilizando parcerias.

A utilização de diversas técnicas é uma vantagem, na medida que permite uma complementaridade de visões bem como as opiniões e perspetivas das pessoas (Guerra,2002).

6. INTERVIR POR PROJETO

Ao longo da vida, a palavra projeto é utilizada em diferentes áreas de conhecimento, como a nível social, cultural e pessoal. Segundo Trilla (1997/1998, p. 137) "a ideia de projecto está presente em diferentes níveis da vida social actual [nomeadamente no] sector urbanístico e industrial utiliza-se em sentidos ou orientações diferentes”.

Etimologicamente, projeto de raiz latina adquire o sentido de lançar para diante (Proficere), enquanto, por influência grega, integra a noção de problema, como ultrapassá-lo (Ballein) (Mendonça, 2002).

Segundo Trilla (1997/1998, p. 137) "a ideia de projecto está presente em diferentes níveis da vida social actual [nomeadamente no] sector urbanístico e industrial, utiliza-se em sentidos ou orientações diferentes”. No que diz

respeito ao “campo social e educativo [projeto] corresponde à necessidade de precisão dos processos de intervenção social”.

Desenhar um projeto é refletirmos e procurarmos, aquilo que não existe, ou seja, um conjunto de elementos utópicos. Por outro lado, devemos ser conscientes, que nem tudo o que é desejável consegue ser alcançado a curto e médio prazo, pois algumas finalidades só serão atingidas a longo prazo (Cembranos et al,. 2007).

Entende-se por projeto segundo as suas diferentes definições como um plano de ações, um desenho, uma vez que ocorre uma intenção e/ou uma planificação, implica uma ação, que é uma intenção para uma ação, que tem com característica ‘ pensar na ação’, que este para se concretizar necessita de deixar o posicionamento do desejo, partindo para uma ação conjugada e facilitadora de uma transformação. (Cembranos et al., 2007)

Na construção de um projeto é crucial refletir sobre a organização dos recursos humanos, materiais e económicos. No que diz respeito aos recursos humanos, é necessário valorizar o trabalho em equipa, aproveitando o melhor de cada um, a partilha de informações, um trabalho mais flexível e facilitado. No que se refere aos recursos materiais e económicos, deve existir a consciência da exequibilidade dos projetos quanto ao seu funcionamento, bem como os espaços para o desenvolvimento do mesmo. Ou seja, na elaboração de um projeto a organização e gestão de todos os recursos disponíveis deve ser um processo cuidado (Cembranos et al., 2007)

Para Whitaker (1993, citado por Mendonça, 2002, p. 20) o projeto “veicula uma concepção de pessoa que se inscreve numa perspectiva de mudança e pensa os educadores como profissionais do desenvolvimento humano” afirmando que, “através de um projecto, podemos realizar uma «leitura» mais profunda dos profissionais ou da organização que o promove” (Whitaker, 1993, citado por Mendonça, 2002, p. 20).

Considera-se que os projetos de Educação Social possuem a capacidade de promover um processo gradual e continuado no desenvolvimento dos sujeitos, visando o entendimento sobre si próprias, e do mundo em que vivem, no

sentido da aquisição de novas competências que possibilitem uma melhor qualidade de vida (Lima, 2003).

6.1. AVALIAÇÃO DE PROJETOS

Um projeto de intervenção social percorre um caminho dinâmico e que vai ser coconstruido com as pessoas em diferentes contextos. Neste sentido a avaliação funciona como uma âncora uma vez que une a ação realizada com a previsão da ação futura, produzindo um caminho de aprendizagens inerentes a partir das práticas, em prol de uma otimização quantitativa e qualitativa das intervenções, (Monteiro, 1996, p.137).

No âmbito de um projeto de intervenção social apresentam-se inúmeras formas de o fazer, a partir de recolha de opiniões, explicações, entrevistas, inquéritos, recomendações pelos diversos atores sociais. Todas elas devem ter em vista a melhoria da qualidade de vida e a satisfação das pessoas envolvidas.

O próprio processo de avaliar permite quatro funções, são elas: a operatória, uma vez que é continua e permite fazer ajustes e alterações sempre que necessário; a permanente pois acompanha o projeto desde o desenho, passando pelo desenvolvimento e por fim na sua finalização (avaliação contínua); a participativa porque privilegia-se o diálogo e participação de todos os envolvidos e a formativa visto que promove a construção, partilha e aprendizagem de novos saberes e experiências (Monteiro, 1996).

Em suma, a avaliação é um processo contínuo e permanente ao longo de todo o projeto, tendo como principal objetivo torna-lo aberto, participado e ajustável às necessidades e vontades priorizadas pelas pessoas envolvidas.

6.2.1 AVALIAÇÃO MODELO CIPP

Num processo de investigação e intervenção social existem diversas modalidades de avaliação disponíveis. Contudo, o modelo de avaliação que melhor se adequa a estes projetos é o modelo CIPP, uma vez que está concebido para desenvolver e ajudar os indivíduos a utilizarem a informação de uma forma sistemática para que consigam satisfazer as suas necessidades de acordo com os recursos disponíveis.

O modelo CIPP é entendido "como um processo mediante o qual se proporciona a informação útil para a tomada de decisões" (Stufflebeam & Skinfield, 1995, p.197). Os mesmos autores referem ainda que esta avaliação engloba quatro dimensões: a avaliação do contexto, a avaliação de entrada (Input), a avaliação do processo e por fim a avaliação do produto.

A avaliação do contexto procura compreender e avaliar a realidade sobre a qual se vai intervir, envolvendo um processo de conhecimento sobre os problemas, as necessidades, as potencialidades e as oportunidades de um determinado contexto social. Esta avaliação deve promover um suporte sólido para que sejam estabelecidas as metas bem como as prioridades de modo a produzir as mudanças necessárias (Stufflebeam & Skinfield,1995).

A avaliação de entrada tem como objetivo identificar e avaliar os métodos adotados, as estratégias e técnicas aplicadas, assim como as mudanças possíveis caso sejam necessárias "é um pronúncio de sucesso, fracasso e eficácia de mudança" (Stufflebeam & Skinfield,1995, p.197).

A avaliação do processo é considerada por muitos, como o momento principal na avaliação. É neste processo que se procede à análise dos defeitos e falhas tanto no planeamento como na execução, ou seja, tem como finalidade absorver a informação contínua que ajude os participantes a desenvolver o projeto e a (re) ajustá-lo caso seja necessário. A avaliação do processo constitui uma fonte de informação fundamental para interpretar os resultados de avaliação do produto (Stufflebeam & Skinfield,1995).

A avaliação do produto é o resultado de todos os acontecimentos ocorridos, ou seja os efeitos do projeto desenvolvido. Estes resultados são os propostos ou não, positivos ou negativos, imediatos e a longo prazo (Stufflebeam & Skinfield,1995) (VIDE, apêndice II pág.125).

CAPÍTULO 2 - O PROJETO VEM SER

1.A CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E ANÁLISE DA REALIDADE

A Associação onde se desenvolveu este projeto de intervenção situa-se ao Norte do país e está vocacionada para o desenvolvimento local, integrando-se juridicamente nas Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), com o estatuto de utilidade pública, sem fins lucrativos.

Fundada em Abril de 2006 por um grupo de residentes da freguesia com o objetivo de criar respostas sociais que supram as necessidades da população da freguesia e, de forma mais alargada, responder também a outras freguesias e a um outro concelho circunvizinho.

Segundo as informações obtidas no site da instituição e através de conversas intencionais, tornou-se possível enumerar as linhas de intervenção realizadas pela associação, sendo:

- O Centro de Dia encarado como um espaço de convívio e de prestação de cuidados básicos individualizados e personalizados, com o objetivo de promover a autonomia do idoso e a melhoria da sua qualidade de vida, evitando a solidão e o isolamento;
- O Apoio Domiciliário materializado num serviço de proximidade com o objetivo de prestar cuidados individualizados e personalizados no domicílio a indivíduos e famílias que por motivos de doença, deficiência ou outro impedimento, não possam assegurar temporária ou permanentemente, de forma autónoma a satisfação das suas necessidades básicas ou as atividades da vida diária;
- O Clube Sénior pensado e criado para pessoas com mais de 50 anos, que desejam combater o sedentarismo e isolamento apostando no convivo e diversão, valorizando a aprendizagem ao longo da vida.

- O Gabinete de Apoio à Família (GAF) que tem como principal foco de intervenção o atendimento, acompanhamento e intervenção em famílias em situação de desfavorecimento social, ou ainda, àquelas que sejam sinalizadas por outrem.
- A Lojinha é um projeto desenhado e desenvolvido pela equipa de RSI com objetivo de complementarmente com profissionais de outras áreas da Instituição, potenciando a integração social de famílias em situação de vulnerabilidade.
- A Rede Local de Intervenção Social (RLIS) que integra uma equipa de proximidade multidisciplinar (um Educador Social, dois Psicólogos, dois Assistentes Sociais, um Animadores Sociocultural), coordenada pelo Instituto de Segurança Social com o enfoque na atribuição de respostas sociais.

Segundo o censo do ano de 2011, estas freguesias apresentavam um total de 40 mil pessoas, considerando que a freguesia onde foi desenvolvido este projeto é a terceira mais populosa (15.6%) do concelho.

Foi justamente no âmbito da RLIS que este projeto se desenvolveu, neste sentido, através de conversas informais sobre a atuação entre a equipa RLIS e beneficiários, foi possível perceber que esta atuação ocorre de duas formas: como primeira designada de atendimento, quando sujeito solicita uma ajuda/informação, ficando resolvido no momento, não sendo necessário um acompanhamento; já a segunda refere-se ao acompanhamento, esta requer uma intervenção por tempo indeterminado, até que ambas as partes considerem o caso encerrado.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

No âmbito da intervenção social, na Instituição “Manto Verde” atuam seis profissionais nomeadamente por dois psicólogos, um animador sociocultural, um educador social e dois assistentes sociais.

Relativamente à sua conduta, e segundo o Artigo n. 29.º, da Lei 83-A/2013, o subsistema de ação social alberga entre outros objetivos, a prestação de serviços e equipamentos sociais, nomeadamente esta instituição presta serviços na área da educação, apoio à terceira idade, e famílias carenciadas, desenvolve ações nos campos de intervenção social e comunitária, promove a formação profissional, a cultura, o desporto e o lazer.

1.1.1. Caracterização da população

a) A RLIS e os beneficiários

Segundo o artigo nº38 da Lei 83-A/2013 de 30 de Dezembro, no ponto nº1, reconhece que é no âmbito material a satisfação das necessidades essenciais dos indivíduos com falta ou insuficiência de recursos económicos, facto este que fundamenta a essência da criação da rede local de intervenção social (RLIS) que desenvolve a sua atividade no atendimento e acompanhamento social de pessoas, abrangendo a população residente nas freguesias do conselho.

A RLIS é uma realidade em constante mudança, sendo que o número de indivíduos que se deslocam a esta resposta social é variável. No caso desta realidade, os beneficiários provém de diversas formas, alguns recorrem por iniciativa própria (n=196, 39.2%), outros são fruto dos encaminhamentos da segurança social do IEFP (n= 150, 30%), outros são orientados por iniciativas da comunidade (n=29, 5.9%) e/ou por instituições parceiras (n=124, 24.9%).

Relativamente a um dos objetivos primordiais que esta RLIS se propôs a atingir, assenta numa meta de 7600 atendimentos em três anos, estimando-se cerca de 211 casos por mês.

Relativamente à intervenção, a equipa considera que para conseguir estabelecer um vínculo mais próximo com a comunidade, os postos de atendimento devem encontrar-se descentralizados em diferentes juntas de

freguesia no norte do país, dando resposta ao que está previsto com o despacho n.º 12154/2013 "a ação das entidades do sector social que, pela sua proximidade, têm um conhecimento mais aprofundado das reais necessidades da população, em cada território, e deste modo constituem-se como estruturas nucleares para operacionalização e descentralização dos recursos conducentes à prestação de respostas imediatas e ainda ao adequado acompanhamento social das situações de maior vulnerabilidade"

As vantagens da descentralização repartem-se na medida em que aceleram o processo de decisão pela proximidade local dos decisores, permite decisões mais adequadas às situações concretas a que se aplicam; envolve os inclusos nos processos de decisão aumentando a sua corresponsabilidade e o envolvimento pessoal (Sarmento, 2000).

Nesse sentido, a equipa assume-se como itinerante, no entanto é garantido que em cada junta de freguesia conta com um técnico da RLIS em dias úteis da semana entre as 9h00 e as 17h00.

Relativamente ao modo de atuação e de acordo despacho anterior, a RLIS assume uma intervenção articulada e integrada de entidades públicas e privadas com responsabilidades no desenvolvimento da ação social, direcionando a sua intervenção nos seguintes pressupostos: (i) No modelo de contratualização- assegurar que todos os cidadãos, intervenientes, famílias e instituições públicas e privadas assumam e respeitem o compromisso nas intervenções de que sejam parte; (ii) Cultura de direitos e obrigações- promover o desenvolvimento da consciência de cidadania e o correspondente cumprimento de deveres; (iii) Transversalidade- assegurar que as intervenções territorializadas sejam aplicadas de modo abrangente; (iv) Integração das políticas e medidas de vários setores- articular de modo coerente as ações das entidades de diferentes áreas; (v) Intervenção de proximidade- aproximar os serviços aos cidadãos, através de ações facilitadoras por parte das entidades do setor social na resposta concreta às suas necessidades.

Esta equipa tem como âmbito de ação todo o território nacional continental, e como missão dois grandes objetivos a saber: 1 – garantir o acolhimento social

imediato e permanente em situações de crise ou emergência social; 2- assegurar o atendimento/acompanhamento social das situações de vulnerabilidade, bem como disponibilizar apoios financeiros de carater eventual a agregados familiares em situação de comprovada carência económica.

Todo o processo de atendimento/acompanhamento é informatizado na plataforma da Segurança Social – ASIP, permitindo a possibilidade de analisar de uma forma quantitativa os processos individuais, verificando-se que entre o mês de Fevereiro e o de Maio registaram-se 499 processos familiares, ou seja 1407 pessoas, sendo que desse universo apenas 473 (94.7%) encontram-se em acompanhamento. Relativamente aos atendimentos/acompanhamentos finalizados pela equipa representam 5.3% (n=26).

Esta resposta social presta os seus serviços a indivíduos de ambos os géneros, sendo que maioritariamente são as mulheres que a procuram com maior incidência, podendo ser explicado devido à descriminação e desigualdade social sob o sexo feminino, no sentido da diferenciação rígida de papéis, provocando uma maior fragilidade, potenciando os trabalhos precários ou o desemprego de longa duração.

A desigualdade de género traduz o facto de as mulheres e homens não terem as mesmas oportunidades e resultados na vida em sociedade nos vários domínios (educação, saúde, emprego, família, entre outros) em resultado das relações sociais de género que estruturam e condicionam a vida de homens e mulheres, não respeitando o Tratado de Amesterdão, uma vez que nele constitui no artigo 2º e nº2 do art. 3º o princípio fundamental do Direito Comunitário, no domínio do trabalho e do emprego. A missão da comunidade inclui o mainstreaming de igualdade entre homens e mulheres em todas as atividades, combatendo a discriminação baseada no sexo, origem étnica e racial, crença religiosa, deficiência, idade ou orientação sexual.

Assim, tradicionalmente, atribuem-se ao homem papéis e responsabilidades no domínio público, de sustento e de orientação para resultados, de competitividade e força, e à mulher papéis no domínio privado, de cuidado,

com base em características mais emocionais e relacionais, conduzindo a uma conceção do masculino e do feminino diferenciada e hierarquizada em termos de importância (Duby e Perrot, 1991, pg 42).

2. CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE DA REALIDADE

Conhecer e analisar a realidade é o primeiro passo para o desenho e desenvolvimento de um projeto de investigação e intervenção social, considera-se que este é o processo que permite adquirir o conhecimento sobre a realidade e das pessoas que dela fazem parte para posteriormente ocorrer a mudança (Cembranos 2007).

Para tal, é necessário que o caminho percorrido seja pautado pela devolução, negociação, empatia, respeito, participação entre o investigador e as pessoas. Para tal, deve-se cativar as capacidades das pessoas, apelando a sua criatividade, o seu questionamento de forma a sonharam com outra realidade e com outras opções (Cembranos 2007).

O projeto é pautado por vários momentos, para isso Cembranos (2007), defende que num primeiro momento, pretende-se compreender a situação existente; num segundo momento apela-se à discussão e negociação entre o investigador e as pessoas de modo a que seja debatido ideias e opções viáveis; num terceiro momento, possibilita-se a procura de respostas aos problemas e necessidades priorizadas, idealizadas possíveis alternativas; por último é o momento de reflexão e análise de toda a informação do coletivo, ajustando o que fazer, como o fazer, tendo em conta os objetivos e a planificação da ação.

Após um primeiro momento de construção do conhecimento que se deu pela consulta a documentos institucionais, as plataformas eletrónicas e de conversas intencionais com a equipa técnica, foi-nos sugerido pela equipa que

o projeto a desenvolver fosse orientado para um determinado grupo de pessoas, com características específicas. Muito embora, reconhecendo que cada indivíduo assume-se como um ser único e inigualável, considerou-se possível reunir particularidades em comum, originando a constituição de um determinado grupo.

A constituição deste grupo resultou da observação participante e de uma análise de cada processo individual dos beneficiários. Como resultado desta análise considerou-se que o projeto de intervenção deveria incidir sobre: homens e mulheres com idades compreendidas entre os 38 e os 49 anos de idade, em situação de desemprego e que residissem ou pertencessem a uma freguesia do distrito apoiada pela RLIS, posteriormente, verificou-se que por uma questão temporal e de proximidade (dada as dificuldades de locomoção dos sujeitos), optou-se por trabalhar com indivíduos da mesma freguesia. Esta decisão transforma-se numa oportunidade no sentido de permitir uma maior concentração na construção de conhecimento, nas mudanças e transformações ocorridas.

Relativamente ao processo de conhecimento, num primeiro momento os atendimentos eram dirigidos pelos diferentes técnicos da RLIS, e a posição da investigadora assumiu um papel de observadora, dando espaço para que a conversação e aproximação com as pessoas se assumisse como natural e gradual, nesse sentido, ao longo do tempo e como a presença assumiu um caráter frequente, o papel da investigadora, tornou-se "familiar", originando a que se estabelece-se um vínculo entre ambas as partes, originando os primeiros passos de aproximação, permitindo a partilha de sentimentos, histórias quotidianas entre ambas as partes.

Entre conversas e confidências, de forma individual, o foco de interesse por parte de cada uma baseou-se em revelar as necessidades que sentiam. As informações recolhidas foram bastante enriquecedoras, pois possibilitaram estabelecer um sentimento de confiança mútua construída ao longo do tempo.

Este facto permitiu que as participantes identificassem as necessidades e os objetivos de vida de cada um, sendo referenciado a título de exemplo: o tipo

de trabalho que gostariam de ter, as perspetivas da mudança de vida; os objetivos que pretendem alcançar e os sonhos que gostariam de ver realizados.

Uma vez que a intervenção foi pautada pela observação, à medida que os beneficiários recorriam à RLIS de modo a encontrar respostas face à situação que estavam a vivenciar foi verificado que estes na globalidade era encaminhados para outras respostas sociais e a duração do atendimento era no ponto de vista dos sujeitos "muito rápido" (Sra MS).

Nesse sentido, foi questionado pela investigadora e em situação de atendimento, a pertinência de todas as semanas no posto de atendimento se formar um grupo que aparentemente possui algumas características em comum tendo sido o feedback bastante positivo dos sujeitos, "ainda bem que vamos estar todos juntos, ao menos não sou a única a falar e a estar na mó de baixo" ou "só pode ser duas vezes por semana? eu não estou a trabalhar, até ao final do dia posso todos os dias (Sra S) ".

Quando questionados sobre como se poderia trabalhar para ultrapassar os problemas identificados, os sujeitos mencionaram "vimos para aqui, tentamos estar bem-dispostos e passamos o dia a tentar encontrar maneiras para estarmos mais bem-dispostos", "com alguém disposto a ajudar é muito mais fácil (Sra. MS) ".

Desta forma, teve como efeito a constituição de um grupo por sete mulheres de nacionalidade portuguesa, residentes na mesma freguesia com idades compreendidas até entre os 40 aos (n=3), até aos 45 anos (n=2),com mais de 45 anos (n=29. A escolaridade também varia entre o 6º ano (n=4, 57%) e o 9º ano (n=3, 43%).

No que concerne à questão laboral todas elas se encontravam em situação de desemprego de longa duração, com dificuldade de acesso ao mercado de trabalho, resistentes a investir na qualificação e requalificação (uma vez que desconheciam os seus direitos legais), e à margem do rendimento social de inserção.

Considera-se que o projeto de intervenção desenvolvido na RLIS tem como fundamento o Estado Providência na medida em que visa assistir os indivíduos de forma a promover a integração e a inclusão social.

Este grupo de pessoas que recorreu à RLIS teve como objetivo solicitar ajuda para a obtenção de empego; apoio económico para saldar dívidas contraídas nas mercearias, e apoio alimentar direto.

Este percurso foi, desde o primeiro contacto baseado na participação das pessoas, e em momentos em grupo, sendo que para além das conversas intencionais, proporcionar um espaço para que os sujeitos se sentissem confortáveis a expor as suas ideias e opiniões.

Em situação de atendimento, e numa fase inicial os sujeitos identificaram as necessidades que consideravam como prioritárias, mais tarde, e após a formação de um grupo de discussão, considerou-se relevante partilhar novamente o que outrora já tinha sido falado.

Dessa forma, foram identificadas os problemas e as necessidades com vista a promover a mudança desejada.

Através de conversas intencionais que foram surgindo em atendimento, estas mulheres indicaram que se sentiam com baixa autoestima potenciado pelo facto de não possuírem rendimentos. As faltas de apoio e o isolamento são outros fatores que consideram potenciadores para sentimentos de angústia, desespero, como refere uma das beneficiárias a Sra. MS “era melhor treinarmos e termos mais saber de como podemos arranjar emprego, não temos apoio nenhum porque não vivemos na cidade (…)” ou “vivemos longe de tudo o que há de informações é mais antigo que o arco da velha”.

Embora inicialmente este grupo tenha sido formando a partir de exigências institucionais, o facto é que, não descurando dos princípios da investigação-ação participativa, houve uma preocupação de envolver os sujeitos na elaboração do projeto, sendo portanto o resultado de um trabalho coconstruído com as pessoas.

Apesar desta obrigatoriedade institucional, inicialmente percecionada como limitadora para o desempenho de um projeto no âmbito da Metodologia de

Investigação-ação participativa, todo o planeamento foi negociado com a equipa técnica pois os interesses e motivações das pessoas tinham sido previamente discutidos com os elementos do grupo, com o propósito de se identificarem necessidades e/ou problemas não caindo na fácil tentação de nos limitamos a "rotular" os sujeitos e/ou a agir apenas superficialmente numa perspetiva da "doença" cujos "remédios" são baseados unicamente em postulados científicos gerais, e não na articulação destes com os verdadeiros e reais indivíduos (com suas particularidades e especificidades). Ou seja, o conhecimento aprofundado da realidade, e a correta identificação das necessidades, permitirão obter a informação necessária para o desenho do projeto, com estratégias de intervenção adequadas, quer aos contextos, com aos grupos a que se direcionam (Guerra, 2006).

A partir da análise da realidade e das partilhas e reflexões coconstruidas com os sujeitos, considerou-se que era importante capacitar os sujeitos, no sentido de: Valorizar a educação permanente; Descultar/ reconhecer e desenvolver competências que proporcionem a independência financeira no sentido de criar uma oportunidade de transformar a situação sentida. A titulo de exemplo, uma das participantes refere, "eu já não sei o que sei fazer bem, mas gostava de me relembrar (Sra. MS)," ou "estou cansada de depender dos outros para pagar as minhas contas, isto vai mudar" (Sra. AA), por outro lado, nas conversas iniciais o principal assunto que as beneficiárias preferiam abordar assentava na questão laboral, quando era questionado naquilo que gostavam de trabalhar, ou não respondiam ou assumiam uma postura passiva, referindo "eu não sei no que sou boa, já não me lembro de saber fazer alguma coisa, sei lá" (Sra. S), "eu sei que gostava de trabalhar mas sinto me triste e isolada, não sei fazer nada, nem dizer nada de jeito" (Sra. LF).

2.1. AS "VIAJANTES": PARTICIPANTES DO PROJETO

O grupo do projeto "Vem Ser" assume-se como "somos vencedoras da vida, temos problemas de difícil resolução, mas que tudo se resolve" (Sra. M.S, S.), partilhando da opinião " viver nesta situação não é fácil, a vida é muito injusta e madrasta".

Sabendo que nos dias de hoje as taxas de desemprego assumem proporções catastróficas, uma vez que considera-se como um fenómeno mundial, influenciando de uma forma negativa diversas dimensões do quotidiano, como económica, financeira e social.

Tal como refere Paugam (2003), o emprego assegura a estabilidade financeira e económica, o estabelecimento de relações sociais, uma organização do tempo, do espaço e de uma identidade.

Este grupo é constituído essencialmente por indivíduos do género feminino, todas estas mulheres fazem parte das estatísticas dos desempregados de longa duração. Como resultado desse flagelo todas revelam que sentem grandes dificuldades económicas, indicando "só pedia dinheiro para ter a mercearia mais cheia e não estar sempre ameaçada de cortes da luz (Sra S)".

Relativamente ao estado civil, verifica-se que existem mais mulheres casadas (n=4, 57%) do que solteiras (n=2, 29%), sendo as divorciadas os que representam a minoria (n=1, 14%).

Relativamente à tipologia familiar das participantes do projeto, verifica-se com maior incidência: famílias numerosas e nucleares com filhos ambas com o mesmo percentual (n=4, 55%). No que diz respeito, à habitação, todas as participantes vivem em casas arrendadas

A nível psicológico, algumas beneficiárias revelam sentirem-se com baixa autoestima, referindo "sinto que já não presto para nada, tenho vergonha de não saber procurar as melhores coisas para mim (Sra. CS), "esqueci-me daquilo que eu sabia fazer de bom" (Sra. AA).

Confessam ainda sentir dificuldades em conseguir um lugar no mercado de trabalho derivado "a informação que temos à nossa disposição é antiga e para

agravar não temos uma pessoa para nos ajudar sem pressa e principalmente que nos ouça“ (Sra. SS) por outro lado, verifica-se uma necessidade da criação de laços afetivos, como refere a Sra. LF “não me sinto confiante em relação a nada, amizades, trabalho, até mesmo enquanto pessoa”.

Relativamente ao número de participantes, este assume-se como variável uma vez que inicialmente o grupo foi constituído por setes pessoas, no entanto nas duas últimas sessões, estiveram presentes um total de vinte apresentando-se como um bom resultado.

Uma vez que não foram reunidas as informações necessárias para se tornar possível uma caracterização dos novos participantes, opta-se pela referenciação.

Por outro lado, considera-se que fazer uma exaustiva caracterização dos indivíduos alvo poderia violar quer o direito à vida privada, à imagem e nome, como tal opta-se pela generalização. Desse modo, passa-se a identificar as participantes nas sessões como as viajantes, uma vez que todas consideravam que os momentos em grupo proporcionavam uma nova descoberta, um novo desafio, acompanhado com desejo de mudar de rota, fazendo as “malas” com os objetivos que pretendiam alcançar, para que no final chegassem a destino pretendido e assumissem-se como viajantes das suas escolhas, traçando um novo caminho.

a) Viajante M.S

A Viajante MS nasceu “dia 25/11/1975, “vivo nesta freguesia”. Relativamente à escolaridade “tenho o antigo 6º ano, e não estudei mais porque tive de trabalhar muito novinha”.

No que diz respeito ao agregado familiar “sou sozinha porque estou separada, tenho uma única filha, tem onze anos e frequenta 3º ano de escola, é a minha alegria e a minha preocupação”.

Ao nível de saúde, esta indica que a sua criança apresenta um atraso no desenvolvimento identificado pelos médicos “na forma como anda e fala está

muito atrasada, se eu tivesse possibilidades económicas era acompanhada numa clínica privada todos os dias, mas como não tenho, acontece uma vez por semana", revelando no seu discurso uma angústia e preocupação profunda, lacrimejando enquanto descreve a situação (*VIDE* apêndice IV, pág. 128*)*

Relativamente à origem dos motivos pela qual recorreu à RLIS prenderam-se com: informar a equipa que se encontrava em situação de desemprego prolongado e que gostaria de ser esclarecida sobre dicas/informações de como ingressar no mercado de trabalho, indicando "não sei a quem bater à porta nem como o fazer, o dinheiro não chega e isso é a única coisa que eu sei, tenho as rendas atrasadas e as contas da mercearia vão pelo mesmo caminho".

Para a Sra. MS, a questão da empregabilidade é crucial para ajudar a filha nos tratamentos, o que neste momento não acontece devido à insuficiência económica que atravessa, afirmando "se eu tivesse mais dinheiro a minha filhota tinha tratamentos melhores, e eu estava mais ocupada porque já não sei o que sei fazer".

b) Viajante S.S

A Viajante S.S nasceu no dia 19/3/1978 " atualmente tenho 38 anos, nasci e vivo cá".

No que diz respeito ao seu agregado familiar é composto por "o meu marido, é mais velho que eu, tem 45 anos, e temos a mesma escolaridade neste caso é o 9º ano, é um bom homem e nisso tive sorte".

Refere ainda " o meu marido encontra-se a trabalhar desde fevereiro do ano de 2017 na construção civil em Espanha, o salário dele é o nosso único meio para pagar as contas da casa, a renda e pouco mais, para uma pessoa ir vivendo, ajuda-nos no que pode e mesmo assim é um marido muito presente".

O casal tem três filhas "a mais velha tem dezoito anos e ainda anda no 8º ano, a do meio tem nove anos e anda no 3º ano, a mais pequenina tem quatro anos e é a que me dá menos preocupação".

No meu dia-a-dia, “estou sempre em casa, a passar a ferro e a fazer o que é preciso, quando as meninas chegam da escola fazem os trabalhos de casa, as vezes pedem ajuda mas eu já não sei nada ou não tenho cabeça, canso-me de estar sempre em casa também”.

Em relação à situação laboral, encontra-se desempregada, “sempre fui trabalhadora fabril de meias, mas a empresa fechou, fiz alguns cursos mas entretanto não fiz mais, não me identificava com nenhum, e como Deus não passou por aqui, isto é o fim do mundo, e depois tenho vergonha, medo e precisava de uma mão, venho aqui pedir ajuda para comprar pão e quero ter alguma coisa a fazer*”* (*VIDE,* apêndice V pág.97).

c) Viajante S.

A Viajante S “sou do ano de 79, nasci no dia 19 de Março, os meus pais criaram-me sempre por aqui e por aqui fiquei”, “ao nível da escolaridade tenho o 9º ano, ”reconhecendo que “deveria ter estudado mais mas a vida não o proporcionou, tive infelizmente vários problemas”.

O motivo pelo qual recorreu à RLIS, prendeu-se com o objetivo de melhorar as condições de vida, indicando que “estou grávida de 12 semanas e ainda estou com problemas com o álcool, já reduzi e quero deixar”.

A Sra. S tem três filhos de um primeiro relacionamento, “o meu mais velho é independente e já não precisa da mãe, também já tem idade, 21 anos já tem o seu trabalho, o do meio tem 10 anos mas teve de ir viver com a madrinha porque eu não tinha condições a nenhum nível infelizmente, e o mais novo, o meu bebe, tem 6 aninhos e está numa instituição há mais de um ano e meio.

Relativamente à sua dependência, “ já procurei ajuda e já estou a ser tratada pelo CAT”, este encaminhamento foi âmbito de intervenção da RLIS.

Esta beneficiária reforça a vontade de mudar o rumo da sua vida frisando que necessita de trabalhar a sua autoestima, reconhecendo que se sente carente “bons momentos com pessoas bem-dispostas era uma das coisas que

eu precisava, pessoas que queiram andar para a frente, porque para trás já tenho pessoas em casa".

Ao nível da empregabilidade quer apostar na sua formação e tentar adquirir novos conhecimentos, afirmando "saber mais como estar nas entrevistas, e da minha cara como arranja-la não sei se leve os lábios pintados ou não, essas coisas" (*VIDE*, apêndice VI pág.98).

d) Viajante L.F

A Viajante LF "nasci no dia 6 de Março de 1977 pelas 14h".

"Sempre vivi nesta freguesia, nunca foi o que eu quis, mas foi o que a vida proporcionou". Em relação à escolaridade "tenho o 9º ano bem feito, comecei a trabalhar muito cedo para ajudar os meus, trabalhava no campo e como empregada doméstica, mais tarde fui trabalhar como auxiliar numa Escola secundária, mas não me renovaram o contrato e vim embora, depois disso foi sempre a piorar, menos dinheiro, ter de viver neste bairro, enfim, nada ajuda, sinto-me pasmada para vida".

No que diz respeito ao agregado familiar "tenho o meu marido, está desempregado há dois anos, trabalhava numa garagem de carros mas foi despedido, agora vai fazendo umas formações para entrar mais dinheiro em casa, e depois é a idade, ele é de 78 já não é propriamente novo".

Relativamente aos filhos "tenho dois, um menino e uma menina, o mais velho tem 6 anos e já anda na escola e a mais nova tem 3, nisso tenho sorte, são bem-educados e dão muitas alegrias coitadinhos são crianças e são a minha companhia".

Quanto aos motivos, pelos quais procurou a RLIS, prendeu-se com a ajuda económica" preciso de um apoio económico para pagar o passe social do meu filho para ele ir para a escola, porque sem essa ajuda não tenho forma de conseguir que ele vá para a escola, e depois sou eu, preciso de um emprego, de trabalhar e principalmente de ocupar o meu dia, e estas reuniões que fazemos

tem sido uma motivação para mim, estamos todos iguais mas com vontade não é" (*VIDE,* apêndice VII pág.99).

e) Viajante M.T

A Viajante MT nasceu "dia 4 de janeiro de 1968". "Atualmente vivo aqui e tenho 49 anos, estou cá praticamente desde que me casei". Ao nível do agregado familiar "tenho o meu marido, está a trabalhar mas ganha muito pouco, não dá para quase nada, a comida é da mais barata e sempre pouquinha, e ainda tenho duas filhas, a mais velha tem dezasseis anos e ainda no 10º ano, a mais pequena tem dez anos e anda no 9º ano".

Relativamente à escolaridade "tive pena de não estudar mais, tenho o 6º ano, e não estudei mais porque tinha de trazer dinheiro para casa, a vida é difícil muito difícil".

A nível laboral, "tive muitos trabalhos precários, trabalhava muito e recebia pouco", ao longo do seu discurso verificou-se uma insatisfação face às circunstâncias da vida, indicando " tenho problemas, tenho muitas depressões, não saio de casa, e só me dá para pensar que não presto para nada, nem amigos tenho, nunca tenho nada para fazer, isto é triste",

Os motivos que a prenderam a recorrer à RLIS assentaram em: solicitar apoio económico para pagar a renda da casa pois recebeu uma ordem de despejo, por outro lado, pedir aconselhamento acerca de métodos de procura de emprego, indicando: "outras formas de saber se precisam de mim ou eu me mostrar disponível que eu queria trabalhar, não sei como dizer que estou aqui disponível".

f) Viajante A.A

A Viajante AA " nasci em 1970 do dia 18 de Julho, tenho atualmente 48 anos, sempre vivi neste cantinho, sozinha com o meu único filho que tem 18 anos, o

pai dele foi embora mal ele nasceu, sou divorciada, sem nenhuma ajuda, pago tudo, a renda da casa, as contas, as dívidas, tudo eu".

Em relação à escolaridade do menor "anda num curso profissional de computadores, ganha algum dinheiro mas pouco, vai dando para as coisas dele".

No que diz respeito à sua trajetória de vida, "sempre trabalhei numa lojinha de costura depois fechou e fui para uma fábrica de tapetes de arraiolos, entretanto fechou e nunca mais consegui ter um emprego, se eu soubesse em que mais coisas que sou competente eu trabalhava, só quero é estar boa de cabeça e ter emprego", reconhece que o nível de escolaridade que possui se torna um obstáculo, "só tenho o 6º ano infelizmente, por mim estudava mais mas o dinheiro não chega para tudo, ui nem pensar".

Em relação à escolaridade a viajante possui o 4º ano e encontra-se desempregada há quatro anos, indicando "eu já não trabalho há tanto tempo que acho que precisava de informações atualizadas sabe, já não sei o que sei fazer para melhorar a minha vida, é só preencher papeis e ficar a espera da resposta que não chega".

Os motivos que moveram esta senhora a deslocar-se à RLIS, relacionaram-se com: procura ativa de emprego, pedido de informações sobre as exigências do mercado de trabalho atual.

A viajante AA, num dos momentos em grupo e em contexto informal, aproveitou a discussão sobre a importância do reconhecimento da educação permanente bem como das competências laborais aprendidas para informar o seu gosto pela costura bem como em arranjos de pequenas peças, indicando que " se alguém precisar eu dou uma mãozinha" (*VIDE* apêndice VIII, pág.100)

g) Viajante C.S

A Viajante C.S "sou de Amarante mas depois de casar vim ver para a terra do meu marido, e por aqui fiquei, nasci no dia 17 de janeiro de 1969, sou nova mas já passei por muito".

Relativamente a trajetória de vida “desde sempre que trabalhei, durante muito tempo tomava conta de dois idosos, depois vim viver para aqui, trabalhei numa fábrica mas não me renovaram o contrato, depois é difícil ter um emprego, eu só tenho o 6ºano e cada vez pedem mais”. Refere ainda “os problemas aumentaram cada vez mais, ficamos sem a casa e estamos a viver com os meus sogros há três anos, terrível”.

O seu agregado familiar é composto “temos três filhos pequeninos, o mais pequeno ainda está em casa porque tem 2 anos, os outros dois são gémeos e andam na terceira classe, dão muita despesa”.

Esta viajante reconhece “ gostava de ter um negócio próprio ou de trabalhar com idosos, mas por outro lado, sei que não consigo”.

O motivo que levou esta a Sra. CS a recorrer à RLIS prendeu-se com: potenciar as ferramentas de trabalho; conhecer as formações existentes; reconhecimento das competências pessoais e profissionais “eu as vezes tenho ideias para o futuro, só não sei como começar” , “já que não pago nada por estar aqui, ao menos gostava de saber de mais coisas, para não me sentir assim insegura e com medos”.

3. AVALIAÇÃO DO CONTEXTO

Para desenhar um projeto de educação social de forma adequada, é necessário proceder a análise e compreensão da realidade (Stufflebeam & Skinfield, 1995).

Como resultado desta análise são identificados os problemas, potencialidades e necessidades do mesmo, considerando o quotidiano das pessoas, bem como as suas práticas e o meio onde se inserem (Lopes, 2000).

No momento de avaliação torna-se imprescindível refletir com as participantes envolvidas na análise da realidade, qual a apreensão do contexto por parte dos autores e, ainda, a diferença do discurso aparente e o subentendido sobre a análise da realidade (Cembranos, et al., 2007).

Com base nos momentos em grupo vividos, das conversas intencionais, da observação participante, das interações estabelecidas nos momentos de reflexão e partilha, foi possível elencar os pontos fortes e pontos fracos, bem como identificar problemas e necessidades, potencialidades, constrangimentos e recursos mais sentidos pelas beneficiárias.

Dessa forma, a aproximação e convívio com estas pessoas permitiu conhecer cada um deles, as suas histórias de vida, as aspirações e desejos, compreendendo o significado que davam à sua realidade. Todo este processo de conhecimento implica que o investigador seja capaz da observação e escuta ativa, bem como do questionamento crítico. É desta forma que emerge o conhecimento coconstruido entre o investigador e os participantes, estando inteiramente ligados o processo de diálogo, interação e negociação.

Segundo Serrano (2008,p.31), considera a necessidade como "uma discrepância entre a situação existente a situação desejada, ou seja, a situação entre o que é e o que deveria ser".

Nesse sentido e a título ilustrativo, verifica-se que os beneficiários da RLIS consideram que apesar de existirem valências direcionadas para a inserção

profissional e para o acompanhamento familiar, para alguns continua a existir a necessidade de se investir na intervenção destas áreas.

Ao longo do tempo, e com o desenvolvimento do projeto, tornou-se fulcral priorizar os problemas e as necessidades, uma vez que segundo Serrano (2008, p.31), o investigador é incumbido de promover momentos de negociação entre os participantes para que seja possível destacar as reais necessidades uma vez que nem todas podem ser passíveis de trabalhar.

Promovendo encontros com os sujeitos interessados em participar no projeto, e como refere Serrano (2008), é na identificação dos problemas e das necessidades que se iniciam os primeiros passos para a mudança, as viajantes identificaram os objetivos que pretendiam alcançar.

Dessa forma, passa-se a explanar os principais problemas, necessidades, potencialidades e recursos que vieram a tona a partir da análise da realidade *(VIDE* apêndice X, pág.102).

A partir da construção de conhecimento, baseado nas conversas intencionais, nos grupos de discussão, verificou-se que existe um sentimento de isolamento por parte dos sujeitos; uma desvalorização das competências laborais adquiridas ao longo do percurso profissional; uma insatisfação das respostas sociais existentes, a título de exemplo a viajante MS refere "não há nada aqui para nós, ninguém nos ajuda de coração"; uma desvalorização do autoconhecimento, como indica o discurso da viajante S "não sei nada, nem sei nada do que se pede atualmente, precisava de ir para a primária"; por outro lado, as viajantes revelam baixa autoestima, sendo prova disso a viajante MT, indicando que "em tempos fui bonita, hoje sou um trapo como os da minha cozinha"; todas as participantes revelam sentir dificuldades económico-financeiras, uma vez que "o dinheiro está tudo contadinho ao cêntimo e privo-me de muitos alimentos" (Viajante LF), por último, estas mulheres encontram-se em situação de desemprego de longa duração, derivado à "fraca oferta de emprego e também não saber como fazer as coisas", "nem no computador sei mexer, quando pedem o currículo eu não sei fazer", "só queria estar bem de saúde e ter um trabalhinho em qualquer coisa" (Viajantes S, MS, LF).

No sentido de compreender os problemas identificados pelas participantes do projeto, foi questionado aos membros da equipa técnica o motivo dos discursos dos sujeitos, tendo sido explicado que existia falta de recursos humanos que permitissem um acompanhamento mais próximo.

Consequentemente, no que concerne à equipa técnica e aos indivíduos que frequentam a RLIS foi mencionado que existe uma relação de pouca proximidade entre a equipa técnica e os beneficiários e que também há escassas atividades que estejam direcionadas para as necessidades dos indivíduos.

Com base no acima exposto, foi identificado pelos diferentes atores sociais a formulação de diferentes necessidades, sendo estas: valorizar o autoconhecimento; aumentar a autoestima; promover sentimento de confiança no futuro; criar e fortalecer laços que proporcionem a existência de uma rede social de suporte afetivo; criar estratégias para a obtenção de recursos financeiros de forma a combater a dependência de subsídios;

As estratégias previstas para trabalhar as necessidades supracitadas, assentaram em exercícios de dinâmicas de grupo e sessões de grupos de discussão.

Relativamente às potencialidades, a RLIS é composta por uma equipa multiprofissional itinerante permitindo uma maior abrangência de freguesias; a área local é de grandes dimensões permitindo investir em momentos ao ar livre, os indivíduos deslocam-se, maioritariamente, a pé não tendo qualquer despesa na deslocação; alguns beneficiários são interessados e dispostos à mudança.

Ao nível dos recursos, apresenta-se a equipa multiprofissional e os beneficiários, representando os recursos humanos. No que concerne aos recursos materiais e organizacionais, verifica-se a existência de diversos gabinetes com grandes dimensões, no que diz respeito aos recursos educativos/informativos, encontram-se à disposição de todos os que frequentam a Instituição jornais e revistas diversificadas, um espaço

informativo dedicado, com ofertas de emprego e novas formações organizadas pelo GIP.

Quanto aos constrangimentos, estes recaem sobre a forma rígida que os beneficiários são acompanhados, promovendo uma ligação distante com o individuo, originando a um desconhecimento das suas reais necessidades e potencialidades; forte estigmatização por parte dos sujeitos que procuram a RLIS para com os mesmos; inexistência de projetos co construídos com os indivíduos, traduzindo-se no aumento as suas fragilidades.

A título de exemplo, regista-se as seguintes perceções "gostava que houvesse uma maior preocupação, e que fosse trabalhado aqueles aspetos que eu me sinto mais frágil, como por exemplo a procura de emprego ou só mesmo desabafar" (Sra SS).

4. DESENHO DO PROJETO

Uma vez identificados os problemas inerentes à realidade em questão bem como às pessoas que dela fazem parte, procede-se a planificação.

A planificação constitui o primeiro passo para o investigador e para os atores sociais idealizarem e projetarem o que pretendem atingir bem como a realidade que desejam. Nesse sentido, constrói-se um caminho coconstruído, atendendo às oportunidades, as potencialidades, às alternativas possíveis, para que o desenho do projeto seja o reflexo da essência do grupo em prol da mudança.

Nesse sentido, existe uma preocupação em estabelecer um compromisso entre o possível e o desejável (Boutinet, 1997), considerando que após a identificação das necessidades resultante do processo de análise da realidade, as oportunidades cruzam-se com finalidades desejadas, para que proporcionem uma mudança.

Assim, existe uma exigência no que começa por ser a base de um projeto, remetendo para a solidez da sua fundamentação, pertinência e coerência interna, reforçando com a postura de uma liberdade ao nível da forma como se organiza, na flexibilidade na participação de novos sujeitos, atento à identificação de novas necessidades, resultando dessa forma num projeto transformador.

Todo o ser humano é diferente, singular, sendo a prova disso os protagonistas dos momentos vivenciados em grupo, tendo em conta que todas se encontram preparadas para "vem ser" novas descobertas, oportunidades, "vencendo" as adversidades conseguindo transforma-las em oportunidades.

O projeto "Vem ser" assenta naquilo que consideramos ser a manifestação da vontade mais genuína, de quem quer conscientemente assumir um papel ativo na sociedade, estando predispostos na promoção de questões de qualidade de vida e bem-estar, permitindo desenvolver um conjunto de oportunidades que tornem os participantes autónomos e independentes de subsídios.

Por outro lado, as beneficiárias consideravam que as necessidades identificadas, desencadeavam a vontade de mudança e de transformação, uma vez os objetivos pretendidos eram encarados como plausíveis e concretizáveis, a título de exemplo, como refere uma das participantes" formamos um grupinho e tentamos ajudar-nos umas às outras, temos tempo e por todas chegamos lá não é".

Acredita-se que o projeto "vem ser" assentou em três dimensões: no sujeito uma vez que acreditava que existia uma força natural com vista a vontade de mudar, transformar, tendo como crença um futuro melhor; na suas vivências e historicidade no sentido de serem reconhecidas as potencialidades, necessidades e fragilidades dos sujeitos e por último, na "amorosidade educativa" (Paulo Freire, 1987 p. 79-80) uma vez que todo o percurso foi pautado por momentos e encontros que permitiram a criação de laços afetivos.

Um outo motivo para a pertinência do título "vem ser" prendeu-se com o facto de os participantes transmitirem sentimentos de confiança em relação ao

presente e ao futuro, por outro lado inconformados com o seu percurso de vida "agora é que vai, é a minha oportunidade, a minha cabeça está melhor e eu mais bem-disposta pensar que formamos um grupinho porreiro", por outro lado, ao longo do tempo e em modo de reflexão, os participantes consideravam uma oportunidade os momentos e encontros vivenciados, como indica a Sra. MT "passamos um bom momento, não há vergonhas de falar sobre o que nos atormenta e trocamos opiniões o que ajuda imenso".

Por outro lado, a alusão do "vem ser" encontra-se na categoria das palavras homófonas, uma vez que pode ser pronunciado como "vencer", sendo na perspetiva da investigadora a representação de um conjunto de mulheres vencedoras, lutadoras e inconformadas, que face às adversidades da vida assumem uma postura firme, preparadas para novos desafios, propondo-se a promover o bem-estar e consequentemente o aumento de qualidade de vida.

Aliando o bom humor do grupo às conversas sobre os próximos meses que se avizinham, a Sra. LF referiu "parece que vamos fazer uma viagem, decidimos o que vamos fazer durante estes tempos, só falta a mala,", completando a Sra AA " somos umas viajantes portanto".

Com base nesta observação, partiu-se para alegoricamente desenhar o início de uma viagem, onde os países e cidades são substituídos por aprendizagens e mudanças, sendo o destino final o objetivo que os tripulantes pretendem alcançar.

Todas as viajantes consideram que o desemprego de longa duração, o isolamento social, a carência económica, a desvalorização pessoal e a ligação distanciada que mantêm com a instituição são os seus principais problemas.

Deste modo emerge a necessidade de criar projetos qualificantes coconstruído com os beneficiários, fortalecer e/ou ampliar a rede de suporte afetivo, potenciar as competências individuais e grupais com os recursos existentes, a valorização dos beneficiários e a integração dos sujeitos como parte integrante da instituição.

4.1. FINALIDADE, OBJETIVOS GERAIS, ESPECÍFICOS

Segundo Guerra (2007, p.163), “as finalidades indicam a razão de ser de um projeto, considerando a contribuição que ele pode trazer aos problemas e às situações que se torna necessário transformar”.

Assim, um projeto emerge sob um horizonte utópico, sendo dessa forma uma “realidade desejada, geradora de um sentimento de avanço e mudança, é a faísca que dá sentido aos planos de ação que são realizados” (Cembranos, 2007, 963).

Para (Guerra, 2007), é esta utopia que permite a identificação da finalidade de um projeto, sendo que é a partir desse ponto, que existe a permissão para a construção de um caminho propício para transformar a realidade, os problemas e as necessidades identificadas.

“A definição dos objetivos é de importância decisiva porque permite orientar todo o processo de pesquisa”(Moreira, 1994: 20).

Assim, a finalidade do projeto “Vem Ser” assenta em :

Promover a melhoria da qualidade de vida e bem-estar ao nível pessoal, social e relacional de um grupo de mulheres autodenominadas de viajantes.

Por sua vez, os objetivos gerais (OG) …”estes são por regra mais amplos e definem os quadros de referência de toda a intervenção” (Serrano, 2008:46) e os objetivos específicos (OE) “revestem-se de um conteúdo mais concreto, identificando aquilo que se pretende de facto alcançar com a execução do projeto” (Serrano, 2008:46).

Nesta caso o projeto “ vem ser ”, assenta em:

OG1- Valorizar a Educação Permanente;

OE 1.1- Reconhecer as suas competências pessoais;

OE 1.2- Compreender a importância da educação permanente no desenvolvimento pessoal e social;

OE 1.3- Integrar-se em iniciativas de formação de natureza formal e informal;

OG2- (Descultar/ reconhecer) e desenvolver competências que proporcionem a independência financeira

OE 2.1-Refletir sobre as questões económicas do dia-a-dia;

OE 2.2- Depreender sobre as suas decisões financeiras;

OE 2.3- Conhecer as características e exigências do mercado de trabalho local;

OE 2.4- Agir de forma autónoma na obtenção e na gestão de recursos financeiros;

OG3- Promover uma interação com o meio envolvente, potenciando o estabelecimento de uma rede social afetiva

OE 3.1 - Reforçar os laços sociais, aliando o diálogo, a discussão e a negociação;

OE 3.2- Valorizar a sua integração num grupo e a importância que o "eu" representa;

OE3.3- Desenvolver sentimentos de confiança e segurança que potenciem a autoestima;

No caso da equipa técnica o projeto prevê uma mudança na intervenção junto aos sujeitos. Neste sentido, pretende:

OG4- Promover o envolvimento dos sujeitos nos seus projetos individuais/coletivos

OE 4.1- Reconhecer e valorizar as competências dos beneficiários,

OE 4.2- Escutar, considerar, aceitar as diferentes necessidades e opiniões dos beneficiários;

OE 4.3- Estabelecer uma relação cooperativa com os beneficiários

OE 4.5 - Apoiar os beneficiários na procura de respostas para as suas necessidades promovendo uma participação ativa e integrada no desenvolvimento pessoal e laboral.

Ao longo do percurso de conhecimento e análise da realidade, existiu permanentemente uma preocupação em apelar à escuta ativa para que todas as opiniões, críticas e sugestões fossem registadas.

Em alguns momentos, estas devoluções proporcionaram que existissem sessões exclusivamente com essa finalidade, tendo sido os grupos de discussão uma mais-valia para debater os problemas e as necessidades, bem como para fazer um ponto de situação do projeto. Estes momentos permitiram não só uma reflexão pessoal e em grupo como uma aproximação e o estabelecimento de laços afetivos, verificando-se um sentimento de cooperação dos presentes assumindo um compromisso de que com a presença e contribuição de todas, os objetivos planeados iram ser trabalhados.

4.2. AÇÕES E ESTRATÉGIAS

Os momentos vivenciados em grupo são o reflexo de um conjunto de pessoas predispostas à mudança, capazes de desenvolver e adquirir competências que promovam a qualidade de vida e bem-estar.

Para tornar o projeto " vem ser" exequível, tornando-o interiormente ligado às expetativas e necessidades dos indivíduos, foram desenhadas duas ações, denominadas por Ação I – "Ser + EU" e Ação II – "Na minha bolsa mando eu".

Ao longo dos momentos vivenciados, foram várias as estratégias utilizadas para as ações poderem ser concretizadas e os objetivos serem atingidos, apelando à criatividade e à liberdade de pensamento individual.

A metodologia e a estratégia utilizadas foram ajustadas às finalidades de cada sessão bem como aos recursos possíveis, priorizando em todos os momentos as características individuais de cada participante.

As ações e sessões que destas advêm, ocorreram entre o mês de Janeiro até Junho de 2017, por questões organizacionais, os dias possíveis para ocorrem as

atividades variavam entre terças e quintas-feiras com a periodicidade de uma vez semana, resultando num conjunto de vinte e quatro semanas (*VIDE* apêndice XI, pág.107), dessa forma passa-se a explanar o resultado dos encontros e das experiências vivenciadas.

A Ação I – "Ser + EU", corresponde a um dos objetivos gerais do projeto que assenta na "valorização da educação permanente", traduzindo-se no aumento da autoestima, que consequentemente potencia o desenvolvimento de sentimentos de segurança e confiança no presente, contribuindo desta forma, para que ao longo do tempo, a vontade de mudança de cada um dos sujeitos, seja o reflexo de uma nova qualidade de vida, proporcionando uma visão otimista sobre o mundo e sobre o aquilo que os rodeiam, promovendo dessa forma novas oportunidades, nomeadamente ao nível do desenvolvimento pessoal e social.

Nesse sentido, a Ação acima explanada encontra-se divida pelo conjunto de quatro momentos, sendo estes:

- Sessão "Tu és";
- Sessão "Vem ser";
- Sessão "Mapa";
- Sessão "Ponto Forte".

A ação II- "Na minha bolsa mando eu", corresponde a uma das principais preocupações das participantes sendo um dos potenciadores da estabilidade psicológica e financeira que atravessam, neste caso o desemprego de longa duração, aliando-se a desvalorização das competências profissionais.

Nesse sentido, este conjunto de sessões tem como OG2- Desenvolver competências que proporcionem a independência financeira e OG4- Promover o envolvimento dos sujeitos nos seus projetos individuais/coletivos.

O nome desta ação está relacionado com a capacidade que os sujeitos detêm na gestão dos seus rendimentos e no descontentamento que revelam sob as apreciações do senso comum sobre as formas de poupar ou gerir os rendimentos, para cumprir com esta intenção, procedeu-se a um total de 24 momentos, sendo estes:

- Sessão “Teia”;
- Sessão “Xeque-mate”;
- Sessão “Pré-candidatura”;
- Sessão “Rede de conhecimento”;
- Sessão “Sei ser”;
- Sessão “O meu flash;
- Sessão “Contas à vida;
- Sessão “Sonho à vista”.

5. AVALIAÇÃO DE ENTRADA

Na construção de um projeto, é crucial que ao longo do tempo exista uma avaliação constante.

Após realizada a análise do contexto e desenhado o projeto, considera-se fundamental proceder à avaliação de entrada. Nesse sentido, esta avaliação, tem como finalidade analisar a construção e desenvolvimento do projeto, cumprindo com a intenção de analisar a coerência entre o conhecimento da realidade, os objetivos gerais e específicos, as estratégias, as ações e sessões, bem como os recursos e a finalidade do projeto. (Stufflebeam & Shinkfield, 1995).

Considera-se determinante que um projeto de educação e intervenção social seja o reflexo de um profundo real conhecimento da realidade bem como das pessoas que o integram, pois só desta forma, é que se torna possível compreender e refletir sobre os resultados subsequentes às ações.

Sendo o projeto uma construção contínua do conhecimento, uma vez que foi coconstruido a partir dos interesses, vontades e necessidades dos participantes, a sua finalidade assume-se como abrangente.

Em projetos sociais recorresse a parâmetros qualificados e quantificados na medida em que seja possível identificar uma variável, ou seja, alguns estado ou situação, variação esta que apresenta o fenómeno que nos interessa (Serrano, 2008). No projeto "vem ser", considera-se como indicadores de sucesso:

- A constituição de um grupo;
- O número de participantes, a dedicação, envolvimento e interesse demonstrado;
- A valorização das competências pessoais e sociais;
- A envolvência dos participantes com o meio;
- Consciencialização das competências financeiras;
- Interesse em procurar alternativas para os problemas que os afetam;
- A procura ativa de emprego;

Os indicadores qualitativos (Ventosa, 2002) foram definidos consoante: a qualidade da participação e intervenção nas ações; pela iniciativa própria em melhorar as sessões e prolonga-las durante mais tempo, uma vez que o grupo considerava oportuno a continuidade das mesmas; adequação das propostas aos objetivos pretendidos; a criação de laços afetivos; a troca de experiências, opiniões entre os participantes; a alteração no discurso e da postura ao longo do tempo; a crescente capacidade crítica e reflexiva; o reconhecimento do impacto positivo da execução do projeto; a vontade de continuar a execução das sessões; perceções e representações das pessoas sobre o desenvolvimento do processo.

Os indicadores quantitativos (Ventosa,2002) foram definidos os seguintes: número de sessões; número de participantes no projeto e o número de participantes em casa sessão, ou seja, a assiduidade.

Para que seja possível analisar o desenvolvimento e os resultados do projeto, recorre-se aos instrumentos de avaliação, sendo estes: a observação participante, as conversas intencionais, os grupos de discussão, os exercícios de dinâmica de grupo e as orientações tutoriais.

6. O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO E A AVALIAÇÃO DO PROCESSO

Ao longo do tempo, o projeto construído com as pessoas foi alvo de reflexão e fundamentação sendo que à medida que este se desenvolvia, eram sistematicamente realizadas avaliações para que fosse possível o desenvolvimento de um processo de transformação, mudança, participação.

Segundo Boutinet (1990, p.267), "A avaliação acompanha qualquer prática ela não se apresenta, simplesmente, na fase terminal, mas através de diferentes avaliações pontuais, que constituem outras tantas avaliações intermédias, a prática toma melhor consciência do que faz ao longo do caminho percorrido".

Desta forma, em todas as sessões desenvolvidas proporcionou-se um momento de avaliação qualitativa com vista à consciencialização do propósito da ação bem como da pertinência da mesma.

Assim, com o desenvolvimento do projeto pretendeu-se que as participantes refletissem sobre as suas competências e capacidades enquanto "eu", uma vez que um dos objetivos implícitos do projeto "vem ser" assentava na transformação de tornar estas pessoas em agentes de mudança reflexivos, emancipados e independentes de subsídios do Estado.

Relativamente às sessões, este foi pensado e planificado para sete participantes, tendo sido alterado nas duas últimas sessões, aumentado o grupo para vinte pessoas, pois estava a decorrer uma formação na Instituição, mas por motivos alheios aos beneficiários, esta situação esteve suspensa durante dois dias, e como a maioria tinha informação de que estava a decorrer o projeto "vem ser" e que este ia ao encontro da maioria das fragilidades dos beneficiários das valências da RLIS e do Rendimento de Inserção Social, foi proposto à direção, a investigadora e aos participantes inicias a entrada de

novos membros, tendo sido considerado por todos uma mais-valia uma vez que o projeto era aberto à participação de todos.

O projeto "vem ser" estruturou-se em duas ações, tendo como ponto de partida os problemas e necessidades que as viajantes consideraram importantes. Estas duas ações englobam um conjunto de sessões onde se proporcionaram grupos de discussão e dinâmicas de grupo.

A sessão "Tu és", adquiriu este nome porque desde o primeiro contacto, a forma de tratamento que o grupo adotou entre si assumiu-se como informal e descontraída, como refere uma das participantes, "nós aqui é logo por tu, tu és quem?".

A sessão "Vem ser" teve como objetivo apresentar às participantes do projeto as linhas de orientação que anteriormente tinham sido alvo de negociações pelo grupo, por outro lado, promover a capacidade de decisão e de participação, no sentido destas mulheres estabelecerem os momentos em que aconteceriam as ações e qual o modo/método de execução das sessões.

Para facilitar a tarefa dos próximos encontros, em conjunto foi elaborada uma calendarização das sessões, podendo ser alteradas sempre que necessário, tendo sido negociado ocorrer todas as semanas com a periocidade de pelo menos uma vez por semana.

Uma das metodologias utilizadas nesta sessão foi o recurso à música, tendo sido colocadas canções preferidas das participantes, "este som inspira uma pessoa até ficamos poetas (Sra MS). Sendo uma das metas dos participantes promover o bem-estar físico e psicológico, reconhecendo que para isso é necessário percorrer várias milhas, na terceira sessão foi entregue a cada pessoa, um avião em papel, tendo sido imediatamente descoberto o porquê, uma vez que na sessão anterior a Sra LF tinha referido que "parece que vamos fazer uma viagem", completando com a iniciativa da Sra A.A "só falta o avião, assim, considerou-se que o grupo reunia as condições para iniciar uma grande viagem, nesse sentido foi entregue o meio de transporte, neste caso um avião em papel, sendo a companhia área substituída pela objetivo desejado a conquistar e por fim o passaporte de competências adquiridas, carimbado com

a entrada de novas competências, confirmando que estavam as condições reunidas para seguir com a viagem vem ser! (*VIDE* apêndice XII pág.108).

Nesse sentido, e emergiu o nome para o grupo- As viajantes, prontas para iniciar uma nova viagem, um novo (re) começo.

Depois de entregue o meio de transporte e os documentos necessários para poderem circular livremente pelo mundo, as participantes consideraram que "somos viajantes, somos mulheres que vamos dar a volta ao mundo para sermos felizes e trabalhar para que não falte nada em casa".

A sessão "Mapa" surge das primeiras conversas informais uma vez que todas as participantes manifestaram a necessidade em refletir sobre os acontecimentos mais marcantes ao longo da vida, neste sentido foram questionadas como pretendiam executar a atividade (*VIDE,* apêndice XIII pág.109)

Por outro lado, uma vez que já tinham em sua posse o documento legal para iniciar a viagem, as participantes identificaram no passaporte como competência adquirida "já vejo o lado bom de ter vindo para aqui viver" (Viajante AA), "não me lembro de ter feito isto e vou fazer em casa fez me muito bem e não é nada complicado, simples" (Viajante LF) (VIDE apêndice XIV pág.110).

Na sexta sessão, designada por "Ponto Forte", corresponde ao interesse que as beneficiárias manifestaram no sentido de reforçar o ego para aumentar a autoestima. Assim foi proposto ao grupo uma reflexão sobre os diferentes papéis que assumem na vida no sentido de valorizar as diferentes competências pessoais e laborais.

A estratégia utilizada para a execução desta atividade foi através de uma dinâmica de grupo com recurso a uma folha em A4, tendo cada viajante que desenhar o número de círculos em função dos diferentes papéis sociais que desempenha (VIDE apêndice XV pág.111).

No final da sessão as viajantes decoraram um quadro intitulado por " trevo de quatro folhas " tendo como objetivo reforçar as potencialidades que tinham sido identificadas (VIDE XVI apêndice pág.112).

A sessão “Teia” surge de uma das necessidades identificadas pelas participantes no sentido de considerarem a procura ativa de emprego como uma fragilidade a trabalhar (VIDE apêndice XVII pág.113).

Nesse sentido, considerou-se que criar uma rede forte e expansiva de contactos proporcionaria uma visão aprofundada sobre o mapa relacional que constituem, resultando numa reflexão sobre a operacionalização de possíveis empregos.

Uma das participantes não estava a compreender esta abordagem, e com recurso ao desenho, foi-lhe exemplificado com casos práticos. Depois de a ilustração estar concluída, o resultado final estava semelhante a uma teia de aranha, originando o nome da sessão.

Esta sessão foi registada no passaporte de competências como “ ficou mais claro a quem devo bater à porta e nas variadas coisas que posso fazer”, “estou satisfeita e menos confusa” (viajante M.S, S).

No final da sessão, as viajantes foram convidadas a partilhar o que tinham escrito no passaporte, tecendo diversas opiniões “senti que fiz alguma coisa de útil”, “ ficaram engraçados os panfletos, um deles ficou a minha cara”, “somos um espetáculo, como diz o outro” (Viajantes L.F, S)

A sessão “Xeque-Mate resultou da dificuldade que as participantes sentiram em criar uma estratégia para conseguirem delinear o objetivo que pretendiam alcançar, referindo que “não sei por onde começar” “eu sei que quero um emprego mas fico ansiosa porque não sei o caminho que devo seguir” (Viajante M.S, S).

Nesse sentido e promovendo uma discussão em grupo, foi questionado como pretendiam executar a sessão, foram apresentadas algumas propostas e as participantes identificavam como uma potencialidade caracterizar por escrito o que desejavam alcançar, desse modo recorreu-se a um modelo pré-definido designado por *Canvas* (*VIDE* apêndice XVIII, pág.114).

No final da sessão cada pessoa apresentou aos restantes elementos o caminho que teria que percorrer para “conseguir um emprego”, “aumentar os meus rendimentos”, “trabalhar numa fábrica”, “trabalhar como ama”, “estar

menos dependente dos subsídios" "estar mais feliz" e "sentir-me mais apoiada" (Viajantes AA, CS, MS, S, SS, LF,MT).

No que concerne ao nome da sessão, é utilizado no sentido figurado de que é o momento para o inico de uma nova partida planeando uma nova estratégia para- no fim ser considerado como vencedor, neste caso vencedoras!

No que concerne ao Passaporte de competências, foi identificado pelas viajantes reflexões como "estou menos ansiosa e não sei explicar de outra forma", "foi divertido, o nome da minha empresa chamar-se entre linhas com botões", "quando me deram a peça da rainha achei engraçado o seu simbolismo" foi uma atividade engraçada mas útil ", "ajudou-me a ficar mais calma" (Viajantes AA, MT, LF, S, SS) (*VIDE*, apêndice XIX pág.115).

Relativamente à sessão "Pré-candidatura", esta surge como uma das necessidades identificadas pelas viajantes no sentido de apostarem nas suas competências laborais. Por outro lado, nos primeiros momentos em grupo todas as beneficiárias revelavam nos seus discursos uma predisposição em investir na integração e preparação para o regresso ao mercado de trabalho, nesta passagem, a viajante S considerou que a sessão deveria ser denominada por "ou pré emprego ou pré-candidatura, porque estamos a preparar o necessário para arranjar um trabalho, é como na cozinha, escolhemos os alimentos, cozemos e depois servimos à mesa".

Numa primeira abordagem negociou-se qual a metodologia a utilizar, tendo sido acordado incidir sobre as estratégias para a integração no mercado de trabalho.

Esta sessão contribuiu para reforçar o título projeto- "vem ser" uma vez que é constituído por um grupo de sete mulheres que reconhecem a vontade de aprender dia após dia, contribuindo para o reconhecimento de uma transformação pessoal e social, tendo sido proferido pelas mesmas que "nunca é de mais uma pessoa saber, e nunca é de mais aprender" ou "e venha mais que eu tenho tempo muito tempo para estas coisas, porque uma pessoa entretêm-se a mexer e faz alguma coisa de útil, temos é que ter alguém aqui para a ajudar".

A sessão “Rede de Conhecimento” surgiu da continuidade da sessão anterior, pois se num primeiro momento, o objetivo assentou em criar estratégias que possibilitem os sujeitos delinearem os seus projetos de vida, num segundo momento o foco de interesse assentou na preparação para uma entrevista de trabalho aproximando o máximo possível à realidade, procurando desenvolver sentimentos de segurança e de valorização das competências pessoais, a título de exemplo a viajante CS, refere que “se eu soubesse como estar numa entrevista arriscava mais e não tinha medo.

Nesse sentido estiveram como convidados dois colaboradores de recrutamento da empresa NOS uma vez que havia um conhecimento prévio do pessoal na área de recursos humanos habilitados a auxiliarem nestes momentos de esclarecimentos de dúvidas bem como na disponibilidade demonstrada.

Numa segunda parte os dois convidados criam um cenário onde foi possível recriar uma entrevista de emprego, dando lugar ao entrevistador e ao entrevistando, permitindo que fossem treinadas as respostas chave, correções da postura, das mãos, bem como dicas sobre as cores do vestuário.

A sessão “Sei ser”, partiu da reflexão que o próprio nome sugere, promove uma capacitação de tudo o que tinha sido experienciado, vivido, partilhado, permitindo um autoconhecimento de que são mais, mais enquanto sujeitos, capazes de “vencer” as adversidades, tornando-se viajantes da sua própria vida, preparados para a mudança e com a consciência de que tudo é impossível até acontecer.

Este momento não tinha sido planeado para acontecer intercalado a meio das sessões, tendo sido acordado que existiria um momento em forma de balanço final, no entanto como o projeto era o “espelho” das ambições de cada um, estando sempre pautado por uma vertente ajustável e adaptável as reais vontades do grupo, as viajantes contribuíram com as suas opiniões, desabafos, de tudo que o projeto “Vem ser” tem reproduzido nas suas vidas.

Nesse sentido foram utilizados grupos de discussão que segundo Krueger (1991, citado por Del Rincón, Arnal, Latorre, & Sans, 1995, p. 318), os grupos de

discussão são "uma conversa cuidadosamente planeada, desenhada para obter informação de uma área de interesse definida, num ambiente permissivo, não directivo", foi desta forma que se iniciou a sessão.

Assim, cada uma expressou-se de que forma as sessões produziram impacto no dia-a-dia, como referiu a Sra.S “já enviei currículos e duas cartas de motivação, uma para uma empresa e outra está no meu quarto para eu não me esquecer que tenho um objetivo”.

Este momento “vem ser” proporcionou que o grupo partilhasse que a execução do projeto tem proporcionado bons momentos bem como histórias felizes merecidas de partilhar, e acima de tudo “um grupo que não merece acabar” (Viajante LF), como refere a Viajante SS “ sinto-me mais rica e não é de dinheiro, é de espirito” ou “tenho dedicado o meu tempo a procurar emprego das formas que aqui aprendemos, e uma empresa já respondeu” (Viajante L.F).

Por outro lado, este momento contribuiu para que fosse possível proceder a um balanço sobre a execução do projeto, para isso e de caráter mais avaliativo foram entregues questionários intitulados de “diário de viajante ” onde tinham que identificar as expetativas iniciais e as apreciações atuais do projeto, como indica a viajante MT “ até agora tem sido muito bom, tem sido a minha cara” ou “ eu não gosto do sítio onde vivo mas desde que estamos aqui todas juntas vou mais feliz para casa (Viajante S) ” (VIDE apêndice XX pág.116).

A sessão “O meu flash” partiu da auscultação de sentires despoletados nos participantes, privilegiando o espaço físico envolvente da quinta, destacando a natureza e todos os pormenores circundantes do espaço.

O aliado nesta observação foi a máquina fotográfica, permitindo que fosse registado pela lente da câmara o que despertava interesse ou merecia atenção na perspetiva de cada pessoa, como as paisagens, os detalhes que circulam a instituição “manto verde”, plantas, árvores, em suma tudo aquilo que considerassem interessante de partilhar posteriormente com as restantes viajantes.

O resultado final do “o meu flash”, refletiu-se na ligação afetiva do grupo, não só pela partilha das fotografias mas pela conclusão que a maioria chegou,

concluindo que " é uma questão da forma como olhamos, isto sempre foi assim, o céu, os campos, o bairro, a quinta mas agora estamos a ver com outros olhos, com uns olhos mais bonitos (Viajante MT)".

A sessão "Contas à vida" proporcionou que fosse debatido e refletido uma das questões que mais preocupa as viajantes, neste caso a questão monetária.

Nesta sessão, o grupo foi aumentando para 20 participantes, considerando que estes novos elementos encontravam-se ao abrigo do RSI, originando a que fosse possível criar grupos de discussão em duas perspetivas e realidades distintas, uma vez que as participantes do projeto não recebiam esse mesmo rendimento *(*VIDE apêndice XXI pág.117). Este grupo proporcionou um enriquecimento ao nível de conteúdo e discussão no que diz respeito às despesas de cada participante, promovendo-se a partilha de estratégias para aumentar os rendimentos, correspondendo a um OE 2.1-Refletir sobre as questões económicas do dia-a-dia; OE 2.2- Depreender sobre as suas decisões financeiras.

Esta sessão tinha como intuito promover a afirmação da Ação II- "Na minha bolsa mando eu", desmistificando o preconceito por vezes existente da incapacidade de que os beneficiários de subsídios ou de apoios financeiros pelo estado apresentam uma carência ao nível de gestão financeira, sendo erradamente identificada a necessidade de que deve existir um acompanhamento sobre as decisões financeiras do sujeito.

No final da sessão, todos os participantes refletiram que têm a capacidade de gerir e controlar as suas despesas, no entanto verifica-se que os gastos das viajantes são superiores à receita, estando por isso mais dependentes de ajudas como o banco alimentar e apoios na medicação.

No vigésimo segundo momento o grupo explorou as diferentes publicidades que diariamente são colocadas nas caixas do correio ou nas transmissões televisivas, escrevendo em post-its o que consideram vantajoso adquirir, formas de reutilizar produtos, entre outros. Todas estas indicações foram coladas num painel para que todos tivessem a oportunidade de contribuir com

as suas opiniões. Esta atividade tinha como objetivo a reflexão do que é adequado para cada um bem como o que se torna uma ilusão de marketing.

Ainda no vigésimo momento e depois de estarem todos os post-its colados, foi entregue a cada participante uma folha A4 com o título " Se eu fosse a ti" tendo como o objetivo "aconselhar" o sujeito que tinha escrito o post-it (*VIDE* apêndice XXII pág.118).

Esta sessão assumiu-se como uma das que mais possibilitou um índice de mudança nas sete viajantes, pois estas foram as responsáveis para explicar aos restantes participantes como se sobrevive sem nenhum apoio económico, (exemplo RSI) e como refere a viajante CS "eu compro um bocadinho de tudo mas em poucas quantidades e posso dizer que variamos nos alimentos ao contrário do que as pessoas pensam".

No final deste momento, e por iniciativa própria as viajantes decidiram preencher os seus passaportes de competências, "carimbando" a independência financeira como um objetivo alcançado, considerando que as suas bagagens estavam "recheadas" com a confiança e a segurança que desejavam, contrariando os discursos iniciais de "não sei fazer nada nem gerir o meu dinheiro" (viajante S), para "faço melhor do que pensava «; "estou sempre à rasca do problema, será que outra pessoa na minha situação faria melhor? (viajante MS) sendo posteriormente refletido "dava para gestora de dinheiros cá do bairro"; "quem recebe ajudas do estado deve poupar mais ou talvez não" (Viajante LF), contrariando no final do discurso "está visto que quem poupa mais ainda são os pobres" ; "hoje serviu me muito bem para a cabeça saber que sei ensinar" (Viajante AA), "a que gostei mais secalhar e depois temos sempre um miminho engraçado e barato acho eu " (Viajante CS), "às vezes pensava que era problema da minha família" refletindo no final para "estou contente com os resultados a que cheguei a sério (Viajante SS) por fim a viajante MT "faço bem ou mal a culpa é da minha depressão" contrariando para "mais calma e novos desafios vão ajudar-me".

Os novos participantes consideraram esta sessão como enriquecedora e oportuna na medida em que "ouvir conselhos de pessoas do nosso bairro e que

entendem verdadeiramente o que é passar dificuldades é diferente" (Viajante SS), "original e vantajoso são as palavras que caracterizam o dia de hoje" (Viajante AA).

A última sessão, intitulada como "Sonho à vista", corresponde a necessidade que o grupo sentiu em refletir e "saborear" o último encontro no espaço do "manto verde", onde outrora foi o lugar onde as partilhas, duvidas, angústias, "despiram-se" de vergonha e preconceitos, dando lugar às discussões em grupos, proporcionando-se dia após dia um ambiente onde a escuta ativa e a valorização pessoal estivessem sempre presentes, capacitando dessa forma para o fortalecimento da criação de laços afetivos.

Os sentimentos partilhados neste momento pelas viajantes foram heterogéneos, por um lado verificava-se a alegria de tudo o que foi conquistado, por outro a nostalgia poder voltar aos primeiros momentos em grupo, como referem algumas das viajantes "passou-se muito bem o tempo e tenho pena que vá embora", "foi melhor do que pensei e fazia falta a muita gente mesmo não recebendo dinheiro nenhum" (Viajantes S, LF).

Relativamente ao nome da sessão, esta surgiu da perspetiva das viajantes face ao futuro, considerando que a visão de cada uma leva a esperança e a vontade de aproveitar as oportunidades. No que diz respeito à palavra "Sonho", esta representa a capacidade que cada uma das participantes teve em acreditar nos seus sonhos, conseguindo avançar pata transformá-los para a realidade.

Para terminar a sessão, cada viajante recebeu o "mapa do meu mundo" em que em cada continente estavam escritas palavras de motivação ditas pelas próprias, registadas em diferentes momentos durante as sessões (*VIDE* apêndice XXIII pág.119).

Em relação aos instrumentos de avaliação, foram criados dois, sendo estes, o avião na sessão " Vem Ser" e o passaporte de competências na sessão "Mapa".

Relativamente ao avião entregue na sessão "Vem Ser", este cumpriu com a intenção do OE 1.3- "Integrar-se em iniciativas de formação de natureza formal e informal", OE 3.2-"Valorizar a sua integração num grupo e a importância que

o “eu” representa”; e OE3.3- “Desenvolver sentimentos de confiança e segurança que potenciem a autoestima”.

Em modo de exemplo, passa-se a explanar o que algumas das viajantes registaram como o(s) objetivo(s) que pretendiam alcançar, nomeadamente : a viajante S “eu escrevi no avião era que queria estar mais informada de como ter um emprego e ficar mais confiante e sorridente com a vida, e consegui sim, consegui”; “ (Viajante AA); “eu quero saber mais coisas” (Viajante CS) (VIDE apêndice XXIV pág.120).

No passaporte de competências, as viajantes teriam que escrever o que mudou, o que aprenderam, o que sentiram na sessão que estava a decorrer. Este método avaliativo estava apto para ser personalizado por cada viajante, uma vez que todo o conteúdo estava em branco de modo a não restringir a imaginação das participantes.

7. AVALIAÇÃO DO PRODUTO

A avaliação do produto compreende a análise do desenvolvimento do processo, refletindo se o que foi planeado correspondeu às necessidades identificadas dos sujeitos, bem como os efeitos produzidos a longo prazo (Stufflebeam & Skinfield, 1995).

Todo o projeto “vem ser”, bem como as suas ações foi norteado pela investigação-ação participativa, as viajantes assumiram um papel fundamental, uma vez que a participação é um aspeto necessário em todas as etapas e todos os momentos do processo metodológico (Cembranos, et al., 2007, p.192).

Assim, importa avaliar os resultados visto que é um indicador que proporciona a causa-efeito do projeto, tendo em consideração os aspetos positivos bem como os negativos (Cembranos, et al., 2007, p.196).

O resultado dos momentos e encontros das viajantes, aliando com as sessões do projeto "vem ser", proporcionou a que ao longo tempo, e da convivência e confiança estabelecida, surgissem nos discursos destas participantes uma mudança de comportamento, verificando-se um gradual reconhecimento das competências pessoais.

Um outro resultado positivo, assentou na ligação que o grupo criou, sentindo-se uma preocupação com o bem-estar do outro, aliando a interajuda, uma vez que alguns dos sujeitos criaram a rotina de conviver fora da instituição "já fomos as duas tomar um bocadinho de ar, e dar uma voltinha pelo fresquinho (viajante MS).

Uma das outras potencialidades identificadas incidiu sobre a abertura da instituição para reconhecer os problemas e necessidades dos sujeitos, considerando que deveriam existir projetos coconstruídos com as pessoas.

Assim, com base na identificação dos problemas, necessidades, potencialidades e constrangimentos que um projeto assume a capacidade se solidificar os seus propósitos correspondendo as reais expetativas das viajantes.

Analisando as necessidades priorizadas e as ações planificadas, é possível concluir que estas deram as respostas adequadas e desejadas, indo ao encontro dos objetivos propostos. As duas ações englobavam dois propósitos diferentes mas complementares, sendo a partir destas que se planificaram as sessões, resultando de um projeto coeso e sustentando. A promoção do bem-estar, a valorização da educação permanente, o potenciar uma relação próxima entre as viajantes e a Instituição, a criação de ferramentas para obter a independência financeira, consideraram-se os pilares deste projeto. Procurava-se que as pessoas se tornassem mais participativas, para que o seu quotidiano proporciona-se níveis de bem-estar psicológico e físicos superiores ao que inicialmente detinham, permitindo assim (re)começar o caminho na procura ativa de emprego, por outro lado, o convívio, para que exista um sentimento de pertença de laços afetivos.

Especificamente, a ação I “Ser + Eu”, respondeu ao seu objetivo geral, uma vez que os resultados refletiram esta intenção, contribuindo para o apaziguamento do problema identificado. Ao longo das sessões que estavam planeadas no seguimento desta ação, as viajantes assumiram um papel fulcral, ma medida em que se tornaram capazes de promover a capacidade de negociação e de participação, contribuindo para que se sentissem como parte integrante do projeto. Diariamente as viajantes, através de “reações verbais positivas (Duclos, 2006, p. 47), relativamente à convivência do grupo, impulsionaram as suas histórias de vida, encontros planeados, elogios partilhados, contribuindo para que estas valorizassem o que de melhor tem de si.

Ao longo dos momentos, através de momentos de discussão, bem como de partilha de opiniões e reflexões, as viajantes MS, SS e S, reconstruiram um sentimento de segurança; confiança em si próprias, confiantes nas suas capacidades, sentimentos que se tornaram percetíveis através de expressões verbais “eu antes também me sentia assim, sem rumo, mas agora estou mais feliz e já fiz mais estes meses do que há meio ano atrás (viajante MS).

Em termos qualitativos, um dos aspetos verificáveis foi ao nível da apresentação física, principalmente nas viajantes S e LF, existindo um cuidado no vestuário “já nem venho de chinelos, vocês vem todas bonitas e eu não quero ficar atrás (viajante LF), “tenho olhado para o espelho de forma diferente (viajante S) ”. De igual modo, os momentos de sorrisos, as histórias vividas e vencidas, as rotinas prometidas às quartas-feiras antes das 17h para sonhar no próximo destino, ganharam protagonismo na vida destas sete viajantes. Para além disto, ao longo das sessões realizadas, as viajantes desenvolveram um discurso confiante nas suas potencialidades e capacidades, conseguindo verbalizar “eu sou capaz de tudo”, impondo-se a enfrentar os desafios atuais, considerando que se sentem preparadas “para o que vier”. Paralelamente, as viajantes MS LF, MT, AA revelaram uma postura autónoma no que concerne à procura ativa de emprego, desde a inscrição online numa formação de línguas (remunerada), uma vez que numa das sessões utilizou-se a internet como um

recurso, como na distribuição de serviços de costura pelo bairro, demonstrar disponibilidade através da carta de apresentação nas fábricas em que gostariam de trabalhar; por outro lado, existiram comportamentos não-verbais tais como, (pontualidade, sorrisos, gestos de gratidão e carinho, quando faziam uma especialidade nas suas casas, como um doce, salgado, levavam para o grupo provar), refletindo-se num ambiente familiar.

O grupo na ação I- "Ser + Eu", revelou a capacidade de reflexão crítica e oral, uma vez que partilhavam as suas perceções sobre o decorrer das atividades avaliando as mesmas através do passaporte de competências, como refere a viajante AA "estou grata por tudo, sei que mudei a maneira de falar sobre o meu passado", originando a que se tornassem autónomas em registar as competências adquiridas.

No que diz respeito à questão da rotina e da inexistência de tarefas para ocupar o dia-a-dia, todas as viajantes reconheceram o impacto positivo de saberem que tinham um compromisso com o grupo e que estes meses de convivência proporcionaram uma melhor qualidade de vida, "ui, foi bom, antes estava sempre fechada em casa a ouvir os meus sogros, vir para aqui alivou-me muito o meu stress (Viajante CS) ; "estava sempre fechada em casa, a limpar o que estava limpo, foi muito bom e quero continuar, vou procurar se há mais reuniões destas (Viajante LF)".

No global todas as viajantes foram capazes de reconhecer as suas potencialidades a nível laboral, tendo sido uma das sessões- "Ponto forte", uma das chaves para esta transformação, sendo reconhecido pelo grupo

"eu sou uma mais-valia …".

Inicialmente todos os discursos das participantes eram marcados por alguma insatisfação sobre a trajetória de vida, mágoa, tristeza e pessimismo, contudo este aspeto foi um dos que foi alvo de transformação, uma vez que numa primeira fase a viajante MS direcionava o seu discurso para a questão de saúde vulnerável da filha e para a situação de desemprego que estava a vivenciar, no entanto ao longo das sessões que potenciavam a valorização pessoal e social, trabalhando a motivação e perspetivas de futuro, esta

participante tornou-se uma das que mais evidenciou uma mudança significativa "tenho que estar melhor comigo mesma para não se tornar tudo ainda mais negro", " vou aproveitar esta oportunidade de estar aqui, para estar mais preparada e conseguir ajudar a minha filha, "tenho tudo para conseguir, ainda tenho pernas e braços".

A viajante SS ao longo dos momentos em grupo manifestou sentimento de carinho e cumplicidade com todas as participantes, levando propositadamente alguns doces para o final da sessão. Esta participante autonomamente inscreveu-se no Centro de emprego indicando que "afinal tenho cabeça para as coisas, estava era preguiçosa", por outro lado conseguiu uma resposta a uma candidatura numa empresa perto de casa "ou foi deus, ou não sei quem foi".

A viajante S e a LF criaram uma ligação íntima mais próxima, "entendendo-me bem com ela, e vou ajuda-la no que eu conseguir, damos uma voltinha a pé depois de jantar". Ambas ao longo dos momentos em grupo, estas duas participantes revelaram-se como as mais comunicativas e as que impulsionavam o grupo para "mudarmos a nossa vida, não somos burras, fomos é infelizes na vida, mas estamos felizes agora, isso é que importa (Viajante LF) ", contribuindo para desenvolver a autoestima do grupo.

A sessão "Mapa" permitiu que as viajantes analisassem o seu percurso de vida como um "caminho duro mas com vitórias", contrariando os primeiros discursos de que "foi tudo uma desgraça", convertendo para "as minhas conquistas ninguém me tira". Todas as viajantes reconheceram que o nome do projeto enquadra-se na personalidade destas, considerando-se umas vencedoras "já tive problemas com álcool é verdade, mas estou aqui para recuperar a vontade de batalhar (Viajante S)".

No que diz respeito à ação "Na minha bolsa mando eu", e tendo em consideração o objetivo geral desta, foram criadas diversas sessões com o intuito de encontrar estratégias para a dificuldade económico-financeira que atravessam, bem como a capacitar para a independência económica. A superação e a criatividade patente nestas sessões, possibilitaram a construção de um caminho seguro, coeso e viável para a obtenção de emprego, visto que

inicialmente todas as viajantes partilhavam o mesmo sentimento de insegurança “não sei por onde começar”, “não sei como fazer nem o que fazer” (Viajantes MT, CS) e após a execução da sessão, o discurso verificado baseou-se na conquista de um discurso reflexivo, ponderado, consciente das implicações destas na qualidade de vida. Deste modo, algumas decisões foram tomadas nomeadamente: “primeiro tento me inscrever numa formação paga, depois divulgo o que sei fazer no Facebook como vai fazer a AA, e se der torto faço coisinhas para fora, caso também não dê volto para outra formação (viajante SS)”, “vou procurar na jardinagem e em trabalhos ao ar livre (viajante MT)”, “ vou procurar outra casa que pague menos de renda (viajante LF)”, “vou andar mais arranjada (viajante S).

Mais uma vez, este conjunto de mulheres vencedoras tornou-se capaz de procurar novas formas de obtenção de recursos financeiros, por outro lado mais do que apostar na procura ativa de emprego, redefiniram os seus projetos pessoais, investindo em si próprias, procurando adotar novas rotinas e hábitos saudáveis proporcionado uma melhor qualidade de vida, exemplo disso é a viajante LF que ao longo das últimos momentos do projeto referiu que estaria disposta a mudar de casa uma vez que “quero começar uma nova vida, ir para um sitio mais perto da cidade e mais barato, mas não me esqueço de vocês”.

Uma outra conquista das participantes baseou-se na consciencialização de que são “donas” da sua bolsa, mostrando que detêm todas as capacidades para gerir os seus rendimentos. Outra das mais-valia desta ação, refletiu-se com as decisões económicas que estas têm na vida diária de cada viajante, por outro lado, nesta sessão estavam presentes beneficiários que estavam ao abrigo do rendimento social de inserção, o que permitiu uma comparação e análise construtiva sobre as despesas de cada um versus a receita final, tendo sido possível concluir que as viajantes apesar de terem de uma forma geral um rendimento inferior aos beneficiários deste subsidio, conseguem fazer uma melhor gestão e escolha de produtos mais baratos do que os novos participantes, provando a si mesmas que conseguem gerir os seus rendimentos da melhor forma. Ainda neste sentido, quando questionado aos sujeitos que

representavam a " Coroa" - Como faria eu na tua situação?, todos responderam que fariam igual.

Um outro contributo desta ação assentou na aproximação entre o grupo, pois na atividade "se fosse eu…", todos os participantes aconselharam de uma forma construtiva, ajudando algumas das viajantes, como foi o caso da viajante MT" amanhã pergunto ao meu sogro se não precisa lá de ninguém a ajudar", " tens de ter mais calma, vê-se que tens bom coração (Viajante S)".

Nas sessões "O meu flash" e "sonho à vista", as viajantes capturaram o que de melhor percecionavam com o objetivo de quem quer ter uma melhor qualidade de vida.

Todas as viajantes corresponderam aos objetivos desejados, confirmando que o espaço físico que as rodeava transmitia uma beleza e um significado próprio "foi aqui que nos reunimos todos a primeira vez, e foi um momento muito bom", por outro lado em todas renasceu a vontade de continuar a acreditar e a investir num presente com qualidade e num futuro promissor " vamos acreditar que este empurrãozinho foi o suficiente (viajante S)".

Quanto ao objetivo de o projeto prever uma mudança na intervenção junto dos sujeitos, esta intenção ficou apalavrada, na medida em que apesar de terem sido apresentadas as mais-valias numa relação cooperativa entre ambos, o que se verificou é que a falta de recursos humanos apresenta-se como um inibidor para esta ação. Assim, alterar as regras e práticas da Instituição, bem como incentivar a uma participação ativa de todos, implica um caminho longo e gradual, o que justificaria um projeto com esta gênese na Instituição.

Refletindo sobre os indicadores quantitativos (Ventosa, 2002), através da planificação das sessões bem como do registo no passaporte de competências, tornou-se possível verificar que o projeto "vem ser", teve a duração de 24 semanas, com a periocidade de acontecer uma vez por semana, resultando na concretização de 12 sessões, tendo sido subdividas por: a sessão "Tu és"- 1 atividade; "Vem ser"- 2 atividades; "Mapa"- 2 atividades; "Ponto forte"- 2 atividades; "Teia"- 2 atividades; "Xeque-mate"- 2 atividades; "Pré-candidatura"- 3 atividades; "Rede de conhecimento"- 1 atividade; "Sei ser"- 1

atividade; “O meu flash”- 3 atividades; “Contas à vida”- 3 atividades; “Sonho à vista”- 1 atividade.

Relativamente à concretização das sessões estas assumiram-se como uma mais-valia para o projeto, pois todas elas foram pensadas para serem exequíveis para contexto do grupo e para as apoiar individualmente transformando-se numa potencial ferramenta para promover a autonomia das participantes, promovendo a melhoria e a qualidade de vida das participantes “ levo comigo o tabuleiro para pensar na melhor estratégia (Viajante LF) ”, “escrever no papelinho foi das coisas mais ricas que aprendi, olho e não me esqueço (Viajante CS) vou começar a escrever tudo aquilo que fomos aprendendo aqui (Viajante S), “os exemplos das cartas de motivação e apresentação estão numa capinha (Viajante AA).

Em termos quantitativos, o número de participantes do projeto foi constituído com sete elementos tendo sido uma mais-valia, uma vez resultados obtidos foram o reflexo de um conjunto de mulheres dispostas a aprender e a ensinar os valores mais importantes da vida, como o respeito pelo outro, a solidariedade, a gratidão e acima de tudo a humildade em reconhecer os seus problemas e necessidades, demonstrando que a esperança e a coragem são um dos elementos fundamentais para a transformação.

Por outro lado, verificou-se que não existiu nenhuma desistência de nenhuma das viajantes, tendo sido aumentado o grupo nas duas últimas sessões para vinte participantes, apesar de o projeto estar no seu término, foram criadas estratégias que permitiram envolver todo o grupo e contribuir para existisse um enriquecimento na partilha de opiniões, ideias, possibilitando uma mais-valia para todos o grupo.

Este aumento significativo permite-nos concluir que o facto de as participantes iniciais se manterem ao longo do tempo reflete que o projeto estava adequado às mesmas proporcionando a que se sentissem motivadas por um lado, e por outro, ainda conseguiram com o seu entusiasmo contagiar outros para integrarem as sessões.

No que diz respeito aos indicadores qualitativos (Almeida e Pinto 1995), a partir da grelha de avaliação para cada sessão esta permitiu constatar no que diz respeito à sua utilidade como pertinência (*VIDE* apêndice XXV pág.120).

Relativamente aos registos das opiniões, intervenções, reflexões das viajantes, foram em cada sessão registadas no Passaporte de competências, uma vez que este serviu como um instrumento avaliativo de excelência, assumindo duas vertentes: como um recurso formativo/educativo uma vez que as viajantes à medida que faziam os seus registos proporcionavam uma consciência das competências adquiridas, por outro lado assumia a vertente avaliativa relativamente às sessões.

Dessa forma, foi possível verificar uma evolução em relação aos objetivos a que propuseram bem como as expetativas do projeto, tendo este sido alvo de reajuste em algumas sessões. As considerações escritas no passaporte de competências pela viajantes refletiram um processo de mudança, a título de exemplo, a viajante MS inicialmente referiu "tenho dívidas, uma filha e estou desempregada", terminando o passaporte com "foram uns momentos que não vou esquecer; já viajante SS inicialmente indicava "estou desempregada há muito tempo, mas tenho vontade de trabalhar, também me sinto desanimada, mas estou aqui", em contrapartida no final refere "sinto-me mais rica e não é de dinheiro, é de espirito".

No que concerne ao "mapa do meu mundo" correspondeu às competências adquiridas de cada viajante no sentido em que estão capazes de trilhar o seu caminho, uma vez que alcançaram o seu autoconhecimento.

No último momento do projeto "vem ser", as viajantes preencheram de uma forma criativa os campos da primeira folha do passaporte de competências, nomeadamente o espaço do "Nome" como- Viajante e o espaço da "Data de nascimento" todas as participantes colocaram a 5 de Janeiro (corresponde ao primeiro momento em grupo), relativamente ao sobrenome cada uma "apelidou-se" da forma como se revia após todos os momentos partilhados e conquistas conseguidas, a título de exemplo Viajante AA- "Pronta e capaz"; Viajante MT- "Confiante" (VIDE apêndice XXVI pág.122).

CONCLUSÃO

Construir e desenvolver um projeto de educação e intervenção tornou-se numa mais-valia e num enriquecimento diário pelos desafios e características do próprio contexto, mas principalmente pelo processo e pelas conquistas alcançadas, conseguidos através de uma atitude reflexiva, proporcionando a que as viajantes adquirissem a consciência e valorização das suas capacidades e potencialidades pessoais e socias, bem como permitiu à própria instituição despertar para uma compreensão sobre as opiniões das beneficiárias e adquirir uma possível linha para ajustar as suas práticas de intervenção.

Todo o caminho percorrido foi fruto de longas horas de trabalho, de pesquisa, de negociação, e de encontros e desencontros, sucessos e insucessos. Contudo, o projeto "vem ser", juntamente com as suas participantes, nunca perdeu o objetivo e a ambição de ver cumprida com a sua finalidade…

Promover a melhoria da qualidade de vida e bem-estar, nomeadamente ao nível pessoal, social e relacional de um grupo de mulheres autodenominadas de viajantes.

O projeto "vem ser" assente na metodologia de investigação-ação participativa, privilegiou a participação de todas, tendo como objetivo suprir com os problemas identificados. O convívio diário com as diferentes pessoas que fazem parte deste contexto permitiram um conhecimento e análise da realidade, através de uma atitude investigativa.

Realizada a avaliação do contexto, as diferentes ações foram desenhadas, formuladas e ajustadas sempre que necessário. Para futuro, considera-se que continuar implicar os sujeitos na realidade e nas tomadas de decisão da Instituição bem como a construção de projetos coconstruído com as pessoas, atendendo às suas necessidades deverá ser o caminho a seguir.

Em suma, estes momentos ultrapassaram o discurso neoliberal, conseguindo que cada viajante compreende-se que cada um é autora da sua própria vida num contexto e numa realidade em que deve participar e se implicar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amâncio, L. (1994). *Masculino e feminino: a construção social da diferença*. Porto Afrontamento.

Andriola, W. (2010). *Utilização do modelo CIPP na avaliação de programas sociais: o caso do projeto educando para a liberdade da sedac/mec*. Espanha: Revista Iberoamerican sobre calidad, eficácia y cambio en education, vol.8, nº4, pp. 65-82.

Almeida, J. F. e Pinto, J. M. (1995). *A investigação nas ciências sociais*. 5ª edição Lisboa: Editorial Presença.

Alves, R. (2003). *Filosofia da ciência - O jogo e as suas regras*. Porto: Edições ASA.

Argolo, J.; Araújo, M. (2004). *O impacto do desemprego sobre o bem-estar psicológico dos trabalhadores*. RAC, vol.8, nº4, pp. 161-182

Assembleia da República. *Lei n.º 83-A/2013 de 30 de dezembro de 2013.* Diário da República n.º 252/2013, 3º Suplemento, Série I de 2013-12-30

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de Educação. ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Azevedo, S. (2011). *Técnicos superiores de educação social. necessidade e pertinência de um estatuto profissional.* Porto: Fronteira da Caos Editores

Batista, I. (2000). *Educador Social - especialistas de mãos vazias*. A Página da Educação, nº 94. Porto: Profedições.

Bergano, S. M. (2012). *Filosofias da educação de adultos. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação* - Especialização em Psicologia da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Boshier, R. (2011). Better city. Better life! Lifelong learning with canadian characteristics. In J. Yang & R. Valdés-Cotera (Eds.). *Conceptual evolution and*

policy development in lifelong learning, (pp. 77-97). Germany: Institute for lifelong learning.

Branco, F. (1993). *Crise do estado providência, universalidade e cidadania: um Programa de Investigação e acção para o serviço social, in Intervenção Social.* Revista Semestral do Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa, nº8, 75-89.

Branco, F. (1994). *Municípios e políticas sociais em Portugal (1977-1989)*. In Intervenção Social, nº11/12.Lisboa, ISSS, pág. 183-212.

Bourdieu, P. (2007). Compreender. in Bourdieu, P. (Dir). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes. 693-713.

Boutinet, J.P. (1997). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget

Caleiras, J. (2011). *Para além dos números - as consequências pessoais do desemprego. trajectórias de empobrecimento, experiências e política*. Dissertação de Doutoramento em Sociologia, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Campos, A. (2009) *Depressão e optimismo: uma visão do desemprego, sob o prisma da psicologia da saúde*. Dissertação de Mestrado, Serpa: Instituo Politécnico de Beja.

Canário, R. (1999). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Canário, R. (2007). Aprender sem ser ensinado: A importância estratégica da educação não formal. In Conselho Nacional de Educação (Ed.). *A educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação (195-254).* Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Capucha, L. (2005). *Desafios da pobreza*. Oeiras: Celta Editora.

Capucha, L. (1998). *Grupos desfavorecidos face ao emprego: tipologia e quadro básico de medidas recomendáveis.* Lisboa: Observatório do emprego e formação profissional. ISBN 972-732-331-6.

Carvalho, A. & Baptista, I. (2004). *Educação social. Fundamentos e estratégias.* Porto Editora.

Castel, R. (2005). *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.*5. ed. Rio de janeiro: Vozes.

Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola- percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.

Cembranos, F., Montesinos, D. & Bustelo, M., (2007). *La animación sociocultural: Una propuesta metodológica.* Madrid: Editorial Popular.

Coutinho, C. (2005). *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal - uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000).* Braga: IEP- Universidade do Minho.

Coutinho, C. P; Sousa, A., Dias; A., Bessa, F.; Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009) Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 13:2, pp. 355-379.

Danis, C., & Solar, C. (2001). *Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos.* Lisboa: Instituto Piaget.

Del Rincón, D.; Arnal, J.; Latorre, A. & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Dykinson.

Diaz, A. (2006). Uma aproximação à pedagogia - Educação social. In Teodoro,

A. (Dir.). Revista Lusófona de Educação, vol. 7, nº 7, 91-104. Lisboa: CeiED.

Duarte, A. M. (1997). *Vivências de desemprego: estratégias de reinserção profissional e reconstrução de identidades – o caso dos mineiros de Peijão*. Dissertação de Mestrado, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Duby, G.; Perrot, M. (1991), *História das mulheres no ocidente*, Edições Porto Afrontamento.

Duclos, G. (2006). *A auto-estima, um passaporte para a vida*. Porto: Climepsi Editores.

Esping-Andersen, G. (1990), *The three worlds of welfare capitalism*. Londres: Polity Press.

Faleiros, V. P.(2002). *Estratégias em Serviço Social*. São Paulo: Cortez Editora.

Faria, L., & Lima Santos, N. (1998). *Escala de avaliação do auto-conceito de competência: estudos de validação no contexto universitário*. Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación, 3 (2), 175-184.

Ferreira, J. A., Medeiros, M. T., & Pinheiro, M. R. (1997). *A teoria de chickering e o estudante do ensino superior*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 31 (1/2/3), 139-164.

Ferrera, M.; Hemerijck, A.& Rhodes, M. (2000). *O Futuro da Europa social*. Oeiras: Celta Editora.

Finger, M. & Asún, J.M. (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.

Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.

Freire, P. (1987). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2001). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2003). A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. In: *Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Fonseca, A., Seabra-Santos, H., & Gaspar, M. (2007). Psicologia e educação: novos e velhos temas. Coimbra: Almedina.

Giddne, A., (2004) *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Guerra, I (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo- sentidos e formas de uso*. Estoril: Horizonte.

Guerra, I. C. (2007). *Fundamentos e processos de uma sociologia de ação. O Planeamento em Ciências Sociais.* Estoril: Principia Editora.

Hoven, R. (2003) “Teorias de intervenção social” in Rodrigues., F (coord), Lang, P.

Latorre, A. (2003). La Investigación- acción. Barcelo: Graó.

Lima, R. (2003). *Desenvolvimento levantado do chão... com os pés assentes na terra: desenvolvimento local, investigação participativa, animação*

comunitária. Dissertação de Doutoramento, não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.

Lima Santos, N., & Faria, L. (1999). *O contexto universitário e a promoção do auto-conceito de competência*. Revista da Universidade Fernando Pessoa,4, 175-188.

Melo, A. (1998). *Ditos e reditos em torno do desenvolvimento local*. A rede. Novembro.

Mendes, I. (2007). *A dimensão participativa dos cursos de Educação e formação de adultos (EFA) no Vale do Ave, norte de Portugal.* Dissertação de doutoramento, Universidade de Granada, Granada, Espanha. Universidade de Granada: Dissertação de doutoramento não publicada.

Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Cadernos do CRIAP. Porto: Edições ASA.

Menezes, I. (2007). *Intervenção comunitária: uma perspectiva psicológica*. Porto: Legis Editora.

Mesquita-Pires, C. (2010). *A Invenção acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente*. EER: revista de educação, Vo2), 66-83.

Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, *Despacho n.º 12154/2013 de 24 de setembro*. Diário da República, 2.ª série (2013) . Nº 184, de 24.09.2013, P. 29344 .

Minuchin, P., Colapinto, J., & Minuchin, S. (1999). *Trabalhando com famílias pobres.* Porto Alegre: Editora Artmed.

Miranda, A. & Oliveira, J. (2012). *Quando o palco é parte da realidade: O Sociodrama na formação dos educadores sociais*. Revista Sensos, 2, 27-40. Porto: Livpsic.

Monteiro, A. (1996). *A avaliação nos projetos de intervenção social: reflexões a partir de uma prática*. Sociologia. Problemas e Práticas, 137-154.

Moreira, C. D. (1994). *Planeamento e estratégias da investigação social*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Politicas.

Mozzicafredo, J. (1997). *Estado-providência e cidadania em Portugal*. (2ª ed.). Oeiras: Celta Editora.

Neves, A. (Org.) (2005). *Estudo de avaliação das políticas de aprendizagem ao longo da vida.* Lisboa: DGEEP.

Noffke, S., & Somekh, B. (2010). *Handbook of educational action research*. London: Sage.

Nyhan, B. (1996). *Desenvolver a capacidade de aprendizagem das pessoas: perspectivas europeias sobre a competência de auto-aprendizagem e mudança tecnológica.* Caldas da Rainha: Eurotecnet.

Oliveira, C.; Paulo, J. & Antunes, M. (1999). *Educação de adulta & intervenção comunitária.* Braga: Universidade do Minho.

Oliveira, A. (2001). *Educação social: razões de ser. Espaço (s) de construção de identidade profissional*. Porto: Universidade Portucalense.

Ornelas, J. (2008). *Psicologia comunitária*. Lisboa: Fim de Século.

Osório, A. (2005). *Educação permanente e educação de adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Paugam, S. (2003) *A Desqualificação social – ensaio sobre a nova pobreza*. Porto: Porto Editora.

Paugam, S. (2008). *Le lien social*. Paris: Ed. PUF

Pinto, C. (2001). "Empowerment, uma prática de serviço social", in Barata, O (1988). *Política Social* – Lisboa: ISCSP

Queirós, M. J. (1990). *A gestão social da pobreza num cenário de crise*. Tese de Mestrado em Serviço Social. Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa.

Queirós, J. (2013). Precariedade habitacional, vida quotidiana e relação com o Estado no centro histórico do Porto na transição da ditadura para a democracia. In Cabral, J. (Dir.). *Análise Social, XLVIII* (1.º), 102-133. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Rapparot, J. (1990). Desinstitucionalização: empowermente inter-ajuda, in Análise Psicológica, nº2, (VIII). Lisboa: ISPA

Ribeiro, M. (1999). *Divórcio, guarda conjunta dos filhos e mediação familiar*. Lisboa: Edições Pé da Serra.

Romans, M.; Petrus, A. & Trilla, J. (2003). *Profissão: educador social*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Rosa, V. (2012). *Laços sociais e capital social nas narrativas dos indivíduos em situação de sem-abrigo.* Dissertação de Mestrado, Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra, Portugal.

Sarmento, M. (2000). *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. Porto: Edições Asa.

Schnapper, D., (1998) *Contra o fim do trabalho*. Lisboa: Terramar Editores.

Serrano, G. P. (2008). *Elaboração de projectos sociais. Casos práticos*. Porto: Porto Editora.

Silva, Pedro A. (2002). *O modelo de welfare da Europa do Sul*. Sociologia, problemas e práticas, nº 38, 2002, pp. 25-59.

Silvestre, C. (2003). *Educação/formação de adultos. Como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Stringer, E. (1996). *Action research: a handbook for practitioners. Thousand.* Oaks: Sage Publications.

Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática - guía teórica y práctica*. Ediciones Paidós.

Trilla, J. (1997/1998). Animação sociocultural - teorias, programas e âmbitos. Lisboa: Editorial Ariel.

Ventosa, J. (2002). *Desarrolo y evaluación de proyectos socioculturales*. Madrid: Editorial CC.

Apêndices

APÊNDICE I- ESTRUTURA E EQUIPAMENTOS

Ao nível do espaço físico e de infraestrutura esta Instituição é uma resposta social que se assume como anómala, numa reconstrução do espaço de uma Quinta, assumindo uma arquitetura moderna com uma construção em pedra decorada em tons de verde. Este espaço encontra-se rodeado por zonas verdes, privilegiando o contacto dos funcionários e beneficiários com os animais domesticados da Quinta, assim como as hortas e plantações. Relativamente ao interior da Instituição, este é composto por três edifícios, o edifício I- direcionado para o corpo que pertence à administração e profissionais da área social, o edifício II- engloba a creche, jardim-de-infância e centro de dia, o edifício III – encontra-se destinado para o refeitório.

APÊNDICE II- DESCRIÇÃO DOS EQUIPAMENTOS

O edifício I é constituído por dois gabinetes, uma copa e uma casa de banho, sendo que o gabinete A, corresponde ao gabinete administrativo local destinado à execução de tarefas de carácter mais burocrático, bem como à organização de processos, informatização de dados, telefonemas, entre outros.

Relativamente ao gabinete B, assume-se como o espaço com maiores dimensões da Instituição, seguindo o modelo *open space*, estando destinado à equipa técnica e coordenação.

No que diz respeito ao espaço C, neste caso a copa, tem como objetivo proporcionar aos diferentes técnicos a possibilidade de confecionar as suas refeições bem como a disposição alguns alimentos.

O edifício II é constituído pelo gabinete- D, E, destinados à valência da creche, e pelo F, G - direcionado para o jardim-de-infância, no que diz respeito ao espaço H – este é frequentado pelos idosos, sendo este um espaço amplo, completamente envidraçado, proporcionado uma vista privilegiada para a quinta.

O edifício III contempla o refeitório, este serviço encontra-se disponível para todos os membros da instituição inclusive para a creche e jardim-de-infância. Este é um espaço amplo com uma ocupação estimada para trinta pessoas

APÊNDICE III- CARACTERIZAÇÃO DOS BENEFICIÁRIOS DA RLIS

Os beneficiários da RLIS de uma forma geral residem em habitação social e maioritariamente pagam renda, contudo o pagamento da renda é adequado à receita familiar. Verifica-se, no entanto, que, o nível de rendimentos apresentados é baixo e as despesas são superiores aos rendimentos auferidos.

Na globalidade, os casais apresentam-se em regime de união de facto ou em situação de solteiros com partilha na mesma residência.

De acordo com a documentação interna sobre as condições de habitabilidade destes indivíduos, os registos realizados pela equipa técnica referem de forma geral que, as casas encontram-se degradadas, e com carências de limpeza.

Em relação à nacionalidade dos beneficiários, é constituída na maioria por portugueses, identificando os motivos que maioritariamente originam as pessoas a recorrer à RLIS, constatou-se através da análise dos 499 processos individuais e familiares de beneficiários que pertencem à freguesia em estudo que os mesmos se prendem com necessidade relacionadas com: carência económica (n=202, 40.6%), desemprego (n=138, 27.8%), conflitos familiares (n=20, 4%), envelhecimento em situação de dependência, isolamento, acamados (n=38, 7.7%), problemática do foro mental (n= 20, 4%), outros recorre por iniciativa própria para ter apoio na medicação, e informações sobre direitos sociais (n=70, 14.9%).

Além dos pedidos acima mencionados, é possível identificar outros como: ajuda na procura ativa de emprego e apoio psicológico, no entanto o tipo de resposta social disponibilizada não vai nesse sentido, encaminhando os indivíduos para o gabinete de inserção profissional ou para outras respostas que possuam essas competências (n=124, 24.9%).

Todo o trabalho desenvolvido pela RLIS é assegurado por uma equipa multiprofissional com o objetivo de garantir que as metas estabelecidas pelo

Programa Operacional Inclusão Social e Emprego são atingíveis para que esta resposta social seja financiada durante o período estabelecido, ou seja, por três anos.

APÊNDICE IV- O PROJETO RLIS "MANTO VERDE"

Como refere o Artigo 26 do Decreto-Lei nº 137/2014 de 12 de Setembro e de acordo com as competências definidas nos Regulamentos nºs 1303/2013 e 223/2014, do Parlamento Europeu e do Conselho, a RLIS deriva de um Programa Operacional Inclusão Social e Emprego (POISE), promovido pelo Portugal 2020, e destina-se a ser realizada no âmbito nacional, nomeadamente nas regiões Norte, Centro e Alentejo. Nos termos do artº 7º do Despacho nº 11675/ 2014, podem ser entidades aderentes da RLIS, entre outras, as Instituições de Particulares de Solidariedade Social, estabelecendo como missão, visão, valores e lema, apoiar ações que promovam maior inclusão social e melhor emprego em Portugal, capacitar para a inovação e estabelecer um suporte coeso entre a integridade e a confiança.

O Despacho n.º 12154/2013 reconhece que esta resposta social deve assumir um carater flexível e não standardizado, adequando o tipo e natureza das intervenções, ao público-alvo, aos recursos existentes e às características do território. A par de uma ação resolutiva vocacionada para os problemas em concreto, a RLIS tem igualmente preocupações de promover a articulação integrada de entidades com responsabilidades no desenvolvimento da ação social, informando: aconselhando e encaminhando as pessoas e famílias em situação de vulnerabilidade social para respostas, serviços ou prestações sociais que previnam situações de pobreza e de exclusão social. Para iniciar o projeto de intervenção, considerou-se importante refletir sobre o estudo desenvolvido pelo plano de desenvolvimento social 2012-2015 do concelho, que foram apresentadas as problemáticas da freguesia "Manto Verde" onde este projeto se desenvolveu, nomeadamente: necessidade de transferências sociais através do RSI (+10%), Ação Social e escolar (+60%), Toxicodependência (0-4%), Habitação Social (0-6%), Insuficiência económica (0-4%), Subsídios de

Precariedade (0-1%), Desempregados inscritos no Centro de emprego do conselho. (0-3%).

APÊNDICE V- DIÁRIO DE BORDO RELATIVO À VIAJANTE MS

A viajante MS em termos laborais, trabalhou durante cinco anos na área de limpeza, encontrando-se neste momento desempregada, e sem nenhum apoio económico, referindo “Se eu soubesse mais coisas tinha mais oportunidades, agora assim sinto-me perdida e sem ninguém ”, “ eu tenho vontade de trabalhar e aprender mais, apesar da minha idade a minha filha precisa da mãe e eu preciso de estar ocupada, estar sempre em casa não ajuda em nada”.

Inicialmente o sentimento de frustração e de insatisfação estavam presentes no seu discurso, no entanto e ao longo dos momentos grupais cada vez foi diminuindo verificando-se que as apreciações e reflexões tornavam-se positivas, transfazendo uma confiança num futuro melhor. Esta viajante foi a participante mais ativa nos momentos grupais, assumindo sempre uma postura autónoma e descontraída, tendo sido um dos elementos chave a proporcionar uma boa disposição contagiante.

APÊNDICE VI- DIÁRIO DE BORDO RELATIVO À VIAJANTE SS

Nos momentos em grupo e quando os objetivos pressupunham uma reflexão sobre a importância em investir em formações, a viajante SS reconheceu " eu vou lá inscrever-me para ver no que dá, mas normalmente são sempre as mesmas coisas e não é ajustado à nossa idade, mas eu inscrevo-me".

Os motivos que a prenderam a recorrer à RLIS foram: solicitar ajuda monetária para regularizar dívidas que contraiu na mercearia ao nível do pão e fruta, por outro lado, pedido de informações sobre o mercado de trabalho atual" sei que não sou burra, sinto-me é desorientada".

APÊNDICE VII- DIÁRIO DE BORDO DA VIAJANTE S

Atualmente " vivo com o meu companheiro, na casa dela, que também está desempregado, e com a mãe dele que está na mesma situação, somos três pessoas sem rendimentos e com despesas".

Esta beneficiária indica que tem como objetivo conseguir a guarda do filho mais novo que se encontra institucionalizado, reconhecendo que para isso acontecer tem possuir rendimentos, como estar empregada e sentir-se psicologicamente estável, "eu só queria um trabalho, assim era mais fácil, se alguém me ajudasse a ser melhor na procura era muito bom, e depois sinto-me sozinha e sem ninguém para falar sobre estes assuntos".

Nos momentos em grupo que estavam direcionados para a procura ativa de emprego, foi notória a dedicação, um dos indicadores que o comprovam, assentou na pontualidade e no aproveitamento das discussões em grupo, assumindo-se constantemente com uma posição empenhada e com vontade de aproveitar aquele momento, tendo sido o primeiro elemento a revelar interesse em conviver fora da Instituição, " amanhã depois das cinco voltamos para aqui, trago uns paninhos para bordar".

APÊNDICE VIII- DIÁRIO DE BORDO DA VIAJANTE LF

A viajante LF em tom de desabafo reconhece que “com um emprego era tudo mais fácil, mudava para outra casa com mais condições, a minha é arrendada e não me baixa o valor da renda, por isso é que tenho vontade de mudar tudo, mudar a vida e as minhas, coisas”.

Em todos os momentos em grupo, revelou-se uma pessoa muito comunicativa, alegre e com vontade de mudar o rumo da sua vida “ eu quero é recomeçar”.

APÊNDICE IX- DIÁRIO DE BORDO DA VIAJANTE AA

Ao longo dos momentos em grupo, uma das mudanças mais visíveis foi ao nível da aparência, participação e do sentido de humor, sendo que no início apresentava-se com uma aparência descuidada " tiro a primeira coisa que me aparece à frente", tendo sido alterada ao longo do tempo, verificando-se uma atenção nas cores do vestuário, na roupa e nos cuidados básicos de higiene.

Numa das sessões que se proporcionou o contacto com o ar livre, esta participante revelou o impacto que os momentos em grupo tem tido na sua vida, indicando que "sinto-me mais motivada na vida, tem me feito bem, amanhã vou a uma mercearia, se não der volto para aqui ", de ressalvar que foi uma das principais pessoas a criar o nome do projeto.

Por outro lado, esta viajante foi a primeira pessoa do grupo a assumir uma postura inconformada com a realidade, apelando aos restantes membros para que existisse a vontade de mudar uma vez que " vamos estar todos a trabalhar para o que precisamos".

Com base neste discurso questionou-se ao grupo sobre a importância de definirmos um objetivo, tendo sido complementando com a ideia desta viajante no sentido de se ter proporcionado a criação de um novo instrumento de reflexão, sendo a metodologia simples, cada pessoa teria que escrever qual o desejo que pretendiam alcançar a longo/ médio prazo, promovendo um dos objetivos do projeto que assentam na visão prática e no raciocínio

APÊNDICE X- TABELA SISTEMATIZADA DE INFORMAÇÕES RELATIVAS AO DESENHO DO PROJETO

Problemas	Causas Prováveis	Necessidades	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Ações	Atividades	Indicador de avaliação
P1- Desemprego de longa duração	-Baixa qualificação escolar; -Baixa qualificação profissional; -Inexistência de ofertas de emprego. -Abandono escola precoce; -Reduzida oferta de qualificação Portugal. Poucas ofertas de emprego As ofertas existentes não vão ao encontro dos interesses, necessidades e perfil	-criar estratégias para a integração no mercado de trabalho; -criação de projetos qualificantes co-construidos com os beneficiários. -Inscrever e/ou Integrar em formações; -Inscrever em entidades empregadoras; -criar estratégias que possibilitem aos sujeitos delinear projetos de vida	OG1- Valorizar a educação permanente;	OE 1.1- Reconhecer as suas competências pessoais; OE 1.3- Integrar-se em iniciativas de formação de natureza formal e informal;	Ação II- " Na minha bolsa mando eu"	- Sessões "Teia" - Sessões "xeque-Mate" - Sessões "Pré-candidatura" - Sessões "rede de conhecimento"	-Quantitativos; -Qualitativos;

Problemas	Causas Prováveis	Necessidades	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Ações	Atividades	Indicador de avaliação
P2- Quebra de laços sociais (Depressão, isolamento social;)	-Ociosidade (inexistência de rotina;);	Acompanhar com maior proximidade os indivíduos;		OE 3.1 - Reforçar os laços sociais, aliando o diálogo, a discussão e a negociação;		Sessões "Tu és"	- Qualitativos
	- Condições sociodemográficas desfavoráveis;	-Desenvolver Projetos coletivos co construídos com as pessoas;	OG3- Promover uma interação com o meio envolvente, potenciando o estabelecimento de uma rede social afetiva	OE 3.2- Valorizar a sua integração num grupo e a importância do nós e do que "eu" representa;	Ação II- "Ser + EU"		
	- Inexistência de suporte afetivo	Fortalecer e/ou ampliar a rede de suporte afetiva		OE3.3- Desenvolver sentimentos de confiança e segurança que potenciem a autoestima;		Sessões " Sei ser"	- Quantitativos

Problemas	Causas Prováveis	Necessidades	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Ações	Atividades	Indicador de avaliação
P3- Carência económica	-Inexistência de recuros derivada ao desemprego; -Receita familiar inferior aos gastos fixos por mês; - O custo de vida local elevado -Pouca autonomia para contrariar as dificuldades financeiras	-Potenciar os as competências individuais e grupais e os recursos existentes de forma a melhorar a situação financeira;	OG2- Desocultar/reconhecer e desenvolver competências que proporcionem a independência financeira	OE 2.1- Refletir sobre as questões económicas do dia-a-dia; OE 2.2- Depreender sobre as suas decisões financeiras; OE 2.3- Conhecer as características e exigências do mercado de trabalho local; OE 2.4- Agir de forma autónoma na obtenção e na gestão de recursos financeiros;	Ação II- " Na minha bolsa mando eu"	Sessões " Contas à vida"	- Quantitativos; - Qualitativos

Problemas	Causas Prováveis	Necessidades	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Ações	Atividades	Indicador de avaliação
P4- Desvalorização Pessoal	- Inexistência de apoio psicológico;	- Valorização das competências adquiridas;		OE 1.1- Reconhecer as suas competências pessoais;			- Quantitativos
	-Insuficiente acompanhamento da equipa de intervenção;	Acompanhamento e apoio psicológico periódico;	OG1- Valorizar a educação permanente;	OE 1.2- Compreender a importância da aprendizagem ao longo da vida no desenvolvimento pessoal e social;		- Sessão "Vem ser";	
	-Sentimento de desinteresse da sociedade para os problemas que os afeta;	Valorização dos beneficiários;					
	- Desconhecimento das competências pessoais e sociais.	Priorizar as necessidades identificadas pelos sujeitos;			Ação II- "Ser + EU"	- Sessões "Mapa";	- Qualitativos
						- Sessões "Ponto Forte"	

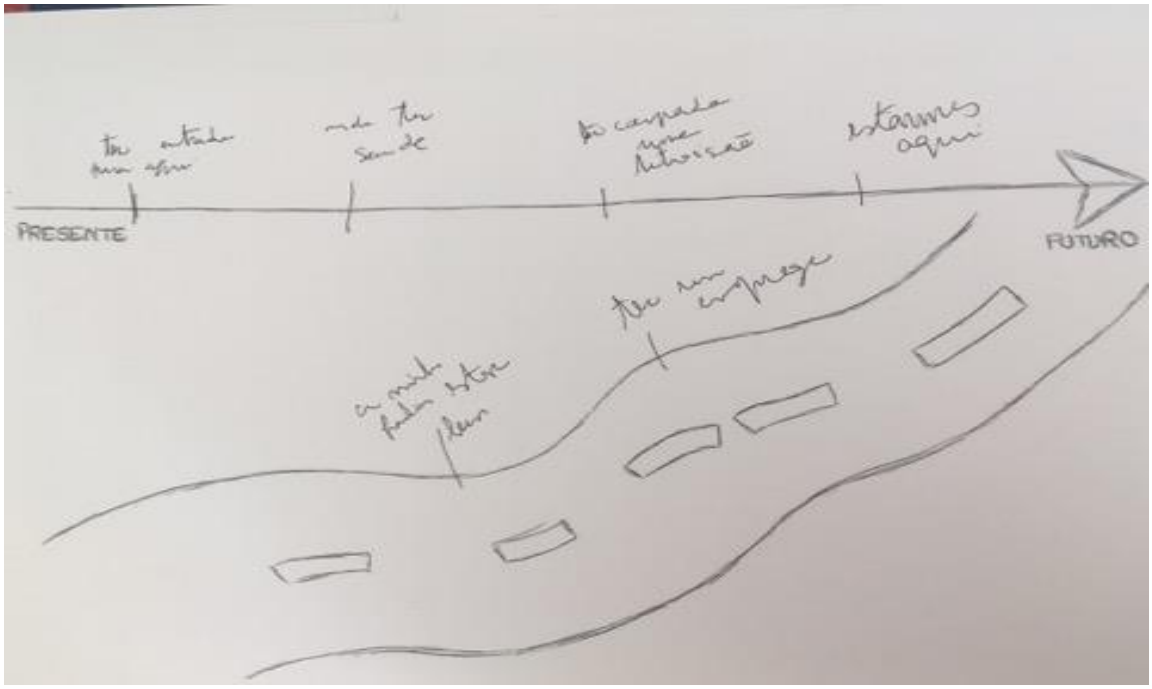
Problemas	Causas Prováveis	Necessidades	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Ações	Atividades	Indicador de avaliação
P5- Ligação distanciada entre a Instituição e os beneficiários	-Falta de recursos humanos; -Escassas atividades direcionadas para os indivíduos.	- Existir um vínculo próximo entre a equipa técnica e os beneficiários; - Integração dos sujeitos como parte integrante na Instituição	OG4- Promover o envolvimento dos sujeitos nos seus projetos individuais	OE 4.1- Reconhecer e valorizar as competências dos beneficiários, OE 4.2- Escutar, considerar, aceitar as diferentes necessidades e opiniões dos beneficiários; OE 4.3- Estabelecer uma relação cooperativa com os beneficiários OE 4.5 - Apoiar os beneficiários na procura de respostas para as suas necessidades promovendo uma participação ativa e integrada no desenvolvimento pessoal e laboral.	Ação II- "Ser + EU"	Sessões "o meu flash"; Sessões "Sonho à vista"	- Quantitativos - Qualitativos

APÊNDICE XI- CALENDARIZAÇÃO DAS SESSÕES

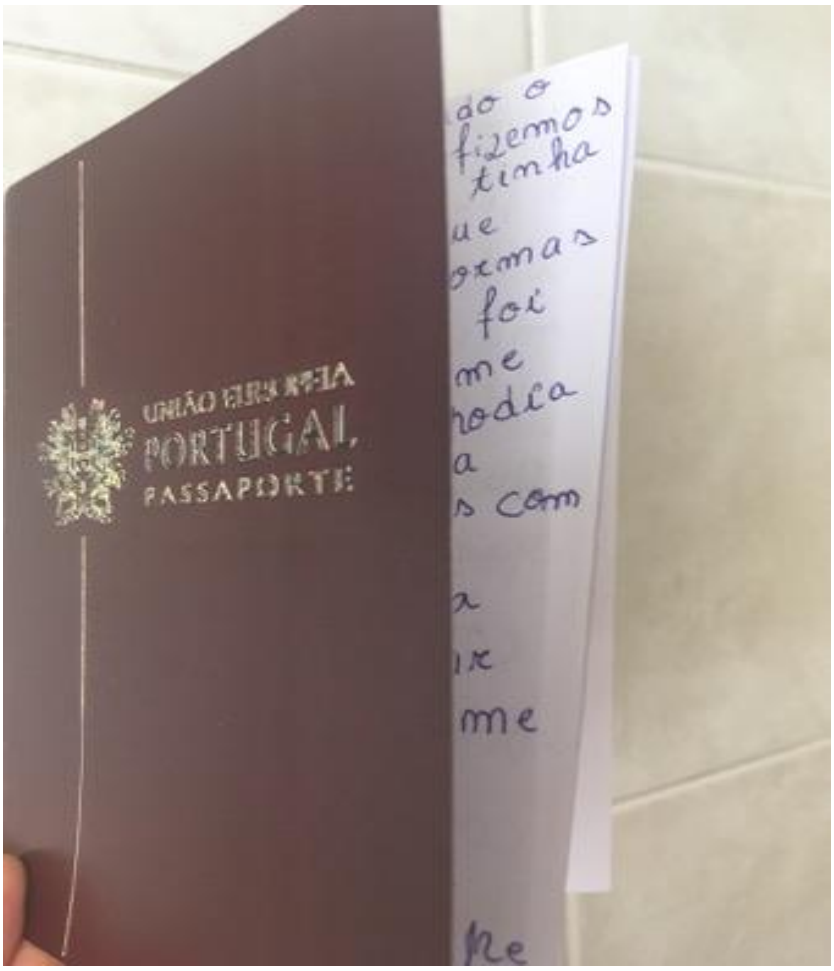
Calendarização das Sessões Efetuadas						
	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho
1						"Sonho à vista"
2		"Ponto Forte"	"Xeque-Mate"			
3						
4					"Contas à vida"	
5	"Tu és"					
6				"Sei ser"		
7						
8						
9		"Ponto Forte"	"Xeque-Mate"			
10						
11					"Contas à vida"	
12	"Vem ser"					
13				"O meu flash"		
14						
15						
16		"Teia"	"Pré-candidatura"			
17						
18						
19	"Vem ser"					
20				"O meu flash"		
21						
22			"Pré-candidatura"			
23		"Teia"	"Pré-candidatura"			
24						
25					"Contas à vida"	
26	"Mapa"					
27				"O meu flash"		
28						
29						
30			"Rede de Conhecimento"			
31	"Mapa"					

APÊNDICE XII - EXEMPLO DE UM AVIÃO ILUSTRATIVO ELABORADO PELA VIAJANTE AA

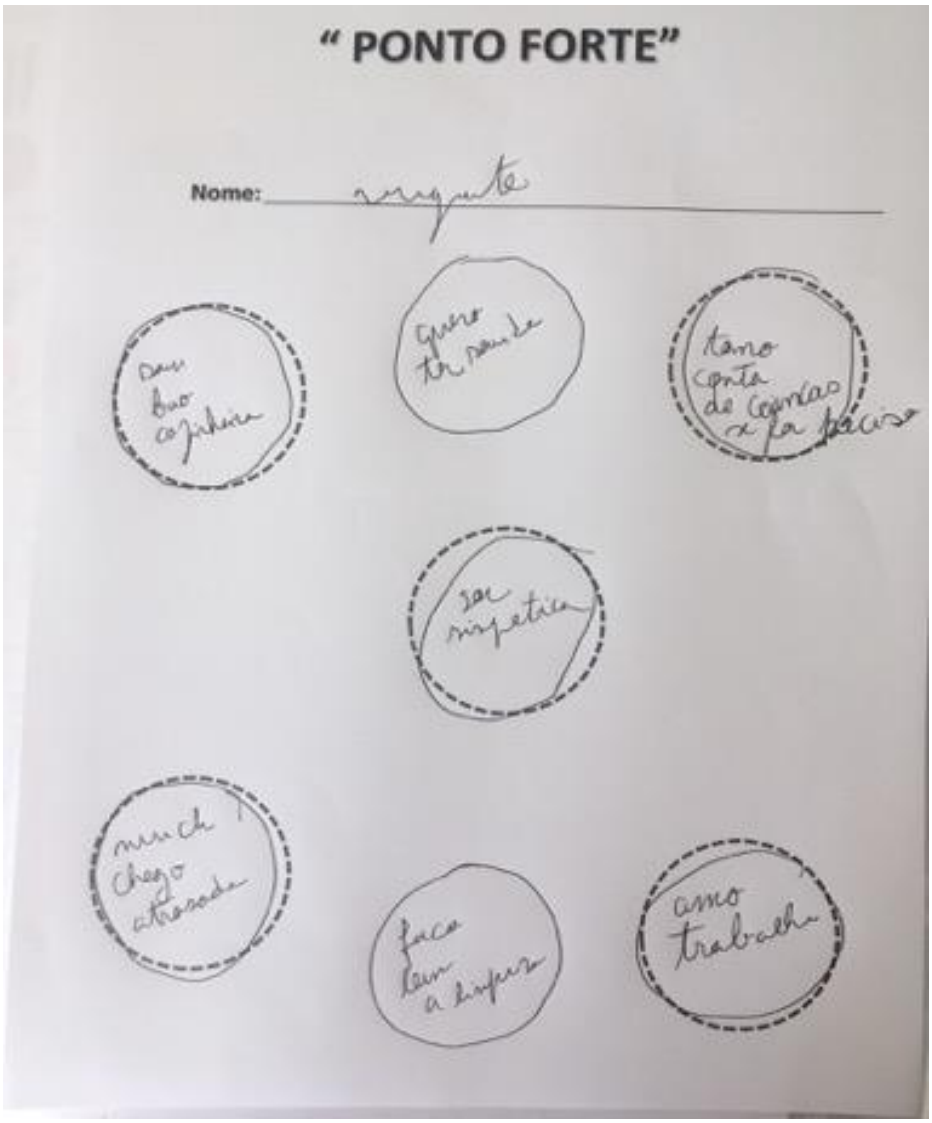
APÊNDICE XIII- "MAPA"



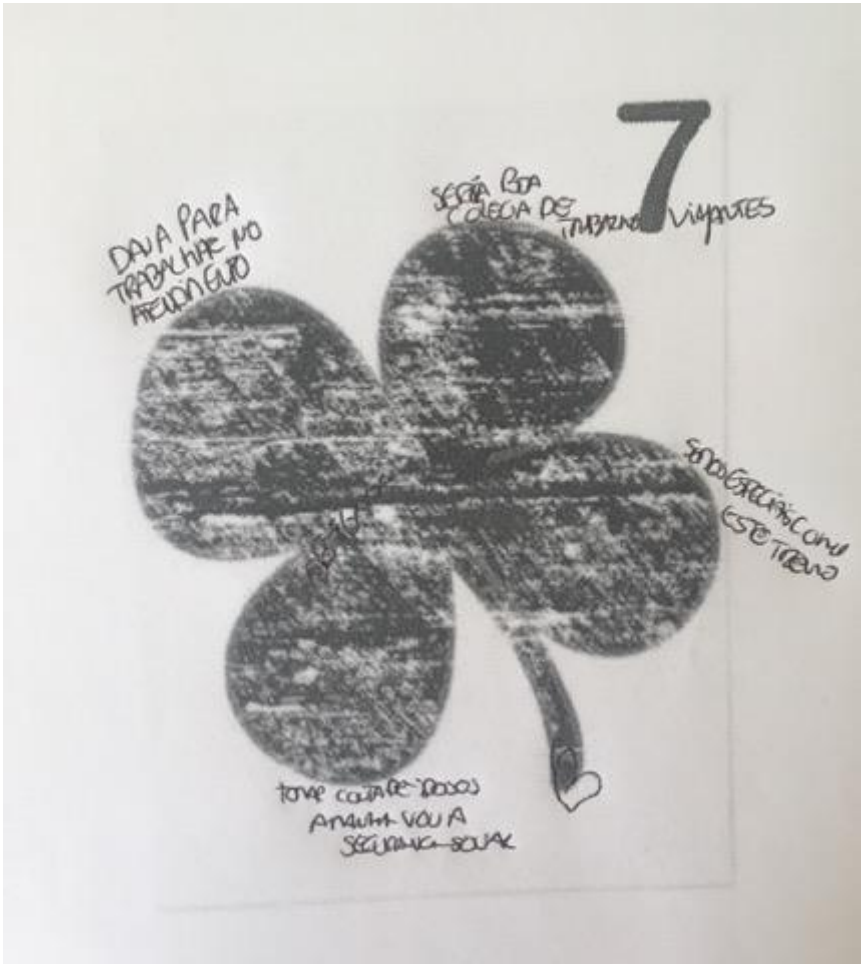
APÊNDICE XIV- PASSAPORTE DE COMPETÊNCIAS



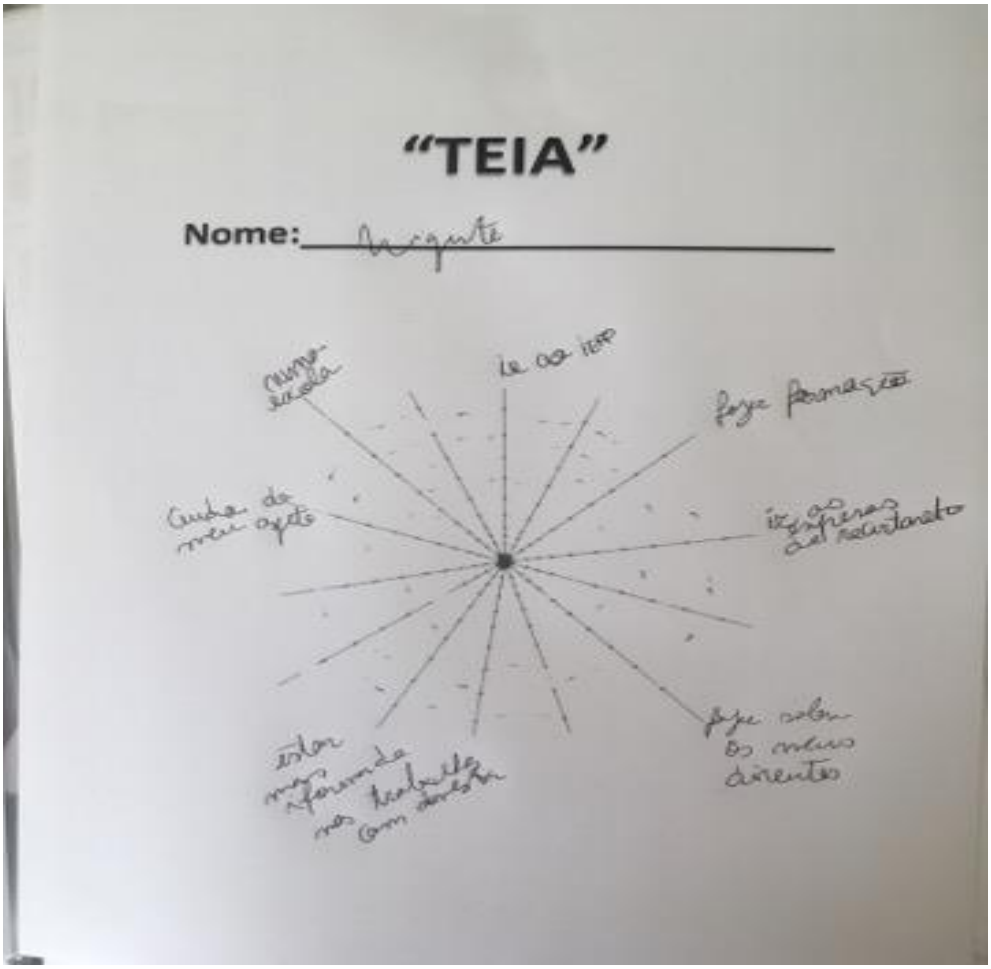
APÊNDICE XV- "PONTO FORTE"



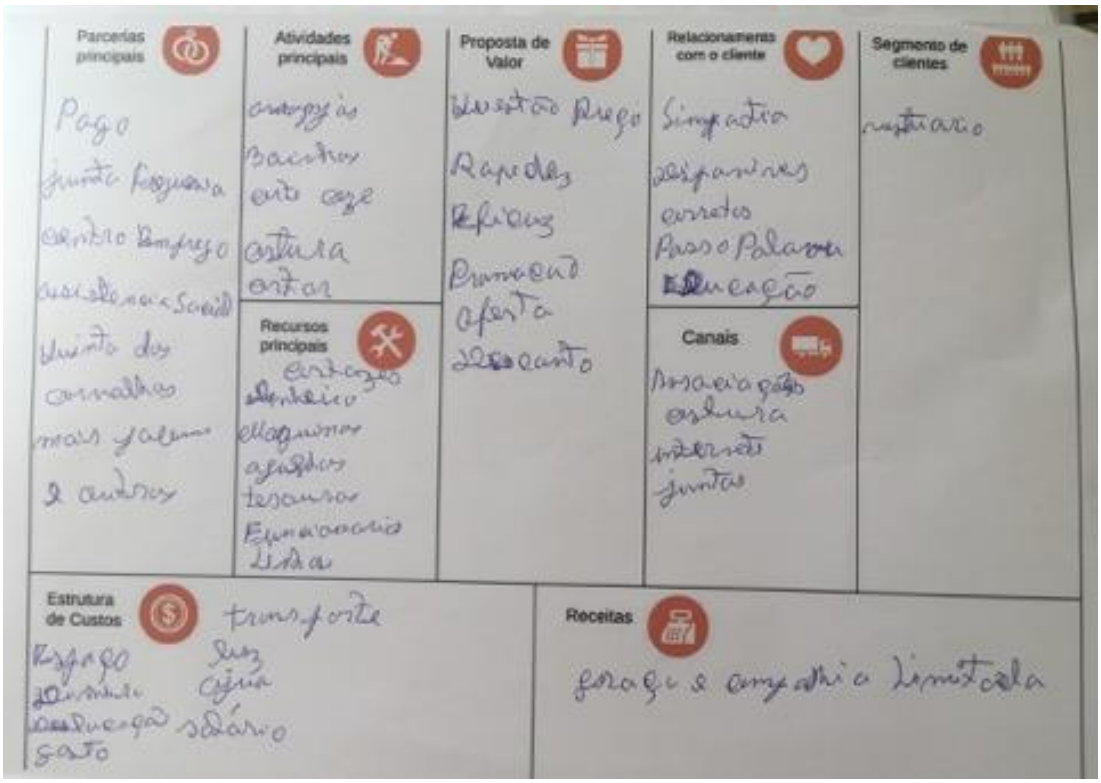
APÊNDICE XVI- "TREVO DE QUATRO FOLHAS"



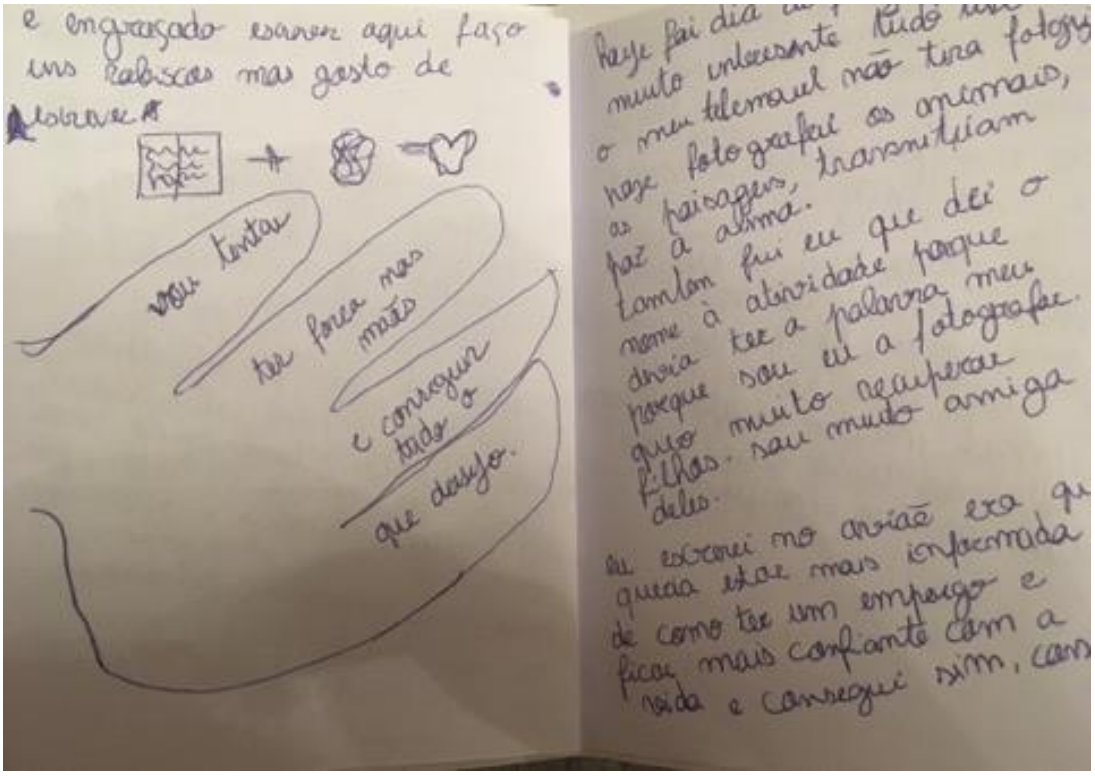
APÊNDICE XVII – "TEIA"



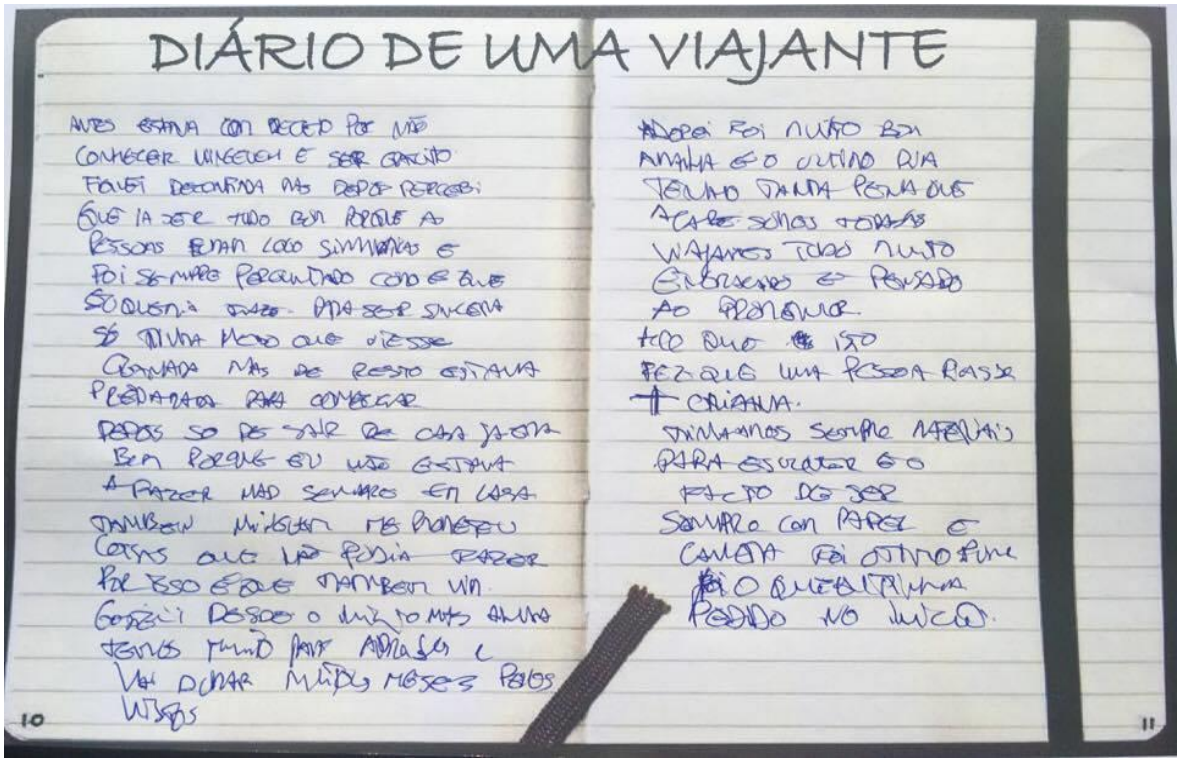
APÊNDICE XVIII – "XEQUE-MATE"



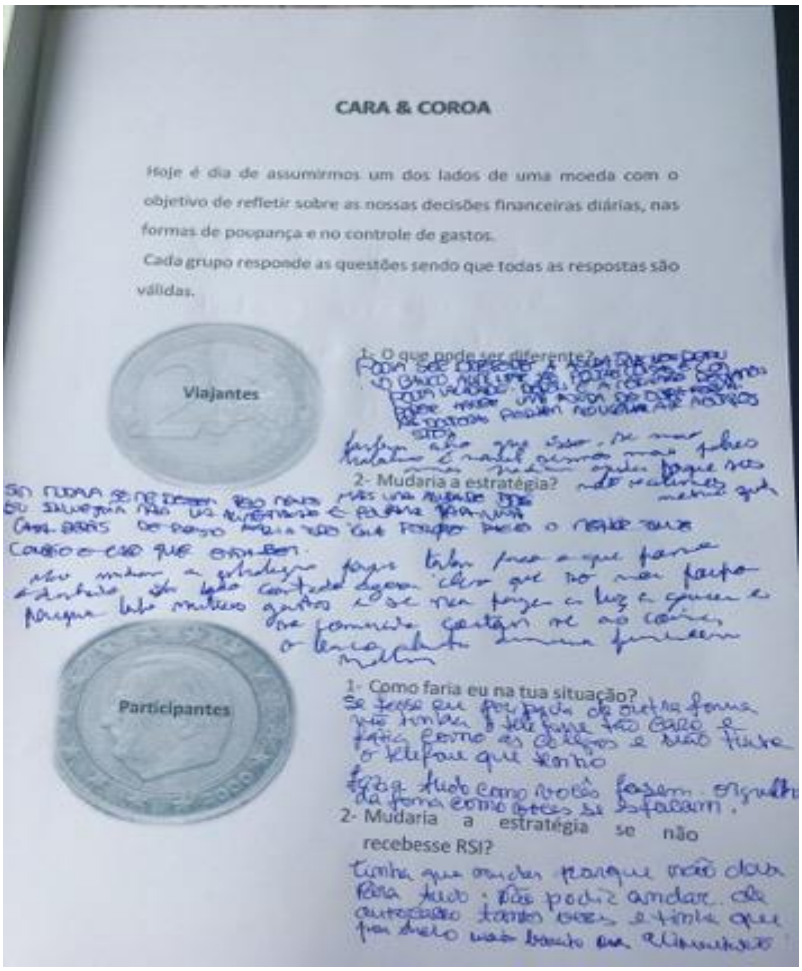
APÊNDICE XIX- EXEMPLO ILUSTRATIVO DA VIAJANTE S. NO PASSAPORTE DE COMPETÊNCIAS



APÊNDICE XX- EXEMPLO ILUSTRATIVO DO DIÁRIO DA VIAJANTE MS



APÊNDICE XXI- CARA & COROA



CARA & COROA

Hoje é dia de assumirmos um dos lados de uma moeda com o objetivo de refletir sobre as nossas decisões financeiras diárias, nas formas de poupança e no controle de gastos.

Cada grupo responde as questões sendo que todas as respostas são válidas.

Viajantes

1- O que pode ser diferente?

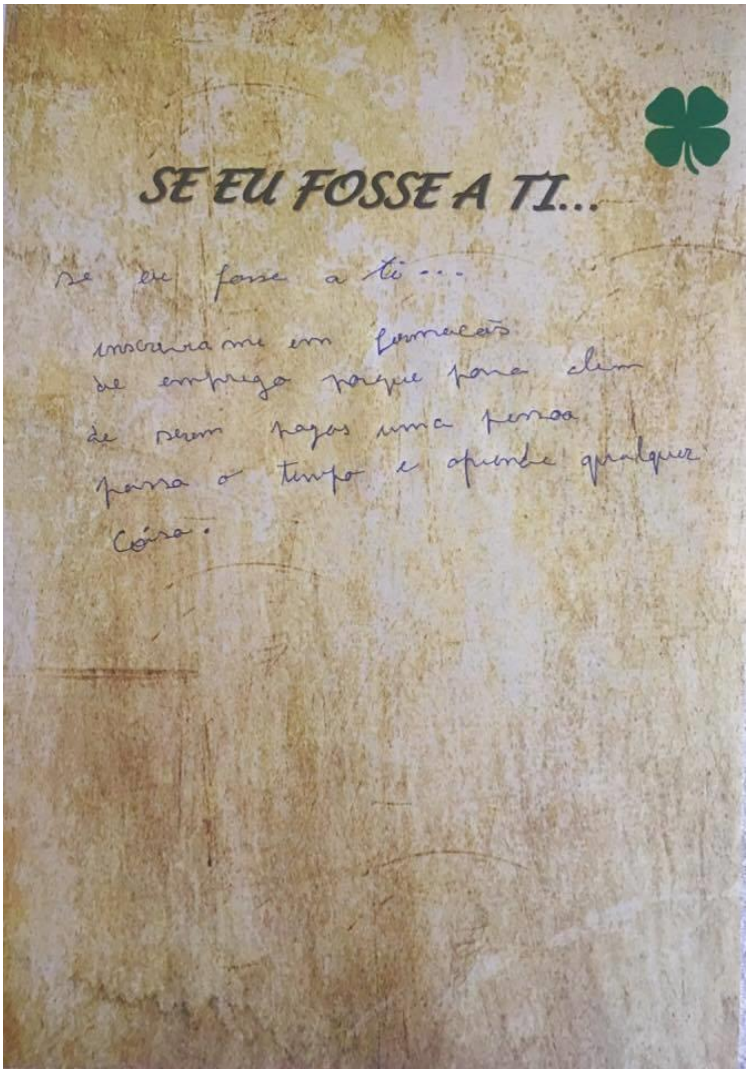
2- Mudaria a estratégia?

Participantes

1- Como faria eu na tua situação?

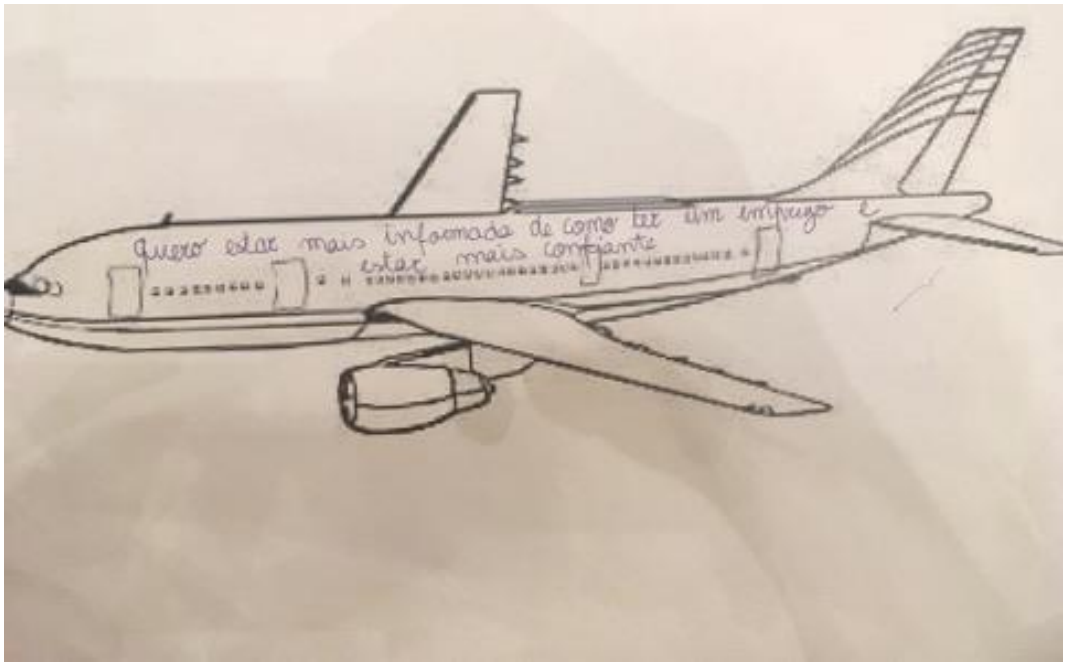
2- Mudaria a estratégia se não recebesse RSI?

APÊNDICE XXI- "SE EU FOSSE A TI"



APÊNDICE XXIII- "MAPA DO MEU MUNDO"

APÊNDICE XXIIV- EXEMPLO ILUSTRATIVO DO AVIÃO DA VIAJANTE S.



APÊNDICE XXV – GRELHA DE AVALIAÇÃO

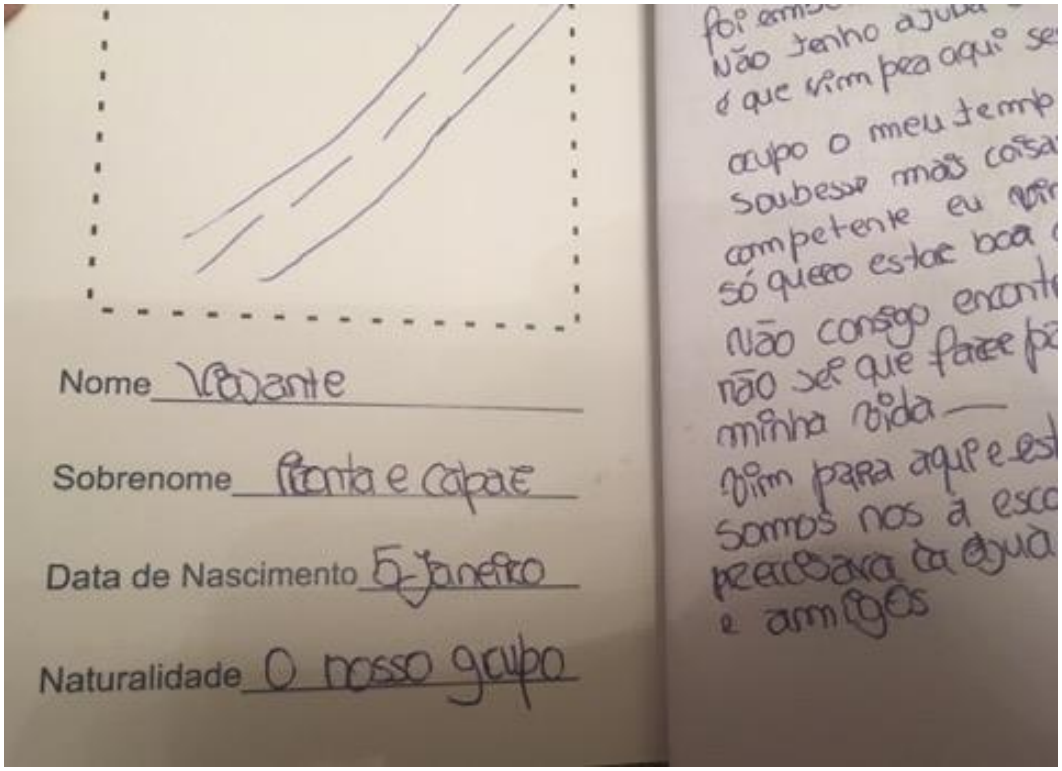
Questionário de Satisfação

Viajante:_____

Este questionário tem apenas como finalidade avaliar o grau de satisfação da atividade.

	Não Satisfatória	Satisfatória	Muito Satisfatória
A atividade foi adequada?			
Gostei da sessão?			
A duração da ação foi adequada?			
O ambiente proporcionado foi confortável?			

APÊNDICE XXVI- PERSONALIZAÇÃO DA PRIMEIRA PÁGINA DO PASSAPORTE DE COMPETÊNCIAS DA VIAJANTE AA.



M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL

Novembro 2017