ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Paulo Jorge Costa Lage

O Futuro é Amanhã, a Mudança é Hoje!

Um Projeto de Educação e Intervenção Social em Contexto de Acolhimento Residencial de Crianças e Jovens

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

Novembro 2019

ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Paulo Jorge Costa Lage

O Futuro é Amanhã, a Mudança é Hoje!

Um Projeto de Educação e Intervenção Social em Contexto de Acolhimento Residencial de Crianças e Jovens

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL

Orientação
Prof. Doutora Sílvia Barrros

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

Novembro 2019

AGRADECIMENTOS

Dizer que o caminho até à entrega e defesa do presente relatório foi fácil e sem obstáculos seria estar a menosprezar todo o empenho e dedicação de todos os envolvidos na construção do Projeto que mais adiante se apresenta.

Terminada mais uma etapa do meu percurso académico e olhando para trás, para 2013, ano em que ingressei no ensino superior, não poderia deixar de agradecer às pessoas que contribuíram em larga escala para o meu sucesso académico e pessoal.

Assim, agradeço…

Em primeiro lugar, quero deixar o meu especial agradecimento às pessoas que definiram a pessoa que sou hoje: Dr.ª Patrícia e Dr. Alberto Alves, as minhas figuras de referência. Obrigado por todos os conselhos e orientações e por me ensinarem a diferença entre o certo e o errado e por nunca terem tentado decidir por mim, mesmo quando esse era o caminho mais fácil.

Aos "Sóis Maiores" com quem trabalhei, diariamente, durante todo o período em que frequentei o mestrado que concluo agora (três grandiosos anos). Sem dúvida que cada um, à sua maneira, me fez crescer tanto pessoal como profissionalmente. Um especial agradecimento aos excelentes profissionais que contribuíram para o meu empoderamento e valorização pessoal: a Dr.ª Fernanda Sousa, a Dr.ª Iolanda Almeida, a Mestre Margarida Vale e o Mestre Fábio Gomes. Obrigado por todas as conversas profissionais e pessoais e por acreditarem sempre no melhor de mim e das pessoas com as quais trabalham todos os dias. O Mundo precisa de mais profissionais assim.

Às docentes da unidade curricular de Seminário, Doutora Ana Bertão e Doutora Manuela Pessanha: por todos os ensinamentos, por todas as críticas construtivas e pela dedicação dispensada não só para mim, mas para todos os mestrandos. Obrigado!

À Doutora Sílvia Barros, a minha Orientadora: obrigada por todo o tempo dispensado, pelos incentivos, pelos ensinamentos, pelo questionamento crítico, pelas críticas construtivas e pelos elogios. Sinto que sem a sua orientação não teria chegado até aqui e, portanto, muito deste mérito é também seu. Muito obrigado!

A todos os jovens da Casa de Acolhimento: sei que muitos de vocês têm histórias de vida repletas de obstáculos e de desafios, mas isso não determina quem vocês são nem quem vão ser. Nós somos donos da nossa própria vida e ninguém melhor do que nós próprios sabe o que é melhor para a nossa vida. Portanto, em tempos de maior dificuldade e de maior desorientação, pensem no que vocês têm de melhor (sim, porque todos vocês têm capacidades e potencialidades) e acreditem em vocês. Eu acredito em todos e em cada um de vocês. Obrigado por tudo o que me ensinaram e por serem quem são. Tenho a certeza de que nos havemos de cruzar… Algures, num futuro muito próximo.

A todos os/as profissionais da Casa de Acolhimento pelo tempo e pela atenção dispensada para a concretização deste meu objetivo e pelo empenho com que trabalham, todos os dias, com os jovens. Têm uma grande responsabilidade enquanto profissionais da Instituição: os jovens acolhidos são o futuro da Humanidade e vocês foram escolhidos para os guiarem. Nunca desistam deles!

Aos meus amigos mais chegados: Filipa Torres, Manuela Carvalho e família, Ângela Dias, Telma Oliveira, Daniela Fernandes, Rita Lima, Inês Rema, Viviana Santos, entre outros. Alguém muito sábio, um dia disse: os amigos são a Família que escolhemos. E eu concordo perfeitamente. Vocês são a Família que eu escolhi e na qual não quero abdicar. Obrigado por me escutarem (porque é diferente de ouvir), por aturarem o meu mau-feitio, por acreditarem em mim e por me chamarem à realidade sempre que é necessário.

Às minhas irmãs, Patrícia Lage e Sofia Lage. A distância não significa nada quando estamos lá uns para os outros e eu estarei lá SEMPRE que precisarem de mim. Obrigado, Guerreiras.

Por último, quero agradecer a mim mesmo (não, não sou narcísico). Se há alguém que contribuiu fortemente para esta conquista fui eu. Como costumo dizer: a vida é feita de escolhas e ninguém pode escolher por nós… Temos é de aprender a viver com as consequências das nossas escolhas. E foi isso que eu fiz!

It matters not what someone is born, but what they grow to be.
J. K. ROWLING

Dedicado às minhas figuras de referência,
Dr.ª Patrícia Tavares & Dr. Alberto Alves,
por me terem sempre guiado e acreditado em mim.
Muito Obrigado!

RESUMO

Em Portugal, o número de crianças e jovens em acolhimento residencial é ainda bastante elevado em comparação com os restantes países da Europa e os estudos têm revelado que o número de jovens acolhidos neste tipo de resposta social se tem mantido em níveis semelhantes ao longo dos anos (Instituto de Segurança Social, 2017), apenas com ligeiras flutuações.

O Projeto "O Futuro é Amanhã, a Mudança é Hoje!" é um Projeto de Educação e Intervenção Social orientado pela metodologia de Investigação-Ação Participativa que contou com a participação de alguns profissionais e jovens acolhidos e tinha como finalidade a "Promoção da participação e do envolvimento dos profissionais e dos jovens no processo de autonomização dos jovens em acolhimento residencial". Foram desenhados dois objetivos gerais: promover a proatividade e o empoderamento dos jovens e dos profissionais na seleção e no desenvolvimento de atividades lúdicas e pedagógicas; e promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais com vista à autonomização dos jovens. De forma a concretizar os objetivos gerais definidos, desenvolveu-se duas Ações: a primeira foi denominada "O Mundo na Minha Mão" e a segunda foi denominada "Aprender a Brincar".

A avaliação realizada ao longo de todo o Projeto evidenciou um impacto positivo e significativo na realidade social e nos próprios participantes, uma vez que foi promovida a proatividade e a participação de todos os participantes, assim como o desenvolvimento de algumas competências pessoais e sociais dos jovens essenciais para o processo de autonomização.

Palavras-chave: acolhimento residencial, crianças e jovens, autonomização, educação informal, desenvolvimento comunitário.

ABSTRACT

In Portugal, the number of children and young people in residential care is still quite high in comparison with other European countries, and studies have shown that the number of young people receiving this kind of social response been maintained over the years (Instituto de Segurança Social, 2017), with slight fluctuations.

The Project "O Futuro é Amanhã, a Mudança é Hoje!" [The Future is Tomorrow, Change is Today!] is a Project of Education and Social Intervention guided by the Participatory Action-Research methodology that had the participation of some professionals and young people welcomed and had the global purpose of Promoting participation and involvement of professionals and the young people in the process of empowering young people, in residential care, for their autonomous life. Two general objectives were designed: promoting the proactivity and empowerment of young people and professionals in the selection and development of playful and pedagogical activities; and promoting the development of personal and social skills to empower young people. In order to be able achieve the general objectives, two Actions were developed: the first was called "O Mundo na Minha Mão" [The World in My Hand] and the second was called "Aprender a Brincar" [Learning to Play].

The evaluation carried out throughout the Project showed a positive and significant impact on the social reality and the participants themselves, as it promoted the proactivity and participation of all participants, as well as the development of some personal and social skills of young people. essential to the empowerment process.

Keywords: residential care, children and youth, autonomization, informal education, community development.

ÍNDICE

Agradecimentos i

Resumo iv

Abstract v

Lista de Abreviações viii

Introdução 1

1. Enquadramento Epistemológico e Metodológico 3

1.1. A Investigação nas Ciências Sociais e Humanas – O Paradigma Sociocrítico 3

1.2. A Investigação-Ação Participativa (IAP) 5

1.3. Um Projeto em Educação e Intervenção Social 6

1.4. Avaliação de Projetos – Modelo CIPP 9

2. Conhecimento da Realidade Institucional 11

2.1. A Instituição: Missão e Objetivos 11

2.2. Espaço Físico 12

2.3. Profissionais da Instituição 14

2.4. Os Jovens 17

2.5. Rotinas e Dinâmicas Relacionais 22

3. Avaliação do Contexto 27

3.1. Problemas e Necessidades 27

3.2. Potencialidades, Recursos e Constrangimentos 48

3.3. Priorização dos Problemas e das Necessidades 49

4. Enquadramento Teórico 52

4.1. A Adolescência e o Desenvolvimento da Autonomia 52

4.2. Competências de Vida Diária e Autonomização 54

4.3. A Educação de Adultos e a Educação Não-Formal 57

5. Desenho do Projeto "O Futuro é Amanhã, a Mudança é Hoje!" e Avaliação de Entrada 62

5.1. Finalidade, Objetivos Gerais e Específicos 62
5.2. Ações, Estratégias e Calendarização 64
5.3. Avaliação de Entrada e Indicadores de Avaliação 65
6. Desenvolvimento do Projeto "O Futuro é Amanhã, a Mudança é Hoje!" e Avaliação do Processo 67
6.1. Ação 1: "O Mundo na Minha Mão" 67
6.2. Ação 2: "Aprender a Brincar" 72
7. Avaliação do Produto 76
Considerações Finais 83
Referências 85
Apêndice A: Consentimentos informados para a participação num Projeto de Intervenção Social 91
Consentimento do/a Diretor/a Técnico/a 91
Consentimento dos/as Profissionais 92
Consentimento dos Jovens 93
Apêndice B: A Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo e Acolhimento Residencial em Portugal – síntese 95
Apêndice C: Caracterização dos Jovens 99
Apêndice D: Sistematização da Avaliação do Contexto 112
Apêndice E: Escolha do Nome do Projeto "O Futuro é Amanhã, a Mudança é Hoje!" 121
Apêndice F: Sistematização do Desenho do Projeto 124
Apêndice G: Calendarização do Projeto "O Futuro é Amanhã, A Mudança é Hoje!" 126
Apêndice H: Ação 1 – "O Mundo na Minha Mão" 128
Proposta de Atividade – Quinta de Santo Inácio 140
Apêndice I: Ação 2 – "Aprender a Brincar" 142
Ida ao Supermercado 144
Lista de Compras – Supermercado 147

LISTA DE ABREVIAÇÕES

AAD – Auxiliar de Ação Direta
AAE – Auxiliar de Ação Educativa
CA – Casa de Acolhimento
CASA - Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens
CAT – Centro de Acolhimento Temporário
CIPP – Contexto, *Input*, Processo e Produto
CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco
EA – Equipa de Apoio
EE – Equipa Educativa
EMAT – Equipa Multidisciplinar de Assessoria aos Tribunais
ENF – Educação Não-Formal
ES – Educador Social
ET – Equipa Técnica
IAP – Investigação-Ação Participativa
ISS – Instituto de Segurança Social
LIJ – Lar de Infância e Juventude
OE – Objetivo Específico
OG – Objetivo Geral

INTRODUÇÃO

O presente relatório de projeto foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação e Intervenção Social, na área de Especialização em Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos, e apresenta o projeto "O Futuro é Amanhã, a Mudança é Hoje!", desenhado e desenvolvido com os jovens acolhidos e com os/as profissionais de uma Casa de Acolhimento (CA) do distrito do Porto.

Tendo em consideração que o Projeto que este relatório apresenta é um Projeto em Educação e Intervenção Social e que foi desenhado e desenvolvido com os atores sociais que constituem a realidade social, é importante referir que, segundo Caballo, Candia, Caride e Meira (1996), a Educação Social prevê o desenvolvimento de ações de natureza social e educativa que potenciem o desenvolvimento e o empoderamento das pessoas e das sociedades. Assim, o desenho e desenvolvimento do presente projeto foi orientado pela metodologia de Investigação-Ação Participativa (IAP) e pelo Modelo de Avaliação CIPP (cf., Cembranos, Montesinos, & Bustelo, 2003; Lima, 2003; Stufflebeam & Shinkfield, 1995).

O presente relatório está organizado em sete capítulos. O primeiro capítulo integra quatro subcapítulos referentes ao posicionamento epistemológico e metodológico que orientaram todo o processo desde o processo de integração até à avaliação do produto. O segundo capítulo diz respeito à análise da realidade e foca a caracterização da Instituição, nomeadamente os espaços físicos, e os atores sociais presentes na realidade. Importa ainda referir que dentro do segundo capítulo é feita uma breve referência à Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo e à Medida de Promoção e Proteção de Acolhimento Residencial para uma melhor contextualização e compreensão da realidade. O terceiro capítulo é denominado Avaliação do Contexto e é onde são apresentados os problemas e as necessidades, assim como as potencialidades, os recursos e os constrangimentos identificados com os atores sociais. É também neste capítulo é que feita a priorização dos problemas e das necessidades sobre os quais incidiu o Projeto. O quarto capítulo apresenta o enquadramento

teórico, ou seja, após a identificação dos problemas e das necessidades revelou-se fundamental aprofundar alguns conceitos e ideias para que assim se desenhasse um Projeto mais consciente e autêntico. Assim, e assumindo que nos encontramos numa época em que a grande maioria dos jovens acolhidos tem idades superiores aos 12 anos, cerca de 72% (ISS, 2017), e que cerca de 38% desses jovens têm como projeto de vida "Autonomização" (ISS, 2017), revela-se urgente preparar estes jovens para uma vida pós-Instituição. Portanto, foram explorados os conceitos de adolescência e de autonomia, as competências de vida diária, o conceito de Educação de Adultos e de Educação Não-Formal. Relativamente ao conceito de Educação de Adultos e de Educação Não-Formal, estes tiveram um principal enfoque, uma vez que os participantes do Projeto foram os jovens acolhidos nesta Casa de Acolhimento, que tinham idades próximas à maioridade legal (18 anos) e que, portanto, poderiam ver cessadas as suas medidas de Promoção e Proteção, mas também alguns dos/as seus/suas profissionais, pessoas com as suas próprias histórias de vida, conhecimentos e aprendizagens. O quinto capítulo remete-nos para o desenho do Projeto e para a Avaliação de Entrada, onde são apresentadas as linhas orientadoras para o desenho e desenvolvimento do Projeto, nomeadamente a finalidade do Projeto e os seus objetivos gerais e específicos. Relativamente ao sexto capítulo, o mesmo incide sobre o desenvolvimento do Projeto e sobre a Avaliação do Processo. O sétimo e último capítulo apresenta a Avaliação do Produto, onde são apresentados os resultados atingidos com o desenvolvimento do Projeto. Finalmente, apresentam-se as referências e os anexos e apêndices, que complementam os vários capítulos do relatório.

De forma a assegurar o anonimato de todos os jovens acolhidos na Instituição, assim como dos/as profissionais que nela exercem funções, optou-se por, no caso dos jovens, utilizar nomes fictícios e, no caso dos/as profissionais, e respeitando a solicitação dos/as mesmos/as, utilizar uma nomenclatura que não fizesse qualquer tipo de referência quanto ao sexo e/ou idade. Paralelamente, o anonimato da Instituição também é garantido. Foram obtidos consentimentos informados dos participantes (Apêndice A, pp. 88-91).

1. ENQUADRAMENTO EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO

Neste capítulo, serão abordadas questões indispensáveis ao desenho e desenvolvimento de um projeto em Educação e Intervenção Social, tais como a metodologia adotada – Investigação-Ação Participativa (IAP) –, o modelo de avaliação CIPP (Contexto, Input/Entrada, Processo e Produto), proposto por Stufflebeam e Shinkfield (1995), e as características de um projeto desta natureza.

Tanto a metodologia de IAP como o Modelo CIPP privilegiam a participação ativa e a partilha de perceções das pessoas com as quais se trabalha, pois ninguém melhor do que elas conhece a realidade na qual se pretende intervir, conforme será mais adiante explanado. Para que um projeto em Educação e Intervenção Social produza transformações significativas, é necessário incluir as pessoas, criando condições para que partilhem os seus pontos de vista e sejam uma parte importante nas tomadas de decisão.

Revela-se extremamente importante a adoção de uma posição metodológica aquando da integração na realidade social, uma vez que será esse posicionamento que irá orientar todo o Projeto, desde o processo de integração até à avaliação dos resultados (avaliação do produto).

1.1. A INVESTIGAÇÃO NAS CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS – O PARADIGMA SOCIOCRÍTICO

Quando nos debruçamos sobre a investigação nas ciências sociais e humanas, podemos encontrar três paradigmas diferentes que podem reger e direcionar a investigação: o paradigma positivista, o paradigma interpretativo e o paradigma sociocrítico (Coutinho, 2013). Considerando os diferentes paradigmas anteriormente mencionados, é possível concluir que todos têm características que os distingue um dos outros de uma forma muito sintética: o

paradigma positivista distingue-se dos demais pelo seu carácter objetivo e neutro; em contrapartida, a principal característica do paradigma interpretativo é a subjetividade e a forma como se interpreta a realidade social. Em terceiro lugar, e opondo-se a estes, surge o paradigma sociocrítico ou, como é frequentemente denominado, o paradigma emancipatório (Coutinho, 2013).

O paradigma sociocrítico é "um paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente" (Santos, 1993, p. 37), uma vez que pretende, a longo prazo, "libertar, emancipar, melhorar, transformar, criticar e identificar mudanças" (Coutinho, 2013, p. 23), para assim modificar a realidade das pessoas com as quais se intervém.

Segundo Habermas (1974, citado por Coutinho, 2013, p. 20), o paradigma sociocrítico tem como objetivo "desmascarar as ideologias que sustentam o *status* social restringindo o acesso ao conhecimento aos grupos sociais mais oprimidos, numa primeira fase, e, numa segunda fase, intervir de forma ativa para modificar essas situações". Outra característica que distingue o paradigma emancipatório é o facto de o investigador participar ativamente na realidade e ter a consciência que a mesma é "múltipla, dinâmica e construída" (Coutinho, 2013, p. 23), ou seja, a realidade não é algo simples nem estanque. Pretende investigar "os nós do poder, ocultos muitas vezes sob os aspetos mais banais e incondicionalmente aceites na rotina do quotidiano e/ou nos saberes científicos mais tradicionalmente aceites" (Coutinho, 2013, p. 20). Portanto, o investigador tem de estar disposto a conhecer a realidade tal como ela é, participando na mesma e interagindo com as pessoas que a constituem.

Quando um ator social/investigador se dispõe a conhecer uma determinada realidade social deve compreender que não existe uma intervenção universal a adotar, ou seja, não existe um projeto-padrão que se possa aplicar em todos os contextos. Assim sendo, uma diferença entre as ciências exatas (e. g., matemática, biologia, etc.) e as ciências sociais e humanas (e. g., psicologia, sociologia, educação social, etc.) é o facto de a intervenção nas ciências sociais e humanas ser única e não existirem duas intervenções/projetos iguais, tal como não existem duas pessoas exatamente iguais, portanto deve-se adequar a intervenção à realidade que estamos a investigar. De seguida será explorada a Investigação-Ação Participativa (IAP).

1.2.A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA (IAP)

Em primeiro lugar, importa referir que a metodologia de IAP tem como alicerce o paradigma sociocrítico, abordado no subcapítulo anterior, pelo que, para se poder compreender a metodologia IAP, é necessário estudar a sua génese.

A investigação participativa "corresponde a um modo de procurar entender o mundo para nele melhor se viver, para que possa constituir moradia confortável de tudo quanto nele existe" (Lima, 2003, p. 306).

Tendo como base a citação acima apresentada, é legítimo afirmar que a IAP pretende estudar e investigar a realidade tal como ela é, compreendendo as suas características e complexidades, para assim produzir mudanças tanto nos indivíduos com os quais se trabalha como na realidade em estudo, alinhando-se assim com os pressupostos da Educação Social: "é uma posição que não procura apenas conhecer o mundo, mas também transformar alguma coisa" (Lima, 2003, p. 306).

Alguns autores definem a IAP como "uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria" (Lomax, 1990, citado por Coutinho, 2013, p. 363) como "um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática" (Bartolomé, 1986, citado por Coutinho, 2013, p. 363). Watts (1985) define a IAP "um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação" (citado por Coutinho, 2013, p. 363).

Com base nestes autores, é possível compreender que a IAP é a metodologia que melhor se adequa ao exercício da Educação Social, uma vez que o ator social/investigador trabalha com as pessoas no sentido de transformar, para melhor, a sua realidade. A IAP pressupõe um grande dinamismo e uma participação ativa na ação, de forma a poder-se conhecer a realidade tal e qual ela é. Esta metodologia implica a interligação da Investigação, da Ação e da Formação conforme Latorre (2003, citado por Coutinho, 2013), nos indica, no seu trabalho investigativo.

Quando um profissional da área social pretende desenhar e desenvolver um projeto de Educação Social é imprescindível que o mesmo tenha como fundamentos os princípios do Paradigma Sociocrítico. Tendo sempre a consciência de que a realidade social não é estática e que está em constante mutação, o profissional deve estar preparado para desenhar e redesenhar o projeto sempre que tal se mostre necessário (Lopes, 2009), moldando o mesmo às especificidades do contexto e das pessoas.

1.3. Um Projeto em Educação e Intervenção Social

O principal objetivo deste relatório é apresentar o desenho e o desenvolvimento de um Projeto em Educação e Intervenção Social e, para tal, foi necessário compreender o que distingue um Projeto em Educação e Intervenção Social de projetos noutras áreas do conhecimento.

Quando nos debruçamos sobre a definição de projeto, são vários os autores que tentam dar o seu contributo para uma melhor definição do mesmo. Segundo Serrano (2008), um projeto "tem como missão prever, orientar e preparar bem o caminho do que se vai fazer, para o seu posterior desenvolvimento" (p. 16). Mendonça (2002) defende que um projeto "é uma projeção e uma resposta aos ideais em que uma pessoa acredita" (p. 13). Assim sendo, um projeto é um guião do que se pretende fazer; uma linha orientadora para alcançar um objetivo previamente definido.

Contudo, sabermos a definição de 'projeto' não chega para compreendermos o que é um Projeto em Educação e Intervenção Social, uma vez que este tipo de projeto possui características que o distingue dos restantes projetos de outras áreas.

Um projeto em Educação e Intervenção Social reúne um conjunto de características que lhe confere um estatuto único. A participação ativa dos atores sociais é imprescindível num projeto desta natureza, uma vez que o mesmo procura atender às especificidades e às necessidades das pessoas com as quais se está a trabalhar.

> A organização em projeto é desenvolvida para nos afastar da rotina, para particularizar as situações, para repersonalizar os seres e as coisas; cada projeto pretende, justamente, confrontar-se com um problema que se quer único, que e pretende resolver de forma inédita (Boutinet, 2002, p. 252).

Ou seja, tal como cada pessoa é única, a realidade social também o é: "múltipla, dinâmica, construída, holística, divergente, evolutiva, interativa, comparticipada e histórica" (Coutinho, 2013, p. 23) e mutável. Por isso, cada projeto procura responder aos problemas e necessidades identificadas na realidade social em estudo e não é possível replicar o mesmo noutras realidades. Este tipo de projeto tem em consideração as características da realidade acima referidos e, portanto, este tipo de projeto é flexível de modo a ser possível redesenhá-lo à medida que for necessário (Cembranos et al., 2003).

O facto de este projeto ser desenhado e desenvolvido pelos atores sociais presentes na realidade social e não por pessoas externas ao contexto, potencia a mudança e a transformação porque atende às especificidades, às características e às perceções das pessoas. O principal objetivo de um projeto no âmbito social é produzir mudança, tanto nos indivíduos com os quais se trabalha como na realidade na qual os mesmos estão inseridos (Cembranos et al., 2003).

Cembranos et al. (2003, p. 63) defendem que um projeto tem sempre uma característica que deve ser gerida com precaução:

> A utopia proporciona as doses de motivação necessárias para ir superando os obstáculos que surgem até alcançar o ponto de chegada aspirado. No entanto, apesar desses benefícios da utopia, ela é considerada inatingível, como algo que gera frustração e desânimo, como algo eternamente oposto à "realidade crua" em que se vive e trabalha.

Quando refletimos sobre a conceção de um projeto em Educação e Intervenção Social é impossível não elencarmos algumas características primordiais num projeto desta natureza: intencionalidade, responsabilidade, autonomia, complexidade e criatividade (Mendonça, 2002).

Vários são os autores que nos sugerem uma forma de pensar um Projeto no âmbito social. Segundo alguns autores, quando um ator social pretende desenhar e desenvolver um Projeto em Educação e Intervenção Social deve ter em atenção quatro princípios essenciais: a unicidade da elaboração e da realização, a singularidade, a gestão da complexidade e da incerteza e a exploração de oportunidades num ambiente aberto. Relativamente ao

primeiro princípio é importante reter que não basta desenhar um Projeto para que haja mudança; o ator social deve desenhar o Projeto e, de facto, desenvolvê-lo. O segundo princípio indica-nos que cada Projeto é um Projeto e não existem dois Projetos iguais. Cada Projeto tem as suas particularidades e especificidades, o que lhe confere um carácter único. O terceiro princípio remete-nos para a ideia de que um Projeto deve ser desenhado e desenvolvido em realidades complexas e dinâmicas, pois só assim é possível avaliar o verdadeiro impacto que o Projeto teve na vida das pessoas e na própria realidade. Por último, o quarto princípio indica-nos que o Projeto deve ser desenhado e desenvolvido em realidades que estão disponíveis para a verdadeira mudança, caso contrário, o Projeto e a participação das pessoas nunca terá um verdadeiro impacto (Boutinet, 2002; Cembranos et al., 2003; Guerra, 2010; Mendonça, 2002).

Boutinet (2002) sugere que, para a elaboração de um projeto desta natureza, são essenciais três etapas determinantes: a análise e o diagnóstico da realidade; o confronto entre o que é desejável e o que é possível; e a delineação de estratégias a adotar. Relativamente à primeira etapa – análise e diagnóstico da realidade – é nesta fase que o investigador procura conhecer a complexidade da realidade através da análise da história e da cultura e da identificação de problemas, necessidade, recursos, obstáculos e potencialidades (Boutinet, 2002). Quanto à segunda etapa, o investigador deve confrontar/refletir sobre o que é possível transformar e o que não de forma a não desenhar um projeto demasiado ambicioso e utópico. Ainda nesta etapa, desenham-se a finalidade do projeto, assim como os objetivos (gerais e específicos): esta etapa "representa um compromisso entre o possível da situação e o desejável das finalidades" (Boutinet, 2002, p. 262). Por último, o investigador deve refletir sobre as possíveis estratégias a adotar de forma a assegurar o melhor desenvolvimento das ações do projeto (Boutinet, 2002).

Boutinet (2002) defende ainda que o desenvolvimento do projeto contempla três etapas distintas: a planificação, onde se delineiam as estratégias e periocidade das ações do projeto; a gestão dos desvios, isto é, remete para situações inesperadas que vão surgindo na realidade social. O investigador deve refletir sobre os obstáculos que foram surgindo ao longo do desenvolvimento do projeto e que ocasionou desfasamento do desenhado inicialmente; e a avaliação, etapa em que se pretende avaliar o impacto do

projeto tanto na realidade como nos participantes. Segundo Boutinet (2002), na etapa da avaliação também se pretende avaliar a pertinência e a coerência do projeto.

1.4.AVALIAÇÃO DE PROJETOS – MODELO CIPP

Em coerência com o paradigma e a metodologia que orientou o Projeto "O Futuro é Amanhã, a Mudança é Hoje", o modelo de avaliação selecionado foi o Modelo CIPP.

O Modelo CIPP de Stufflebeam e Shinkfield (1995) compreende quatro dimensões de avaliação: (a) Avaliação do Contexto, (b) Avaliação de Entrada (Input), (c) Avaliação do Processo (desenvolvimento do projeto) e (d) Avaliação do Produto (Output). Este modelo de avaliação adequa-se a um projeto de Educação e Intervenção Social uma vez que pretende avaliar o projeto/intervenção durante todo o processo, desde a sua conceção até aos resultados atingidos, permitindo, a qualquer momento, alterar procedimentos, e envolvendo na avaliação os/as participantes.

Segundo Stufflebeam (1989, citado por Serrano, 2008, p. 103), o Modelo CIPP é um:

> Processo para identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva sobre o valor e o mérito das metas, o planeamento, realização e o impacto de um objeto determinado, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, resolver os problemas de responsabilidade e promover a compreensão dos fenómenos implicados.

Cada dimensão do Modelo CIPP tem objetivos diferentes. Assim, a Avaliação do Contexto tem como principais objetivos conhecer a realidade social na qual se pretende intervir e identificar os problemas, as necessidades, os recursos e as potencialidades do contexto em questão. A Avaliação de Entrada (Input) prevê que se avalie a capacidade do projeto, ou seja, que se reflita sobre os obstáculos e as potencialidades do projeto e onde são delineadas novas estratégias e procedimentos, para a eventualidade de surgirem impedimentos inesperados. É também neste momento que se apura se os objetivos definidos para o projeto vão ao encontro das necessidades

identificadas no momento anterior, ou seja, na Avaliação do Contexto (Stufflebeam & Shinkfield, 1995).

A Avaliação do Processo, ou seja, a avaliação durante o desenvolvimento do projeto, pretende que se reflita sobre todo o processo de desenvolvimento de projeto até então, identificando contrariedades e, se necessário, retificar e modificar procedimentos com vista ao melhoramento do projeto. Por último, a Avaliação do Produto (Output ou Avaliação de Resultados) prevê que se avalie os resultados atingidos, ou seja, o profissional deve "averiguar até que ponto o programa satisfez as necessidades do grupo que pretendia servir" (Stufflebeam & Shinkfield, 1995, p. 201). Portanto, é legítimo afirmar que é nesta fase que o profissional deve identificar aspetos positivos e negativos da intervenção, assim como resultados intencionais e não intencionais atingidos e mudanças a curto, médio ou longo prazo, decidindo a continuação, a finalização, a modificação ou a readaptação do projeto (Stufflebeam & Shinkfield, 1995). Neste momento avaliativo, tal como em todo o desenho e desenvolvimento de projeto, é imprescindível a participação ativa de todos os participantes.

Em suma, um aspeto crucial que distingue o modelo CIPP de outros modelos de avaliação é o facto de, durante todo o processo de desenvolvimento do projeto, ser feita uma avaliação e uma reflexão contínua e não apenas no final da intervenção.

2. CONHECIMENTO DA REALIDADE INSTITUCIONAL

Neste capítulo apresenta-se a caracterização da realidade social, caracterizando-se, nomeadamente, a missão e os objetivos da instituição, o espaço físico, os profissionais e dos jovens da CA, assim como as rotinas da instituição. Para este conhecimento da realidade, recorreu-se às técnicas de recolha de informação: análise documental, observação participante e conversas intencionais.

2.1. A INSTITUIÇÃO: MISSÃO E OBJETIVOS

A Instituição na qual foi desenhado e desenvolvido o projeto de Mestrado em Educação e Intervenção Social mais adiante apresentado é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada no distrito do Porto e foi fundada há cerca de 100 anos. A Instituição possuía a valência casa de acolhimento ou acolhimento residencial, que acolhe crianças e jovens do sexo masculino com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos.

Através da análise documental dos Estatutos da Instituição[1] foi possível compreender que a sua missão era a manutenção de uma resposta social para crianças e/ou jovens "desprotegidas" do sexo masculino. Ainda segundo o mesmo documento verificou-se que um dos objetivos da Instituição era proporcionar às crianças e/ou jovens acolhidos educação, física e moral, "instrução literária, artística e profissional" com o objetivo de formar "verdadeiras e úteis unidades sociais".

[1] Referência completa omitida para salvaguardar o anonimato da Instituição.

Tendo em consideração a segunda alteração à Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, o "acolhimento residencial consiste na colocação da criança ou jovem aos cuidados de uma entidade que disponha de instalações, equipamento de acolhimento e recursos humanos permanentes, devidamente dimensionados e habilitados, que lhes garantam os cuidados adequados" (Lei n.º 142/2015, de 8 de setembro, artigo 49.º, p. 7204). Para uma melhor compreensão da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo consultar o Apêndice B (pp. 92-95).

De forma a compreender o contexto no qual se desenhou e desenvolveu um projeto em Educação e Intervenção Social, revelou-se fundamental investigar e alguns conceitos teóricos e legais a esta realidade social, tais como a institucionalização e o acolhimento residencial.

2.2. Espaço Físico

O espaço físico da Instituição era constituído por várias áreas, tais como o dormitório, que possuía 16 quartos coletivos, com três camas cada um, e dois quartos individuais que, durante o desenho e o desenvolvimento do presente projeto, encontravam-se desocupados. Possuía também um refeitório, constituído por duas áreas, onde as crianças/jovens e profissionais fazem todas as suas refeições. Ainda no mesmo espaço existia uma cozinha devidamente equipada, mas que estava interdita aos jovens. Confrontados com esta questão, alguns elementos da Equipa Técnica (ET) justificavam a regra com o facto de existirem instrumentos de trabalho perigosos, tais como o fogão, a fritadeira, etc., e por existir "pessoal qualificado para a confeção das refeições" (Elemento da Equipa Técnica [EET] 2)[2].

[2] Como referido anteriormente, foi combinado com os/as profissionais que seriam identificados através de uma designação que omitisse idade e sexo. Assim optou-se pelas designações EET (Elemento da Equipa Técnica) e AAE (Auxiliar de Ação Educativa) associado a um algarismo.

Quando os jovens terminavam as suas tarefas escolares, tinham à sua disposição duas salas de lazer. Estes espaços comportavam uma televisão cada, sofás e cadeiras, além de estantes com diversos livros de vários géneros literários e para as diferentes faixas etárias. Existiam ainda três salas que os jovens poderiam utilizar. Uma das salas tinha computadores e consolas de videojogos. Contudo, o acesso a este espaço estava quase sempre vedado aos jovens e, quando questionados sobre o porquê, os diferentes elementos da ET revelavam que os jovens não podiam estar naquele espaço sem supervisão de um funcionário, pois os mesmos não se sabiam "comportar" e já tinham "estragado a maior parte dos computadores" (EET2).

As restantes duas salas eram salas equipadas com secretárias e cadeiras, dispostas e organizadas em fila, como no sistema formal de ensino, e com armários onde eram guardados os materiais escolares, tais como manuais escolares, material de escrita, etc. Durante o dia-a-dia da Instituição, os jovens apenas frequentavam este espaço para realizar algumas tarefas escolares, como por exemplo, os trabalhos de casa e para realizar jogos de tabuleiro.

A Instituição dispunha ainda de gabinetes para os elementos da Equipa Educativa (EE) e era também o local onde se realizavam reuniões, tanto com os jovens, como com os seus familiares e respetivos técnicos das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e das Equipas Multidisciplinares de Assessoria aos Tribunais (EMAT). Quando os jovens solicitavam, e tendo em conta "o seu bom comportamento" (EET3), era permitida a permanência dos jovens nos gabinetes dos técnicos para os mesmos poderem utilizar a internet para fins de lazer.

Os espaços exteriores eram constituídos por espaços verdes e por um campo de voleibol e eram utilizados, essencialmente, em dias solarengos.

Importa referir que, através da observação, percebeu-se que os espaços da Instituição estavam pouco personalizados, ou seja, a maioria das paredes encontravam-se despidas ou decoradas com quadros antigos (e.g., salas de lazer, dormitórios, etc.). Em contrapartida, os edredões das camas dos jovens eram decorados com figuras alusivas à primeira infância (e. g., ursinhos e aviões). Através das conversas intencionais, percebeu-se também que alguns atores sociais já tinham conversado entre si sobre estas questões. Contudo, esta decoração já se fazia notar há algum tempo.

2.3. PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO

No total, eram 13 os/as profissionais que estavam presentes no quotidiano da Instituição e com os/as quais os jovens conviviam diariamente. Os/As profissionais desta Instituição estavam organizados em três equipas: Equipa Técnica (ET), Equipa Educativa (EE) e a Equipa de Apoio (EA) que irão ser descritas seguidamente.

Relativamente à ET, e após analisar alguns documentos institucionais, nomeadamente o regulamento interno, foi possível compreender algumas das funções da ET passavam por:

> Fazer o diagnóstico da situação das crianças/jovens em acolhimento; definir, executar, monitorizar e avaliar os projetos de promoção e proteção de acordo com a decisão do Tribunal ou da Comissão de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens; dar o seu parecer relativo à admissão de novos educandos e de eventuais transferências; elaborar e executar o plano anual de ação e o respetivo Relatório Anual de Atividades.

A ET incluía três profissionais de diferentes áreas das ciências sociais e humanas, tais como um/a técnico/a formado/a em sociologia, um/a técnico/a formado/a em serviço social e um/a técnico/a formado/a em psicologia. Importa ainda referir que, aquando da entrada do Educador Social (ES), autor deste relatório, na instituição, a ET era apenas constituída por estes três profissionais, mas nem sempre tinha sido assim.

Dois Elementos da Equipa Técnica (EET) eram do sexo feminino e um do sexo masculino e tinham idades compreendidas entre os 30 e os 60 anos. A nível pessoal, dois EET eram casados e tinham filhos, e o outro EET não.

Ainda das conversas intencionais foi possível perceber que dos três profissionais que constituíam a ET, dois deles já exerciam funções nesta casa de acolhimento há mais de 15 anos e que o terceiro elemento apenas exercia funções na instituição há cerca de 3 anos.

Recorrendo ainda à mesma técnica de recolha de informação foi possível perceber que o EET2 era visto, pelos jovens e pelos/as restantes profissionais, como uma figura de referência, uma vez que era este profissional que os mesmos procuravam quando queriam ter conversas mais pessoais ou para pedir explicações relativas a qualquer situação que tivesse acontecido no quotidiano institucional. Observou-se que este/a profissional utilizava, com

alguma frequência, um estilo de comunicação assertivo no contacto com os diversos atores sociais, adequando o seu discurso às pessoas, o que lhe permitia aproximar-se dos jovens e dos restantes profissionais: "com o EET2 sinto-me mais à vontade para falar das minhas coisas" (Ismael) e "conto-lhe [ao EET2] o que não conto aos outros doutores" (Bernardo).

Importa ainda referir que, através da observação participante e das conversas intencionais com vários/as profissionais, foi possível perceber que existia uma hierarquia bastante vertical e relativamente rígida, ou seja, no quotidiano da Instituição, todas as decisões passavam pela ET, sendo que era bastante comum os Elementos da Equipa de Apoio (EEA) e os Auxiliares de Ação Educativa (AAE) não questionarem as normas e os procedimentos definidos pela ET. Paralelamente, também existia uma hierarquia semelhante entre a Direção da Instituição e a ET, sendo que a Direção delegava responsabilidades do corpo diretivo e fiscal à ET.

Na mesma linha de pensamento, optou-se por analisar o regulamento interno da Instituição relativamente às funções dos AAE. Assim, foi possível compreender que as funções dos AAE contempladas no documento eram:

> [Compete aos Auxiliares de Ação Educativa] Acompanhar os jovens nos momentos das refeições; cuidar da higiene da criança e facilitar a aquisição destes hábitos de saúde; estabelecer rotinas de sono adequadas à idade de cada criança; estar atento aos sintomas de alteração de saúde que podem ocorrer nas crianças, encaminhando para as unidades de saúde próprias, sempre que se justifique; desenvolver atividades que promovam vivências infantis ricas do ponto de vista: sensorial, motor, cognitivo, afetivo e social; reforçar a criança nas suas aprendizagens, oferecendo-lhe segurança, apoio e estímulo para que desenvolva todas as suas capacidades da melhor forma possível; promover jogos, brincadeiras e atividades plásticas, literárias e musicais de interesse para as crianças, apoiar os elementos da equipa educativa nas suas tarefas.

A Equipa Educativa era constituída por cinco profissionais, sendo que quatro eram do sexo masculino e um do sexo feminino e tinham idades compreendidas entre os 24 e os 63 anos. Em conversas intencionais com cada um dos/as AAE foi possível compreender que nenhum profissional possuía formação específica para trabalhar com crianças e jovens em risco nem tinha experiência profissional anterior na área do acolhimento residencial.

Os/As AAE trabalhavam em horários diferentes, sendo que apenas trabalhava um AAE por turno e apenas estavam juntos/as quando se realizavam as trocas de turnos. Quando questionados nesse sentido, os/as AAE

referiam que as trocas de turno serviam "para trocar informações urgentes" (AAE1), pois, normalmente, as informações trocadas entre os/as profissionais da ET e os/as profissionais da EE e entre as próprias equipas, eram escritas num livro de registos que estava sempre disponível para registo e para consulta dos/as profissionais da Instituição.

A Equipa de Apoio era constituída por cinco profissionais: dois/duas ajudantes de cozinha e três Auxiliares de Ação Direta.

Os/As ajudantes de cozinha estavam afetos/as a um horário diferente do/a outro/a (i.e., o/a profissional da parte da manhã estava encarregue da confeção do pequeno-almoço e do almoço e o/a profissional da parte da tarde estava encarregue da confeção do lanche e do jantar). Os/As Auxiliares de Ação Direta tinham diferentes funções: um/a deles/as estava afeto/a ao serviço de lavandaria e de tratamento de roupa, o/a outro/a estava responsável pela limpeza dos espaços de lazer e de estudo dos jovens, assim como das áreas verdes da Instituição e o/a terceiro/a estava afeto/a ao dormitório dos jovens, ou seja, assegurava a arrumação e a limpeza do mesmo.

Com base nas conversas intencionais e na observação participante foi possível perceber que os/as diferentes profissionais das Equipas tinham formas de intervir com os jovens muito distintas, o que influenciava a relação dos/as profissionais entre si e a relação entre os/as profissionais e os jovens. Tal como foi mencionado anteriormente, era frequente a ET orientar toda a intervenção e todos os procedimentos adotados pelos/as AAE. Estes/as profissionais foram revelando que consideravam que tinham pouco poder de decisão relativamente às questões do dia-a-dia, como por exemplo, permitir que um jovem se ausentasse da Instituição para ir passear. Assim, alguns/algumas AAE consideravam que os/as profissionais da ET definiam os procedimentos a ser adotados e os/as restantes profissionais cumpriam, verificando-se que havia pouco questionamento. De igual modo, foi-se notando que, os/as profissionais da ET, por vezes, davam instruções e orientações contraditórias (e.g., "temos vários técnicos que dão ordens diferentes…" – AAE4).

Com o objetivo de recolher as perceções sobre as dinâmicas inter-equipas e entre profissionais da mesma equipa, auscultou-se alguns elementos da ET sobre o envolvimento dos/as diversos profissionais nas tomadas de decisão, tendo surgido discursos como: "é mais fácil [os/as AAE] dizer que o técnico

decide" (EET3). Com base na observação participante, atentou-se que a escassez de questionamento e de reflexão por parte dos/as profissionais da EE estava bastante enraizada.

2.4. Os Jovens

A Casa de Acolhimento acolheu, entre outubro de 2018 e agosto de 2019, ao todo, 31 jovens: o Carlos, o Horácio, o Paulo, o Bernardo, o Renato, o Pedro, o Abel, o Hugo, o Adriano, o Lucas, o Gustavo, o Michell, o Benjamim, o Bernardino, o Afonso, o Guilherme, o Leonardo, o Michael, o Ismael, o Artur, o Raúl, o Luís, o Rui, o Jorge, o João, o António, o Francisco, o Rafael, o Cláudio, o Gaspar e o Tomás. Note-se que não são utilizados os nomes verdadeiros.

Neste subcapítulo será feita uma breve descrição sobre os jovens acolhidos nesta Casa de Acolhimento. Revela-se pertinente clarificar a utilização do termo "jovens" ao longo do presente relatório, ao invés de "educandos", "utentes", "crianças" ou outro termo utilizado pelos diferentes profissionais que intervêm com jovens em situação de acolhimento residencial. A escolha do termo "jovens" deveu-se ao facto de este ter em consideração a faixa etária da maioria das pessoas acolhidas na Instituição, as especificidades de todos e de cada um, além de os próprios jovens se considerarem "crescidos e responsáveis" (Bernardino) e de não se considerarem "crianças…já tenho 13 anos" (Leonardo).

Tal como foi referido, a Instituição podia acolher, no máximo, 36 crianças e jovens do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos. Todavia, em outubro de 2018, estava acolhido na Instituição uma criança de 6 anos e dois jovens de 19 e 20 anos. Esta situação ocorria, conforme explicado por um elemento da ET, quando existiam outros irmãos na Instituição, que era o caso da criança de 6 anos, ou quando os jovens estavam em fase de transição para o meio exterior, ou seja, em fase de autonomização, que era o caso dos jovens de 19 e 20 anos. Para uma melhor compreensão, consultar o Apêndice C (pp. 96-108).

Em conversas intencionais com os jovens de 19 e 20 anos de idade, foi possível perceber que era desejo de ambos continuar acolhidos na Instituição até conseguirem organizar a sua vida: "quero arranjar um trabalho e depois sair do colégio" (Bernardo) e "primeiro vou acabar a escola e depois vou arranjar um trabalho como tatuador… Só depois é que saio daqui [Instituição]" (Renato). Quando estes jovens atingiram a maioridade legal solicitaram junto das entidades gestoras das Medidas de Promoção e Proteção (PP) o prolongamento da medida, de modo a concluir os estudos em curso, assim como a organização da sua vida futura pós-Instituição. Importa reforçar que as medidas de PP, até ao ano de 2017, apenas podiam ser prolongadas até aos 21 anos de idade e que, atualmente, as mesmas podem ser alargadas até aos 25 anos de idade (Lei n.º 23/2017, de 23 de maio).

Em meados de outubro, a Instituição acolhia 26 jovens, sendo que, desses 26 jovens, cinco estavam ausentes da Instituição por saídas não-autorizadas que os profissionais da Instituição denominavam de "fuga". Quando os jovens se ausentavam da Instituição sem autorização era frequente que um profissional, normalmente um dos elementos da ET, se deslocasse à Polícia de Segurança Pública para dar conhecimento da ocorrência e efetuar um pedido de paradeiro do jovem. Este procedimento pretendia, segundo um elemento da ET, "salvaguardar a Instituição no caso de alguma coisa acontecer ao jovem" (EET2), uma vez que "a Instituição não pode ser responsável por um jovem que não está na Instituição" (AAE).

Dos restantes 21 jovens, cinco eram maiores de idade, ou seja, tinham mais de 18 anos de idade e os restantes tinham idades compreendidas entre os 6 e os 17 anos.

Entre outubro e dezembro de 2018, o número de jovens alterou-se significativamente, pois, dos 26 jovens acolhidos em outubro, cinco viram as suas medidas de PP cessadas nesta Instituição e foi acolhido um novo jovem de 13 anos. Dos jovens que estavam em "fuga", três deles ainda se encontravam nessa situação em dezembro e os restantes dois saíram da Instituição. Todavia, em dezembro estavam, ao todo, ausentes da Instituição quatro jovens considerados em "fuga". Portanto, presencialmente e no dia-a-dia da Instituição estavam presentes 14 jovens, pois três dos jovens com idades entre os 18 e 20 anos, apenas estavam na Instituição duas vezes por semana, encontrando-se, segundo os técnicos, em fase de autonomização. Entre maio e

julho de 2019 foram acolhidos três jovens: o Cláudio, o Tomás e o Gaspar, com 14, 13 e 15 anos, respetivamente.

Com base em conversas intencionais tanto com os jovens como com os restantes profissionais da Instituição, foi possível perceber que todos os jovens da Instituição frequentavam o sistema de ensino (quer fosse no ensino regular, como no ensino profissional ou vocacional). Ainda utilizando a mesma técnica de recolha de informação junto dos elementos da ET, foi possível perceber que o Projeto de Vida (PV) mais comum delineado para os jovens acolhidos na Instituição era a Autonomização. Contudo, na prática e conforme será explanado mais adiante no presente relatório, não eram promovidas ações que tivessem como objetivo o desenvolvimento de competências de autonomia dos jovens em questão.

Neste ponto, importa tentar definir o conceito de Projeto de Vida para uma melhor compreensão da realidade institucional. Projeto de Vida, de acordo o Manual de Boas Práticas, "configura uma estratégia de intervenção da estrutura residencial em parceria com outros actores sociais, implicando fortemente com as crianças e jovens acolhidos e suas famílias, tendo como objectivo principal a sua desinstitucionalização segura" (Leandro, Alvarez, Cordeiro, Carvalho, & César, 2006, p. 104). Ainda com o intuito de definir Projeto de Vida, Little (1983, citado por Albuquerque & Lima, 2007) defende que os projetos pessoais são conjuntos de atividades que englobam ações do quotidiano, como a escolha da roupa ou a higiene pessoal, e que podem ser realizadas a nível individual ou grupal, com vista à promoção de competências pessoais e sociais. Contudo, o que se verifica é que muitas vezes o "projeto de vida" apenas indica o que se espera que aconteça após o término da institucionalização, daí que o PV selecionado para muitos jovens seja a Autonomização, apesar de não haver de facto um projeto que os prepare para a vida pós-Instituição.

Aos fins-de-semana, apenas ficavam na Instituição os jovens que não tinham retaguarda familiar ou que tinha ficado estipulado pelas entidades competentes (CPCJ ou Tribunal) que os mesmos iam passar o fim de semana de 15 em 15 dias. Portanto, o número de jovens que permaneciam na Instituição durante o fim de semana era bastante reduzido, sendo que, ocasionalmente, existiam fins de semana em que nenhum jovem ficava na Instituição.

A relação dos jovens com as suas Famílias não era muito abordada no dia-a-dia na Instituição, uma vez que os jovens eram bastante reservados quanto a este tema. Todavia, através de algumas conversas intencionais com os jovens e através da observação direta das entradas e saídas dos jovens ao fim de semana, acompanhados pelos familiares, foi possível perceber que os jovens gostavam de passar tempo com a sua Família e que estavam sempre muito ansiosos pelo fim de semana. A maioria dos jovens passava o fim de semana com a Família. Com o término do ano letivo, os jovens ansiavam por passar as férias escolares junto das suas famílias.

Através da observação direta e das conversas intencionais que foram sendo estabelecidas ao longo do tempo, foi possível perceber que os jovens, na maioria das vezes, relacionavam-se de forma cordial e positiva. Contudo, quando existiam conflitos, os mesmos eram motivados ou por desaparecimento e/ou trocas de objetos pessoais (e.g., roupa, perfumes, telemóveis, etc.) ou por causa das namoradas, que muitas vezes se relacionavam com outros jovens da Instituição, ou por causa de um videojogo. Relativamente à última causa apresentada – videojogo –, através da observação foi possível perceber que a maioria dos jovens tinham alguma dificuldade em lidar com a derrota. Durante os videojogos era frequente os jovens espicaçarem-se uns aos outros, o que podia produzir conflitos entre os jovens. Todavia, o conflito era momentâneo e, passado algum tempo, os jovens já se falam e brincavam em conjunto.

Relativamente à relação entre os jovens e os/as diferentes profissionais, a mesma variava de jovem para jovem e de profissional para profissional. Na sua maioria, e excetuando alguns momentos ocasionais, a relação dos jovens com o/a EET2 era bastante próxima e de confiança: os jovens não tinham qualquer tipo de resistência em conversar com este/a profissional sobre os mais variados assuntos, recorrendo ao/à mesmo/a para pedir conselhos e para confidenciar alguns assuntos: o EET2 “é o/a melhor doutor/a do colégio… Não é como os/as outros/as” (Ismael) e “quando tenho algum problema vou falar com o/a EET2… Ele/Ela tem sempre tempo para mim” (Bernardo). Quanto à relação dos jovens com os outros elementos da ET, a mesma era pautada por alguns conflitos, sendo que era frequente os jovens não concordarem com as decisões de alguns/algumas profissionais.

A nível médico e clínico, alguns jovens eram acompanhados em Pedopsiquiatria e encontravam-se medicados com ritalina, invega, risperidona e rubifen, entre outros. Contudo, nenhum/a profissional além dos elementos da ET demonstrou conhecer o diagnóstico que motivava a toma das referidas medicações. Os jovens eram também acompanhados a nível médico-dentário sempre que necessitassem. Esta intervenção era realizada numa universidade que disponibilizava serviços da especialidade, no distrito do Porto, com a qual a Instituição possuía uma parceria. A nível médico, os jovens em acompanhados no Centro de Saúde da área de residência e todos os jovens tinham o mesmo médico de família.

Através das conversas intencionais com os jovens e da observação participante compreendeu-se que a maioria dos jovens partilhavam alguns gostos e interesses, tais como, gostavam de ver e de jogar futebol, assim como telemóvel e computador; gostavam de estar com os amigos e com a família; gostavam de passear ao jardim ou à praia. De igual modo, a maioria dos jovens não gostava de ler, nem de frequentar as aulas, ou seja, gostavam de ir para a escola, uma vez que era um local onde encontravam e conviviam com os amigos, mas não gostavam de ir às aulas. Através das conversas intencionais com os jovens e da observação participante, percebeu-se que alguns dos jovens apresentavam várias faltas disciplinares e suspensões escolares referindo que não gostavam da escola, da aula e/ou do/a professor/a.

Neste ponto importa refletir acerca da importância da Educação Informal nos contextos de Casa de Acolhimento. Como foi possível perceber através das conversas intencionais e da observação participante, muitos dos jovens acolhidos nesta CA afirmavam não gostar de frequentar a escola. Conversando com alguns/algumas profissionais sobre esta questão, os/as mesmos/as eram da opinião de que “alguns miúdos não foram feitos para a escola” (EET2) e “às vezes não é fácil… Eles [os jovens] não conseguem ficar 90 minutos fechados numa sala… Sentados… Era necessário outro tipo de respostas educativas” (EET3). Assim, além de ser importante refletir acerca dos contextos educativos formais, é de salientar que a Educação Informal pode adquirir, neste contexto específico, uma importância significativa na educação destes jovens, uma vez que privilegia as experiências de vida pessoal de cada um. Contudo, a Educação Informal, por si só, pode tornar-se insuficiente, uma vez que este tipo de educação é menos estruturado e, muitas vezes, não é sistemático

(Coombs & Ahmed, 1974). Assim, a Educação Não-Formal apresenta-se, neste contexto, como um tipo de educação complementar à Educação Informal. A Educação Não-Formal é organizada, sistemática e fora do contexto formal de ensino (Coombs & Ahmed, 1974). Mais adiante, no presente relatório, serão esmiuçados estes conceitos e a importância das diversas respostas educativas na vida dos jovens e jovens adultos.

2.5. Rotinas e Dinâmicas Relacionais

De forma a conhecer-se as rotinas diárias dos jovens, foram utilizadas algumas técnicas de recolha de dados, nomeadamente, a observação participante e as conversas intencionais com os/as diferentes atores sociais.

Os jovens levantavam-se, todos os dias úteis, por volta das 07h15, independentemente do horário de entrada nas aulas de cada um, sendo acordados por um/a AAE. O pequeno-almoço era servido entre as 07h45 e as 08h10, no refeitório. Normalmente, estavam presentes nesta refeição um elemento da EA e um/a AAE. Se, por algum motivo, algum jovem não se levantasse ou não se encontrasse devidamente pronto às horas estipuladas, os procedimentos determinados por alguns elementos da Equipa Técnica eram ou não tomarem pequeno-almoço ou tomarem o pequeno-almoço separado dos restantes elementos do grupo. Face a esta conduta, o Educador Social questionou um/a dos/as AAE sobre o assunto, tendo obtido a resposta: "são as ordens que nos dão" (AAE4). A partir desta resposta, o Educador Social questionou-o/a acerca do procedimento em causa: "Mas o que é que acha desta 'ordem'? Acha que existia outra forma de convencer os jovens a descerem às horas estipuladas?" (Educador Social). O/A profissional era da opinião de que "sim, provavelmente, existe…" (AAE4), contudo, não adiantou nenhum procedimento alternativo. O Educador Social procurou, principalmente junto deste/a profissional, refletir sobre os malefícios de uma pessoa não tomar pequeno-almoço, sendo que esta era considerada a refeição mais importante do dia.

Até às 08h30 todos os jovens saíam da Instituição rumo às suas instituições de ensino e só regressavam ou à hora de almoço (13h30), os que almoçavam na Instituição, ou à hora do lanche (16h30). Importa referir que tanto o almoço como o lanche eram acompanhados por elementos da ET. Através de conversas intencionais com os/as diferentes atores sociais foi possível compreender que durante a tarde não existia qualquer tipo de ocupação para os jovens, além das duas televisões disponíveis nas duas salas de lazer e do computador com acesso à *internet* que estava localizado num dos gabinetes dos/as técnicas. A utilização do computador não era de forma livre, estando sujeita à autorização de um elemento da ET que baseavam, por sua vez, no comportamento dos jovens tanto na escola como na Instituição. Alguns jovens pediam aos/às respetivos/as técnicos/as para irem passear sozinhos e, consoante, o comportamento dos mesmos na escola e na Instituição, eram ou não autorizados a sair.

Por volta das 18h00 entravam ao serviço dois/duas AAE e, assim, os jovens eram encaminhados para o dormitório para poderem tomar banho antes do jantar, sendo que cada elemento da Equipa Educativa ficava responsável por um grupo de jovens. Após o banho, os jovens desciam do dormitório rumo ao refeitório para jantarem. Importa referir que existia uma distribuição de lugares à mesa que era cumprida em todas as refeições e que os jovens não eram livres de escolher onde se queriam sentar. Quando questionados nesse sentido, os jovens afirmavam: "eu não escolhi o meu lugar" (Afonso) e "quando cheguei aqui [Instituição] disseram-me que o meu lugar era aquele" (Leonardo). O Educador Social, face a esta prática, questionou o/a AAE1 sobre o método de seleção dos lugares no refeitório, pelo que o/a mesmo/a referiu que eram os elementos da ET que decidiam. Assim, o Educador Social questionou o/a EET3 sobre a maneira como eram distribuídos os lugares dos jovens no refeitório. Face a esta interrogação por parte do Educador Social, o/a profissional afirmou que os jovens eram distribuídos pelos lugares disponíveis do refeitório consoante a "existência ou não de conflitos" entre os jovens e com base "nos comportamentos, porque eles influenciam-se uns aos outros" (AAE3). Após a perceção dos/as profissionais sobre esta questão o Educador Social questionou-se se não seria gratificante para os jovens, estes poderem escolher onde se sentar e com quem partilhar os seus momentos de

refeição. E este tipo de escolhas não contribui para o desenvolvimento da autonomia nos jovens?

Depois de todos os jovens terem jantado, iam, com um/a AAE, realizar a sua higiene oral e, de seguida, deslocavam-se para as salas de lazer, para ver televisão ou conviver uns com os outros até à hora de deitar, que à semana em período escolar era às 21h00. Os jovens não gostavam de estar dentro das salas de lazer. Contudo, quando questionados nesse sentido, os/as AAE referiam que os jovens de permanecer nas salas de lazer após o jantar para "uma maior supervisão" (AAE1). Importa referir que os jovens tinham de estar constantemente sobre a supervisão de um/a profissional, de modo a não existirem conflitos entre si e para prevenir que os jovens que não tinham como hábito fumar, o pudessem fazer por influência de terceiros. Questionado nesse sentido, o EET2 afirmou que o facto de os jovens estarem sempre na presença de um/a profissional prevenia muitas situações, tais como agressões, "porque assim há sempre alguém a ver". Mais uma vez, salienta-se que há poucas oportunidades para desenvolver a autonomia e a autorregulação. Paralelamente, alguns jovens, mediante a autorização de um elemento da ET, podiam utilizar os computadores com acesso à internet e sair ao exterior da Instituição.

Ao fim de semana, a rotina dos jovens que permaneciam na Instituição era diferente: os jovens podiam levantar-se mais tarde (até às 11h45), sendo que os jovens que se levantassem depois das 10h30 já não tomavam pequeno-almoço e teriam de aguardar pelo almoço que era servido às 12h00, prática bem aceite pelos jovens quando lhes era explicado que se tomassem o pequeno-almoço às 11h00 depois perdiam o apetite e não almoçavam.

Da parte da tarde, os jovens não tinham quaisquer atividades lúdicas ou pedagógicas pelo que ficavam confinados às salas de lazer ou no espaço exterior, onde poderiam jogar futebol ou voleibol. Alguns jovens podiam sair da Instituição, mediante autorização escrita do seu técnico gestor de processo, sendo que ficavam estabelecidas as horas de entrada e de saída dos mesmos. O lanche era servido às 16h00 e apenas participavam nesta refeição os jovens que, à hora, estavam na Instituição. Após o lanche, os jovens regressavam às salas de lazer. Pelas 19h00 era servido o jantar: os jovens que estavam na Instituição a essa hora ou que possuíam uma justificação plausível (segundo os

elementos da ET) para não estarem, jantavam; os jovens que chegavam depois da hora, não o faziam na Instituição.

Conforme foi referido anteriormente, os jovens não tinham quaisquer atividades lúdicas e/ou pedagógicas do seu interesse além de verem televisão, de utilizarem o único computador com acesso à internet disponível para o seu uso (mediante a devida autorização dos/as técnicos/as), de jogarem futebol ou voleibol quando estava bom tempo e de saírem, individualmente, ao exterior da Instituição. É importante referir que a Instituição possuía um armazém onde estavam guardados os materiais de desporto. Contudo, ninguém além dos elementos da ET tinha acesso a esse espaço, pelo que o material de desporto não estava disponível para a livre utilização por parte dos jovens e/ou dos/as profissionais.

Existia um Plano de Atividades afixado na Instituição com diversas atividades lúdicas e pedagógicas, como aulas de karaté, passeios ao exterior, sessão de cinema, etc. Contudo, o mesmo não era cumprido como será possível compreender ao longo do presente relatório.

Toda a análise da realidade efetuada, foi suscitando algumas questões pertinentes, como: Por que razão é que se perpetuavam práticas educativas pouco adequadas do ponto de vista pedagógico e educativo? Por que motivo é que os profissionais da Instituição não exploravam as potencialidades, ao invés dos obstáculos e dos constrangimentos, do contexto no qual estavam inseridos de forma a transformar a realidade institucional? Se existia um Plano de Atividades em vigor, por que razão não se dava cumprimento ao mesmo? Estas questões levam-nos a refletir sobre a motivação dos/as profissionais que intervinham todos os dias com estes jovens e sobre o poder de decisão que, de facto, estes jovens tinham.

Através das conversas intencionais tanto com os jovens como com os/as diferentes profissionais compreendeu-se que existiam práticas desadequadas e que, muitas vezes, podiam colocar em causa o "interesse superior da criança e jovem" (Lei n.º 142/2015, de 8 de setembro, artigo 4.º, p. 7199). Neste contexto, e pelas próprias implicações da educação e cuidados maioritariamente desenvolvidos em grande grupo, as características e as especificidades pessoais dos jovens eram, por vezes, negligenciadas. As rotinas, as atividades, as interações são decididas em função do grupo, com pouco espaço para a individualização.

Paralelamente, e recorrendo à mesma técnica de recolha de informação, foi possível perceber que os jovens possuíam uma imagem bastante negativa de si mesmos, possivelmente por todo o seu percurso pessoal de familiar, mas também porque estavam habituados a serem chamados à atenção e a ser punidos quando tinham um comportamento desadequados aos olhos dos/as profissionais. Quando faziam alguma coisa correta, "dizem que não fazemos mais do que a nossa obrigação (…) [estudar] é a nossa profissão" (Bernardino).

Conforme foi possível perceber, as rotinas institucionais eram muitas e bastante rígidas, não existindo grande espaço para explorar o poder de decisão dos jovens. Os jovens, com base na observação participante e nas conversas intencionais, não estavam acostumados a participar nas decisões do dia-a-dia da Instituição, nem a que lhes perguntassem quais eram os seus gostos e interesses. Então, porque é que não se incentivava a participação ativa dos jovens nos processos de decisão que influenciavam diretamente a sua vida?

3. AVALIAÇÃO DO CONTEXTO

Tal como referido anteriormente, a Avaliação do Contexto é uma das quatro dimensões do Modelo CIPP apresentadas por Stufflebeam e Shinkfield (1995). É nesta dimensão que o investigador procede à análise e compreensão da realidade social tal e qual como ela é, pois, só assim, é possível desenhar e desenvolver um projeto que tenha em consideração as especificidades das pessoas com as quais se pretende intervir. A Avaliação do Contexto permite ao investigador identificar, através do recurso de algumas técnicas de recolha de dados, os problemas, as necessidades, os recursos e as potencialidades da realidade em estudo. Neste ponto, importa sublinhar que, tendo em conta o posicionamento metodológico adotado, a participação ativa das pessoas, assim como as suas perceções sobre a realidade tiveram grande impacto em todas as dimensões do Modelo de Avaliação CIPP e, mais concretamente, na Avaliação do Contexto.

3.1. PROBLEMAS E NECESSIDADES

De acordo com Serrano (2008, p. 29), a formulação do problema implica:

> O reconhecimento, o mais completo possível, da situação objeto de estudo. É conveniente examinar a realidade a estudar, as pessoas, o meio envolvente, as características, as circunstâncias que incidirão no desenvolvimento do projeto. É necessário conseguir descrever os problemas e tentar que todos os membros do grupo tomem consciência dos mesmos; desta forma será mais fácil chegar a uma solução satisfatória.

Assim sendo, e durante todo o período em que se desenvolveu este trabalho na Instituição, várias foram as dúvidas e indagações que surgiram relacionadas com algumas rotinas e/ou práticas educativas dos profissionais da Instituição. O facto de o grupo de jovens, durante o período de tempo compreendido entre outubro de 2018 e agosto de 2019, ter sofrido algumas alterações, com entradas e saídas de jovens do acolhimento institucional,

também constituiu, de certo modo, um desafio ao conhecimento da realidade e à sua respetiva análise, uma vez que a alteração do grupo de jovens mexeu com a dinâmica relacional da Instituição, como mais adiante no presente relatório será explanado.

Tal como foi referido anteriormente, quando nos propomos a desenhar e a desenvolver um projeto em Educação e Intervenção Social, é relevante a identificação de problemas e necessidades presentes na realidade social, para desenhar um Projeto que, a longo prazo, produza mudanças de interesse para as pessoas com as quais se trabalha. Assim sendo, e através de diversas técnicas de recolha de informação, tais como a análise documental, as conversas intencionais e a observação direta e participante, foram identificados, tanto pelos jovens como por alguns dos profissionais da Instituição, incluindo o autor deste relatório, alguns dos problemas e das necessidades presentes no quotidiano da Instituição.

Segundo Cembranos et al. (2003), um problema pode existir numa determinada realidade social porque uma intervenção, que inicialmente até era bastante consistente e adequada ao contexto, deixou de ser o suficiente para anular as necessidades presentes na mesma realidade. Por sua vez, a necessidade sugere-nos a distância existente entre o contexto real e o contexto utópico (Cembranos et al., 2003).

Inicialmente, enquanto o Educador Social participava ativamente nas rotinas diárias da Instituição, várias foram as conversas intencionais que foram sendo estabelecidas tanto com os jovens como com os profissionais da Instituição. Numa dessas conversas intencionais, em que estavam presentes cinco jovens num dos espaços de lazer da Instituição, foi colocada a seguinte questão aos jovens presentes: “Se vocês pudessem mudar alguma coisa na Instituição, o que mudariam?”. Face a esta pergunta, os diferentes jovens deram respostas diferentes: “se eu pudesse mudar alguma coisa? Mudava a sala de televisão… Punha puffs e mantas” (Afonso); “Metia beliches nos quartos” (Rui); ou “mudava alguns educandos” (Pedro).

No sentido de incentivar a participação na análise da realidade, o Educador Social procurou reformular a frase: “Eu sei que essas são coisas são mesmo importantes para vocês… Mas acham que isso mudaria a forma como vocês vivem diariamente? Por exemplo, o que é que o facto de terem beliches nos quartos mudava na vossa vida?”. Desta vez, os jovens não conseguiram, de

forma espontânea, elaborar uma resposta: “Nunca tinha pensado nisso… Então… Deixa-me pensar… Era fixe termos mais atividades… Mais coisas para fazer…” (Rui). Os restantes jovens concordaram com o Rui: “Sim. Ao fim de semana não se faz nada” (Afonso).

À medida que o tempo foi passando e com alguma reflexão, incentivada pelo autor do presente relatório, as respostas dos jovens foram-se tornando mais complexas e revelantes para o desenvolvimento de um Projeto de intervenção social, que pudesse transformar de forma significativa a sua realidade social.

Como a análise e a compreensão da realidade não estaria completa se não fossem auscultadas todas as pessoas que participavam de forma ativa no dia-a-dia da Instituição, também os profissionais foram tidos em consideração nesta fase da intervenção. Para isso, foram estabelecidas algumas conversas intencionais com os mesmos. Importa referir que todas estas conversas foram estabelecidas de forma individual com cada profissional, pois, os mesmos trabalhavam em turnos diferentes e desfasados uns dos outros.

Assim, e tendo como base as perceções dos diferentes atores sociais, compreendidas através da observação participante e das conversas intencionais, foram levantados e discutidos alguns problemas:

1. Escassa diversidade de atividades do interesse dos jovens.
2. Algumas práticas educativas desajustadas tendo em conta as especificidades dos jovens.
3. Consumo de substâncias psicoativas por parte dos jovens.
4. Intervenções educativas pouco centradas no desenvolvimento de competências pessoais e sociais com vista à futura autonomização dos jovens.
5. Dificuldades na comunicação inter-equipas e entre profissionais da mesma equipa.

Relativamente ao primeiro problema, o mesmo foi identificado pelos diferentes atores sociais (jovens e profissionais das Equipas Educativa e Técnica). Em conversas intencionais com os diferentes atores sociais foi possível perceber que este era um problema que estava bastante presente no dia-a-dia institucional. Os jovens eram da opinião de que não tinham atividades, nos períodos em que permaneciam na Instituição (e.g., após as aulas), principalmente ao fim de semana: “Que seca… Não se faz nada ao fim

de semana" (Michell) e "Podíamos ir dar uma volta ou assim… Ou ver um filme…" (Bernardino). Através da observação e das conversas intencionais que foram sendo estabelecidas ao longo do tempo foi possível perceber que, ao fim de semana, os jovens que permaneciam na Instituição, apenas tinham acesso à sala de lazer, em que a única atividade que desenvolviam era assistir televisão, e ao espaço exterior onde poderiam praticar desporto, como futebol, basquetebol e voleibol. Contudo, como ao fim de semana ficavam poucos jovens, a prática de desporto coletivo não ocorria com frequência.

Não foi possível discutir o problema com todos os atores sociais em simultâneo porque os mesmos trabalhavam por turnos, mas optou-se por se estabelecer conversas intencionais com os profissionais de forma a garantir a sua participação na identificação dos problemas.

Em conversa com um/a Auxiliar de Ação Educativa, o/a mesmo/a era da opinião de que este era, de facto, um problema presente na realidade, todavia considerava que "[os jovens] querem ter atividades, mas só querem computadores, telemóveis, …" (AAE4). Em conversa com outros/as profissionais da Equipa Educativa foi possível compreender que os/as mesmos/as já tinham refletido sobre o problema identificado e que tinham perceções diferentes sobre o mesmo: "quando os levamos a sair… Ao jardim ou assim…. Estão lá 5 minutos e querem vir embora… Cansam-se rápido" (AAE2) e durante a semana, tornava-se "quase impossível" (AAE1) porque os "miúdos têm horários da escola diferentes uns dos outros" (AAE1) e "quando chegam, [os jovens] vão tomar banho e jantar" (AAE3). Questionado/a sobre a possibilidade de se proporcionar atividades lúdicas, para ocupação dos tempos livres dos jovens, um/a profissional da EE era da opinião de que "seria uma coisa a mudar" (AAE1).

Neste ponto revela-se fundamental entender bem o problema e refletir-se sobre o impacto que este tem naquela realidade social. Segundo Dumazedier (1973, citado por Ferraz & Pereira, 2009, p. 257), lazer é:

> Um conjunto de ocupações a que o indivíduo se pode entregar de livre vontade, quer para repousar, quer para se divertir, quer para desenvolver a sua informação ou a sua formação desinteressada, a sua participação voluntária ou a sua livre capacidade criadora, depois de se ter libertado das obrigações profissionais, familiares e sociais .

A ocupação dos tempos livres é considerada por muitos como um contexto onde as crianças e jovens aprendem e adquirirem novos conhecimentos e experiências. O contacto que o jovem tem com o mundo e com as pessoas que nele habitam gera as suas próprias perceções; se essas perceções forem positivas, o jovem irá transportá-las para toda a vida (Ferraz & Pereira, 2009). Importa realçar que há diversos fatores que podem condicionar o acesso às atividades de lazer, tais como fatores sociais, pessoais, económicos e do contexto (Ferraz & Pereira, 2009).

Dumazedier (1980, citado por Barbosa, 2017, p. 22) defende que o tempo livre ou o tempo de lazer é o período "onde é possível melhorar o corpo e o movimento, a mente e o raciocínio, a sociabilidade, aprimorar o sentido crítico e ainda conhecer pessoas e lugares". Corroborando a ideia acima defendida, Parker (1978, pp. 112-113, citado por Barbosa, 2017), afirma que "uma das funções do lazer é desenvolver a personalidade e, neste sentido, os objetivos do lazer e da educação se harmonizam" e Marcellino (2000, citado por Barbosa, 2017, p. 22) assegura que os períodos de lazer proporcionam, ao sujeito, momentos únicos e espontâneos "tanto no contacto, como na perceção e reflexão sobre as pessoas e as realidades nas quais estão inseridas, ocorrendo ao mesmo tempo desenvolvimento pessoal e social".

Assim, a gestão dos tempos livres é essencial para o desenvolvimento dos jovens enquanto seres humanos e futuros cidadãos plenos, assim como para o seu bem-estar e valorização pessoal. Neste contexto em concreto, revela-se fundamental que os jovens tenham uma voz ativa nas decisões do dia-a-dia na Instituição, principalmente na criação e no desenvolvimento de atividades lúdicas e educativas de interesse para os jovens. Uma das causas identificadas era a escassez de recursos financeiros, situação que foi confirmada, por exemplo, quando foi proposta uma visita à Quinta de Santo Inácio, local sugerido por alguns jovens em conversas intencionais, e um/a profissional revelou que "isso é complicado" (EET2) porque envolvia recursos financeiros. No sentido de compreender a perceção dos restantes atores sociais foram estabelecidas conversas intencionais com os AAE, contudo todos profissionais afirmaram que essa questão era da responsabilidade da ET. O/A EET3, quando questionado/a nesse sentido, afirmou que era uma despesa que a Instituição não podia suportar. Essa escassez de recursos financeiros acabava por bloquear muitas iniciativas que os jovens e profissionais pudessem ter.

Contudo, na impossibilidade ou dificuldade de esta situação ser melhorada, e refletindo sobre as necessidades inerentes à mesma, uma maior abertura da Instituição à comunidade envolvente poderia ser uma forma de assegurar novas atividades para os jovens.

Também vale a pena frisar que, em conversa com dois profissionais da Equipa Técnica, percebeu-se que os mesmos eram da opinião de que os Auxiliares de Ação Educativa não desenvolviam atividades porque consideravam que as mesmas deviam ser organizadas e desenvolvidas pelos técnicos ou porque os Auxiliares de Ação Educativa não se sentiam confortáveis e disponíveis para o fazerem. Note-se, porém, que o regulamento interno da Instituição especificava algumas das funções dos Auxiliares de Ação Educativa: "desenvolver atividades que promovam vivências infantis ricas do ponto de vista: sensorial, motor, cognitivo, afetivo e social, reforçar a criança nas suas aprendizagens, oferecendo-lhe segurança, apoio e estímulo para que desenvolva todas as suas capacidades da melhor forma possível; promover jogos, brincadeiras e atividades plásticas, literárias e musicais de interesse para as crianças". Contudo, tal não se verificava. Segundo os técnicos seria necessária uma melhor formação específica e de qualificação dos Auxiliares de Ação Educativa para que se envolvessem mais no desenvolvimento de atividades lúdico-educativas, e, ainda, uma maior proatividade e criatividade por parte dos profissionais. Por outro lado, os Auxiliares de Ação Educativa sentiam que não tinham espaço para proporem e para prepararem atividades.

Assim sendo, seria importante que fossem clarificadas as funções dos Auxiliares de Ação Educativa ou, pelo menos, que houvesse o seu esclarecimento. De igual modo, emergiu como necessário que os Auxiliares de Ação Educativa tivessem maior iniciativa, o que também podia ser facilitado pelo aumento das suas qualificações e de formação específica, de forma a adquirirem outros conhecimentos e a desenvolverem competências que favorecessem o seu envolvimento na organização e desenvolvimento de atividades lúdico-educativas do interesse dos jovens. Adicionalmente, a melhoria do trabalho em equipa poderia favorecer também este maior envolvimento.

Paralelamente, a ausência de poder de decisão por parte dos Auxiliares de Ação Educativa também parecia constituir um obstáculo à resolução do problema. Por exemplo, um jovem só podia sair caso um técnico deixasse essa

indicação, por escrito, no livro de registos. Caso contrário, o jovem não podia sair sozinho da Instituição. Assim, era essencial a sensibilização dos técnicos para a importância do poder de decisão dos Auxiliares de Ação Educativa na intervenção com os jovens, até porque havia muitos momentos em que não estava nenhum/a EET na instituição.

Por último, a falta de iniciativa, de proatividade e de autonomia por parte dos jovens era também uma das causas do problema identificado, uma vez que os jovens verbalizavam várias vezes "não se faz nada", contudo, quando um profissional lhes perguntava o que gostariam de fazer, raras eram as vezes em que os jovens avançavam com uma atividade ou ocupação concreta. Esta falta de iniciativa e de proatividade por parte dos jovens podia dever-se ao facto de os mesmos, por um lado, não terem muito poder de decisão no dia-a-dia; e, por outro, por considerarem que os profissionais é que tinham a função de preparar atividades para os jovens. Com base no que se observou e nas conversas com os profissionais, outra causa possível devia-se ao uso, constante, de aparelhos eletrónicos (e.g., "smartphones", computadores, "playstation", etc.). A utilização constante destes aparelhos poderia impedir que os jovens fossem mais criativos e proativos na sugestão de novas atividades porque era mais imediato ocupar o tempo com recurso a esses aparelhos. De modo a solucionar o problema, era necessário que a utilização dos aparelhos eletrónicos fosse feita de forma positiva e construtiva por parte dos jovens. Era também importante um aumento da iniciativa e de proatividade dos mesmos, o que implicaria uma maior reflexão acerca dos seus gostos, interesses e, também, das possibilidades existentes.

Quanto ao segundo problema (Algumas práticas educativas desajustadas tendo em conta as especificidades dos jovens), o mesmo foi identificado pelos jovens, por alguns Auxiliares de Ação Educativa e pelo Educador Social através da observação e das conversas intencionais.

Com base na observação, foi possível perceber que uma das práticas mais recorrentes no dia-a-dia da Instituição era a aplicação, muito frequente, de punições por parte dos profissionais como estratégia para correção de comportamentos, como, por exemplo, a privação de algo de interesse para o jovem, como não ir aos escuteiros, não praticar o desporto coletivo no qual estava inscrito, não ir, no fim de semana, a casa dos familiares, etc. Como

exemplo, pode ser referida a seguinte situação. O Horácio demonstrava interesse em artes marciais, desporto que praticava semanalmente. Quando os técnicos confirmaram o consumo de substâncias psicoativas por parte do jovem, através dos resultados dos exames toxicológicos, decidiram retirar o jovem do desporto. Terem retirado o desporto ao jovem em questão deveu-se ao facto de esta ser uma atividade do interesse do mesmo, pelo que a ET considerou que este seria a melhor forma de punir os seus comportamentos: consumo de substâncias psicoativas e absentismo escolar. Tendo em conta que este desporto era uma atividade do interesse do Horácio não seria importante manter esta prática como motivador para a alteração dos comportamentos acima referidos ao invés de ser um instrumento de punição? De igual modo, não seria urgente conversar e refletir com o jovem sobre os motivos que o levam a adotar tais comportamentos e de que forma é que o mesmo os poderia alterar?

Estas práticas punitivas eram frequentes no dia-a-dia da Instituição. Em conversas intencionais com os jovens, os mesmos mostravam sentir-se injustiçados e revoltados com estas práticas, e demonstravam que não iriam alterar os comportamentos que os profissionais consideravam desajustados, uma vez que já tinham perdido as atividades que gostavam.

Em conversa com os irmãos Afonso e Guilherme, os mesmos mostravam também sentir-se injustiçados com uma situação que tinha ocorrido na Instituição. Segundo os mesmos, um profissional da ET decidiu que os mesmos deviam ser castigados por deixarem, constantemente, o quarto desarrumado e, portanto, não os deixou ir passar o fim de semana a casa da Família. Importa referir que estes jovens só iam a casa de 15 em 15 dias e que a Família era vista como muito importante por estes jovens em concreto. É relevante refletir sobre o impacto das Famílias nos jovens, em concreto em jovens em situação de acolhimento residencial. Segundo Alberto (2008), é muito importante para o bom desenvolvimento da criança e/ou do jovem que o mesmo não veja a sua institucionalização como um castigo. Ao mesmo tempo, é igualmente importante que a Instituição promova e facilite a participação ativa da Família nos vários processos e momentos da vida da criança e/ou do jovem, sempre que tal seja possível, evitando a desresponsabilização das mesmas. Alves (2007) salienta que as relações estabelecidas, tanto no grupo de pares, como na Família, assumem um papel

fundamental no desenvolvimento pessoal, social e psicológico dos jovens, potenciando a aquisição de algumas competências essenciais à vida em sociedade. De acordo com Melucci (1996, citado por Pereira, 2016, p. 14):

> A juventude é, assim, um período intenso, com uma índole marcadamente orientada para o futuro, através da preparação das condições do futuro e dos projetos que o indivíduo estipula, apenas sendo possível se o jovem se encontrar socialmente enquadrado e inserido na sociedade de que faz parte.

Assim, a família tem um grande impacto no desenvolvimento normativo e saudável dos jovens e, portanto, a decisão de impedir o contacto com a Família não deveria ser uma estratégia de punição. Os jovens que se encontram em situação de acolhimento encontram-se fragilizados por terem sido retirados do seu ambiente familiar, da sua escola, dos seus amigos. Inibir ainda mais o contacto com as famílias, quando tal não está previsto na medida de Promoção e Proteção, devia ser evitado. A adoção de práticas semelhantes a estas, pode condicionar o bom desenvolvimento pessoal, psicológico, emocional e social destes jovens. Analisando a legislação, percebeu-se que um dos direitos das crianças e/ou jovens em acolhimento é "manter regularmente, e em condições de privacidade, contactos pessoais com a família e com pessoas com quem tenham especial relação afectiva, sem prejuízo das limitações impostas por decisão judicial ou pela comissão de protecção" (Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, artigo 58.º, alínea a), p. 6124).

De igual forma, e tal como já foi referido anteriormente, existiram outras situações percecionadas pelos jovens, por alguns profissionais e pelo Educador Social que denotavam práticas educativas desadequadas. Destaca-se, por exemplo, a situação em que um jovem chegava à Instituição após o horário das refeições sem uma justificação considerada plausível pelos profissionais. O procedimento que normalmente era adotado por alguns profissionais era ou privar o jovem de realizar aquela refeição ou então o jovem realizava a refeição separado dos restantes colegas.

Através da observação e das conversas intencionais com alguns jovens e profissionais foi possível perceber que existiam outras situações que permitiram a identificação do problema 2, tais como: os profissionais da ET deixavam orientações aos Auxiliares de Ação Educativa para, no caso de os jovens terem um comportamento desadequado (e.g., quando um jovem faltava às aulas; quando um jovem era suspenso da escola; ou quando um jovem

faltava ao respeito a algum profissional), separarem esses jovens dos restantes ou impedirem a entrada dos mesmos nas salas de lazer.

Os jovens, quando questionados nesse sentido, eram da opinião de que este tipo de punição não era correto nem justo: "por eu não arrumar o quarto tiram-me o fim de semana?" (Guilherme), "quando não tenho escola [suspensão escolar] não me deixam estar na sala a ver televisão (…) tenho de estar no banco [do jardim]" (Pedro) e "o Michell está suspenso [da escola] e não lhe tiraram o fim de semana (…) pensei que erámos todos iguais" (Afonso).

Por outro lado, o apoio psicoeducacional aos jovens nas situações descritas, assim como em outras semelhantes, era escasso ou, mesmo, inexistente.

Como não é possível compreender a magnitude de um problema sem auscultar todos os atores sociais presentes na realidade, foi necessário devolver o problema identificado aos diferentes profissionais. Tal como referido anteriormente, na impossibilidade de discutir o problema com todos os profissionais, optou-se por discutir o mesmo através de conversas intencionais com alguns elementos das Equipas. Assim, através das conversas estabelecidas com alguns profissionais da Equipa Educativa, percebeu-se que estes profissionais consideravam estar apenas a cumprir as orientações dadas pelos profissionais da Equipa Técnica. De igual modo, observou-se que era comum ser a Equipa Técnica a dar orientações e a definir os procedimentos a serem adotados pelos restantes profissionais.

Face a tudo o que foi exposto, importa refletir sobre as causas que contribuíam para o problema em análise. Segundo alguns atores sociais, a adoção de algumas práticas educativas semelhantes às referidas anteriormente prendiam-se com o "insucesso das intervenções com outros jovens que estiveram acolhidos na Instituição" (AAE1), ou seja, os profissionais que exercem funções há mais tempo na Instituição sentiam-se desmotivados, pois as intervenções que desenvolveram ao longo dos anos com os jovens nem sempre se revelaram frutíferas. Paralelamente, percebeu-se que os profissionais tinham um discurso centrado nos problemas e nas dificuldades e não nas potencialidades dos jovens.

Efetivamente, eram frequentes os comportamentos desajustados por parte de alguns jovens. Nessas situações, observou-se que alguns profissionais revelavam algumas dificuldades em lidar com esses comportamentos. A

Equipa Técnica e Educativa eram constituídas por profissionais que já exerciam funções na Instituição há alguns anos e o facto de compararem o presente com o passado ("antigamente os miúdos eram diferentes... Vinham para cá porque os pais não tinham dinheiro e porque lhes batiam... Agora vêm para aqui porque são mal-educados e porque faltam à escola... Já para não falar que a maior parte fuma tabaco e outras coisas [substâncias psicoativas]" – EEA1) parecia estar a dificultar o modo como os profissionais intervinham com os jovens. Os problemas presentes na Instituição há 10 anos não eram os mesmos que estavam presentes durante o desenho e o desenvolvimento do presente projeto.

Outra causa que se entendeu que podia estar a contribuir para o problema em discussão era a ausência de questionamento dos profissionais, principalmente dos Auxiliares de Ação Educativa, acerca das práticas educativas que eram marcadamente punitivas e pouco preventivas. Algumas delas podiam resultar de orientações da Equipa Técnica, mas era necessário refletir sobre as mesmas. Aliás, em conversas intencionais com um técnico, percebeu-se que o mesmo refletia e discutia criticamente, inclusivamente com o autor do presente relatório, sobre as medidas adotadas. Contudo, o mesmo era da opinião de que não existiam alternativas e, mesmo quando lhe eram apresentadas algumas alternativas, o mesmo descartava-as porque assumia que não iriam funcionar. Inicialmente, o autor do presente relatório começou a questionar algumas práticas educativas junto dos outros profissionais, principalmente dos Auxiliares de Ação Educativa, e foi possível compreender que o questionamento não era uma prática regular, uma vez que existia uma hierarquia bastante vertical e rígida. No sentido de perceber o porquê desta hierarquia bem definida foram estabelecidas conversas intencionais com diversos profissionais, todavia nenhum conseguiu apresentar o motivo: "quando eu comecei a trabalhar aqui já era assim" (EEA1).

Face a tudo o que foi referido anteriormente, importa refletir sobre as necessidades inerentes ao problema identificado, pois só assim será possível definir objetivos (gerais e específicos) de maneira a transformar a realidade. Assim, com base nas conversas intencionais estabelecidas, pode-se afirmar que algumas das necessidades passariam pelo aumento da formação específica dos Auxiliares de Ação Educativa, uma vez que os mesmos não possuíam qualquer tipo de formação ou experiência profissional anterior na área da

infância e juventude ou de acolhimento residencial. Também seria importante que os profissionais valorizassem as intervenções bem-sucedidas e que não se focassem apenas nas intervenções malsucedidas ou que não produziram os resultados desejados. De igual modo, poderia ser benéfica a reflexão acerca de outras estratégias de intervenção e sua utilização, mais positivas, preventivas e com foco no desenvolvimento pessoal dos jovens, diminuindo as práticas centradas no controlo de comportamentos e punição. Seria importante uma maior valorização pelos profissionais da importância de ter práticas e intervenções centradas nos jovens e nas suas qualidades. De igual forma havia a necessidade de intervir com os jovens de forma a perceber os motivos e as causas dos comportamentos considerados desajustados pelos profissionais, criando alternativas, educativas e específicas, para lidar com os comportamentos desajustados dos mesmos e para o desenvolvimento de competências sociais dos jovens.

Relativamente aos comportamentos desajustados de alguns jovens, Cruz (2006, citado por Reis, 2011, p. 20) refere que "a exposição constante da criança ou mesmo do jovem a ambientes de violência, provoca a interiorização de modelos de vida deturpados que conduzem a relações perturbadas, capazes de perpetuar o ciclo geracional de violência", ou seja, quando a criança ou o jovem está expostos a longos períodos de violência (e.g., no seio familiar), existe uma maior probabilidade de estes assimilarem tais comportamentos e de os reproduzirem. Portanto, em contextos como este é importante que os profissionais que intervêm diariamente com estes jovens tenham em consideração as histórias de vida dos jovens, muitas vezes complexas e difíceis. Neste contexto em particular, há também necessidade de diminuir o uso da punição como estratégia central em caso de comportamentos considerados desadequados.

De acordo com Abranches e Assis (2011, citados por Duarte, 2018), as crianças e/ou jovens que são sujeitos a maus-tratos num contexto mais micro (e.g., Família), por parte de figuras com grande importância e significado para as vítimas, "que amam e de quem esperam cuidados e proteção, estão mais vulneráveis e podem tornar-se mais suscetíveis à violência em outros ambientes sociais, como a escola, a comunidade e as relações de namoro" (p. 25). Portanto, não podemos modificar um comportamento sem perceber e compreender, primeiramente, a génese do mesmo, porque, muitas vezes,

lemos a realidade de forma muito superficial, o que condiciona, a longo prazo, a intervenção.

Herman (2001, citado por Duarte, 2018) defende que a exposição a situações de violência enquanto adulto afeta de forma negativa a personalidade do indivíduo, contudo, quando essas mesmas situações são vivenciadas numa fase precoce da vida, tal como a infância e/ou a adolescência, etapa do ciclo vital de grande importância para a construção e desenvolvimento da personalidade, o impacto no ser humano é devastador. Por isso, é extremamente complexo prever as consequências da violência na vida de uma criança e/ou jovem. Magalhães (2005, citado por Duarte, 2018) diz-nos que a seriedade da violência depende de vários fatores, tais como: "a forma e a duração dos maus-tratos, o grau de relacionamento com o abusador, a idade do menor, a sua personalidade, o seu nível de desenvolvimento, entre outros" (p. 24).

Contudo, tal como foi referido anteriormente, não é possível prever com precisão as consequências da exposição a situações de violência, uma vez que as mesmas variam consoante múltiplos fatores. A baixa autoestima e a dificuldade em estabelecer relações saudáveis com os pares e/ou com adultos reúne muitos consensos entre os teóricos. Também são apontadas como consequências, a maior agressividade, o pessimismo, a falta de motivação e de envolvimento, aliada a uma maior probabilidade de desenvolver depressões ao longo da vida (Claussen & Criteenden, 1991, Gross & Keller, 1992, Wodarski, Kurtz, Gaudin. & Howing, 1990, Azevedo & Maia, 2006, citados por Duarte, 2018).

Segundo Magalhães (2005, citado por Duarte, 2018) também há uma maior probabilidade de crianças e/ou jovens reproduzirem estes comportamentos num futuro familiar com os seus filhos, além de terem "tendência a enveredar pelo mundo delinquente" (p. 25). Assim, reforça-se a necessidade de os profissionais terem em consideração as histórias de vida dos jovens e de adequarem a intervenção às especificidades de cada jovem. Para tal, poderia ser relevante que os diferentes profissionais frequentassem formações específicas de forma a aumentarem os seus conhecimentos sobre os vários temas da vida dos jovens, tais como exposição à violência, consumo de substâncias psicoativas, etc. para melhor intervirem com os jovens, apostando

numa intervenção preventiva e procurando sempre minimizar os comportamentos desadequados dos jovens.

O terceiro problema (Consumo de substâncias psicoativas por parte dos jovens) foi identificado pelas Equipas Técnica, Educativa e de Apoio e, posteriormente, pelos jovens. Importa referir que o consumo de substâncias psicoativas por parte dos jovens se refere ao consumo de tabaco, álcool e/ou drogas habitualmente consideradas leves.

Durante o desenho e desenvolvimento do Projeto e através das conversas intencionais com os jovens, foi possível perceber que existiam suspeitas por parte dos profissionais de que os jovens consumiam substâncias psicoativas. Os jovens não se inibiam em confirmar e falar sobre o assunto com qualquer profissional.

Com base nas conversas intencionais com os diversos profissionais, foi possível compreender que os mesmos revelavam preocupação com esta "nova problemática" e que "os miúdos quando cá chegam… Chegam com hábitos muito enraizados…" (EET2), "miúdos com 12/13 anos chegam até nós com hábitos tabágicos e de drogas…" (EET2) e "(…) se calhar o maior problema de hoje em dia é isso mesmo… As drogas" (AAE4)… Recorrendo à mesma técnica de recolha de informação, foi possível apurar que "antigamente os meninos vinham para aqui porque passavam fome e os pais não tinham dinheiro para os sustentar, mas agora vêm para aqui porque faltam às aulas e porque os pais já não têm mão neles… Para não falar das coisas que consomem" (EEA2). Contudo, apesar de os jovens não esconderem que faziam este tipo de consumos, os profissionais iam mencionando que não tinham maneira de comprovar estes consumos: "eles recusando-se a fazer [os exames toxicológicos]… Não temos forma de saber" (AAE4).

Auscultados relativamente ao problema identificado, alguns jovens confirmaram o consumo destas substâncias psicoativas, mas, quando alertados para os seus perigos, os mesmos desvalorizaram: "Achas mesmo? Eu não sou nenhum agarrado… Ganza nem devia ser droga" (Gustavo). Tal como foi referido anteriormente, este problema também foi identificado pelo Educador Social, uma vez que através da observação participante e das conversas intencionais com os jovens foi possível perceber que a grande maioria dos jovens acolhidos nesta Instituição tinham consumos tabágicos.

Mais se atenta que existiram dois acontecimentos distintos em que alguns jovens se ausentaram da Instituição sem autorização de nenhum profissional e regressaram à mesma, durante a madrugada, após o recolher dos restantes jovens, embriagados. Porém, importa referir que o uso abusivo do álcool não era uma prática recorrente dos jovens.

Além das conversas intencionais que foram estabelecidas ao longo do tempo e da observação, existiam outros indicadores que permitiram a identificação do problema em estudo, tais como: os exames toxicológicos a que os jovens eram sujeitos tinham resultados positivos; e o facto de alguns jovens manifestarem alguns comportamentos desajustados como consequência do consumo destas substâncias. A realização dos exames toxicológicos auxiliava os profissionais da ET, uma vez que os mesmos precisavam de comprovativos concretos para informarem o Tribunais e a CPCJ.

Face a tudo o que foi apresentado anteriormente, foram várias as interrogações que foram surgindo, tais como, porque é que os jovens não reconheciam os malefícios do consumo destas substâncias? O que é que levava os jovens a consumir este tipo de substâncias? De que forma é que os/as profissionais procuram solucionar o problema que eles próprios identificaram?

Refletindo com os/as profissionais sobre as possíveis causas para o consumo de substâncias psicoativas por parte dos jovens, os mesmos eram da opinião de que a "influência [dos pares e/ou de familiares/pessoas de referência]" (EET1) era uma das causas, aliada à "facilidade na aquisição destes produtos" (EET2). Ainda em conversa com um/a profissional, o mesmo era da opinião de que o mesmo se devia "a modas" e à "ideia de que a despenalização do assunto, significa a liberalização" (EET2).

Com o objetivo de auscultar o maior número de atores sociais possível, foram estabelecidas várias conversas intencionais com alguns jovens que confirmavam o consumo de substâncias psicoativas (e.g., haxixe). Contudo, os mesmos não conseguiam enumerar causas para o uso de tais substâncias, nem reconhecer qualquer aspeto negativo no seu uso: "toda a gente fuma ganza", "comecei com uns amigos da escola, mas fumo porque gosto…" e "não é por fumar [haxixe] de vez em quando que sou um agarrado". Parecia haver assim uma desvalorização do consumo e, eventualmente, das suas possíveis consequências.

Em conversas com um dos jovens, foi possível perceber uma mudança de comportamento do mesmo em relação às substâncias psicoativas, sem que qualquer profissional tenha intervindo com o jovem nesse sentido. No início de outubro, o jovem assumia que consumia este tipo de substâncias. Contudo, com o passar dos meses, começou a dizer ao Educador Social que tinha deixado de fumar este tipo de substâncias, apesar de os profissionais manterem as suas suspeitas.

De modo a compreender melhor o uso e o abuso de substâncias psicoativas por parte dos jovens foi necessário recorrer a bibliografia. Assim, o uso e o abuso de substâncias psicoativas é considerado um comportamento desviante e tem sido motivo de grande preocupação tanto nacional como internacionalmente. Mas o que é que define um comportamento como um comportamento desviante? Os comportamentos desviantes são todos os comportamentos que estão em divergência com os padrões normativos da sociedade em que vivemos. Estes comportamentos podem ser legais ou ilegais (Carvalho, 2005; Scaramella, Conger, Spoth, & Simons, 2002, citados por Mendes, 2015).

Assim, importa refletir sobre o problema identificado e definir as necessidades, de forma a solucionar o problema. Masten (1994, citado por Andrade, 1999) refere que a capacidade de resiliência é a capacidade de adaptação dos indivíduos independentemente do risco, da contrariedade e da adversidade. Por outras palavras, é a capacidade que o ser humano possui para se adaptar perante condições adversas. Assim, o fortalecimento da capacidade de resistência dos jovens face às influências de pares e/ou adultos poderia minimizar o problema identificado. Paralelamente, um maior conhecimento ou reconhecimento acerca das consequências reais dos consumos de substâncias psicoativas poderia constituir um importante marco para a resolução do problema ou sua mitigação, uma vez que os jovens poderiam refletir, de forma autónoma e consciente, sobre este tipo de comportamentos e decidir se perpetuariam o mesmo ou não.

Tendo em consideração a fase do ciclo vital em que os jovens se encontram (adolescência) é importante empoderar estes jovens, e não decidir por eles sobre a sua vida, ou, meramente, fazer imposições porque assim não se está a preparar estes jovens para a vida pós-instituição, mas sim a perpetuar a dependência que estes têm de terceiros, neste caso da instituição/dos seus

profissionais. É igualmente importante trabalhar com os jovens algumas competências de autonomia, no sentido de estes serem capazes de tomar decisões sozinhos, conscientes e ponderadas, sobre as mais variadas esferas da sua vida, nomeadamente sobre a relação entre pares e a influência dos mesmos nas suas vidas. Para que isto acontecesse de forma contínua e persistente, também seria relevante um maior envolvimento dos profissionais no quotidiano dos jovens e construção de relações de confiança com os mesmos.

O quarto problema (Intervenções educativas pouco centradas no desenvolvimento de competências pessoais e sociais com vista à futura autonomização dos jovens) foi identificado pelos profissionais das Equipas Técnica e Educativa, pelos jovens e pelo Educador Social.

Através das conversas intencionais, os jovens demonstraram ter consciência que, quando abandonassem a Instituição, e caso fossem viver sozinhos, iriam ter dificuldades no âmbito da gestão doméstica e económica, desde a confeção de refeições, à organização e limpeza da habitação e gestão de orçamento familiar. Em contrapartida, profissionais das Equipas Técnica e Educativa tinham também perceção que uma das suas funções enquanto cuidadores de referência era promover competências pessoais e sociais com vista à futura autonomização dos jovens.

De forma a compreender a amplitude do problema identificado, foi necessário discutir com os diferentes atores sociais, pois ninguém melhor que eles conhecia a realidade social. Segundo um/a profissional "[os jovens] não são autónomos na planificação das tarefas nem na realização" (EET2), como por exemplo, a arrumação do quarto e do seu espaço pessoal. Contudo, o/a mesmo/a profissional reconhece que "não há supervisão dos resultados" (EET2), ou seja, não é feita uma avaliação ao longo do tempo de forma a perceber se as intervenções produziram mudanças conforme será possível perceber mais adiante no presente relatório.

Através da observação, foi possível perceber que a única tarefa doméstica que os jovens realizavam era fazer a cama de manhã. As restantes tarefas domésticas eram asseguradas pelos profissionais (e.g., ir às compras, o tratamento da roupa, a confeção das refeições, etc.). Recorrendo à mesma técnica de recolha de dados foi possível perceber que, ocasionalmente, alguns

jovens executavam algumas tarefas domésticas: ou tinham tido algum comportamento desajustado e, portanto, o castigo era a realização de alguma tarefa doméstica (e.g., tratar do jardim, varrer o refeitório, etc.) ou porque era prometido ao jovem algum tipo de recompensa (e.g., jogar computador durante mais tempo, saídas individuais ao exterior, etc.).

Em conversa com um Auxiliar de Ação Educativa, o mesmo referiu que considerava importante que os jovens fossem preparados para uma possível reunificação familiar ou para a sua autonomização de vida. Nesse sentido, questionou-se os profissionais no sentido de se perceber por que motivo é que não existia uma maior intencionalidade e sistematicidade na intervenção de forma a desenvolver as competências pessoais e sociais dos jovens. Os profissionais da ET referiram como motivos o excesso de trabalho relacionado com a gestão dos processos pessoais dos jovens e da articulação com as diferentes entidades externas (e.g., Tribunais, CPCJ, etc.) e o facto de a Direção da Instituição limitar a atuação dos profissionais, nomeadamente, na utilização de alguns materiais e espaços, como a cozinha.

A falta de autonomia por parte dos jovens evidenciada no primeiro problema identificado também é importante para compreender a complexidade do problema em análise. Conforme já foi referido anteriormente, os jovens demonstraram pouca autonomia e proatividade na proposta e na preparação de atividades do seu interesse. Com base na observação foi possível perceber que não era frequente os profissionais estimularem estas competências nos jovens. Assim, seria importante que os profissionais valorizassem mais a autonomia no desenvolvimento normativo do ser humano e que a estimulassem, de modo a tornar estes jovens mais capazes de decidirem sobre questões que lhes dizem respeito. Os profissionais, ao promoverem a participação e a autonomia nos jovens, estariam a desenvolver competências pessoais que ajudariam os jovens no seu processo de autonomização, facilitando a saída dos mesmos da instituição.

Através de conversas intencionais com um dos profissionais da ET foi possível perceber que, no passado, alguns profissionais da ET tinham tentado desenvolver um projeto com os jovens denominado de “Umbrella: um projeto de treino de competências relacionadas com a autonomia”. Todavia, o Presidente da Direção da Instituição parece ter limitado a intervenção dos profissionais.

Outro motivo que os profissionais da ET referiram foi o excesso de trabalhos burocráticos, que iam para além das suas funções.

Através da observação, foi possível perceber que alguns jovens eram bastante solícitos, oferecendo a sua ajuda aos profissionais, como por exemplo, aos cozinheiros e aos profissionais responsáveis pela lavagem e pelo tratamento da roupa. Assim foi possível perceber que os jovens tinham vontade em ajudar e de participar nas rotinas da Instituição, caso lhes dessem oportunidade. Questionado/a sobre a possibilidade de os jovens poderem vir a ter um papel mais ativo na Instituição, um/a profissional era da opinião de que "eles [os jovens] gostam de participar" (AAE4) o que nos remete para a vontade de os jovens participarem de forma ativa no quotidiano da Instituição.

Ainda refletindo sobre as causas do problema em análise e de acordo com as conversas intencionais estabelecidas com os vários profissionais foi possível compreender que a desmotivação generalizada dos profissionais devido às condições laborais pouco satisfatórias; e a insuficiência formativa específica, uma vez que além dos profissionais da ET e o autor do relatório, nenhum outro profissional possuía formação na área do Acolhimento Residencial, constituíam fatores que condicionavam a intervenção com os jovens (EET1), pois, os profissionais sentiam que não estavam preparados para intervir com os jovens concretamente a nível do desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Importa mencionar que como não foi possível discutir o problema com todos os profissionais, o mesmo foi discutido com os profissionais com quem o autor do presente relatório estava mais frequentemente.

Portanto, de modo a resolver ou mitigar o problema, seria necessário um fortalecimento da formação dos profissionais, com relevância para a sua intervenção com os jovens. Paralelamente, a sensibilização dos dirigentes para a importância do desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos jovens, preparando-os para uma vida pós-acolhimento, era um aspeto bastante importante, uma vez que os profissionais sentiam que seria importante que essas ideias fossem bem acolhidas pela Direção. Outras medidas que poderiam contribuir para a resolução do problema seria a redução do trabalho burocrático, especificamente do que não era da competência da ET, a motivação dos diferentes profissionais e o envolvimento dos Auxiliares de Ação Educativa nos processos de decisão e no desenvolvimento de competências pessoais e Sociais.

Relativamente à redução do trabalho burocrático, sem este tipo de funções adicionais, os profissionais da ET teriam uma maior disponibilidade para estar com os jovens, para os conhecerem e para intervirem individualmente com cada jovem, apoiando-os como indivíduos únicos e capazes.

O quinto problema (Dificuldades na comunicação inter-equipas e entre profissionais da mesma equipa) foi identificado pelos profissionais das Equipas Educativa e Técnica em conversas intencionais.

Os profissionais de ambas as Equipas reconheceram que existia falta de comunicação tanto entre os profissionais da própria equipa, como entre ambas as equipas, o que dificultava o trabalho. Quando existia comunicação entre a ET e a EE, esta era feita de forma vertical, isto é, os técnicos davam orientações aos Auxiliares de Ação Educativa, sendo que os mesmos simplesmente executavam. Com base nas conversas intencionais estabelecidas, percebeu-se que uma das causas que contribuía para a existência deste problema era a falta de questionamento por parte dos Auxiliares de Ação Educativa face às orientações dadas pelos técnicos. Paralelamente, alguns Auxiliares de Ação Educativa consideravam que não havia disponibilidade por parte dos técnicos para se discutirem ideias, o que, contudo, não reunia consenso.

Relativamente à intervenção com os jovens, acontecia, por vezes, os diferentes profissionais darem orientações contraditórias aos jovens (e.g., quando um grupo de jovens pedia a um profissional para jogar futebol depois de jantar, o mesmo dizia que estes não poderiam estar no espaço exterior após o escurecer, mas podia acontecer que, se os jovens fossem pedir a outro profissional que estivesse de serviço, este permitia). Segundo um/a profissional, “é suposto trabalharmos em conjunto, mas nem sempre é assim” (AAE1) e “temos vários técnicos que dão ordens diferentes…” (AAE4), o que condicionava o trabalho desenvolvido com os jovens, uma vez que os mesmos procuravam sempre os profissionais que lhes dessem respostas mais do seu agrado.

Outro indicador que levou à identificação do problema foi o facto de os vários profissionais passarem informações importantes através de um caderno de registos, ou seja, os profissionais recorriam muitas vezes ao registo escrito para reportarem situações do dia-a-dia, havendo poucas situações em que se passava a informação verbalmente e se conversava sobre os assuntos. Como

este era o método privilegiado, os Auxiliares de Ação Educativa pouco falavam sobre as questões do dia-a-dia e sentiam que eram pouco escutados relativamente à intervenção com os jovens. A já referida hierarquia vertical dificultava a comunicação inter-equipas, pois os Auxiliares de Ação Educativa tinham de adotar procedimentos sem participarem de forma ativa na sua conceção. Assim, como não estavam habituados a partilhar e discutir ideias, estes profissionais acabavam por executar as orientações dadas. Em conversas intencionais com alguns profissionais da Equipa Educativa e de Apoio foi possível perceber que seis em oito profissionais se sentiam desconfortáveis e inibidos em questionar e dar o seu parecer sobre determinada norma ou procedimento, porque estavam habituados a cumprirem as orientações sem a discutirem e porque consideravam que as suas sugestões não seriam aceites pelos técnicos.

Paralelamente, a Equipa Técnica sentia que todas as ações e decisões do quotidiano institucional ficavam ao seu encargo: "A Equipa Técnica tem que resolver todos os problemas" (EET2). Quando questionado/a nesse sentido, o/a EET2 era da opinião de que isso acontecia porque os restantes profissionais estavam mais confortáveis sem assumir determinadas responsabilidades.

Após a identificação das causas, é imprescindível a identificação das necessidades como forma de alcançar a solução para o problema identificado. Assim, seria necessário que a Equipa Técnica privilegiasse um estilo de comunicação mais assertivo, dando preferência à partilha de ideias e de opiniões de todos profissionais, assim como a distribuição do poder de decisão pelos restantes profissionais. Em contrapartida, poderia ter impacto no dia-a-dia da Instituição que os profissionais das Equipas Educativa e Apoio refletissem e discutissem acerca das orientações e dos procedimentos adotados, tanto quanto possível, em conjunto.

Após a exploração dos problemas apresentados foi possível compreender que todos os problemas estão relacionados entre si, ou seja, que algumas das causas e das necessidades são transversais a vários problemas identificados e que, possivelmente, a resolução de um problema poderá contribuir para a resolução de outros. Para uma melhor compreensão, consultar o Apêndice D (pp. 112-120).

3.2. POTENCIALIDADES, RECURSOS E CONSTRANGIMENTOS

O objetivo de se desenhar e desenvolver um projeto de educação e intervenção social é produzir mudança na vida dos participantes e, para isso, é essencial que o mesmo seja centrado nas pessoas e nas suas especificidades. Como tal, foi importante compreender quais as potencialidades que os participantes do projeto e a própria realidade possuíam, assim como os recursos, humanos e/ou materiais, disponíveis e os possíveis constrangimentos de forma a ser possível definir objetivos gerais e específicos claros e realistas. Paralelamente, a identificação dos possíveis constrangimentos permitiu que o projeto fosse desenhado atendendo sempre às características das pessoas e da realidade.

Através do recurso a algumas técnicas de recolha de informação, tais como, a observação direta, conversas intencionais e a participação ativa nas rotinas da Instituição foi possível identificar algumas potencialidades, tais como:

1. A recetividade por parte dos elementos das Equipas Técnica, Educativa e de Apoio para a discussão de ideias para melhorarem as suas intervenções com os jovens;
2. Equipa Técnica com composição multidisciplinar;
3. Interesse por parte dos jovens em participar em novas atividades;
4. Consciência dos problemas existentes por parte dos atores sociais, após a discussão dos problemas identificados;
5. Vontade em mudar por parte dos atores sociais;
6. Boas acessibilidades a nível dos transportes públicos;

Também foi possível identificar alguns recursos, organizados em duas tipologias: recursos humanos e recursos materiais. Relativamente aos recursos humanos disponíveis para o desenvolvimento do projeto, não foram identificados quaisquer indivíduos, uma vez que todos os atores sociais presentes na realidade social em estudo foram participantes do projeto, direta ou indiretamente. Já os recursos materiais e físicos identificados foram: os espaços físicos da Instituição (e.g., as salas de lazer, a cozinha, os dormitórios, o espaço exterior, etc.), os materiais disponíveis na Instituição (e.g., televisão,

leitor de DVD, material de desenho e pintura, etc.) e espaços públicos (e.g., escolas, espaços verdes, museus, espaços comerciais, praia, etc.).

Os constrangimentos que foram previstos e que foram tidos em consideração durante o desenho do projeto foram: (a) pouco tempo disponível do Educador Social para estar com os jovens e com os/as profissionais das várias Equipas; (b) o facto de os/as profissionais trabalharem por turnos; (c) início e término das medidas de promoção e proteção que decretavam o acolhimento residencial dos jovens, ou seja, alteração do número de jovens acolhidos na Instituição, uma vez que os participantes podiam mudar a qualquer momento; e (d) escassez de recursos financeiros.

Após a identificação das potencialidades, dos recursos e dos constrangimentos importa priorizar as potencialidades, promovendo-as, e reduzir o impacto dos constrangimentos, pois, através das estratégias e das alternativas criadas como forma de os contornar, a sua relevância vai diminuindo ao longo do desenvolvimento do projeto (Guerra, 2010).

3.3. Priorização dos Problemas e das Necessidades

Após a identificação dos problemas e das necessidades do contexto social no qual se pretendia intervir, revelou-se urgente definir prioridades, "pois as necessidades são tantas e tão diversas" (Serrano, 2008, p. 32) que é praticamente impossível e utópico tentar desenhar e desenvolver um projeto que procure solucionar todos os problemas e necessidades identificados no contexto. Contudo, a priorização dos problemas e das necessidades não constitui uma tarefa fácil, pois "os problemas serão prioritários, ou não, consoante a ótica de quem os examina. Neste sentido, o que é prioritário para uns poderá não o ser para outros" (Serrano, 2008, p. 32).

Assim sendo, auscultando os diversos atores sociais que constituem a realidade social, tendo também em consideração o tempo disponível para o desenvolvimento do projeto e aproveitando a pesquisa bibliográfica que foi realizada no âmbito do desenho e desenvolvimento do projeto, fez-se a priorização dos problemas identificados. Teve-se em conta o número de

pessoas que identificaram os problemas, "a utilidade da sua resolução" e "dar prioridade àqueles que, para além dos seus efeitos imediatos, específicos, dão lugar a outros associados, de carácter mais geral e diferido" (Serrano, 2008, p. 33).

Assim, devolveu-se os problemas identificados, tanto aos/às profissionais das Equipas Técnica e Educativa, como aos jovens, através de conversas intencionais, individualmente, com os profissionais, e coletivamente com os jovens. Foi também explicado a cada participante que um projeto em educação e intervenção tem como principal objetivo transformar a realidade na qual se encontra a ser desenvolvido e que, por isso, era necessário priorizar alguns dos problemas identificados de forma a tornar o projeto possível de ser desenvolvido e de produzir mudança. Assim, os/as profissionais da ET que foram auscultados (EET2 e EET3) eram da opinião de que o problema que devia ser priorizado era o quarto – Intervenções pedagógicas e educativas pouco centradas no desenvolvimento de competências pessoais e sociais com vista à futura autonomização dos jovens –, uma vez que era "a área que não trabalhamos com os jovens e que gostaríamos de trabalhar" (EET2) e "os miúdos precisam de estar preparados para quando saírem daqui" (EET3). Os jovens tinham uma opinião heterogénea: os jovens que permaneciam na Instituição ao fim de semana eram da opinião de que o problema que devia ser priorizado era o primeiro – escassa diversidade de atividades do interesse das crianças e/ou jovens – porque "estávamos mais entretidos e passava mais rápido o tempo" (Michell) e "o tempo passa mais rápido e divertimo-nos" (Abel). Os jovens mais velhos eram da opinião de que o problema que deveria ser priorizado era o quarto, à semelhança dos/as profissionais da ET, porque, como surgiu numa conversa intencional do educador social com alguns dos jovens participantes: "nós estamos aqui para fazer uma boa vida" (Michell) e "nós aqui dentro não temos bem essa noção do que é pagar a luz... Tratar as nossas despesas" (Bernardino). Os/As AAE também eram da opinião de que deveriam ser priorizados o primeiro e quarto problema porque "porque lhes dá uma certa independência ou eles vão ficar sempre aqui?" (AAE3) "Eu acho que os ajuda no futuro (...)" (AAE4).

Deste modo, recorrendo à participação dos diferentes atores sociais e tendo em consideração os problemas que são possíveis de resolver ou colmatar e que,

ao mesmo tempo, possam potenciar a resolução de outros problemas e necessidades identificados, foram priorizados os seguintes problemas:

1. Escassa diversidade de atividades do interesse das crianças e/ou jovens;
2. Intervenções pedagógicas e educativas pouco centradas no desenvolvimento de competências pessoais e sociais com vista à futura autonomização dos jovens.

No próximo capítulo, apresenta-se o enquadramento teórico resultante da revisão bibliográfica acerca de questões teóricas que foram emergindo ao longo da análise da realidade e da problematização, nomeadamente os conceitos de adolescência, de autonomia, de educação de adultos e de educação não-formal.

A Educação Não-Formal poderá assumir neste contexto e neste Projeto em particular uma posição de destaque e de extrema importância, tanto na vida dos jovens como na vida dos profissionais, uma vez que, além de privilegiar a participação de todos os intervenientes, poderá disseminar conhecimentos e aprendizagens importantes para o dia-a-dia de todos os participantes.

4. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Tendo em consideração o contexto onde foi desenhado e desenvolvido o presente projeto (acolhimento residencial) e os atores sociais acolhidos (jovens) revelou-se fundamental um posicionamento teórico para uma melhor compreensão da realidade enquanto um todo. Assim, serão abordados os temas da adolescência e do desenvolvimento da autonomia, das competências de vida diária, da autonomização, da educação de adultos e dos diferentes tipos de educação.

4.1. A ADOLESCÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA

O conceito de Autonomia é complexo e, por isso, não reúne consensos entre os vários autores que estudam este conceito. De qualquer modo, como ponto de partida, é importante referir que, como defendem alguns autores, "a autonomia, a individualidade e a construção da identidade são pontos-chave para o desenvolvimento humano" (Fleming, 2004, citado por Pires, 2011, p. 24), ou seja, ao longo do seu ciclo vital, o indivíduo constrói a sua identidade e a sua autonomia.

Segundo Noom, Dekovic e Meeus (2001, citado por Pereira, 2013), a autonomia integra três dimensões: cognitiva, emocional e funcional. Relativamente à dimensão cognitiva (atitudinal), Noom et al. (2001, citados por Pereira, 2013, p. 47) defendem que esta dimensão diz respeito à "perceção das pessoas relativamente ao que pretendem fazer das suas vidas" e que está intimamente relacionado com a capacidade das pessoas em tomarem decisões conscientes e de delinearem metas para as suas vidas. Por outro lado, as pessoas que têm mais dificuldade em delinear metas e/ou objetivos pessoais e de prever os possíveis efeitos de um comportamento específico manifestam limitações no processo de desenvolvimento da Autonomia Cognitiva (Noom et al., 2001, citados por Pereira, 2013).

A Autonomia Emocional está relacionada com a confiança do indivíduo relativamente às suas escolhas e decisões e, ao mesmo tempo, revela estima pelas decisões e metas dos outros (Noom et al., 2001, citados por Pereira, 2013). Alguns autores, tais como Spear e Kullbok (2004, citados por Pereira, 2013), defendem que a Autonomia Emocional tem um efeito considerável no desenvolvimento do autoconceito e da personalidade.

É também importante referir que a aquisição da Autonomia está intimamente relacionada com a adolescência. Vários autores defendem que o período da adolescência tem vindo a aumentar e, consequentemente, aumentam os desafios nesta fase. Assim:

> Hoje, mais do que nunca, sabe-se que a adolescência é uma fase do crescimento muito longa, que se estende desde os 11 ou 12 anos, altura do início da puberdade, até aos 23 ou 25 anos, por vezes mais, tempo em que se consolida uma verdadeira autonomia emocional. Nela, as mudanças psíquicas que ocorrem (…) deixarão sempre uma marca visível para o resto da vida (Strecht, 2005, p. 26)

Segundo Steinberg e Silverberg (1986, citados por Pereira, 2013), inicialmente, a noção de Autonomia Emocional pressupunha o corte emocional entre o jovem e a família, pois, somente assim, "proporcionaria a formação de perceções mais realistas sobre as figuras parentais, beneficiando o desenvolvimento de uma forma de pensar e de agir independente das influências familiares" (p. 47). Contudo, esta ideia tem vindo a ser refutada. A autonomia não envolve, necessariamente, o abandono dos laços de vinculação, pois o corte emocional está relacionado, muitas vezes, com "sentimentos de insegurança em relação aos pais, perceção de rejeição parental, alienação, desconfiança e menor coesão familiar" (Frank, Pirsch, & Wright, 1990, citados por Pereira, 2013, p. 47).

Strecht (2005) defende que é na adolescência que o indivíduo conquista a sua autonomia emocional, através de uma mudança da relação com os pais, "transformação na relação com o corpo e novas vivências no campo afectivo com definição de uma escolha de objecto sexual, alteração da relação com o grupo de pares, com grande peso do grupo sobre o indivíduo" (Strecht, 2005, p. 26). Corroborando esta ideia, Correia e Alves (1990, citados por Silva, 2001, p. 40) defendem que a adolescência é um "período de crise/mudança, situando-se entre dois pólos importantes: Dependência (protecção) e Independência (autonomia), caracterizando-se por contradições, confusões,

ambivalências, conflitos com os pais e com a função parental, e de procura de identidade e autonomia".

Por último, a Autonomia Funcional diz respeito à capacidade pessoal de cada pessoa em criar estratégias como forma de alcançar os objetivos e as metas estabelecidas para a sua vida (Noom et al., 2001, citados por Pereira, 2013). Como Ryan e Deci (2006, citados por Pereira, 2013, p. 48) referem no seu estudo, "a necessidade de autonomia expressa o desejo da pessoa sentir que tem vontade própria e experienciar liberdade psicológica durante a realização de uma atividade".

Relacionado com a adolescência e com a aquisição da autonomia está também a aquisição e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. A aquisição destas competências constitui um importante marco no desenvolvimento pessoal e social para a vida em sociedade. Assim, "as competências sociais traduzem-se a partir de comportamentos e atitudes (adequados ou desadequados) quer na relação com o outro, quer na forma como a criança e jovem manifesta-se nos diferentes contextos da sua vida" (Sousa, 2015, p. 37). Por outro lado, as competências pessoais traduzem-se no "conhecimento que a criança e jovem tem de si próprio, a sua capacidade de transmitir e reconhecer os seus sentimentos, a sua autoestima, a forma como a criança e jovem se perceciona e a sua autonomia pessoal" (Sousa, 2015, p. 37). Portanto, é legítimo afirmar que a aquisição e o treino de competências pessoais e sociais por parte das crianças e/ou dos jovens, especialmente aquelas/aqueles que se encontram em situação de acolhimento residencial, é deveras importante para uma futura autonomização.

4.2. Competências de Vida Diária e Autonomização

Sousa (2015) defende que o acolhimento residencial acarreta tanto aspetos positivos como negativos para o desenvolvimento saudável das crianças e/ou jovens acolhidos neste tipo de resposta social. Como aspeto positivo, Sousa (2015) aponta que esta é uma medida de promoção e proteção que pretende retirar a criança e/ou jovem do perigo em que se encontra. Em contrapartida,

a integração destas crianças e/ou jovens em Casas de Acolhimento expõe-nas a novos riscos sociais que poderão trazer consequências a longo prazo, tais como "ausência de sentimentos de pertença, a dificuldade em estabelecer relações de proximidade e de afetividade profunda, a perda de uma estrutura e identidade familiar e uma maior probabilidade de gerar problemas sociais (exclusão social, pobreza, desemprego, entre outros) " (p. 10).

Ainda no seu estudo, Sousa (2015) acredita que "a saída da instituição sem uma preparação prévia poderá comprometer de forma negativa o futuro dos jovens, pois muitos são os riscos e os perigos que poderão surgir" (p. 36). De igual modo, neste tipo de respostas sociais, os jovens revelam receio do futuro e da sua saída da Instituição:

> A saída da instituição e a transição para a vida independente é vivida com representações negativas e com sentimentos de insegurança, abandono por parte do jovem, pois trata-se da casa que o acolheu durante anos, foi a sua família, o seu porto de abrigo (p. 36).

Assim, revela-se urgente preparar os jovens em regime de acolhimento residencial para a vida pós-Instituição. A promoção de competências pessoais e sociais com vista à futura autonomização dos jovens deve ser encarada como necessária e imprescindível de forma a potenciar um futuro promissor a estes jovens.

Segundo Mcfall (1976, citado por Silva, 2001, p. 84), a competência é "a capacidade aprendida, adquirida através de treinamento ou experiência, que produz um efeito que preenche as necessidades de uma situação de vida".

Segundo Sousa (2015), o desenvolvimento de competências pessoais e sociais encontra-se muitas vezes associado ao risco de desajustamento do adolescente, pois, segundo o mesmo autor, o desenvolvimento das competências desta natureza, diminui a probabilidade de o adolescente desenvolver comportamentos desajustados, além de o preparar para a vida pós-Instituição.

Gomes (2010) defende que o treino de competências irá ajudar, em grande medida, ao processo de autonomização dos jovens. Este processo de aprendizagem ganha um maior destaque para os jovens em regime de acolhimento residencial com um Projeto de Vida orientado para a Autonomia de Vida.

Sousa (2015), no seu estudo, defende que o treino de competências deve ser orientado para duas vertentes: por um lado deve ter em consideração as competências ao nível da autonomia pessoal/relacional e, ao mesmo tempo, as competências ao nível da autonomia funcional. Relativamente às competências orientadas para a autonomia pessoal/relacional, Sousa (2015) indica que estas estão relacionadas com o "autoconceito, a autoconfiança, autoestima, a gestão de emoções, a capacidade de resolução dos seus problemas, conflitos, bem como desenvolve competências de assertividade, de responsabilidade pelas suas ações e decisões" (Sousa, 2015, p. 30). Quanto às competências ao nível da autonomia funcional, como referido na secção anterior, as mesmas estão relacionadas com as "competências necessárias para uma vida independente, tais como, gestão de dinheiro, gestão doméstica, cozinhar, organizar espaços, saber procurar informação e recursos e utilizar os vários serviços da comunidade (Centro de Saúde, Finanças, Segurança Social)" (Sousa, 2015, p. 30).

Segundo Hopson e Scally (1981, citados por Gomes, 2013, p. 56), a autonomia comportamental é o tipo de autonomia mais funcional e integra tarefas e/ou ações do dia-a-dia, tais como:

1. Gestão do quotidiano (e.g., organização de horários, de refeições, de atividades escolares, desportivas e/ou de lazer, etc.);
2. Higiene, saúde e organização (e.g., higiene pessoal, limpeza, arrumação e organização dos espaços, etc.);
3. Tratamento de roupas (e.g., lavagem da roupa consoante os diferentes programas, a utilização de certos detergentes e amaciadores, passar a ferro os diferentes tipos de tecidos, etc.);
4. Alimentação (e.g., gestão da despensa, ementa alimentar semanal e confeção das refeições, etc.);
5. Transportes (e.g., conhecimento da variedade de transportes públicos disponíveis, etc.);
6. Preenchimento de impressos e análise de documentos (e.g., aquisição de documentos essenciais, tais como, cartão de cidadão, bolem de saúde, etc., assim como as suas respetivas funções e técnicas de procura ativa de emprego, tais como, elaboração de curriculum vitae, procura online de ofertas de emprego, etc.);

7. Poupança (e.g., gestão de recursos económicos, prioridades de despesas, poupança e abertura e gestão de conta bancária, etc.);
8. Gestão de Recursos (e.g., gestão do dinheiro, arrendamento de uma casa, gestão de contratos e pagamentos de faturas como a água, eletricidade, etc.).

As tarefas acima referidas são, comummente, designadas de competências de vida diária e são de extrema importância para a futura autonomização dos jovens em situação de acolhimento residencial, uma vez que, no contexto em que foi desenhado e desenvolvido o presente Projeto, os jovens não participavam em nenhuma das rotinas e/ou tarefas.

4.3.A EDUCAÇÃO DE ADULTOS E A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

Como foi referido, os jovens acolhidos nesta CA tinham idades compreendidas entre os 13 e os 20 anos. Contudo, a maioria dos jovens tinha entre 12 e 17 anos. Conforme é possível perceber na Caracterização dos Jovens (Apêndice C, pp. 96-108), a maioria dos jovens desta CA desvalorizavam o papel e a importância da Escola e da formação nas suas vidas. Assim e tendo em consideração que estes jovens serão os adultos de amanhã, revela-se importante que os jovens adquiram, de igual modo, os conhecimentos e as aprendizagens que irão necessitar no seu futuro pessoal e profissional.

Assim, foi importante refletir-se sobre a Educação Não-Formal nos contextos de CA e, consequentemente, da Educação de Adultos.

Vários são os autores que tentam dar o seu contributo para uma definição mais completa do conceito de Educação de Adultos. Assim, Quintas (2008), baseando-se na Conferência de Hamburgo (1997), define a Educação de Adultos como:

> (…) conjunto de processos de aprendizagem, formal e não formal, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as orientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade" (p. 20).

Bergano (2002, p. 14) vai ainda mais longe na sua definição de Educação de Adultos "a educação de adultos é um domínio que se caracteriza pela complexidade e diversidade (…) podemos falar de alfabetização, formação e actualização profissional, educação para a cidadania, educação para a saúde" e deve ter "uma atitude que promova uma aprendizagem constante, ao longo de toda a vida, dentro e fora do sistema educativo formal, na escola, em família, em grupos e em comunidade" (Bergano, 2002, p.16).

Assim, e tendo como base os autores anteriormente referidos, é legítimo afirmar que a Educação de Adultos é um conceito bastante amplo e complexo que pretende empoderar os adultos através do desenvolvimento de competências não só a nível académico e profissional, mas também a nível social e pessoal (Bergano, 2002).

Rothes (2009, p. 137) afirma que todos os adultos têm "um lastro valioso de aprendizagens que faz sentido considerar e valorizar nos processos educativos com adultos", remetendo-nos para a valorização das experiências de vida das pessoas, tanto a nível pessoal como profissional, mesmo não existindo certificações e/ou diplomas que o comprovem.

Originalmente, a Educação de Adultos surgiu como resposta às necessidades das pessoas das classes sociais mais desfavorecidas, conforme refere Bergano (2002) "desvantagens educativas que caracterizam certos segmentos sociais" (p. 11). Contudo, ao longo dos anos, a Educação de Adultos tem ganho um significado diferente e mais importante, apreciando a aprendizagem ao longo de todo o ciclo vital. Rothes (2009) refere no seu estudo que a Educação de Adultos inclui "práticas educativas que se aproximam da vida quotidiana dos sujeitos (…) menos presos à delimitação dos tempos de formação" (p. 176).

Segundo Freire (1996, citado por Mendes, 2007), a Educação de Adultos assume-se "(…) como um processo de desenvolvimento integral do homem/mulher e baseia-se numa relação 'dialógica' e transparente, num tempo e num espaço específico, capaz de formar homens e mulheres conscientes, críticos e socialmente envolvidos" (p. 30), ou seja, a Educação de Adultos privilegia a relação entre os sujeitos (formador/formando) como forma de transmitir e adquirir aprendizagens; como sujeitos iguais e não a típica relação professor-aluno.

Assim, e em coerência com o posicionamento metodológico adotado neste relatório, a Educação de Adultos distingue e incentiva a participação das pessoas no seu próprio processo de mudança e de aprendizagem. Fernandes (2002, citado por Mendes, 2007) defende que ninguém melhor do que a própria pessoa sabe o que "quer aprender, o que lhe interessa saber e exige liberdade para buscar onde, como e com quem". Para além disto, "o adulto aprende por interesse e porque quer" (p. 54).

Em suma, este modelo pressupõe que "o adulto intervenha sobre a sua própria aprendizagem, o que exige um modelo que reconheça a autonomia do educando, que acredite na sua capacidade de tomar decisões, de fazer eleições e de fazer opções" (Mendes, 2007, p. 55).

A Educação pode envolver três modalidades distintas: Educação Formal, Educação Informal e Educação Não-Formal (ENF). Tendo em conta que o presente Projeto foi desenhado e desenvolvido numa Casa de Acolhimento de jovens rapazes, que não valorizam a Escola, foi importante explorar e aprofundar os conceitos das diferentes modalidades da Educação.

Assim, importa compreender que a Educação Formal: "é um 'sistema educacional' altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado, abrangendo a escola primária até aos níveis superiores da universidade" (Coombs & Ahmed, 1974, p. 8), ou seja, a Educação Formal é um sistema altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado abrangendo, desde o nível mais baixo, a escola primária, (i.e., primeiro ciclo do Ensino Básico), até ao nível mais alto, o ensino superior.

A Educação Informal é entendida como:

> (…) Processo ao longo da vida pelo qual cada pessoa adquire e acumula conhecimentos, habilidades, atitudes e insights de experiências diárias e exposição ao ambiente – em casa, no trabalho, no jogo; do exemplo e das atitudes de familiares e amigos; de viajar, de ler jornais e livros; ou de ouvir rádio ou de assistir filmes ou televisão. Geralmente, a educação informal é desorganizada e muitas vezes não sistemática; no entanto, é responsável pelo grande volume de aprendizagens de vida de qualquer pessoa – incluindo até mesmo uma pessoa altamente 'escolarizada' (Coombs & Ahmed, 1974, p. 8).

A ENF "é qualquer atividade educacional organizada, sistemática, realizada fora da estrutura do sistema formal, para fornecer tipos selecionados de

ganhos para subgrupos específicos na população, tanto adultos como crianças" (Coombs & Ahmed, 1974, p. 8).

Em suma, a Educação Formal é, frequentemente, relacionada com o sistema de ensino tradicional (Escola) em que se privilegiam disciplinas como o português, a matemática, as ciências, etc.; com uma avaliação quantitativa, através de instrumentos de avaliação, como testes escritos; com uma relação assimétrica e hierárquica de professor/aluno, em que o professor ensina e o aluno aprende; com assiduidade e pontualidade do aluno, fatores que poderão ser tidos em consideração na avaliação, etc. (Pinto, 2007). A Educação Informal é caracterizada pelas aprendizagens que o ser humano adquire diariamente e na relação com o outro. É também, muitas vezes, caracterizada por ser a "mais livre e espontânea da dinâmica educativa" (Pinto, 2007, p. 49). Por último, a ENF, um meio-termo, tendo em consideração as modalidades anteriormente apresentadas. A ENF rejeita as condicionantes da Educação Formal, contudo, mantém uma abordagem estruturada, organizada e com intencionalidade, distinguindo-se da Educação Informal (Pinto, 2007).

Após tudo o que foi referido, e conforme foi mencionado anteriormente, foi importante refletir sobre a pertinência de se desenhar um Projeto assente na Educação Não-Formal, uma modalidade educativa, sistemática, organizada e intencional que pretende promover a aprendizagem das pessoas e a aquisição e construção de conhecimentos num contexto diferente do da escola.

Russel Kleis (citado por Bhola, 1979, p. 48, citado por Pinto, 2007) indicou no seu estudo sobre o tema, algumas características sobre a Educação Não-Formal, tais como: a ENF preocupa-se com questões mais imediatas e práticas; normalmente, decorre fora das Escolas (nos locais de aprendizagem); a participação das pessoas é de forma voluntária; a prova de conhecimentos é mais provável que seja pelo desempenho do que através de certificados, etc.

À semelhança da Metodologia IAP, do Modelo CIPP e da própria definição de Projeto de Educação e Intervenção Social, a Educação Não-Formal valoriza a participação voluntária das pessoas com as quais se pretende trabalhar. Da mesma forma, é modalidade intencional, estruturada e com maior durabilidade em comparação com a Educação Formal (Pinto, 2007), sendo que se pretende que seja prolongada no tempo. Assim, é legítimo afirmar que das três modalidades apresentadas anteriormente (Educação Formal, Educação Informal e Educação Não-Formal), a que mais se coaduna com um

Projeto desta natureza e com o contexto deste Projeto é a Educação Não-Formal, uma vez que "através de dinâmicas pedagógicas e metodológicas especificamente desenhadas para tal, podemos ir ao encontro do potencial individual das crianças, incluindo crianças com menos oportunidades" (Pinto & Pereira, 2006, s/p).

A ENF quando utilizada em contextos de maior vulnerabilidade e/ou desfavorecidos, como as Casas de Acolhimento, "proporciona um contexto de aprendizagem que favorece o desenvolvimento de determinadas competências – essencialmente pessoais e sociais – que a escola, por si só, tem dificuldade em desenvolver", tais como "a cooperação, a coesão social, a valorização das diferenças, a cidadania activa e a democracia participativa" (Pinto & Pereira, 2006, s/p).

5. DESENHO DO PROJETO "O FUTURO É AMANHÃ, A MUDANÇA É HOJE!" E AVALIAÇÃO DE ENTRADA

Concluída a Análise da Realidade e a Avaliação do Contexto, ou seja, a caracterização de todos os atores sociais (os jovens e os/as profissionais da instituição) e a identificação dos problemas e das respetivas as necessidades, assim como as potencialidades, os recursos e os constrangimentos, revelou-se essencial definir a finalidade e os objetivos gerais e específicos do Projeto.

O nome do Projeto é: "O Futuro é Amanhã, a Mudança é Hoje!" e foi escolhido pelos atores sociais (Apêndice E, pp. 118-120).

5.1. FINALIDADE, OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

As finalidades dos Projetos "indicam a razão de ser de um projeto e a contribuição que ele pode trazer aos problemas e às situações que se torna necessário transformar" (Guerra, 2010, p. 163). Assim sendo, a finalidade do Projeto foi a *Promoção da participação e do envolvimento dos profissionais e dos jovens no processo de autonomização dos jovens em acolhimento residencial.*

Como forma de atingir a finalidade definida é essencial definir os objetivos gerais e específicos do projeto. Segundo Espinoza (1986, citado por Serrano, 2008, p. 44), "os objetivos são os propósitos que se pretendem alcançar com a execução de uma ação" e devem ser: claros, ou seja, "devem ser enunciados numa linguagem compreensível e precisa, de modo a serem facilmente identificáveis e assim se poderem evitar diferentes interpretações"; realistas, isto é, "devem ser exequíveis com os recursos disponíveis, com a metodologia adotada e dentro dos prazos previstos"; e pertinentes, ou seja, "os objetivos devem ter uma relação lógica com a natureza dos problemas que se pretendem solucionar" (Espinoza, 1986, p. 85, citado por Serrano, 2008, p. 44).

Os Objetivos Gerais (OG) são os objetivos "mais amplos que definem o quadro de referência do projeto" (Espinoza, 1986, citado por Serrano, 2008, p. 45) e os Objetivos Específicos (OE) são os objetivos "mais concretos (…) e identificam de forma mais precisa aquilo que se pretende alcançar" com o desenvolvimento do projeto (Serrano, 2008, p. 46).

Assim, e tendo em consideração a finalidade do Projeto, foram definidos dois OG e os respetivos OE como seguidamente se apresenta (Apêndice F, pp. 121-122).

O OG1, relativo ao problema 1, consiste em *promover a proatividade e o empoderamento dos jovens e dos/as profissionais na seleção e no desenvolvimento de atividades lúdicas e pedagógicas*. O OG1 tem os seguintes objetivos específicos:

(Que os jovens sejam capazes de…)

OE1.1: Refletir sobre os seus gostos pessoais e apreciar novas ideias dos diferentes atores sociais.

OE1.2: Participar ativamente na sugestão e na seleção de atividades lúdicas.

OE1.3: Organizar atividades do seu interesse.

Se os OE anteriores fossem cumpridos, os jovens tornar-se-iam mais proativos e empoderados, uma vez que tinham a oportunidade de participar nas decisões que afetavam diretamente a sua vida, nomeadamente a ocupação dos seus tempos livres. Paralelamente, os jovens teriam momentos em que poderiam organizar as suas próprias atividades sem estarem totalmente dependentes dos profissionais, gerindo o tempo que durariam, mobilizando materiais disponíveis, etc.

(Que os/as profissionais sejam capazes de…)

OE1.4: Propor e desenvolver atividades lúdicas e pedagógicas, do interesse dos jovens.

OE1.5: Escutar e respeitar as opiniões dos jovens e incentivar a sua participação ativa na sugestão e na seleção de atividades.

OE1.6: Desenvolver novas parcerias e mobilizar serviços da comunidade de forma a assegurar novas atividades para os jovens.

O OG2, relativo ao problema 4, consiste em *promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais com vista à autonomização dos jovens*. Desenharam-se os seguintes objetivos específicos:

(Que os/as profissionais sejam capazes de…)

OE2.1: Compreender a importância da Autonomia e da Autonomização e o que implicam, assim como conhecer formas de promover a autonomia dos jovens.

OE2.2: Refletir criticamente sobre situações do dia-a-dia na instituição e ajustá-las de acordo com as especificidades dos jovens.

OE2.3: Participar, ativamente, na delineação de estratégias de intervenção para a autonomização dos jovens.

OE2.4: Incentivar e envolver os jovens em processos de decisão.

(Que os jovens sejam capazes de…)

OE2.5: Entender que cada um é especial e único, reconhecendo as suas qualidades e dificuldades.

OE2.6: Perceber os passos de uma tomada de decisão, assim como compreender que a tomada de decisão deve ter em conta as suas eventuais consequências.

OE2.7: Tomar decisões de forma ponderada e refletida.

OE2.8: Participar em processos de decisão e nas rotinas institucionais.

Importa referir que, apesar de os profissionais considerarem deveras importante preparar os jovens para o processo de autonomização, a verdade é que os mesmos consideravam que a autonomia e a autonomização seria algo que se adquiriria quando se atingisse uma determinada idade. Assim, foi necessário delinear o OE2.1.

5.2.Ações, Estratégias e Calendarização

O Projeto "O Futuro é Amanhã, a Mudança é Hoje!" foi estruturado em duas ações.

A Ação 1, denominada "O Mundo na Minha Mão", assim designada pelos jovens, pretendia responder ao OG1, e respetivos objetivos específicos, e ao OE2.7. (Apêndice F, pp. 121-122). De forma a ser possível realizar a Ação 1 definiu-se que se poderia recorrer a algumas estratégias, tais como as conversas intencionais, o "brainstorming", a discussão e reflexão grupal e a reflexão individual com os jovens, mas também com os/as diferentes profissionais. Esta Ação foi planificada de modo a decorrer em momentos variados, apesar de incluir momentos mais estruturados (como a visualização conjunta de filmes e posterior discussão e saídas ao exterior da instituição) que foram desenhados para serem desenvolvidos semanalmente. A atividade "Sessão de Cinema" foi organizada para ser desenvolvida aos sábados após o jantar. A atividade "Viver a Vida", que consistia em saídas ao exterior da Instituição, foi organizada para ser desenvolvida, inicialmente, aos domingos de manhã, e mais tarde, aos sábados de tarde. Participavam, de forma voluntária e ativa, na Ação os jovens que permaneciam na instituição ao fim de semana.

A Ação 2, denominada "Aprender a Brincar", nome sugerido por elementos de ambas as equipas, pretendia responder aos objetivos específicos do OG2 (Apêndice F, pp. 109-117). De modo a responder ao OG2 e respetivos objetivos específicos foi necessário recorrer a algumas estratégias, tais como: conversas intencionais com os/as diferentes profissionais e jovens, observação participante, "brainstorming" e discussão e reflexão individual.

5.3. Avaliação de Entrada e Indicadores de Avaliação

A Avaliação de Entrada, uma das dimensões do Modelo CIPP proposto por Stufflebeam e Shinkfield (1995), supõe que o investigador avalie a pertinência do Projeto desenhado. Nesta dimensão, o investigador deve refletir sobre os problemas e as necessidades anteriormente identificados, assim como a congruência da finalidade e dos objetivos desenhados de modo a ser possível desenvolver um Projeto que produza mudança e transformação. De igual modo deve ter-se em consideração os possíveis recursos e potencialidades e

antecipar possíveis obstáculos durante o desenvolvimento no Projeto. Importa ainda referir que, à semelhança da IAP e do Projeto em Educação e Intervenção Social, o Modelo CIPP valoriza e incentiva a participação ativa dos participantes do Projeto. Portanto, esta reflexão deverá ser feita em conjunto com os participantes do Projeto de forma a que a análise seja mais fidedigna e próxima da realidade social (Stufflebeam & Shinkfield, 1995).

Assim sendo, optou-se por conversar com os jovens e com alguns profissionais no sentido de perceber se os objetivos gerais e específicos anteriormente desenhados eram coerentes com os problemas priorizados e necessidades identificadas: "Eu acho é importante os miúdos aprenderem a tomar decisões…" (AAE4) e "Se eles souberem o que gostam e o que querem fazer, é mais fácil tentarmos ajudar [relativamente à sugestão e realização de atividades lúdicas]". Questionados neste sentido, os profissionais reconheceram que iria ser difícil dar continuidade ao presente Projeto porque "durante o ano letivo não há grande tempo para preparar as atividades" (EET3). Contudo, os AAE mostraram-se mais recetivos à ideia de dar continuidade ao presente Projeto porque "se estiverem poucos miúdos não é muito difícil [fazer atividades]" (AAE4). Quanto à ideia de os profissionais participarem no Projeto, os mesmos mostraram-se disponíveis e interessados porque "se for para mudar para melhor… É bom…" (AAE1).

Ao longo de todo o desenho e desenvolvimento do Projeto, todas as dimensões do Projeto foram revistas e refletidas como forma de ajustar o presente Projeto à realidade mutável que era este contexto.

Com base no desenho de Projeto apresentado, foram definidos os seguintes indicadores de avaliação quantitativos e qualitativos de modo a ser possível avaliar todos os objetivos específicos anteriormente definidos. Assim, a assiduidade dos participantes nas atividades, a partilha pelos jovens dos seus interesses, a disponibilidade manifestada para acolher as sugestões dos outros, o número de atividades sugeridas pelos jovens e a frequência com que o faziam foram os indicadores de avaliação privilegiados. Para a Avaliação de Processo e de Produto, e considerando estes indicadores, as técnicas privilegiadas foram a observação participante, as conversas intencionais e discussão com os participantes.

6. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO "O FUTURO É AMANHÃ, A MUDANÇA É HOJE!" E AVALIAÇÃO DO PROCESSO

Neste capítulo irá ser apresentado o desenvolvimento do Projeto "O Futuro é Amanhã, a Mudança é Hoje!" e a respetiva Avaliação do Processo. Como referido no capítulo anterior, foram desenvolvidas duas ações: a Ação 1 "O Mundo na Minha Mão" e a Ação 2 "Aprender a Brincar".

6.1. AÇÃO 1: "O MUNDO NA MINHA MÃO"

A Ação 1 foi denominada pelos jovens "O Mundo na Minha Mão". Esta ação foi organizada de modo a concretizar o OG1 – Promover a proatividade e o empoderamento dos jovens e dos profissionais na seleção e no desenvolvimento de atividades lúdicas e pedagógicas, assim como os respetivos OE.

A Ação 1 adquiriu forma através das conversas intencionais que foram sendo estabelecidas tanto com os jovens como com os diferentes profissionais ao longo do tempo. Esta Ação incluiu também a seleção e visualização de filmes, discussões em grupo e saídas ao exterior da instituição, a locais da comunidade. É importante referir que, através de conversas se percebeu que anteriormente já tinha existido uma atividade que incluía a visualização de filmes, organizadas por um profissional da ET. Contudo, com a saída do mesmo da instituição, esta prática deixou de ser desenvolvida, apesar do interesse dos jovens ser a favor da continuação da mesma.

Os participantes da Ação 1 foram os jovens Abel (18 anos), Rui (16 anos), Lucas (17 anos), Gustavo (15 anos), Michell (15 anos), Bernardino (15 anos), Afonso (16 anos), Guilherme (12 anos), Michael (15 anos), Ismael (13 anos) e o Educador Social. Contudo importa referir que o grupo de jovens que

participaram nas diversas atividades não foi sempre o mesmo, uma vez que alguns jovens foram alguns fins de semana a casa e/ou passar as férias com a família.

A Ação 1 foi desenvolvida entre os meses de março e julho de 2019 (Apêndice G, pp. 123-124) e integrou, além das conversas intencionais, duas atividades diferentes, mas que se complementavam: a Atividade 1, denominada "Sessão de Cinema", e a Atividade 2, denominada "Viver a Vida".

A Atividade "Sessão de Cinema" consistiu na seleção e projeção de filmes e realizou-se, semanalmente, aos sábados, após o jantar, seguida de discussões em grupo. A Atividade "Viver a Vida" integrava saídas ao exterior da instituição que, inicialmente, eram realizadas aos domingos de manhã, quinzenalmente. Contudo, com o passar do tempo, os jovens sugeriram que as mesmas começassem a ser realizadas, semanalmente, ao domingo de tarde ou ao sábado de tarde, porque preferiam dormir até mais tarde ao domingo de manhã. Importa mencionar que, conforme foi referido anteriormente, aos fins de semana, os jovens não tinham quaisquer atividades lúdico-pedagógicas. Habitualmente era permitido que os jovens, aos domingos de manhã, dormissem até mais tarde.

Aquando da identificação dos problemas e das respetivas necessidades foi possível perceber que tanto os jovens como os profissionais não tinham por hábito sugerir, organizar e desenvolver atividades lúdico-pedagógicas de interesse para os jovens. Tendo consciência das potencialidades e dos obstáculos presentes na realidade social, procurou-se, inicialmente, incentivar a participação dos jovens (OE 1.1, 1.2, 1.3) e dos profissionais (OE 1.4, 1.5, 1.6) através de conversas intencionais tanto na seleção de filmes como de locais onde se pudessem realizar as saídas. Apesar de os restantes profissionais não terem participado de forma direta na Ação, procurou-se manter os mesmos informados sobre o desenvolvimento da mesma, incentivar-se a sua participação ativa e incluí-los nos processos de decisão. Além disso, através da postura do Educador Social relativamente ao envolvimento ativo dos jovens na tomada de decisões nestas atividades, pretendia-se ir construindo uma visão mais positiva acerca das possibilidades de participação dos jovens e dos seus benefícios (OE 1.5).

Num primeiro momento, o Educador Social propunha os filmes a serem visualizados na atividade, uma vez que os jovens não sugeriam qualquer filme,

mesmo quando incentivados. Quando questionados nesse sentido, os jovens afirmaram que conheciam alguns filmes. Contudo, os jovens não conheciam os gostos uns dos outros e os filmes que conheciam já os tinham visto. Assim, ao longo da semana, questionava-se os jovens que, normalmente, permaneciam na instituição ao fim de semana sobre os seus gostos pessoais e se queriam sugerir algum filme. Os jovens conversavam com aparente à vontade sobre os géneros cinematográficos de que gostavam, todavia não sugeriam nenhum filme em concreto. Os filmes que foram, inicialmente, visualizados foram escolhidos pelo Educador Social. Com base nas conversas intencionais com os jovens e com os diferentes profissionais foi possível compreender os jovens tinham alguns preconceitos e estereótipos relativos à homossexualidade, à etnia cigana (um dos jovens era de etnia cigana), etc. Portanto, os filmes iniciais foram escolhidos com o objetivo de se poder refletir com os jovens sobre estas questões de modo a ser possível desconstruir algumas ideias preconcebidas. Alguns filmes que fomentaram essas discussões foram: o "Love, Simon", o "The Greatest Showman", o "A Star Is Born" e o "Instant Family" (Apêndice H, pp. 125-138). A diferença de idades dos jovens presentes em cada sessão foi também um fator que foi tido em conta na seleção dos filmes visualizados.

À medida que o tempo foi passando, os jovens começaram, sem que o Educador Social o tenha sugerido, a ser eles próprios a preparar o espaço onde normalmente era feita a visualização do filme: a arrastar os sofás, as espalhar as almofadas, etc. (OE 1.2 e 1.3). Os jovens começaram também a sugerir filmes para serem visualizados, tais como: "O Livro da Selva" e o "Vingadores". A partir de maio, todos os filmes visualizados foram, essencialmente, sugeridos pelos participantes.

Através da observação participante e das conversas intencionais estabelecidas foi possível perceber que os jovens que participavam nesta atividade partilhavam o conteúdo dos filmes com os restantes colegas (OE 1.1) e que questionavam o Educador Social sobre a próxima "sessão de cinema": "Este sábado vamos ver um filme?" (Bernardino) e "Podíamos ver o Vingadores…" (Afonso).

Relativamente aos profissionais, procurou-se refletir com os mesmos sobre primeiro problema priorizado "escassa diversidade de atividades do interesse das crianças e/ou jovens" e de que maneira é que a existência do mesmo

influenciava o dia-a-dia na instituição. Paralelamente, refletiu-se sobre a importância da diversidade de atividades e sobre a participação dos jovens nos processos de tomada de decisão, nomeadamente, na seleção e na sugestão de atividades do seu interesse: "eu acho bem… Mas às vezes eles não sabem o que querem… No outro dia perguntei-lhes se queriam ir ao cinema… E eles não quiseram…" (AAE1). Face a esta afirmação, refletiu-se com o/a profissional: apesar de o/a profissional ter proposto uma atividade e de os jovens não terem aceitado foi bastante importante tanto para o/a profissional como para os próprios jovens, porque o/a profissional procurou escutar os jovens e os jovens puderam decidir que não queriam aquela atividade. Inicialmente, o/a profissional não acolheu bem a recusa dos jovens, pelo que se procurou refletir com o/a profissional e com os jovens. Nesta reflexão, os jovens afirmaram que não tinham gostado das sugestões de filmes que o/a profissional tinha proposto porque "eram para crianças" (Michell). Foi conversado com os jovens (Michell, Ismael e Michael) sobre a importância de o/a profissional ter tomado a iniciativa de propor uma atividade, uma vez que os jovens tinham identificado a escassez de atividades como um problema que deveria ser trabalhado. Paralelamente, foi conversado com os jovens sobre a variedade dos filmes que lhes tinham sido propostos: os filmes tinham a condicionante de ser no horário laboral do/a profissional em questão, pelo que não foi possível incluir mais variedade. Os jovens entenderam o que lhes foi explicado e tomaram a decisão de ir conversar com o/a profissional em questão. Segundo os mesmos, os jovens conversaram com o/a profissional e explicaram que "não era não gostarmos de ir ao cinema… Não gostávamos era dos filmes" (Ismael).

Nas férias escolares da Páscoa foi desenvolvida uma atividade diferente com os jovens: a Caça aos Ovos da Páscoa. Esta atividade foi organizada e desenvolvida por alguns elementos da ET, da EE e da EA. Durante a realização da atividade foi entregue um guião aos jovens e eles tiveram de descobrir os ovos de chocolate que os/as profissionais tinham escondido pela instituição.

Quanto à sugestão das saídas ao exterior, os jovens sempre se mostraram disponíveis e entusiasmados. Os/As profissionais, inicialmente, demonstraram muita resistência às saídas exteriores e à participação dos jovens na tomada de decisão: "[os jovens] querem ter atividades, mas só querem computadores, telemóveis, …" (AAE4) e "quando os [os jovens] levamos a sair… Ao jardim ou assim…. Estão lá 5 minutos e querem vir embora… Cansam-se rápido" (AAE2).

A princípio, os jovens não sugeriam locais, exceto o jardim da freguesia. Com o passar do tempo e através de conversas intencionais com os/as diferentes profissionais, procurou-se incentivar os/as mesmos/as a sugerir saídas ao exterior e a participarem nessas mesmas saídas.

Entre março e julho de 2019, ao todo, foram realizadas 12 saídas ao exterior da instituição, tais como, idas ao jardim da freguesia, ao cinema, à praia, a festas tradicionais do Distrito do Porto, etc. Algumas das saídas ao exterior partiram do Educador Social, tais como, ida à praia, passeio pela Cidade do Porto, ida a Serralves em Festa, etc. Estas sugestões tiverem em consideração os recursos disponíveis na comunidade e ao facto de os jovens demonstrarem interesse em sair, mas não sugerirem nenhum local além do jardim da freguesia.

Alguns/algumas profissionais, com o tempo, procuraram participar ativamente na sugestão de saídas ao exterior. Com recurso às conversas intencionais com os jovens, o Educador Social tomou conhecimento que os mesmos tinham ido ao cinema no dia 18 de abril (férias escolares da Páscoa) e que a atividade tinha sido sugerida e preparada pela ET e pelo/a AAE4, situação que nunca tinha acontecido. Importa ainda realçar que os jovens puderam participar na seleção do filme através de votação.

Ainda utilizando as conversas intencionais com os jovens foi possível entender que esta participação por parte dos/as profissionais foi-se tornando cada mais frequente. Segundo os jovens, no início das férias escolares de Verão, o/a EET3 questionou cada jovem sobre as atividades que cada um gostaria de participar no Verão. Questionados nesse sentido, os jovens revelaram interesse em praticar *softball*, *paintball* e *karts*, de ir à praia e à piscina, etc.

Em julho, o EET2 organizou uma ida à praia com os jovens e o/a AAE3 sugeriu aos jovens que fossem ao jardim da freguesia fazer desporto. Em Agosto, os jovens foram com alguns/algumas profissionais à piscina. Em ambas as situações, os jovens mostraram-se entusiasmados e disponíveis para a atividade e aderiram.

Atendendo ao OE1.6, o Educador Social procurou incentivar os/as profissionais da ET a desenvolverem novas parcerias de forma a garantir novas atividades para os jovens (Apêndice H, pp. 125-138).

6.2. AÇÃO 2: "APRENDER A BRINCAR"

A Ação 2 foi denominada pelos participantes "Aprender a Brincar". Esta ação foi organizada de modo a concretizar o OG2 – Promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais com vista à autonomização dos jovens – e os respetivos OE, ou seja, que os profissionais sejam capazes de compreender os conceitos de Autonomia e de Autonomização e o que implicam, assim como conhecer formas de promover a autonomia nos jovens; refletir criticamente sobre situações do dia-a-dia na instituição e ajustá-las de acordo com as especificidades dos jovens; participar, ativamente, na delineação de estratégias de intervenção para a autonomização dos jovens; incentivar e envolver os jovens em processos de decisão; e que os jovens sejam capazes de entender que cada um é especial e único, reconhecendo as suas qualidades e dificuldades; perceber os passos de uma tomada de decisão, assim como compreender que a tomada de decisão deve ter em conta as suas eventuais consequências; tomar decisões de forma ponderada e refletida; participar em processos de decisão e nas rotinas institucionais e compreender a importância das tarefas domésticas na vida quotidiana e participar no desenvolvimento das mesmas.

A Ação 2 adquiriu forma através da observação participante e das conversas intencionais que foram sendo estabelecidas ao longo do tempo tanto com os/as profissionais como com os jovens. Através das conversas intencionais foi possível compreender que a maioria dos jovens acolhidos tinha uma imagem pouco positiva de si mesmos e que o facto de um dia terem de abandonar a instituição era uma questão que preocupava principalmente os mais velhos de idade. Relativamente aos/às profissionais, estes/as eram da opinião de que a autonomização dos jovens deveria ser uma prioridade na intervenção com os jovens em situação de acolhimento residencial. Contudo, reconheciam que a mesma não era trabalhada com os jovens por vários constrangimentos. Através da observação participante e conforme foi referido anteriormente, compreendeu-se que no dia-a-dia da instituição as intervenções que os/as diferentes profissionais desenvolviam com os jovens eram pouco centradas no desenvolvimento de competências pessoais e sociais com vista à futura

autonomização dos jovens, apesar de grande parte dos jovens ter como Projeto de Vida a Autonomização.

Entre os meses de março e julho, foram realizados encontros, quinzenais, entre os jovens que permaneciam na instituição ao fim de semana e o Educador Social. Nestes encontros, uma das estratégias utilizadas foram os exercícios de dinâmica de grupo como forma de promover o auto e o heteroconhecimento dos participantes, assim como aumentar a autoestima dos mesmos (para exemplificar, um desses encontros está registado com detalhe no Apêndice I, pp. 139-145).

Com base nas conversas intencionais estabelecidas tanto com os/as diferentes profissionais como com os diferentes jovens compreendeu-se que as competências de vida diária não eram trabalhadas com os jovens, mas que era percecionada por todos os atores sociais como algo imprescindível para a vida pós-instituição. Assim e auscultando alguns elementos da ET e da EE, tal como os jovens que habitualmente permaneciam na instituição ao fim de semana, considerou-se importante trabalhar estas competências com os jovens.

Conversou-se com alguns elementos da ET sobre a possibilidade de os jovens poderem realizar e/ou participar na realização de algumas tarefas domésticas, tais como a limpeza e a arrumação do seu próprio quarto e dos espaços de lazer, a preparação e a confeção de algumas refeições, limpeza e arrumação da cozinha e respetivo refeitório, ida ao supermercado fazer compras, etc. Os elementos da ET mostraram-se interessados e disponíveis, contudo revelaram algumas reservas quanto à utilização da cozinha, uma vez que a Direção não permitia e à possibilidade de serem os jovens a ir fazer as compras ao supermercado, uma vez que as quantidades de produtos que a instituição comprava era bastante superior à quantidade de produtos que habitualmente se comprava para uma Família e envolvia um grande quantidade de dinheiro. Face a estes constrangimentos procurou-se conversar com o/a diretor/a técnico/a de forma a ser possível conciliar tudo. Assim, ficou acordado que a utilização da cozinha por parte dos jovens seria sempre na presença de um adulto, ou seja, na presença do Educador Social, dos/as funcionárias da cozinha e/ou dos/as restantes AAE, e que os mesmos não podiam manusear o fogão, nem o forno. Relativamente à ida ao supermercado e considerando os valores e a quantidade de produtos que a instituição tinha

por hábito gastar, acordou-se que iriam dois jovens de cada vez com o Educador Social realizar as suas compras pessoais.

Assim, a realização das tarefas domésticas foi acontecendo progressivamente. Neste ponto importa referir que, tal como na ação 1, o grupo de jovens que participaram nas diversas atividades desta Ação não foi sempre o mesmo, uma vez que alguns jovens foram alguns fins de semana a casa e/ou passar as férias com a família.

Inicialmente, os jovens foram convidados a arrumar e a manter limpo o seu próprio quarto. No primeiro dia, foram reunidos todos os jovens e demonstrou-se o pretendido: o Educador Social fez uma cama, passo a passo, e convidou os jovens a fazerem o mesmo. Nas primeiras vezes, os jovens menosprezaram e mostraram resistência à realização da tarefa porque "toda a gente sabe fazer a cama" (Lucas). Procurou-se explicar aos jovens a importância de mantermos o nosso espaço pessoal limpo e arrumado. Procurou-se ainda explicar que um dia, os jovens iriam sair da instituição, ter o seu emprego e a sua casa e que era necessário treinar algumas competências, nomeadamente, as tarefas domésticas, de forma a serem, de facto, autónomos.

De forma a envolver os restantes atores sociais, em conversas intencionais e individuais com os diferentes profissionais, sugeriu-se que a realização das tarefas domésticas não acontecesse apenas quando o Educador Social estivesse presente. Solicitou-se ainda que os restantes profissionais participassem, acompanhassem e auxiliassem a realização das tarefas, uma vez que um Projeto em Educação e Intervenção Social pressuponha que fosse prolongado no tempo e que produzisse mudanças efetivas.

Durante os meses de julho e agosto, os funcionários da cozinha gozaram as suas férias laborais, alternadamente, pelo que, ao fim de semana, era frequente que apenas trabalhasse um dos funcionários no turno da manhã. Assim, o Educador Social questionou os jovens que permaneciam ao fim de semana na instituição se gostariam de ser eles a confecionar algumas refeições ao fim de semana: os jovens Rui, Gustavo, Michell, Bernardino e Michael mostraram-se disponíveis e interessados. O Lucas referiu que "é-me indiferente… Não preciso disso". Face a esta reflexão, procurou-se sensibilizar o jovem para a importância da realização de algumas tarefas domésticas do ponto de vista da sua futura autonomização. O jovem referiu que quando saísse da instituição ia viver com o pai e que ia ser beneficiário do rendimento social de inserção

(RSI): “vou ficar em casa a jogar freefire [videojogo] e receber [dinheiro] na mesma” (Lucas). O Educador Social explicou ao jovem que a medida de RSI era somente para pessoas que, de facto, precisavam, e que havia condições e deveres que as pessoas que beneficiavam desta medida tinham de cumprir, nomeadamente, a procura ativa de emprego. O jovem após este diálogo afirmou que “estava a brincar” (Lucas) e aceitou participar na realização de algumas tarefas domésticas.

Paralelamente à confeção de algumas refeições, os jovens tiveram também a oportunidade de limpar e arrumar a cozinha e respetivo refeitório, desde lavagem e secagem da loiça utilizada, limpeza das bancadas de trabalho, das mesas, do fogão, do chão, etc. Nos dias em que os jovens utilizavam a cozinha eram-lhes explicadas as regras de utilização dos equipamentos e solicitado que, no fim, deixassem a cozinha e respetivo refeitório limpos e asseados.

Quanto à ida ao supermercado, esta atividade apenas se realizou duas vezes. A primeira ida ao supermercado foi realizada a 14 de abril e participaram os jovens Bernardino e Rui. A seleção dos jovens deveu-se ao facto de os mesmos se terem voluntariado e teve-se também em consideração a idade.

No caminho até ao supermercado foi-lhes explicado que lhes ia ser entregue uma lista de compras (Apêndice I, pp. 135-139) e que o grupo ia proceder à compra dos produtos necessários. No supermercado e após a entrega da lista de compras, os jovens procederam à aquisição dos produtos sugeridos. O Educador Social esteve sempre presente para os auxiliar na seleção dos produtos (Apêndice I, pp. 139-145).

A segunda ida ao supermercado realizou-se a 16 de junho e participaram os jovens Michael e Gustavo. Esta ida ao supermercado decorreu de forma semelhante à anterior: foi facultada uma lista de compras aos jovens (Apêndice I, pp. 139-145) e eles procederam à seleção dos produtos necessários.

No final de cada ida ao supermercado foi feita uma reflexão com os jovens de modo a compreender a opinião e a perceção dos mesmos acerca da atividade (Apêndice I, pp. 139-145).

7. AVALIAÇÃO DO PRODUTO

Terminada a apresentação do Desenvolvimento do Projeto e da respetiva Avaliação do Processo revelou-se importante avaliar e refletir sobre os impactos que o presente Projeto teve na realidade da Casa de Acolhimento assim como na vida dos jovens e dos profissionais.

Stufflebeam e Shinkfield defendem que é nesta dimensão do Modelo CIPP que o profissional deve "averiguar até que ponto o programa satisfez as necessidades do grupo que pretendia servir" (1995, p. 201), ou seja, o profissional deve procurar perceber quais os resultados e as mudanças que o Projeto produziu. O Modelo CIPP, à semelhança da metodologia de IAP, privilegia a participação ativa das pessoas e o seu envolvimento na avaliação de resultados. Assim, foi imprescindível a participação das pessoas para que a avaliação fosse o mais realista possível, compreendendo-se os resultados positivos e negativos, diretos e indiretos de forma a ser possível modificar o Projeto com o objetivo de o melhorar.

Conforme foi apresentado anteriormente, o Projeto "O Futuro é Amanhã, a Mudança é Hoje!" foi organizado em duas Ações que pretendiam, através dos objetivos gerais e específicos, dar resposta às necessidades identificadas e aos problemas priorizados.

A Ação 1, denominada "O Mundo na Minha Mão", tinha como OG1, "Promover a proatividade e o empoderamento dos jovens e dos/as profissionais na seleção e no desenvolvimento de atividades lúdicas e pedagógicas" e contemplava duas atividades: "Sessão de Cinema" e "Viver a Vida" conforme foi referido no capítulo anterior.

De forma a ser possível avaliar a Ação 1 procurou-se auscultar a perceção dos jovens e dos profissionais da CA. Assim, recorreu-se às conversas intencionais em grupo e individuais: os jovens eram da opinião de que "esta [Ação] foi a que mais gostei… Porque tivemos atividades diferentes…" (Abel) e "[as sessões de cinema] foram fixes… Gostei muito do filme dos Queen [Bohemian Rhapsody]" (Gustavo). Na Atividade 1, denominada "Sessão de Cinema", os profissionais não participaram de forma ativa, pois esta atividade

foi desenvolvida aos sábados à noite e, portanto, este horário inviabilizava a participação ativa dos mesmos.

Quanto à segunda atividade da Ação 1, os jovens tiveram a oportunidade de realizar saídas ao exterior da instituição do seu interesse acompanhados por alguns profissionais: "foi fixe… Fomos à praia, à Feira Medieval e a [uma romaria]" (Michell) e "acho importante sair um pouco daqui [instituição] para não estarmos sempre aqui fechados" (Bernardino).

Ainda sobre a Ação 1 e focando os OE mais diretamente relacionados com os jovens, considerou-se que nem todos foram atingidos, como seguidamente se explica.

Relativamente ao OE1.1 – "refletir sobre os seus gostos pessoais e apreciar novas ideias dos diferentes atores sociais" –, considerou-se que este objetivo foi, em parte atingido. Os jovens, individualmente e através de conversas intencionais, eram capazes de refletir sobre os seus gostos pessoais. Contudo, em grupo, muitos deles mostravam-se reticentes em partilhar a sua opinião. Quanto ao facto de apreciarem novas ideias dos diferentes atores sociais, os jovens, normalmente, acolhiam bem as ideias dos diferentes atores sociais, como por exemplo, ida ao jardim ou ao cinema.

O OE1.2 – "participar ativamente na sugestão e na seleção de atividades lúdicas" – foi atingido com sucesso. Os jovens, ao longo do tempo, foram-se tornando mais ativos na procura e na sugestão de novas atividades para ocuparem o seu tempo livre. Exemplo disso é o facto de os jovens pedirem aos profissionais para jogarem o "jogo do STOP" ou ao "Monopólio". "Até fiquei admirado quando eles me pediram para jogar ao jogo do STOP… Pensei que eles não gostassem deste tipo de jogos" (AAE1).

O OE1.3 – "organizar atividades do seu interesse" – foi igualmente atingido com sucesso. Os jovens ao longo do tempo foram-se tornando mais autónomos na criação e organização de atividades. Inicialmente, os jovens esperavam que os profissionais preparassem as atividades e os materiais para as mesmas. Contudo, com o passar do tempo, os jovens foram sugerindo novas atividades, conforme foi referido anteriormente, e organizavam o material necessário para a realização das mesmas, como por exemplo, bolas de futebol, folhas, canetas, organização do espaço físico onde se realizavam as visualizações dos filmes, etc.

Quanto aos OE mais relacionados com os profissionais, fez-se a avaliação que, de seguida, se explicita.

O OE1.4 – "propor e desenvolver atividades lúdicas e pedagógicas, do interesse dos jovens" –, foi, em parte atingido. Com base na observação e nas conversas intencionais estabelecidas, foi possível perceber que, ao longo do tempo, os profissionais foram-se mostrando mais ativos na sugestão de novas atividades, como por exemplo, a caça aos ovos da Páscoa e a ida ao cinema nas férias escolares da Páscoa.

Quanto ao OE1.5 – "escutar e respeitar as opiniões dos jovens e incentivar a sua participação ativa na sugestão e na seleção de atividades" não foi totalmente atingido, uma vez que os profissionais demonstraram sempre alguma resistência em acolher as opiniões dos jovens, assim como a sua participação. Por exemplo, conforme relatado anteriormente, um/a AAE propôs uma ida ao cinema. Os jovens decidiram que não queriam participar nessa atividade e o/a profissional ficou aborrecido/a com essa recusa. Considerou-se, em conversas intencionais com os profissionais, que seria necessário mais tempo para que esta fosse uma prática recorrente na Instituição, uma vez que os profissionais não estavam habituados a escutar as opiniões dos jovens, nem a tê-las em consideração.

O OE1.6 – "desenvolver novas parcerias e mobilizar serviços da comunidade de forma a assegurar novas atividades para os jovens", não foi cumprido. Ou seja, apesar de se ter sugerido uma saída ao exterior da instituição – Visita à Quinta de Santo Inácio – e de se ter apresentado uma proposta que atenuava o constrangimento dos recursos económicos, a verdade é que até ao final do desenvolvimento do Projeto (agosto de 2019) não foi dado qualquer feedback sobre o assunto, apesar do interesse demonstrado tanto pelos jovens como pelo Educador Social. Refletindo sobre uma possível forma de atingir este objetivo, considerou-se que seria necessário sensibilizar a ET sobre a importância da Comunidade no desenvolvimento dos jovens, assim como a sua integração na sociedade. Seria igualmente importante proporcionar aos jovens novas vivências e experiências lúdicas e pedagógicas como parte do seu processo de crescimento e desenvolvimento pessoal e social.

Questionados sobre o impacto que esta Ação teve nas suas vidas, os jovens referiram que "eu acho que foi importante para nós... É importante termos atividades para ocuparmos os nossos tempos livres, porque assim não estamos

aqui sem fazer nada" (Bernardino) e "também é importante podermos escolher o que vamos fazer… Não gosto quando tenho de fazer as coisas só porque sim… E aqui [instituição], às vezes, é assim… Às vezes, quando a maioria [dos jovens] quer ir ao jardim… Tenho de ir mesmo que não queira… Porque não posso ficar sozinho aqui [na instituição]" (Rui). Quanto aos profissionais, estes revelaram ter uma opinião semelhante às dos jovens e que tinham partilhado com o Educador Social no início do Projeto: que as atividades lúdicas e pedagógicas e as saídas ao exterior são importantes para um bom desenvolvimento dos jovens, contudo continuaram a existir ao longo do Projeto os mesmos constrangimentos que foram sendo contornados pelo Educador Social, tais como, falta de transporte, disponibilização de poucos recursos económicos, etc.

Em suma, avaliando em perspetiva o impacto da Ação 1, é possível afirmar que o desenvolvimento da mesma trouxe algumas mudanças na realidade. Em agosto, aquando do término da Ação 1, os jovens eram capazes de sugerir e preparar atividades do seu interesse, incentivando alguns profissionais a participar ativamente nas mesmas. Por exemplo, os jovens convidavam alguns profissionais para jogarem o jogo do STOP ou o Monopólio, mobilizando os recursos necessários para tal (e.g., folhas, canetas, o jogo de tabuleiro, etc.). Do mesmo modo, os jovens procuravam os profissionais para sugerirem novos filmes do seu interesse e/ou novas saídas ao exterior da instituição, tais como ir à piscina ou à praia, etc.

A Ação 2, denominada "Aprender a Brincar" tinha como OG "promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais com vista à autonomização dos jovens" e procurou desenvolver algumas competências de vida diária, assim como o autoconhecimento dos jovens.

Relativamente aos OE mais relacionados com os profissionais, concluiu-se o seguinte.

O OE2.1 – "compreender os conceitos de Autonomia e de Autonomização e o que implicam, assim como conhecer formas de promover a autonomia nos jovens" – não foi atingido, uma vez que, apesar dos esforços nesse sentido, não foi possível reunir os profissionais para uma sessão de informação sobre os Desafios da Adolescência onde seriam esmiuçados os conceitos de Autonomia e de Autonomização.

O OE2.2 – "refletir criticamente sobre situações do dia-a-dia na instituição e ajustá-las de acordo com as especificidades dos jovens" – foi parcialmente atingido. Contudo, seria necessário mais tempo para se poder verificar o seu impacto. Ao longo do tempo, os profissionais, principalmente os da ET, foram-se tornando mais sensíveis às situações desajustadas dos jovens, nomeadamente sobre as saídas não autorizadas dos jovens. Segundo os mesmos, os profissionais da ET começaram a refletir individualmente com os jovens sobre os motivos que os levavam a tomarem estas decisões e a adotar estes comportamentos: "temos de perceber o porquê de isto acontecer… Não basta apenas castigá-los porque eles voltam a fazer o mesmo" (EET2).

O O2.3 – "participar, ativamente, na delineação de estratégias de intervenção para a autonomização dos jovens" – não foi possível verificar o seu resultado, uma vez que a ET não forneceu feedback sobre a forma como os restantes profissionais participaram ou não na delineação de estratégias de intervenção. Em conversas com alguns profissionais da EE, compreendeu-se que seria necessário os profissionais das Equipas Técnicas, Educativa e de Apoio realizarem reuniões semanais onde pudessem discutir assuntos relacionados com o dia-a-dia da Instituição e onde seriam delineadas estratégias de intervenção com a participação de todos os profissionais.

O OE2.4 – "incentivar e envolver os jovens em processos de decisão" – foi, em parte atingido, ou seja, apesar de alguns profissionais terem demonstrado algum esforço em envolver os jovens nos processos de decisão, como por exemplo, na seleção de atividades ou no estabelecimento de horários de regresso à instituição quando os jovens eram autorizados a sair, a verdade é que esta ainda não era uma prática recorrente e privilegiada por todos os profissionais. Questionados sobre este OE, um/a profissional da ET era opinião de que "eles [os jovens] também não podem decidir tudo… Se não isto [a Instituição] era uma anarquia] (EET1). Contudo, outros profissionais tinham opiniões diferentes: "eu acho que se os miúdos participarem nas coisas é mais fácil eles cumprirem com o que nós pedimos" (AAE4) e "Deixá-los participar nas conversas não significa que sejam eles a ditar as regras…" (AAE1). Assim, seria necessário intervir com os profissionais para que esta fosse uma prática privilegiada neste contexto. Incentivando e envolvendo os jovens nos processos de decisão também desenvolve competências pessoais e sociais essenciais para uma autonomização harmoniosa.

Quanto aos OE definidos para os jovens, fez-se a avaliação que seguidamente se apresenta.

O OE2.5 – "entender que cada um é especial e único, reconhecendo as suas qualidades e dificuldades" – foi desenvolvido ao longo de todo o desenvolvimento do Projeto. Através do elogio e do reforço positivo procurou-se que os jovens soubessem que eram únicos e especiais à sua maneira. Alguns profissionais reforçavam essa ideia junto dos jovens: "tu consegues… Eu sei que sim" (AAE4) e "tu és inteligente… Fazes isso com uma perna às costas" (EET3). Contudo, foi difícil perceber se de facto este OE foi atingido com sucesso, pois considerou-se que seria necessário que o reforço positivo fosse uma prática regular e que se valorizasse os bons comportamentos, ao invés do foco constante nos maus comportamentos.

O OE2.6 – "perceber os passos de uma tomada de decisão, assim como compreender que a tomada de decisão deve ter em conta as suas eventuais consequências" e o OE2.7 – "tomar decisões de forma ponderada e refletida" foram atingidos com sucesso. O Educador Social procurou incentivar os jovens a tomarem decisões e a refletir previamente nos possíveis resultados: "Todas as decisões têm consequências positivas ou negativas… Só tens de perceber se ganhas mais do que perdes" (expressão utilizada pelo Educador Social com os jovens e reproduzida pelos mesmos). É de referir que o Michael, durante o mês de agosto, fez várias saídas não autorizadas da instituição. Questionado sobre esse comportamento e sobre a sua decisão, o jovem referiu que "eu pensei antes… Tal como tu costumas dizer… Mas já que vou mudar de colégio, mais vale aproveitar" (Michael).

Quanto ao OE2.8 – "Participar em processos de decisão e nas rotinas institucionais", este OE foi atingido. Procurou-se incluir os jovens sobre alguns processos de decisão relacionados com a Ação 1 (e.g., escolher o local da saída e/ou o filme a visualizar): "onde é que gostariam de ir?" (Educador Social). Em relação às rotinas institucionais, os jovens foram incentivados a participar nas mesmas, nomeadamente, arrumação do seu espaço pessoal (e.g., quarto) e de lazer (e.g., sala de televisão), assim como a cozinha. Alguns dos jovens reconheciam a importância do desenvolvimento de competências de vida diária (e.g., tarefas domésticas). Contudo, nunca participaram na realização das mesmas de forma espontânea. Ou seja, no decorrer desta Ação foram realizadas algumas tarefas domésticas, tais como, fazer a cama, arrumar a

cozinhar e os espaços de lazer, etc. Todavia, os jovens tinham de ser solicitados pelos/as diferentes profissionais, não tendo a responsabilidade de executarem as tarefas de forma espontânea e natural. De forma a potenciar os possíveis efeitos desta Ação seria necessário desenvolver com estes jovens o espírito de iniciativa e de responsabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto que foi anteriormente apresentado foi desenvolvido numa Casa de Acolhimento do distrito do Porto que acolhe jovens rapazes com idades compreendidas entre os 12 e os 25 anos. Este era um Projeto de Educação e Intervenção Social e foi denominado de "O Futuro é Amanhã, a Mudança é Hoje!" e nasceu com a participação ativa e o envolvimento de alguns jovens e de alguns profissionais da CA. A sua finalidade passou pela promoção da participação e do envolvimento dos profissionais e dos jovens no processo de autonomização dos jovens em acolhimento residencial.

Após 11 meses de muito trabalho e dedicação com os jovens e com os/as profissionais da Instituição, é importante refletir sobre todo o percurso até aqui realizado. Para isso foi necessário mobilizar não só o enquadramento teórico e metodológico, mas também os objetivos gerais e específicos desenhados, assim como a análise e a reflexão em torno da realidade institucional.

Uma das grandes conclusões deste Projeto é a importância das relações interpessoais na vida dos jovens em regime de acolhimento residencial. Conforme foi referido anteriormente, os jovens que se encontravam acolhidos nesta CA tinham múltiplas histórias de vida, cada uma única e diferente, assim como existiam nas suas vidas múltiplos fatores de risco. Assim, muito mais do que desenvolver as Ações propostas e atingir os objetivos (gerais e específicos) desenhados, procurou-se estabelecer relações interpessoais de qualidade entre os jovens, entre os jovens e os/as profissionais e entre os jovens e o Educador Social. Segundo Mota e Matos (2010), relações interpessoais de qualidade podem contribuir para a redução de alguns fatores de risco.

Nas CA é importante preparar os jovens para a sua saída da instituição. A aquisição de competências pessoais e sociais é imprescindível para uma autonomização plena e, portanto, estas deveriam ser desenvolvidas com os jovens desde tenra idade e sempre que se justifique. O Projeto "O Futuro é Amanhã, a Mudança é Hoje!" procurou desenvolver algumas dessas competências, nomeadamente competências de vida diária e competências relacionadas com a tomada de decisão e com a participação dos jovens.

É importante que os jovens em regime de acolhimento residencial sejam escutados, sejam vistos como tendo voz, nas suas próprias vidas e que os seus principais cuidadores (profissionais das CA) incentivem e fomentem o poder de decisão e de participação dos mesmos. Somente através da prática é que os jovens serão capazes de tomar decisões de forma consciente e responsável no seu futuro pós-instituição.

Por último, é importante realçar a necessidade de se refletir sobre a importância do desenvolvimento de competências pessoais e sociais com vista à autonomização dos jovens.

Se nos debruçarmos sobre o Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens (CASA) de 2017 do Instituto de Segurança Social (ISS) é possível perceber que apesar de o número de crianças e jovens em situação de acolhimento residencial ter diminuído ao longo dos anos, essa diminuição revela-se insuficiente comparativamente a outros países da Europa, conforme referido anteriormente.

Analisando ainda o Relatório CASA (ISS, 2017) é possível perceber que a faixa etária com maior presença nas CA é a de 15-17 anos (36%), logo seguida de 12-14 anos (19%) e 18-20 anos (17%). Assim, revela-se cada vez mais importante refletir e reconsiderar o sistema de proteção de criança e jovens em perigo, assim como o tipo de intervenções desenvolvidas com os jovens e de que forma é que estas realmente ajudam os jovens.

Seria importante que os jovens, no geral, e os jovens em regime de acolhimento residencial, em particular, muito mais do que ter boas notas e sucesso escolar, se preparassem para a vida adulta e que adquirissem conhecimentos e aprendizagens úteis para uma vida autónoma e independente.

Assim, é cada vez mais importante desenharem-se e desenvolverem-se Projetos Sociais que realmente produzam mudanças significativas nas vidas destes jovens e que atendam às necessidades dos jovens. Só assim teremos pessoas capazes e conscientes de si mesmos.

REFERÊNCIAS

Alberto, I. (2008). "Como pássaros em gaiolas"? Reflexões em torno da institucionalização de menores em risco. In C. Machado, & R. Gonçalves, (Coord.). *Violência e vítimas de crimes: crianças* (3.ª Ed., pp. 223-244). Coimbra: Editora Quarteto.

Albuquerque, I., & Lima, M. (2007). Personalidade e bem-estar subjetivos: uma abordagem com os projetos pessoais. *O portal dos psicólogos*. Disponível em: http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0373.pdf

Alves, S. (2007). *Filhos da madrugada: Percursos adolescentes em lares de infância e juventude*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Andrade, M. C. S. (1999). *A resiliência em resposta à pobreza. Um estudo exploratório sobre os factores de risco e de protecção envolvidos na resiliência* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Porto, Porto, Portugal. Disponível em: https://sigarra.up.pt/reitoria/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=29758

Antunes, M. D. P. (2011). *Factores de risco e de protecção associados à resiliência. Estudo comparativo entre adolescentes que vivem com a família e adolescentes acolhidos em lar de infância e juventude* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal. Disponível em: https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/3670/1/Tese_MEE_Marta_Antunes.pdf

Barbosa, C. D. (2017). *O lazer e o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Estudo de um grupo de excursionistas* (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18332/1/CATIA_BARBOSA.pdf

Bergano, S. (2002). *Filosofias da educação de adultos* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. Disponível em:

https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3560/1/Filosofias%20da%20Educa%C3%A7%C3%A30%20de%20Adultos.pdf

Boutinet, J. (2002). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.

Caballo, M., Candia, F., Caride, J., & Meira, P. (1996). *Léxico básico de 131 conceptosclave de educación social*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Cembranos, F., Montesinos, D., & Bustelo, M. (2003). *La animación sociocultural: Una propuesta metodológica* (14.ª Ed.). Madrid: Editorial Popular.

Coombs, P., & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty. How non-formal education can help*. Baltimore: John Hopkins Press. Disponível em: http://documents.worldbank.org/curated/en/656871468326130937/pdf/multi-page.pdf

Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática* (2.ª ed.). Coimbra: Edições Almedina, S. A.

Duarte, M. F. A. (2018). *O impacto dos maus-tratos na vida das crianças e dos jovens em situação de acolhimento. Estudo comparativo* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal. Disponível em: https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6952/1/DM_Mariana%20Duarte.pdf

Ferraz, F. M., & Pereira, B. (2009). Práticas de lazer na ocupação dos tempos livres. Estudo com jovens, de ambos os sexos, em diferentes contextos sociais. In L. P. Rodrigues, L., Saraiva, J., Barreiros, & O. Vasconcelos (Eds.). *Estudos em desenvolvimento motor da criança II* (pp. 257-267). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9576/1/Praticas%20de%20lazer%20na%20ocupacao%20dos%20tempos%20livres.pdf

Guerra, I. C. (2010). *Fundamentos e processos de uma Sociologia de Acção. O planeamento em ciências sociais* (2.ª ed.). Estoril: Principia Editora.

Gomes, I. (2010). *Acreditar no futuro*. Alfragide: Texto Editores.

Gomes, J. (2013). *"Des"institucionalização. Um processo's' de autonomia's'* (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre, Portugal. Disponível em:

https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8399/9/Tese%20-%20Jos%C3%A9%20Alberto%20Gomes.pdf

Instituto de Segurança Social, I. P. [ISS, IP]. (2017). *Caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens*. Lisboa: CASA. Disponível em: http://www.seg-social.pt/documents/10152/16000247/Relatorio_CASA_2017/537a3a78-6992-4f9d-b7a7-5b71eb6c41d9

Leandro, A., Alvarez, D., Cordeiro, M., Carvalho, R., & César, M. (2006). *Manual de Boas Práticas, Um guia para o acolhimento residencial das crianças e jovens para dirigentes, profissionais, crianças, jovens e familiares*. Lisboa: Grupo de Coordenação do Plano de Auditoria Social CID - Crianças, Idosos e Deficientes - Cidadania, Instituições e Direitos, Instituto da Segurança Social, I.P. Disponível em: http://www.seg-social.pt/documents/10152/14707/acolhimento_residencial_criancas_jovens/40a9198f-3ce5-44b3-b98a-b1ccdd8bf1c8

Lei n.º 147/99. *Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo*. Diário da República – I Série – A – N.º 204 de 1 de setembro de 1999, 6115-6132. Disponível em https://dre.pt/application/conteudo/581619

Lei n.º 142/2015. *Segunda alteração à Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo*, aprovada pela Lei n.º 147/99, de 1 de setembro. Diário da República – I Série – N.º 175 de 8 de setembro de 2015, 7198-7232. Disponível em https://dre.pt/application/conteudo/69920317

Lei n.º 23/2017. *Terceira alteração à Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo*, aprovada pela Lei n.º 147/99, de 1 de setembro. Diário da República – 1.ª Série – N.º 99 de 23 de maio de 2017, 2494. Disponível em https://dre.pt/application/conteudo/106522675

Lima, L., Pacheco, J., Esteves, M., & Canário, R. (2006). *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/AeducacaoemPortugal_1986_2006.pdf

Lima, R. J. S. (2003). *Desenvolvimento levantando do chão... com os pés assentes na terra: Desenvolvimento local - Investigação Participativa – Animação Comunitária* (Tese de Doutoramento não publicada).

Universidade do Porto, Porto, Portugal. Disponível em: https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/53042

Lopes, F. (2009). *Putos do Pombal... Uma nova narrativa social?* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Disponível em: https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1067/1/2010000576.pdf

Mendes, A. R. F. (2015). *Fatores de risco e fatores de proteção na infância* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Porto, Porto, Portugal. Disponível em: https://sigarra.up.pt/fdup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=36586

Mendes, I. D. P. (2007). *A dimensão participativa dos cursos de educação e formação de adultos (EFA) no Vale do Ave, norte de Portugal* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Granada, Granada, Espanha. Disponível em: http://digibug.ugr.es/handle/10481/1748

Mota, C. P., & Matos, P. M. (2010). Adolescentes institucionalizados: O papel das figuras significativas na predição da assertividade, empatia e autocontrolo. *Análise Psicológica, 28(2), 245-254.* http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v28n2/v28n2a01.pdf

Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Porto: Edições Asa.

Neves, M. C. F. (2011). *Autonomia e satisfação com a vida em jovens institucionalizados Lares de Infância e Juventude vs Apartamentos de Autonomização* (Dissertação não publicada). Instituto Miguel Torga, Coimbra, Portugal. Disponível em: http://repositorio.ismt.pt/bitstream/123456789/146/1/Disserta%C3%A7%C3%A30%20Magda%20Neves.pdf

Pereira, V. L. A. (2013). *Tornar-se adulto na casa 5. Promover a autonomia individual em apartamento de autonomização* (Relatório de Mestrado não publicado). Politécnico do Porto, Porto, Portugal. Disponível em: http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6904/1/DM_VeraLucia_2013.pdf

Pinto, L. C., & Pereira, S. C. (2006, fevereiro). Educação não-formal para a infância real. *Cadernos d' Inducar*. Disponível em http://docs.wixstatic.com/ugd/10033a_f07f13d98ce2489b89a0c2e8517ab9c9.pdf

Pinto, L. M. C. S. (2007). *Educação não-formal. Um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em Portugal* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, Portugal. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/705/1/Disserta%c3%a7%c3%a30%20-%20Luis%20Castanheira%20Pinto%20-%20PDF.pdf

Pires, S. (2005). Maus tratos infantis: Fator de risco na génese da toxicodependência. *Toxicodependências, 11*(1), 65-78. Disponível em: http://www.sicad.pt/BK/RevistaToxicodependencias/Lists/SICAD_Artigos/Attachments/108/2005_01_TXT7.pdf

Pires, S. (2011). *A promoção da autonomia em jovens institucionalizados* (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal. Disponível em: https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6856/1/A%20Promoc%CC%A7a%CC%830%20da%20Autonomia%20em%20Jovens%20Institucionalizados.pdf

Quintas, H. (2008). *Educação de adultos. Vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/266146021_Educacao_de_Adultos_vida_no_curriculo_e_curriculo_na_vida

Reis, A. C. R. (2011). *Percepções de jovens em acolhimento residencial acerca dos seus estilos parentais futuros. O papel de variáveis individuais, da relação família-jovem acolhido e do acolhimento* (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/4140/1/Tese%20de%20Mestrado%20de%20Ana%20Cristina%20Reis.pdf

Rothes, L. (2009). *Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos. Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Rowling, J. K. (2000). *Harry Potter and the goblet of fire*. New York: Arthur A. Levine Books.

Santos, B. S. (1993). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

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

Silva, A. (2001). *Desenvolvimento de competências sociais nos adolescentes. Perspectiva de prevenção em saúde mental na adolescência* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2147/1/Tese_Mestrado_Ana%20Silva.pdf

Sousa, R. (2015). *Desenvolvimento de competências de vida e os processos de autonomização em lares de infância e juventude* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. Disponível em: https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/31190/1/Dissertação%20-%20Rita%20Emanual%20Sousa.pdf

Strecht, P. (2005). *Vontade de ser. Textos sobre a adolescência*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática. Guía teórica y prática*. Barcelona: Ediciones Paidós.

APÊNDICE A: CONSENTIMENTOS INFORMADOS PARA A PARTICIPAÇÃO NUM PROJETO DE INTERVENÇÃO SOCIAL[3]

CONSENTIMENTO DO/A DIRETOR/A TÉCNICO/A

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

O mestrando Paulo Jorge Costa Lage foi acolhido na instituição "X", para o desenvolvimento do projeto no contexto da sua atividade profissional. O envolvimento de profissionais e de crianças/jovens é voluntário, podendo cada pessoa decidir não participar, em qualquer momento do desenvolvimento do projeto.

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

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

---

[3] Estes consentimentos foram assinados por todos/as os/as profissionais e jovens da Casa de Acolhimento, não sendo aqui divulgadas as suas assinaturas.

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

Confirmo que li e compreendi a informação apresentada e que tive a possibilidade de esclarecer dúvidas com o mestrando. Aceito participar no projeto desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação e Intervenção Social e autorizo que o mestrando Paulo Jorge Costa Lage desenvolva o projeto de intervenção social com o grupo de crianças e jovens da minha responsabilidade.

CONSENTIMENTO DOS/AS PROFISSIONAIS

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

O mestrando Paulo Jorge Costa Lage foi acolhido na instituição "X", para o desenvolvimento do projeto no contexto da sua atividade profissional. O envolvimento de profissionais e de crianças/jovens é voluntário, podendo cada pessoa decidir não participar, em qualquer momento do desenvolvimento do projeto.

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

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

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

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

CONSENTIMENTO DOS JOVENS

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

O mestrando Paulo Jorge Costa Lage foi acolhido na instituição "X", para o desenvolvimento do projeto no contexto da sua atividade profissional. O envolvimento de profissionais e de crianças/jovens é voluntário, podendo cada pessoa decidir não participar, em qualquer momento do desenvolvimento do projeto.

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

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

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

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

APÊNDICE B: A LEI DE PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS EM PERIGO E ACOLHIMENTO RESIDENCIAL EM PORTUGAL – SÍNTESE

Em Portugal, a Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, frequentemente denominado de Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, é a legislação que pretende promover os "direitos e a protecção das crianças e dos jovens em perigo, por forma a garantir o seu bem-estar e desenvolvimento integral" (Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, artigo 1.º, p. 6116).

A Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, artigo 3.º, n.º 1) define que uma criança e/ou jovem está em perigo quando:

> Os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto ponham em perigo a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento, ou quando esse perigo resulte de acção ou omissão de terceiros ou da própria criança ou do jovem a que aqueles não se oponham de modo adequado a removê-lo (p. 6116).

Ainda com base no mesmo documento é possível compreender que estão contempladas algumas situações concretas em que se deve considerar a criança e/ou jovem em perigo. Por exemplo, quando a criança e/ou jovem:

> a) Está abandonada ou vive entregue a si própria;
> b) Sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais;
> c) Não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal;
> d) É obrigada a actividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento;
> e) Está sujeita, de forma directa ou indirecta, a comportamentos que afectem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional;
> Assume comportamentos ou se entrega a actividades ou consumos que afectem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação (Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, artigo 3.º, n.º 2, p. 6117)

As medidas contempladas neste documento têm o principal objetivo de salvaguardar o "interesse superior da criança e jovem" (Lei n.º 142/2015, de 8 de setembro, artigo 4.º, p. 7199). Existem seis tipos diferentes de medidas de

PP que se dividem em dois grupos distintos: as medidas que são aplicadas no meio natural de vida e medidas que são aplicadas em regime de colocação. Debruçando-nos sobre as medidas aplicadas em meio natural, é possível perceber que existem quatro medidas identificadas: (a) apoio junto dos pais, (b) apoio junto de outro familiar, (c) confiança a pessoa idónea e (d) apoio para a autonomia de vida. As medidas aplicadas em regime de colocação são apenas duas: o acolhimento familiar e o acolhimento em instituição. Estas duas últimas medidas pressupõem que as crianças e/ou jovens sejam retiradas do seu meio natural de vida, como é o caso das suas Famílias, e sejam inseridas noutros contextos: familiares ou institucionais. Os principais objetivos das Medidas de Promoção e Proteção são:

> a) Afastar o perigo em que estes se encontram;
> b) Proporcionar-lhes as condições que permitam proteger e promover a sua segurança, saúde, formação, educação, bem-estar e desenvolvimento integral;
> Garantir a recuperação física e psicológica das crianças e jovens vítimas de qualquer forma de exploração ou abuso (Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, artigo 34.º, p. 6121).

Qualquer uma das medidas de PP enumeradas anteriormente podem ser aplicadas às crianças e/ou jovens por uma entidade competente, tais como as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (CPCJ) e Tribunais de Família e Menores. Todavia, quando o processo da criança/jovem está na CPCJ, qualquer uma das medidas apenas pode ser aplicada caso a Família e a criança/jovem, com idade superior a 12 anos, concordem com este tipo de intervenção. Caso contrário, o processo será encaminhado para o Tribunal e a decisão caberá a um juiz.

Quando refletimos sobre os motivos que podem motivar a aplicação de qualquer uma das medidas, somos levamos a concluir que os mesmos podem ser vários, como por exemplo, abandono por parte dos progenitores, maus tratos físicos e/ou psicológicos, abuso sexual, neglicência familiar, absentismo e abandono escolar, entre outros (Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, artigo 3.º, n.º 2).

Portanto, face a tudo o que foi referido anteriormente, é legítimo afirmar que a intervenção deve refletir o "interesse superior da criança e jovem" (Lei 142/2015, de 8 de setembro, artigo 4.º, p. 7199), ou seja, o foco de toda a intervenção deverá ser a criança e/ou jovem e o principal objetivo da mesma

deverá ser a proteção da mesma, garantindo assim o seu bom desenvolvimento físico e psicológico.

Tendo em consideração a segunda alteração à Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, a principal finalidade da medida de acolhimento residencial é:

> Contribuir para a criação de condições que garantam a adequada satisfação de necessidades físicas, psíquicas, emocionais e sociais das crianças e jovens e o efetivo exercício dos seus direitos, favorecendo a sua integração em contexto sociofamiliar seguro e promovendo a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral (Lei n.º 142/2015, de 8 de setembro, artigo 49º, p. 7204).

A duração da permanência das crianças e/ou jovens nas instituições de acolhimento varia consoante as problemáticas a elas associadas, ou seja, "o acolhimento em instituição pode ser de curta duração ou prolongado" (Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, artigo 50.º, p. 6123). Sempre que se perspetiva que o acolhimento do jovem seja superior a 6 meses, o mesmo é inserido em Lares de Infância e Juventude e é neste tipo de resposta que o presente projeto foi desenhado e desenvolvido.

Em Portugal, a institucionalização de crianças e jovens em perigo é a medida de promoção e proteção mais utilizada. Segundo o Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens (CASA) de 2017, do Instituto de Segurança Social (ISS), em 2008, cerca de 9 956 crianças e/ou jovens estavam em situação de acolhimento. Contudo, este número foi diminuindo ao longo da última década e o último dado estatístico indica que, em 2017, estavam em situação de acolhimento cerca de 7 553 crianças e/ou jovens. Ainda com base no documento anteriormente mencionado é possível afirmar que cerca de 87% dos jovens em situação de acolhimento se encontravam inseridos em Casas de Acolhimento.

Face ao número de crianças e jovens em situação de acolhimento, alguns autores afirmam que "Portugal é um dos países europeus que apresenta maior taxa de institucionalização" (Amado, Limão, Ribeiro, & Pacheco, 2003, citado por Neves, 2011 p. 2). Pelo contrário, analisando a Lei n.º 142/2015 é possível verificar que "privilegia-se a aplicação da medida de acolhimento familiar sobre a de acolhimento residencial, em especial relativamente a crianças até aos seis anos de idade" (Lei n.º 142/2015, de 8 de setembro, artigo 46º, n.º 4,

p. 7204). Assim, na realidade, há uma incongruência relativamente ao que se prevê na legislação.

APÊNDICE C: CARACTERIZAÇÃO DOS JOVENS

Neste apêndice, são apresentadas algumas características dos jovens e alguma informação acerca do seu percurso de vida. Contudo, é incluída pouca informação de modo a preservar o anonimato e a confidencialidade. Importa referir que todos os nomes aqui utilizados são fictícios. Alguns dos jovens quiseram escolher o nome fictício pelo qual serão tratados e outros deixaram isso à responsabilidade do autor do relatório.

Carlos

O Carlos era um jovem com mais de 18 anos e estava acolhido na instituição há cerca de três anos. Encontrava-se a concluir o ensino secundário num curso profissional e, após a conclusão do estágio curricular, o jovem foi convidado a trabalhar nessa empresa.

Tendo em consideração que o jovem já tinha atingido a maioridade e que se encontrava na instituição por vontade própria, a ET relembrava, constantemente, o jovem de que o mesmo deveria ter um comportamento adequado à sua faixa etária e que deveria ser um exemplo para os restantes colegas. Todavia, era frequente o jovem não respeitar indicações que lhe eram dadas pelos diferentes profissionais, como por exemplo: as entradas e saídas da instituição em horários estipulados, ou seja, o jovem entrava na instituição de madrugada e perturbava o sono dos restantes colegas; a organização e gestão do seu quarto. A interação entre o mesmo e os profissionais era pautada por conflitos e discussões, muitas vezes, por o jovem não respeitar as indicações que lhe eram dadas, etc. Após várias reuniões entre o jovem e o gestor do processo individual da instituição, e entre o jovem e a entidade reguladora do processo (EMAT), o jovem acabou por sair da instituição.

Segundo o que foi possível averiguar, através de conversas intencionais com alguns EET, o jovem terá ido residir com a mãe.

Horácio

O jovem Horácio completou 18 anos durante o desenvolvimento do Projeto e decidiu sair da instituição. O Horácio era um jovem muito recatado dentro

da instituição, sendo que apenas se relacionava com outro colega. A ET e a EE tinham suspeitas de que o mesmo estaria a consumir substâncias psicoativas, situação que o mesmo confirmava. Era um jovem em absentismo escolar, todavia, não passava os seus dias na instituição.

No dia-a-dia da instituição, o Horácio apresentava-se frequentemente sob a influência destas substâncias, situação percecionada por todos os atores sociais da instituição (jovens e profissionais). A sua relação com os alguns elementos da ET era pautada por conflitos, mas com os elementos da EE e da EA, o mesmo possuía uma relação cordial e de respeito.

O jovem demonstrava interesse em artes marciais, desporto que praticava semanalmente. Quando os/as técnicos/as confirmaram o consumo de substâncias psicoativas por parte do jovem, através dos resultados dos exames toxicológicos, decidiram retirar o jovem do desporto. O facto de terem retirado o desporto ao jovem em questão deveu-se ao facto de esta ser uma atividade do interesse do mesmo, pelo que a ET considerou que este seria a melhor punição pelos seus comportamentos: consumo de substâncias psicoativas e absentismo escolar. Esta situação foi refletida no capítulo 3.

Paulo

O Paulo tinha 17 anos e esteve acolhido na instituição durante cerca de dois anos. Contudo, quando atingiu a maioridade, o Paulo decidiu deixar a instituição e regressar à Família. A sua retaguarda familiar era o seu pai, sendo que a sua mãe tinha falecido.

O Paulo frequentava a escola, estando integrado num curso profissional com equivalência ao 12.º Ano. Apresentava alguns problemas de comportamento na escola, tendo, durante o ano letivo 2018/2019, sido suspenso durante uma semana.

O contacto com este jovem foi reduzido, uma vez que o mesmo abandonou a instituição em dezembro de 2018. Durante o desenho e desenvolvimento do presente projeto, foram frequentes as visitas do jovem à instituição, não tendo, contudo, participado no desenvolvimento do projeto.

Bernardo

O Bernardo era um jovem de 19 anos que se encontrava em "fase de autonomização", como os elementos da ET designavam o período de vida em

que este jovem se encontrava. O Bernardo apenas pernoitava na instituição duas vezes por semana, sendo que os restantes dias pernoitava em casa de familiares. O Bernardo era um dos jovens mais velhos e há mais tempo acolhido na instituição (há mais de 10 anos). Quando foi acolhido na instituição foi acolhido também um irmão mais velho, mas que abandonou a instituição quando fez 18 anos. Frequentava um curso profissional de mecânica automóvel com equivalência ao 12.º Ano e ambicionava "arranjar um trabalho e depois sair do colégio" (Bernardo). Ao fim de semana, o jovem jogava futebol. Todavia, quando iniciou um trabalho em regime de *part-time*, abandonou o desporto. Na Festa de Natal foi homenageado com um prémio de mérito, prática comum em todas as Festas de Natal como forma de recompensar o bom comportamento, o mérito escolar, entre outros esforços.

Em meados de março, houve um assalto à instituição. O indivíduo, não identificado, entrou também no dormitório e furtou o telemóvel e a carteira ao jovem Bernardo. Após o episódio do furto, o jovem deixou de pernoitar na instituição tão regularmente.

Em conversas intencionais com o jovem foi possível perceber que a instituição se tinha comprometido com o mesmo em ressarcir o mesmo pela perda, concretamente, o telemóvel. Durante o desenvolvimento do projeto, a situação do assalto encontrava-se a ser gerida pelos/as técnicos/as.

Renato

O Renato era um jovem de 18 anos que, tal como o Bernardo, se encontrava em "fase de autonomização", sendo que apenas pernoitava na instituição, no máximo, duas vezes por semana. Tido como um jovem "brincalhão", "responsável" e "bom rapaz" tanto pelos restantes jovens, como pelos diversos profissionais, era, tal como o Bernardo, um dos jovens mais velhos tanto em idade como em tempo de acolhimento. Através da observação verificou-se que o jovem mais próximo e com quem o Renato mais convivia na instituição era o Bernardo, tal como o próprio reconhecia. Na Festa de Natal, o Renato foi também premiado com um dos prémios de mérito. A nível escolar, o Renato frequenta um curso relacionado com as artes e com o marketing com equivalência ao 12.º Ano.

Em conversa com o jovem, foi possível perceber que o mesmo mantinha uma relação amorosa com uma jovem há 2 anos, situação que o mesmo

descrevia como “há muito tempo”. Como retaguarda familiar possuía a tia materna e um irmão mais velho.

Quando questionado nesse sentido, o Renato referiu que o seu objetivo era concluir os estudos, “arranjar emprego (…) e sair do colégio” (Renato).

Pedro

O Pedro atingiu a maioridade durante o desenho e desenvolvimento do presente projeto. Era o jovem mais antigo da instituição, estando acolhido na mesma há 14 anos e era frequente fazer comparações entre o “tempo de antigamente” e o “tempo de agora”. Era frequente faltar às aulas e desrespeitar os/as profissionais da instituição, etc. Até janeiro, o Pedro permanecia na instituição aos fins de semana, uma vez que não tinha retaguarda familiar. No Natal, o Pedro era o único jovem que ia permanecer na instituição. Quando lhe foi colocada a questão se gostaria de permanecer na instituição ou de celebrar a festividade natalícia na casa do Educador Social, o mesmo preferiu festejar a quadra junto deste profissional da instituição e o mesmo aconteceu na Passagem do Ano.

Em janeiro, o jovem decidiu procurar a progenitora. Importa referir que, até o Pedro atingir os 18 anos de idade, o tutor legal do mesmo era a própria instituição sob a figura do diretor técnico, situação que só acontecia quando os progenitores ou os familiares de referência não estavam, por algum motivo, aptos para assumir esta responsabilidade. Ao final de três semanas de contacto com a progenitora, o Pedro procurou o Educador Social e informou-o sobre a sua decisão de abandonar a instituição para ir viver com a progenitora. Face esta nova informação, o Educador Social, que já conhecia o jovem há algum tempo, sugeriu que houvesse uma transição gradual. O jovem, face a este conselho, procurou a opinião de outros profissionais, principalmente dos que exerciam há mais tempo na instituição. Durante os meses de janeiro, fevereiro e março, o jovem Pedro continuou na instituição e passou os fins de semana na casa da progenitora. Em março, tomou a decisão de abandonar a instituição e, no seu último dia, pediu ao seu técnico gestor de processo para discursar para os colegas como o jovem “mais velho de casa” (Pedro) e para se despedir da instituição e dos profissionais mais antigos: “esta foi a minha casa durante 14 anos… nunca me vou esquecer de vocês [profissionais] … Eu venho visitar-vos

muitas vezes" (Pedro). Foi um dia muito emotivo para o jovem como pode ser atestado por todos os presentes.

Abel

O Abel tinha 18 anos e encontrava-se a frequentar o curso profissional de restauração e turismo com equivalência ao 12.º Ano. O Abel era um dos jovens que de 15 em 15 dias ia passar o fim de semana a casa da mãe. O jovem demonstrava interesse por futebol, sendo frequente as discussões entre o Abel e os restantes jovens sobre o futebol. Ao fim de semana costumava participar nos escuteiros e numa instituição como voluntário e demonstrava interesse em integrar, no futuro, um serviço ligado à saúde.

O jovem mantinha uma relação de proximidade com alguns elementos da sua Família, tais como a sua mãe, a sua irmã e o seu tio, a quem costumava auxiliar no seu negócio.

Hugo

O Hugo tinha 18 anos e durante todo o período do desenho e desenvolvimento do Projeto esteve ausente da instituição, uma vez que o jovem passava a maior parte do tempo com a Família.

O contacto com este jovem foi reduzido, pois o Hugo estava na instituição em períodos em que o Educador Social não estava.

Adriano

O Adriano era um jovem de 20 anos e, portanto, era o jovem mais velho da instituição. Em conversas com o jovem foi possível perceber que o mesmo se encontrava acolhido na instituição há mais de dois anos e que foi acolhido na mesma com 18 anos de idade, tendo sido o próprio a solicitar acolhimento residencial.

A nível escolar, o Adriano frequentava o 10.º ano no curso de Artes. Em anos letivos anteriores, o Adriano frequentava outro curso, todavia, como um dos objetivos deste jovem era ingressar no ensino superior, num curso relacionado com artes, optou por mudar de curso.

O Adriano tinha vários passatempos, tais como, desenhar, jogar basquetebol, fotografar e tocar piano.

Como retaguarda familiar, o jovem relacionava-se frequentemente com uma tia. No entanto, era comum ficar na instituição aos fins de semana e nas férias escolares.

Lucas

O Lucas tinha 17 anos e encontrava-se acolhido na instituição há vários anos. Tal como os restantes jovens, o Lucas encontrava-se a frequentar o sistema de ensino, tendo já concluído o 9.º Ano no curso de auxiliar de geriatria.

No seu tempo livre, o Lucas gostava de estar com os amigos e de jogar futebol, sendo que se encontrava inscrito num clube desportivo. Todavia, devido a uma lesão, o Lucas deixou de praticar futebol.

O jovem Lucas já se encontrava acolhido na instituição quando a sua mãe faleceu, sendo que a sua única retaguarda familiar era o seu pai. Outra figura de referência do jovem era uma antiga professora sua que, ocasionalmente, o levava a passar o fim de semana ou períodos de férias.

Gustavo

O Gustavo era um jovem com 15 anos que se encontrava acolhido na instituição há dois anos. Tal como os restantes jovens, o Gustavo encontrava-se a frequentar o sistema de ensino, mas em conversas intencionais com o mesmo, foi possível perceber que o mesmo não gostava da escola.

O Gustavo era um jovem que tinha consumos tabágicos e de substâncias psicoativas. Relativamente aos consumos tabágicos, os mesmos eram do conhecimento de todos os atores sociais da instituição e, com algumas regras, era permitido que o mesmo continuasse o comportamento, uma vez que quando foi acolhida na instituição já consumia este tipo de produto. O uso desta substância era do conhecimento do pai do jovem e era autorizado pelo mesmo.

O Gustavo era órfão de mãe e o seu pai era a sua figura de referência. Aos fins de semana, o Gustavo ia para casa do pai.

Michell

O Michell tinha 15 anos e encontrava-se acolhido na instituição há mais de 5 anos. O Michell frequentava o 5.º ano do ensino regular, sendo que era a

quarta vez que frequentava este ano escolar. Durante o ano letivo de 2018/2019, o Michell esteve "seis ou sete vezes" (Michell) suspenso da escola por comportamentos desajustados dentro do recinto escolar, nomeadamente, desrespeito para com os professores e colegas de turma.

O Michell, quinzenalmente, ia passar o fim de semana com a mãe, sendo que os restantes fins de semana eram passados na instituição. O seu pai estava emigrado, mas falavam semanalmente por telefone. Quando o Michell ficava na instituição não lhe era autorizada a saída da instituição sem a presença de um profissional porque, segundo o/a técnico/a gestor/a do processo individual do mesmo, o jovem não tinha um comportamento adequado na escola e na instituição e, portanto, o jovem não podia sair sozinho.

Ocasionalmente, o Michell consumia tabaco com alguns jovens da instituição, contudo não estava autorizado a fazê-lo, nem pelos profissionais nem pelos pais.

Com base em conversas intencionais tanto com os/as AAE como com os/as técnicos/as é possível afirmar que o Michell era um jovem que estava sempre pronto a ajudar os profissionais da instituição nas mais variadas tarefas, seja na cozinha, com a arrumação da loiça, ou no dormitório, com a arrumação dos quartos e das camas.

Benjamim

O Benjamim era um jovem de 17 anos que estava acolhido na instituição há três anos. O Benjamim frequentava um curso profissional de equivalência ao 12.º Ano e, quando questionado nesse sentido, o jovem afirmava que assim que fizesse 18 anos "vou-me embora" (Benjamim) para a casa da mãe.

Relativamente ao seu futuro, o Benjamim tencionava ingressar no ensino superior na área da engenharia informática, todavia reconhecia que não tinha os conhecimentos matemáticos adequados para esse curso.

Nos seus tempos livres, o Benjamim gostava de ler, sendo o único jovem a ler alguns livros disponíveis na sala de lazer e de jogar videojogos.

Através da observação direta e participante, foi possível perceber que este jovem não tinha muitas relações de proximidade com os restantes jovens. Contudo, o Benjamim tinha uma relação de grande proximidade com o Horácio, sendo que passavam muito tempo na companhia um do outro.

Com a saída do colega, o Benjamim começou a conviver um pouco mais com os restantes colegas.

Bernardino

O Bernardino era um jovem de 15 anos. Tal como os jovens Afonso e Guilherme, o Bernardino antes de estar acolhido na instituição, esteve acolhido numa outra, juntamente com os dois irmãos. Em conversa com o jovem, foi possível perceber que esta era a terceira instituição em que se encontrava acolhido, pois, a primeira instituição era um Centro de Acolhimento Temporário (CAT) e a segunda acabou por fechar.

O Bernardino frequentava o 9.º ano do ensino regular. Questionado nesse sentido, o Bernardino referia que gostava, no futuro, de frequentar um curso de fotografia.

Nos seus tempos livres, o Bernardino gostava de jogar videojogos, jogar futebol e basquetebol, de frequentar a catequese e de fotografar. Era frequente que o Bernardino saísse com o Adriano para praticar desporto ou para fotografar. Era ainda um utilizador frequente das redes sociais.

O Bernardino ia, quinzenalmente, passar o fim de semana com a sua tia, que constituía a sua retaguarda familiar.

Afonso

O Afonso tinha 16 anos e era irmão do Guilherme. Frequentava o 9.º ano do ensino regular na mesma escola do irmão.

Através de conversas intencionais, percebeu-se que tanto o Afonso como o irmão já tinham estado acolhidos noutras Casas de Acolhimento. Segundo o mesmo, a outra instituição "era melhor" apesar de não conseguir apresentar argumentos que sustentasse a sua opinião.

Nos seus tempos livres, o Afonso demonstrava interesse por jogos de computador e pela área dos telemóveis e de informática.

Através da observação e das conversas intencionais compreendeu-se que o Afonso e o irmão mantinham contacto com a Família, nomeadamente com a mãe e com a avó. Inicialmente, os irmãos iam, quinzenalmente, passar o fim de semana com a Família. Com o passar do tempo, os irmãos começaram a ir todos os fins-de-semana.

Quando o Afonso e o Guilherme deixaram o quarto desarrumado e o castigo foi a retirada do fim de semana com a Família, os dois irmãos ficaram bastante tristes e desanimados, sendo que o mais velho até ponderou "fugir do colégio" (Afonso).

Guilherme

O Guilherme tinha 12 anos e era irmão do Afonso. O Guilherme frequentava o 7.º ano no ensino regular. À semelhança do irmão, o Guilherme também era da opinião de que a Instituição anterior "era melhor" do que a atual.

Nos seus tempos livres, o jovem tinha mais interesse por séries televisivas e dizia gostar muito de dormir.

Leonardo

O Leonardo era um jovem de 13 anos que estava acolhido na instituição há menos de um ano. O Leonardo frequentava o 5.º ano do ensino regular, mas, segundo o mesmo, não gostava da escola, tendo estado diversas vezes suspenso por comportamentos desadequados em contexto escolar. O Leonardo era um jovem que tinha muitos conflitos tanto com os colegas como com os diferentes profissionais e, quando questionado, o jovem não conseguia identificar a causa dos conflitos. Ao fim de semana era frequente o Leonardo ir, alternadamente, para a casa ou do pai ou da mãe. Nos seus tempos livres, o Leonardo gostava de jogar videojogos e de conversas com os amigos.

Michael

O Michael era um jovem de 15 anos que estava acolhido na instituição há menos de seis meses. Através de conversas intencionais foi possível perceber que o jovem já havia estado acolhido na mesma instituição, tendo, todavia, executado várias saídas não-autorizadas ("fugas"). Ao final de algum tempo com este registo de fugas constantes, o Michael foi entregue novamente aos cuidados da mãe sob o compromisso de continuar a frequentar a escola assiduamente. Como tal não aconteceu, o Tribunal decidiu inserir o Michael numa Casa de Acolhimento, tendo sido o jovem a sugerir esta instituição.

O Michael em abril de 2019 ainda não frequentava uma instituição de ensino e quando questionados nesse sentido, tanto o jovem como os diferentes profissionais, referiam que não existiam vagas para integrar o jovem numa

escola porque as escolas argumentavam que estavam quase no término do ano letivo e não possuíam vagas. Auscultado sobre a sua área de interesse, o jovem referiu que "gostava de fazer um curso de informática" (Michael).

Como ocupação de tempos livres, o Michael gostava de jogar videojogos na *playstation* e de sair com os amigos. O Michael tinha consumos tabágicos aceites pela mãe.

Nas férias da Páscoa e no próprio dia, a mãe do jovem decidiu que o mesmo deveria permanecer na instituição como castigo pelos seus comportamentos: quando o Michael ia a casa da mãe ao fim de semana, em vez de regressar ao domingo à noite conforme combinado com os/as profissionais da instituição, o jovem não regressava nesse dia.

Ismael

O Ismael tinha 13 anos e foi acolhido na instituição durante o primeiro trimestre de 2019. Aquando do seu acolhimento na instituição, não existiam vagas nas escolas para integrar o Ismael, uma vez que o jovem havia sido expulso da escola anterior por comportamentos desadequados. Assim sendo, o jovem foi integrado, temporariamente, num projeto do Programa Escolhas, projeto esse treinava competências de autonomia doméstica, tais como, lavagem e limpeza da cozinha e da louça, etc.

No dia do seu acolhimento, o técnico gestor do seu processo teve uma conversa com o mesmo na presença do Educador Social em que explicou ao jovem as regras da instituição. Paralelamente, o técnico disse ao jovem que a sua entrada na instituição lhe permitia recomeçar, isto é, o passado do jovem, e.g., os seus comportamentos anteriores, não iam ser tidos em consideração dentro da instituição e que apesar de o técnico ter lido o seu percurso de vida na informação social prestada pela técnica da CPCJ, a sua intervenção e relação com o jovem começava naquele momento.

Em conversas com o jovem, foi possível perceber que o mesmo era da opinião de que tinha sido acolhido na instituição "por faltar muitas vezes às aulas" (Ismael) e "a doutora [da CPCJ] disse-me que eu tinha de ir à escola… Eu ia à escola… Não ia era às aulas" (Ismael). Face a este discurso o Educador Social relembrou o jovem que o mesmo já não era uma criança pequenina e que já compreendia o que lhe queriam dizer: "Quando te disseram que tinhas

de ir à escola, era também para ires às aulas e não para ficares no recreio" (Educador Social), ao que o jovem se ri e concorda com o profissional.

Pouco tempo depois, o jovem foi integrado numa escola e frequentava o 5.º ano do ensino regular.

Artur, Raúl e Luís

O Artur, o Raúl e o Luís eram três irmãos que estavam acolhidos na instituição, com 17, 13 e 6 anos respetivamente.

O Artur foi o primeiro dos irmãos a ser acolhido na instituição, logo seguido pelo irmão Raúl. O terceiro irmão, Luís, foi o último a ser acolhido na instituição. Apesar da idade e contrariando a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Decreto-Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, artigo 46.º, p. 7204), que prevê que crianças até aos seis anos de idade sejam integrados em famílias de acolhimento, a criança foi acolhida na instituição de modo a não se interromper os laços emocionais entre os irmãos.

O Artur gostava de praticar futebol e estava inscrito num clube desportivo. Com 17 anos, o Artur ausentava-se muitas vezes da instituição sem autorização e antes mesmo de ter completado os 18 anos, o Tribunal decidiu confiar o jovem à responsabilidade da avó materna com a qual o jovem tinha uma relação bastante próxima.

Com o tempo, o Raúl começou a desenvolver os mesmos comportamentos que o irmão mais velho, não compreendendo porque é que o irmão mais velho podia estar junto da Família e ele e o Luís não. Com a mãe dos irmãos residia perto da instituição, tornou-se frequente o Raúl sair da instituição sem autorização rumo à casa da progenitora.

O Luís era uma criança bastante protegida por todos os jovens da instituição, por ser tão novo, sendo considerado por muitos como um "irmão mais novo" (Pedro). O Luís quando regressava do fim de semana com a mãe, debatia-se um pouco com a sua situação e com a dos irmãos, porque os irmãos ficavam em casa e ele não. Ciente desta situação o Educador Social recebia a criança e, através de brincadeiras com o mesmo, ultrapassava esse obstáculo, sendo que o resto da semana era passada sem qualquer resistência por parte da criança em estar na instituição.

A nível escolar, os dois irmãos mais velhos faltavam algumas vezes à escola e o Raúl era um jovem que tinha alguns conflitos tanto com os professores,

como com os colegas de turma e com os Auxiliares. O Luís, a nível escolar, melhorou as suas notas e foram criadas rotinas de estudo e de realização dos trabalhos de casa.

Em novembro de 2018 foi decretado pelo Tribunal que o Raúl fosse acolhido numa outra instituição (mais longe de casa, mas dentro do distrito do Porto) de forma a impedir as "fugas" constantes do jovem para casa da Família e que o Luís fosse reintegrado na Família. Em conversas intencionais com o/a EET1 foi possível perceber que o/a mesmo/a ficou bastante emocionado/a e descontente com a decisão da reintegração familiar do Luís, uma vez que a ET da instituição, na audiência judicial, foi contra a decisão de a criança regressar à Família, uma vez que as causas que motivaram a retirada dos irmãos mantinha-se e as necessidades básicas da criança não seriam asseguradas. Ainda segundo o/a mesmo/a profissional, a criança verbalizou que gostaria de continuar como estava, ou seja, acolhido na instituição e ir ao fim de semana a casa da mãe.

Rui

O Rui era um jovem de 16 anos que estava acolhido na instituição há menos de um ano. Este era um jovem bastante reservado, mas mantinha uma relação amistosa com todos os atores sociais da instituição. Frequentava o 7.º ano do ensino regular, tendo continuado a estudar na mesma instituição de ensino após o seu acolhimento na instituição. O Rui ia passar os fins-de-semana com o pai e com a madrasta, que eram a sua retaguarda familiar. O jovem tinha consumos tabágicos autorizados pelo pai.

Jorge

O Jorge era um jovem com 16 anos que se encontrava acolhido na instituição há menos de dois anos. O seu acolhimento na instituição foi irregular, uma vez que o jovem esteve longos períodos ausente da instituição ("fuga"). Nas conversas intencionais estabelecidas com este jovem foi possível perceber que o mesmo possuía uma relação de proximidade com a mãe, sendo que quando se ausentava da instituição procura refúgio junta da mesma. A nível escolar, o jovem não gostava de frequentar a escola e, portanto, faltava muitas vezes às aulas, estando referenciado pela escola como estando em absentismo escolar.

O Jorge tinha alguns conflitos com alguns profissionais da instituição uma vez que, principalmente de manhã, não se levantava da cama aquando dos restantes colegas, conforme a rotina institucional. Em conversa com o jovem, o mesmo referia que não queria ir para a escola e que queria ficar a dormir.

Este jovem tinha consumos de substâncias psicoativas confirmadas pelo próprio; recusava-se a fazer os exames toxicológicos.

João, António, Francisco e Rafael

Os jovens João, António e Francisco eram jovens com 16 anos de idade. Durante todo o desenho e desenvolvimento do Projeto, estes três jovens estiveram ausentes da instituição em "fuga". Eventualmente, as medidas de promoção e proteção que decretavam o seu acolhimento residencial cessou ou porque o jovem atingiu a maioridade, como foi o caso do João, ou porque o Tribunal decidiu que o jovem deveria ser transferido para outra instituição, que foi o caso do António, ou porque a mesma entidade decidiu que estavam reunidas as condições para o jovem integrar a Família, que foi o caso do jovem Francisco.

O jovem Rafael era um jovem de 17 anos de idade que também esteve ausente durante todo o desenho e desenvolvimento do projeto.

APÊNDICE D: SISTEMATIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO CONTEXTO

Quadro 1. Problemas, Atores Sociais que os Identificaram, Indicadores, Causas e Necessidades

Problemas identificados	**Atores sociais que identificaram os problemas**	**Indicadores**	**Causas**	**Necessidades identificadas**
P.1. Escassa diversidade de atividades do interesse dos jovens.	- Jovens; - Profissionais das Equipas Educativa e Técnica.	- "Que seca… Não se faz nada ao fim de semana" (Michell); - "Podíamos ir dar uma volta ou assim… Ou ver um filme…" (Bernardino); - Ao fim de semana, os jovens apenas tinham acesso à sala de lazer, em que a única atividade era ver televisão, e ao espaço exterior, onde podiam	- Escassez de recursos financeiros que impede a realização de algumas atividades (e.g., ida ao jardim zoológico, ida ao cinema, etc.); - Falta de iniciativa por parte dos Auxiliares de Ação Educativa; - Falta de iniciativa e de proatividade por parte dos jovens (e.g., os jovens	- Melhor formação específica e de qualificação dos Auxiliares de Ação Educativa; - Clarificação ou esclarecimento das funções dos Auxiliares de Ação Educativa; - Maior capacidade de iniciativa dos

		praticar desportos coletivos. - “Seria uma coisa a mudar” (AAE1); - Durante a semana, tornava-se “quase impossível” (AAE1) porque os “miúdos têm horários da escola diferentes uns dos outros” (AAE1) e “quando chegam, [os jovens] vão tomar banho e jantar” (AAE3); - “[Os jovens] querem ter atividades, mas só querem computadores, telemóveis, …” (AAE4); - “Quando os [os jovens] levamos a sair… Ao jardim ou assim…. Estão lá 5 minutos e querem vir embora… Cansam-se rápido” (AAE2);	verbalizavam várias vezes “não se faz nada”, contudo, quando o Educador Social lhes perguntava o que gostariam de fazer, raras eram as vezes em que os jovens avançavam com uma atividade ou ocupação); - Utilização, constante, de aparelhos eletrónicos (e.g., smartphones, computadores, etc.); - Ausência de poder de decisão da Equipa Educativa (e.g., um jovem só podia sair, caso um técnico deixasse essa indicação, por escrito, no livro de registo. Caso contrário, o jovem não podia sair).	Auxiliares de Ação Educativa; - Mobilização de outros recursos e potencialidades na Comunidade (e.g., novas parcerias); - Utilização dos aparelhos eletrónicos de forma mais positiva por parte dos jovens; - Reconhecimento por parte dos profissionais (Equipa Técnica, Educativa e de Apoio) sobre a importância do poder de decisão, tanto nos jovens como nos Auxiliares

				de Ação Educativa, na intervenção com jovens; - Maior autonomia e proatividade dos jovens na sugestão e na decisão acerca da ocupação dos tempos livres.
P.2. Algumas práticas educativas desajustadas tendo em conta as especificidades dos jovens.	- Jovens; - Profissionais da Equipa Educativa; - Educador Social.	- Atribuição de sanções por parte dos profissionais como estratégia para correção de comportamentos, como por exemplo: a privação de algo de interesse para o jovem, como, por exemplo, não ir aos escuteiros, não ir praticar o desporto coletivo no qual está inscrito, não ir de fim de semana a casa dos familiares, etc. Por exemplo: dois jovens, irmãos,	- Insucesso das intervenções com outros jovens que estiveram acolhidos na instituição; - Expectativas negativas, dos profissionais, acerca dos eventuais resultados da sua intervenção; - Dificuldade, por parte dos profissionais, em lidar com os comportamentos desajustados dos jovens; - Falta de questionamento	- Aumento da formação específica dos AAE; - Valorização das intervenções bem-sucedidas com outros jovens que estiveram na instituição; - Conscientização e conhecimento de novas estratégias de intervenção,

		deixavam, regularmente, o quarto desarrumado. Um elemento da ET decidiu que os mesmos deviam ser castigados e, portanto, não os deixou ir passar um fim de semana a casa da Família. - Quando um jovem chegava à instituição após o horário das refeições sem uma justificação considerada plausível pelos profissionais, o procedimento que normalmente era adotado por alguns profissionais era, ou privar o jovem de realizar a refeição ou então o jovem realizava a refeição separado dos restantes colegas; - Os diferentes profissionais recorriam, frequentemente,	por parte dos AAE acerca das orientações muito punitivas e pouco preventivas da Equipa Técnica; - Baixa qualificação dos AAE.	atendendo às especificidades dos jovens; - Opção por estratégias mais preventivas por parte dos/as profissionais; - Alteração de alguns comportamentos por parte dos jovens.

		à separação dos jovens que, no seu ponto de vista, tinham comportamentos desadequados (e.g., quando um jovem faltava às aulas, quando um jovem era suspenso da escola ou quando um jovem faltava ao respeito a algum profissional) ou impedirem a entrada dos jovens nas salas de lazer quando os mesmos estavam suspensos da frequência à escola; - "São as indicações que [a Equipa Técnica] nos dão" (AAE1).		

P.3. Consumo de substâncias psicoativas por parte dos jovens.	- Elementos da Equipa Educativa; - Elementos da Equipa Técnica; - Elementos da Equipa de Apoio; - Jovens;	- Os jovens manifestavam um comportamento desajustado; - Os exames toxicológicos a que os jovens eram sujeitos tinham resultados positivos; - Os jovens confirmaram as suspeitas dos profissionais; - "Os miúdos quando cá chegam… Chegam com hábitos muito enraizados…" e "miúdos com 12/13 anos chegam até nós com hábitos tabágicos e de drogas…" (EET2).	- Influência dos pares e/ou de familiares/pessoas de referência; - Facilidade na aquisição destes produtos; - Quando questionado sobre as possíveis causas para o consumo de substâncias psicoativas por parte dos jovens, um elemento da Equipa Técnica era da opinião de que o mesmo se devia "a modas" e à "ideia de que a despenalização do assunto, significa a liberalização" (EET2).	- Fortalecimento da capacidade de resistência dos jovens face às influências de pares e/ou adultos; - Maior conhecimento ou reconhecimento acerca das consequências dos consumos de substâncias psicoativas;

P.4. Intervenções educativas pouco centradas no desenvolvimento de competências pessoais e sociais com vista à futura autonomização dos jovens.	- Elementos da Equipa Educativa; - Elementos da Equipa Técnica; - Jovens.	- "[Os jovens] não são autónomos na planificação das tarefas nem na realização" (EET2); - "Não há supervisão dos resultados [por parte da Equipa Técnica]" (EET2), ou seja, não é feita uma avaliação ao longo do tempo de forma a perceber se as intervenções produziram mudanças; - Em conversas com os jovens, os mesmos eram da opinião de que não estavam preparados para ir viver sozinhos após a saída da instituição; - Com base na observação foi possível perceber que a única tarefa dos jovens era fazer a cama de manhã. As	- Excesso de trabalho, particularmente a nível burocrático, sendo que não era da competência da Equipa Técnica; - Centralização do poder em certas decisões no Presidente (e.g., a não utilização da cozinha por parte dos jovens); - Desmotivação, generalizada dos profissionais devido às condições laborais; - Insuficiência formativa por parte dos profissionais, uma vez que nenhum profissional além do Educador Social, fazia formação contínua/reciclagem de conhecimentos.	- Redução do trabalho burocrático que não é da competência da Equipa Técnica; - Empoderamento dos/as profissionais (ET, EE e EA) de forma a garantirem o desenvolvimento de competências pessoais e sociais nos jovens; - Sensibilização dos dirigentes para a importância do desenvolvimento de competências pessoais e sociais nos jovens; - Formação das Equipas (Técnica e

		restantes tarefas domésticas ou eram asseguradas pelos profissionais (e.g., ir às compras, o tratamento da roupa, a confeção das refeições, etc.) ou não eram realizadas (e.g., gestão financeira); - Uma profissional, quando questionada, refletiu que a instituição não desenvolvia competências pessoais e sociais com vista à autonomização dos jovens: "eles [os jovens] saem daqui da mesma forma que entram ou pior" (AAE4).		Educativa) sobre a Autonomia e a Autonomização dos jovens em Casas de Acolhimento; - Envolvimento dos/as AAE nos processos de decisão e no desenvolvimento das competências pessoais e sociais nos jovens; - Motivação dos/as diferentes profissionais (ET, EE e EA).

P.5. Dificuldades na comunicação inter-equipas e entre profissionais da mesma Equipa.	- Elementos da Equipa Técnica; - Elementos da Equipa Educativa;	- "Temos vários técnicos que dão ordens diferentes…" (AAE4); - Os profissionais passavam informações entre si através de um caderno de registos. - "A Equipa Técnica tem que resolver todos os problemas" (EET2).	- Comunicação assente na imposição de normas e procedimentos por parte dos elementos da Equipa Técnica face à Equipa Educativa e de Apoio e Centralização do poder de decisão nos elementos da Equipa Técnica - Falta de questionamento por parte dos elementos da Equipa Educativa e da Equipa de Apoio relativamente às orientações que lhes eram dadas pelos elementos da Equipa Técnica;	- Sensibilização da Equipa Técnica para a prática de um estilo de comunicação mais assertivo ao invés de autoritário; - Maior capacidade reflexão e de questionamento por parte dos AAE.

APÊNDICE E: ESCOLHA DO NOME DO PROJETO "O FUTURO É AMANHÃ, A MUDANÇA É HOJE!"

No sábado, dia 17 de maio, em que permaneceram mais jovens na instituição e no seguimento da intervenção que vinha a ser desenvolvida com os mesmos, o Educador Social dispôs, numa das salas de lazer, um círculo com cadeiras para todos. Nesse dia, estavam presentes os jovens Bernardino, Afonso, Guilherme, Abel, Michell, Rui e Michael. Após convidar os jovens a sentarem-se, o Educador Social começou por questionar os mesmos quanto à sua semana: como tinha corrido a escola; como tinha sido a sua semana na instituição; se tinham alguma preocupação ou ansiedade que quisessem partilhar com o grupo; etc. Os jovens foram partilhando algumas experiências: o Michell partilhou uma informação relativa à sua saúde e situação escolar; o Afonso e o Guilherme, estavam ansiosos com o próximo fim de semana com a Família; o Bernardino continuava sem perceber porque é que não o autorizavam a ir à missa; o Abel revelou ao grupo que no fim de semana seguinte ia acampar com os escuteiros..

Em seguida, o Educador Social procurou devolver as questões que os jovens tinham trazido, sugerindo-lhes que questionassem os elementos da ET relativamente às situações trazidas pelos jovens Michell e Bernardino. Quanto ao jovem Guilherme, o Educador Social questionou-o sobre o que ele gostaria de fazer no fim de semana; face a essa pergunta, o jovem demorou um pouco a responder, começando por "não sei…" e "era fixe irmos à praia" (Guilherme). O Educador Social acolheu a proposta do jovem e questionou sobre o motivo pelo qual o mesmo não sugeriu o mesmo no dia anterior, quando os elementos da ET estavam na instituição, uma vez que uma ida à praia envolvia questões logísticas (e.g., transporte, material lúdico, material para o banho, protetor solar, etc.). O Guilherme afirmou que não se tinha lembrado.

Conversou-se sobre a importância de os jovens terem uma voz ativa na vida quotidiana da instituição, mas também sobre a responsabilidade que essa 'voz ativa' acarretava, ou seja, não bastava os jovens fazerem sugestões sobre atividades se os/as profissionais que estavam de serviço não tinham os

recursos necessários disponíveis. Os jovens concordaram e comprometeram-se a tentar pensar e planear as atividades com antecedência.

Quando o Educador Social sentiu que o grupo já tinha partilhado tudo o que queria, perguntou ao grupo, através de brainstorming, o que é que eles entendiam por autonomia. Os jovens teceram algumas reflexões em torno do tema: "autonomia é nós conseguirmos viver sozinhos" (Rui) e "é quando crescemos e saímos do colégio e somos adultos" (Guilherme). Face a estas reflexões, o Educador Social perguntou aos jovens o que era a autonomização; com esta pergunta os jovens aparentaram ficar confusos: "mas não é a mesma coisa?" (Rui). O Educador Social tentou explicar aos jovens que a autonomia remetia para a capacidade de as pessoas tomarem decisões conscientes e responsáveis sobre diversos assuntos e que a autonomização era o processo pelo qual todas as pessoas passavam quando, por exemplo, queriam ir viver sozinhas. O Educador Social perguntou então se estas duas questões – Autonomia e Autonomização – eram importantes nas suas vidas e se os mesmos gostariam de participar em ações que os preparassem melhor para uma vida autónoma; todos os jovens assentiram.

Posto isto e tendo em consideração os resultados dos brainstormings em torno dos conceitos de Autonomia e de Autonomização, foi solicitado aos jovens que escolhessem um nome para o Projeto que estava a ser desenhado e desenvolvido por eles. Após um longo debate entre todos os participantes, resultaram dois nomes possíveis: "O Futuro é Hoje!" e "Homens do Amanhã!". Face ao exposto foram discutidos os nomes dentro do grupo. Relativamente o primeiro – "O Futuro é Hoje!", os jovens explicaram que a linha de pensamento foi "um dia vamos sair daqui… Eu tenho 20 anos… Quase 21… Por isso acho que é importante aprender a gerir a minha própria vida antes de sair daqui" (Rui). Quanto ao segundo nome – "Homens do Amanhã!" –, a linha de pensamento dos jovens foi: "este é um colégio de rapazes, por isso faz sentido que o nome [do Projeto] seja 'Homens'" (Afonso), "o Futuro não é hoje… O Futuro é amanhã… O Presente é que é hoje" (Guilherme) e "nós crescemos aqui [instituição]… E quando sairmos daqui [instituição] já vamos ser adultos…" (Bernardino). O Educador Social questionou o grupo sobre o porquê de, em ambos os nomes, fazerem alusão ao Futuro e se isso era importante para eles; os jovens afirmaram que sim. O Educador Social questionou aos jovens se ainda se recordavam da natureza do Projeto. Os

jovens não responderam. Assim, o Educador Social voltou a explicar que este era um Projeto em Educação e Intervenção Social e que um Projeto desta natureza procurava produzir mudança nos contextos onde eram desenvolvidos. Foi ainda reforçado que a participação ativa, tanto dos jovens como dos/as profissionais, era muito importante porque ninguém melhor do que eles sabem que é melhor para a sua vida.
Após esta explicação, o Rui optou por sugerir um novo nome: "O Futuro é Amanhã, a Mudança é Hoje!" e dos três nomes sugeridos este foi o que reuniu maior consenso entre os participantes: "como o Guilherme disse o futuro é amanhã, mas o futuro não é uma cena que acontece… Todos os dias contam para o futuro…" (Rui), "Se o Projeto é para mudar alguma coisa é melhor que comece hoje… Porque senão vamos estar sempre a adiar… É quase como na escola… Se nós tivermos um teste para o mês que vem… Vamos estar sempre a adiar o estudo até ao dia anterior… É melhor começar antes a estudar…" (Rui). O Educador Social questionou o resto do grupo sobre a sua opinião sobre este nome: "eu gosto" (Guilherme) e "eu também" (Abel).

De forma a eleger um nome, perguntou-se aos jovens como é que eles queriam escolher o nome. O Michael sugeriu uma votação. O resto do grupo concordou. Através de votos secretos, os jovens votaram num dos três nomes. No fim, o Educador Social solicitou um voluntário para contar os votos e o Rui disponibilizou-se: o nome escolhido por unanimidade (100% dos votos | 8 em 8) foi "O Futuro é Amanhã, a Mudança é Hoje!".

No final deste momento, o Educador Social perguntou ao grupo a sua opinião sobre "esta pequena reunião" (Educador Social): "foi fixe" (Bernardino), "podíamos repetir" (Guilherme), "eu acho importante ter momentos destes para a gente falar" (Rui). O Educador Social perguntou, então, se gostariam de ter mais momentos destes: os jovens disseram que sim. Assim, o Educador Social disse aos jovens que "estas pequenas reuniões" podiam acontecer de 15 em 15 dias porque era quando os jovens estavam na instituição: "Ok. Temos encontro marcado" (Michell).

APÊNDICE F: SISTEMATIZAÇÃO DO DESENHO DO PROJETO

Quadro 2.
Desenho do Projeto

	Objetivos Gerais (OG)	**Objetivos Específicos (OE)**
P1. Escassa diversidade de atividades do interesse das crianças e/ou jovens.	**OG1:** Promover a proatividade e o empoderamento dos jovens e dos/as profissionais na seleção e no desenvolvimento de atividades lúdicas e pedagógicas.	**(Que os jovens sejam capazes de…)** **OE1.1:** Refletir sobre os seus gostos pessoais e apreciar novas ideias dos diferentes atores sociais. **OE1.2:** Participar ativamente na sugestão e na seleção de atividades lúdicas. **OE1.3:** Organizar atividades do seu interesse. **(Que os/as profissionais sejam capazes de …)** **OE1.4:** Propor e desenvolver atividades lúdicas e pedagógicas, do interesse dos jovens. **OE1.5:** Escutar e respeitar as opiniões dos jovens e incentivar a sua participação ativa na sugestão e na seleção de atividades. **OE1.6:** Desenvolver novas parcerias e mobilizar serviços da comunidade de forma a assegurar novas atividades para os jovens.

	Objetivos Gerais (OG)	Objetivos Específicos (OE)
P4. Intervenções pedagógicas e educativas pouco centradas no desenvolvimento de competências pessoais e sociais com vista à futura autonomização dos jovens	**OG2:** Promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais com vista à autonomização dos jovens.	**(Que os/as profissionais sejam capazes de…)** **OE2.1:** Compreender a importância da Autonomia e da Autonomização e o que implicam, assim como conhecer formas de promover a autonomia nos jovens. **OE2.2:** Refletir criticamente sobre situações do dia-a-dia na instituição e ajustá-las de acordo com as especificidades dos jovens. **OE2.3:** Participar, ativamente, na delineação de estratégias de intervenção para a autonomização dos jovens. **OE2.4:** Incentivar e envolver os jovens em processos de decisão. **(Que os jovens sejam capazes de…)** **OE2.5:** Entender que cada um é especial e único, reconhecendo as suas qualidades e dificuldades. **OE2.6:** Perceber os passos de uma tomada de decisão, assim como compreender que a tomada de decisão deve ter em conta as suas eventuais consequências. **OE2.7:** Tomar decisões de forma ponderada e refletida. **OE2.8:** Participar em processos de decisão e nas rotinas institucionais. **OE2.9:** Compreender a importância das tarefas domésticas na vida quotidiana e participar no desenvolvimento das mesmas.

APÊNDICE G: CALENDARIZAÇÃO DO PROJETO "O FUTURO É AMANHÃ, A MUDANÇA É HOJE!"

Neste apêndice, inclui-se a calendarização de algumas atividades. Como foi referido nos capítulos 5, 6 e 7, nas duas ações, recorreu-se a estratégias variadas, inclusivamente a conversas intencionais frequentes e regulares. Estas, pela sua continuidade, não são referidas nos quadros.

Ação 1: "O Mundo na Minha Mão"

Quadro 3.
Calendarização da Atividade 1 – "Sessão de Cinema"

Março de 2019	02/03/2019	Filme: "Love, Simon"
	09/03/2019	Filme: "Creed II"
	16/03/2019	Filme "Captain Marvel"
	23/03/2019	Filme "Bohemian Rhapsody"
	30/03/2019	Filme: "The Greatest Showman"
Abril de 2019	06/04/2019	Filme: "Venom"
	13/04/2019	Filme: "A Star Is Born"
	20/04/2019	Filme: "Instant Family"
	27/04/2019	Filme "Grown Ups 2"
Maio de 2019	04/05/2019	Filme: "Spider-Man: Homecoming"
	11/05/2019	Filme: "Avengers Infinity War"
	18/05/2019	Filme "Livro da Selva"
	25/05/2019	Filme: "Aquaman"
Junho de 2019	01/06/2019	Filme: "Skyscraper"
	08/06/2019	Filme: "Deadpool"
	15/06/2019	Filme: "Robin Hood"
	22/06/2019	Filme: "Game Night"

	29/06/2019	Filme: “Halloween”
Julho de 2019	06/07/2019	Filme: “Mission Impossible – Fallout”
	13/07/2019	Filme: “Bumblebee”

Quadro 4.

Calendarização das Saídas Organizadas no Âmbito da Ação 1

Março de 2019	10/03/2019	Ida ao jardim da freguesia;
	24/03/2019	Ida ao cinema;
Abril de 2019	07/04/2019	Ida à praia;
	20/04/2019	Passeio pela cidade;
Maio de 2019	04/05/2019	Ida ao shopping;
	18/05/2019	Ida à praia;
Junho de 2019	01/06/2019	Ida a um museu;
	08/06/2019	Ida a uma festa/romaria;
	15/06/2019	Ida à praia;
	29/06/2019	Ida ao jardim da freguesia;
Julho de 2019	06/07/2019	Ida a um “parque da cidade”;
	13/07/2019	Ida à praia;
	20/07/2019	Ida à praia;
	27/07/2019	Ida ao Jardim da Freguesia.

Apêndice H: Ação 1 – "O Mundo na Minha Mão"

Neste apêndice são apresentadas informações sobre as atividades realizadas. Foram selecionadas as informações e notas de campo consideradas mais relevantes e exemplificativas do trabalho desenvolvido.

Nome do Filme: Com Amor, Simon (Original: *Love, Simon*)
Data: 2 de março de 2019
Sinopse[4]**:** "Aos 16 anos, Simon tem tudo para ser feliz. Uma família que o apoia, amigos que o compreendem e uma personalidade cativante. Tudo seria perfeito se não tivesse receio de revelar um grande segredo sobre si: é homossexual. Um dia começa a trocar mensagens pela internet com um colega que se esconde sob o nome *Blue*. Depois de semanas a conversar continuamente, os dois rapazes apaixonam-se, mesmo sem nunca se terem visto. Mas as coisas ganham novas proporções quando as mensagens entre eles são tornadas públicas por alguém da mesma escola…"
Participantes: Abel, Lucas, Gustavo, Michell, Bernardino, Michael, Ismael e o Educador Social.
Discussão Grupal: Primeiramente importa referir que a seleção deste filme partiu do Educador Social, uma vez que os jovens, nesta fase do desenvolvimento do Projeto ainda não revelavam proatividade e espírito de iniciativa na sugestão de novas atividades.
O filme selecionado foi *Love, Simon*, que se traduz por Com Amor, Simon. Refletindo um pouco sobre a escolha do filme, os únicos critérios dos jovens foram que o filme fosse recente, que nunca tivessem visto e que fosse um filme do género de comédia. Portanto, é legítimo afirmar que todos estes critérios foram tidos em consideração, uma vez que o filme estreou em 2018, e, quando

[4] Fonte: https://cinecartaz.publico.pt/Filme/387515_com-amor-simon, consultado a 02 de março de 2019

questionados nesse sentido, os mesmos afirmaram que nunca tinham visto e o filme tem uma componente de comédia.

Paralelamente, a seleção deste filme deveu-se ao facto de esta ser uma questão bastante presente no quotidiano da instituição, pois, como foi possível perceber nos discursos dos jovens, em conversas intencionais, estes não reagem bem ao facto de algum colega ter uma orientação sexual diferente da sua, ou seja, heterossexualidade.

Após a visualização do filme *Love, Simon*, os participantes foram convidados a sentarem-se em cadeiras, formando um círculo, e a comentarem o que tinham acabado de visualizar. Assim, foram partilhadas algumas ideias e opiniões acerca do filme que tinha de acabado de ser visualizado.

Através do exercício em pequeno grupo, resultaram várias reflexões, tais como: "o Simon [protagonista] era gay e tinha vergonha" (Bernardino), "o gajo era [homossexual] " (Gustavo), "como é que ele sabia que era gay se nunca tinha [feito sexo com uma [rapariga]?" (Michell). Importa referir que o discurso dos jovens tinha frequentemente calão, que não foi aqui reproduzido. A utilização de calão é uma prática recorrente do contexto. Apesar de o registo linguístico anteriormente identificado ser frequentemente utilizado pelos jovens, os diferentes profissionais tentam corrigir, diariamente, o uso do mesmo. Todavia, esta revelava-se uma tarefa árdua, uma vez que estes jovens tinham diversas vivências, quer seja com outros jovens da sua idade, como com as suas famílias que tinham um registo linguístico semelhante, mesmo quando abordavam os diferentes profissionais da instituição.

O discurso quotidiano dos jovens deixava transparecer alguns preconceitos e ideias preconcebidas predominantemente negativas. É também frequente a violência verbal entre os jovens, quer seja através de troça uns com os outros, quer seja através da troca de insultos.

Face aos comentários tecidos pelos jovens, foram colocadas algumas perguntas ao grupo de modo a que estes pudessem refletir sobre algumas questões relacionadas com a orientação sexual: "Sabem o que significa ser homossexual?" (Educador Social [ES]) | "Já pensaram no quão difícil deve ser enfrentarmos os nossos amigos?" (ES) | "E se tivessem um amigo homossexual?" (ES). "Se eu tivesse um amigo gay deixava de falar com ele" (Gustavo) | "Deixavas de falar com um amigo por ele ser homossexual?" (ES) | "Não… Desde que ele não se virasse para o meu lado" (Gustavo) | "E se tivesses

um colega de quarto homossexual?" (ES) | "Mudava de quarto" (Gustavo) | "Sabes que um homem homossexual não se sente atraído por todos os homens, tal como tu não te sentes atraído por todas as mulheres?" (ES).

Após desse diálogo foram abordadas algumas questões relacionadas com a homossexualidade e com a aceitação social da mesma. Os jovens partilharam a opinião sobre o tema, sendo que um dos jovens evidenciou que "Eu tenho amigos homossexuais… E dou-me com eles na mesma" (Abel).

A atividade terminou com os comentários dos jovens. Quando questionados sobre a sua opinião sobre o filme, os jovens, no geral, afirmaram que gostaram de ver o filme. Apenas um dos jovens disse que "eu gostei, mas… Eu queria ver um filme de rir…" (Michael). Expliquei ao jovem que, tal como os colegas tinham pedido, o filme estava avaliado como género comédia, drama e romance, pelo que a vontade do grupo tinha sido respeitada. "Sim… Mas o que eu queria era mesmo um filme de rir, tipo… *American Pie* ou *Deadpool*" (Michael).

Refletindo sobre a pertinência da atividade desenvolvida com os jovens, considerou-se que esta atividade foi importante para o pequeno grupo, uma vez que, em primeiro lugar, os jovens tiveram a oportunidade de decidir sobre uma atividade do seu dia-a-dia, o que normalmente não acontecia (OE…). A ideia da atividade surgiu em conversas com alguns dos jovens em que lhes foi perguntado o que mais gostavam e o que menos gostavam na instituição e, se pudessem, o que mudariam. Um dos jovens mais velhos afirmou que "eu gostava quando tínhamos sessões de cinema" e "víamos filmes e comíamos pipocas" (Lucas). Em segundo lugar, com esta atividade, foi possível desmitificar e esclarecer algumas questões relacionadas com o tema da homossexualidade, assim como alguns preconceitos e várias ideias pré-concebidas por parte dos jovens participantes. Paralelamente, a atividade permitiu que os jovens estivessem todos juntos em momentos de partilha, situação que também não ocorria com frequência no dia-a-dia, uma vez que os mesmos frequentavam escolas e anos escolares diferentes, portanto tinham horários escolares e de lazer diferentes.

Nome do Filme: *Bohemian Rhapsody* (Original: *Bohemian Rhapsody*)
Data: 23 de março de 2019

Sinopse[5]**:** "Um filme autobiográfico sobre os *Queen*, uma das maiores bandas de rock de sempre. Apesar de ter Freddie Mercury como foco principal, é mostrada a amizade entre os seus elementos e as circunstâncias que os tornaram verdadeiros ícones do panorama musical da época. Um desses momentos cruciais acontece no concerto Live Aid, realizado no Estádio de Wembley (Londres), a 13 de julho de 1985, onde Mercury - recebendo a ovação de uma plateia de quase 80 mil pessoas e vários milhões de espectadores em mais de 100 países -, abriu o espetáculo com "Bohemian Rhapsody". Essa atuação apoteótica é ainda hoje considerada uma das maiores "performances" da história do rock. Mercury viria a falecer devido a uma broncopneumonia, decorrente da síndrome da imunodeficiência adquirida humana (sida), de que era portador, em Londres, a 24 de Novembro de 1991. Tinha 45 anos".

Participantes: Abel, Lucas, Gustavo, Michell, Bernardino, Michael, Ismael e o Educador Social.

Discussão Grupal: A seleção deste filme teve como objetivo a continuação a discussão iniciada com a visualização do filme *Love, Simon* descrita anteriormente. Os participantes desta sessão foram os mesmos da sessão anteriormente descrita.

Conforme é possível atentar na sinopse do filme acima transcrita, este filme retratava a ascensão de uma das maiores bandas de todos os tempos – Queen – assim como a questão da homossexualidade do vocalista da banda.

Após a visualização do filme *Bohemian Rhapsody*, os participantes foram convidados a sentarem-se em cadeiras, formando um círculo, e a comentarem o que tinham acabado de visualizar. Assim, foram partilhadas algumas ideias e opiniões acerca do filme que tinha de acabado de ser visualizado.

Inicialmente, os jovens mostraram bastante surpreendidos com as músicas apresentadas durante o filme. Segundos os mesmos, que apesar de conhecerem as músicas apresentadas no filme, não sabiam que as mesmas pertenciam aos Queen. Aliás, uma das músicas "é aquela da Vodafone" (Michael).

---

5 Fonte: https://cinecartaz.publico.pt/Filme/390378_bohemian-rhapsody, consultado a 23 de março de 2019

Relativamente ao conteúdo exibido, os jovens, na sua maioria, revelaram desconforto com a orientação sexual do artista: "não sabia que ele [o artista] era gay" (Abel) e "então ele não podia ter ficado com a rapariga?" (Bernardino). Face a estes comentários, procurou-se sensibilizar os jovens para esta temática.

Com o decorrer da discussão compreendeu-se que alguns dos jovens sentiam algum desconforto em falar do tema, recorrendo várias vezes ao uso do calão, de modo a ridicularizar o tema: "Mas qual é o problema de uma pessoa gostar de outra pessoa do mesmo sexo?" (Educador Social), "Não há problema nenhum desde que não se vire para o meu lado" (Michell) e "Prefiro morrer burro" (Michell). Estas intervenções levaram a que alguns elementos do grupo partilhassem a sua opinião acerca da orientação sexual do Michell, situação que, claramente, não foi bem aceite pelo mesmo: "Quem diz é quem é!" (Bernardino). O Educador Social procurou restaurar a ordem no grupo, pedindo aos jovens que participassem um de cada vez e que respeitassem a opinião uns dos outros. Paralelamente, pediu aos jovens que tentassem controlar os seus preconceitos e estigmas.

A discussão terminou após todos os participantes terem decidido que não queriam comentar mais nada.

Nome do Filme: O Grande Showman (Original: *The Greatest Showman*)
Data: 30 de março de 2019
Sinopse[6]: "'Biopic musical' sobre P.T. Barnum (1810-1891), empresário, artista e especialista em artes circenses norte-americano que era um dos reis do espectáculo no século XIX. Com Hugh Jackman no papel principal, à frente de um elenco que inclui Michelle Williams, Rebecca Ferguson, Zac Efron e Zendaya, traça os inícios do circo do empresário, o Barnum & Bailey Circus, e foca-se também nas pessoas estranhas que Barnum reuniu para se tornarem vedetas".

---

6 Fonte: https://cinecartaz.publico.pt/Filme/379146_o-grande-showman, consultado a 30 de março de 2019

Participantes: Abel, Lucas, Gustavo, Michell, Bernardino, Michael, Ismael e o Educador Social.

Discussão Grupal: Este filme trouxe como tema central da discussão grupal a discriminação e o preconceito. O filme retratava um grupo de artistas de circo com características que os diferenciam do seu público (por exemplo, ser muito alto, ou muito peludo, ou muito gordo, etc.).

Após a visualização do filme, os participantes foram convidados a sentarem-se em cadeiras, formando um círculo, e a comentarem o que tinham acabado de visualizar. Assim, foram partilhadas algumas ideias e opiniões acerca do filme que tinha acabado de ser visualizado.

Os jovens, na sua maioria, gostaram do filme e realçaram alguns aspetos que consideraram ser importantes: "era um circo de aberrações…" (Lucas), "ninguém gostava deles no início… Mas no fim todos gostaram…" (Bernardino), "o dono do circo ficou rico e perdeu a cabeça…" (Gustavo). Face a estes comentários, perguntou-se aos participantes o que é que eles pensavam sobre excluirmos alguém só porque era diferente de nós mesmos: "Eu acho mal… As pessoas não têm culpa de nascerem assim" (Bernardino) e "Nem sempre é de propósito… Tipo… Às vezes estamos só a brincar com a pessoa…" (Michael). Neste sentido questionou-se o grupo se já tinham presenciado ou adotado este tipo de comportamento: "Eu já vi e já fiz… Mas era a brincar" (Lucas) e "Toda a gente já gozou com alguém… É normal" (Ismael). O Educador Social procurou refletir com os jovens sobre os conceitos de discriminação e de exclusão. "Acham que é normal gozarmos com outra pessoa só porque ela é muito gorda, ou muito magra, ou muito alta ou muito baixa? Como é que vocês se sentiriam se estivessem no lugar dessa pessoa? Gostam que vos gozem?"

Após estas perguntas, os jovens demoraram algum tempo a responder. "É claro que ninguém gosta de ser gozado… Mas também temos de perceber que às vezes é uma brincadeira" (Michael). "Já pensaste que a outra pessoa pode não querer ter esse tipo de brincadeiras?" (Educador Social). "Sim, é verdade… Mas para isso basta as pessoas dizerem que não querem brincar" (Michael). Após este breve diálogo, procurou-se ouvir as perceções dos restantes participantes: "E o que é que vocês acham sobre o que foi dito?" (Educador Social). "Eu acho que todos têm razão… Às vezes exageramos nas brincadeiras e nem nos apercebemos" (Bernardino), "Sim, acho que temos de começar a

pensar antes de falarmos… Uma vez estava a gozar com o Lucas e depois percebi que a mãe dele tinha morrido… E foi chunga" (Ismael).
Continuando a exploração do filme, procurou-se perceber as perceções do grupo sobre a ascensão do protagonista do filme: o protagonista do filme tinha nascido numa Família humilde e pobre. Com o avançar da história, o protagonista torna-se uma das pessoas mais ricas da sua cidade: "eu, um dia, também vou ser rico" (Michell), "oh… Isso é peta [mentira]… Na vida real isso não acontece…" (Lucas), "olha que acontece… Tens é de te esforçar… Olha o Cristiano Ronaldo… Nasceu pobre e agora é o melhor do mundo" (Gustavo), "sim, é verdade… Mas é muito raro…" (Lucas). Face a estes comentários, o Educador Social procurou sensibilizar os jovens: "É verdade, Lucas… Tens razão… Mas não é por isso que devemos deixar de acreditar nas coisas e de lutar por elas… Por exemplo, se quiseres muito fazer uma viagem ou comprar um carro… Por muito caro que seja… Não podes deixar de juntar dinheiro para realizares o teu objetivo… Certamente que o Cristiano Ronaldo treinou muito para ser quem é hoje… Imagina se ele tivesse ficado no sofá em vez de jogar futebol… Não seria o profissional que hoje em dia é…" (Educador Social).
A discussão terminou quando os jovens afirmaram que não queriam comentar mais nada. O Educador Social aproveitou a ocasião para incentivar os jovens a lutar pelos sonhos.

Nome do Filme: Assim Nasce Uma Estrela (Original: *A Star Is Born*)
Data: 13 de Abril de 2019
Sinopse[7]**:** "Apesar de sobreviver à custa de um ordenado miserável como empregada de mesa, Ally nunca abandonou o sonho de se tornar uma estrela. Um dia, conhece Jackson Maine, um cantor consagrado com tendências autodestrutivas que reconhece o seu talento musical e resolve ajudá-la. Os dois apaixonam-se e vivem uma grande história de amor. Mas, ao mesmo tempo que ela começa a atingir o estrelato e a emocionar multidões, Maine torna-se vítima da implacável máquina que tem o poder de criar e destruir vedetas.

[7] Fonte: https://cinecartaz.publico.pt/Filme/389898_assim-nasce-uma-estrela, consultado a 13 de abril de 2019

Dominado pelo vício do álcool e drogas, Jackson inicia uma verdadeira descida aos infernos, deixando marcas profundas no seu relacionamento com Ally".

Participantes: Abel, Gustavo, Bernardino, Michael e o Educador Social.

Discussão Grupal: Este filme trouxe como tema central da discussão grupal o consumo abusivo de sustâncias psicoativas, mais concretamente o álcool. O filme retratava um artista de música que era consumidor assíduo de substâncias psicoativas e que conhece uma jovem empregada de mesa com o sonho de também ela ser uma artista. Com o desenrolar do filme assistimos à ascensão de uma estrela musical e à queda de outra, devido ao abuso destas substâncias.

Após a visualização do filme, os participantes foram convidados a sentarem-se em cadeiras, formando um círculo, e a comentarem o que tinham acabado de visualizar. Assim, foram partilhadas algumas ideias e opiniões acerca do filme que tinha acabado de ser visualizado.

A discussão iniciou-se com o Educador Social a questionar ao grupo se alguém queria comentar algum aspeto do filme que tinha acabado de ser visualizado: "eu não gostei muito do filme…" (Gustavo), "Porquê?" (Educador Social), "Não faz muito o meu género" (Gustavo), "Eu gostei" (Bernardino). Face a estes comentários, o Educador Social procurou sensibilizar os jovens sobre a dificuldade de se escolher um filme que fosse do agrado de todos e sobre a importância de serem os jovens a sugerir filmes que fossem do seu agrado (OE…).

Relativamente ao filme, os jovens pouco comentaram, uma vez que a realidade que o filme retratava era diferente da sua. Assim, o Educador Social procurou estabelecer o paralelismo entre o consumo abusivo do álcool e o consumo abusivo de outras drogas, como por exemplo, o haxixe. Um dos jovens reconheceu que consumia haxixe e que quando não o fazia sentia necessidade de o fazer. Outro afirmou que fumava, mas que apenas fumava tabaco. Face a estes comentários, o Educador Social optou por questionar o grupo sobre os efeitos possíveis do consumo destas substâncias: "Vocês sabiam que o tabaco também uma droga? Até o café…" (Educador Social). Importa referir que, dos quatro jovens, três consumiam frequentemente tabaco e um tinha consumos comprovados de haxixe.

Face ao assunto sugerido pelo Educador Social, os jovens tinham conhecimento que o consumo de substâncias psicoativas era prejudicial à

saúde, contudo não conseguiam enumerar nenhuma consequência: “eu sei que faz mal… As pessoas ficam viciadas…” (Abel), “Mas não são todas as drogas… A ganza não vicia” (Gustavo) e “Eu não fumo drogas… Mas sei que algumas viciam… Alguns drogados ficam todos queimados [referência as consequências no cérebro]” (Bernardino).

Após estes comentários, optou-se por esclarecer algumas questões sobre o tema com o grupo, nomeadamente as consequências do consumo de substâncias psicoativas e sobre alguns mitos associados ao consumo das mesmas: “Vocês sabem quais podem ser as consequências do consumo de drogas?” (Educador Social); “As pessoas podem ficar dependentes… E que mata neurónios” (Bernardino); “Sim, essas são algumas das consequências… Mas não são as únicas” (Educador Social). E assim se iniciou um debate sobre as possíveis consequências do consumo de substâncias psicoativas, nomeadamente, o álcool, o tabaco e o haxixe. Os jovens ao longo da partilha de ideias demonstraram algum conhecimento sobre a temática, como por exemplo “antigamente, as drogas eram usadas como remédios…” (Abel) e “aquelas drogas… Tipo ecstasy e o LSD… São feitas em laboratórios… E são as que fazem pior…” (Gustavo). Contudo e apesar de conhecerem alguns efeitos e consequências da utilização deste tipo de produtos, a verdade é que os jovens consideravam que muitas das consequências não se aplicavam a si mesmos, uma vez que “não fumo coisas maradas” (Gustavo) e “só dou uns bafos [ou fumo] de vez em quando” (Michael).

O debate terminou quando os jovens consideraram que não tinham mais nada a dizer sobre o assunto. O Educador Social finalizou a atividade dizendo aos jovens que todos os atos tinham consequências e que se devia refletir sempre sobre os prós e os contras de todas as situações; só assim eram decisões conscientes.

Nome do Filme: Família Instantânea (Original: *Instant Family*)
Data: 20 de abril de 2019

Sinopse[8]: "Apesar de felizes e apaixonados, Pete e Ellie Wagner sentem que precisam de acrescentar algo ao seu casamento. É então que, preparados para assumir o papel de pais, visitam um centro de adoção. Guiados por Karen e Sharon, duas assistentes sociais determinadas a ajudar crianças a escapar ao sistema, o casal conhece Lizzie, uma adolescente carismática e cheia de personalidade. Do que eles não estavam à espera era que, juntamente com ela, viessem também Juan e Lita, os seus dois irmãos mais novos. Crentes de que o destino os levou ali por um motivo especial, Pete e Ellie concordam em levá-los consigo e assim começar a família com que sempre sonharam. O que descobrem rapidamente é que era bastante mais fácil lidar com a monotonia das suas existências do que com três diabretes decididos a virar-lhes a vida do avesso".

Participantes: Abel, Gustavo, Bernardino, Michael e o Educador Social.

Discussão Grupal: Este filme trouxe como tema central da discussão grupal a Família e a Institucionalização. O filme retratava três irmãos que estavam acolhidos numa instituição e que foram adotados por um casal. Ao longo do filme foi possível visualizar a adaptação dos diferentes protagonistas à nova realidade e o impacto que a família biológica tem no percurso de vida dos irmãos.

Após a visualização do filme, os participantes foram convidados a sentarem-se em cadeiras, formando um círculo, e a comentarem o que tinham acabado de visualizar. Assim, foram partilhadas algumas ideias e opiniões acerca do filme que tinha acabado de ser visualizado.

A discussão iniciou-se com o Educador Social a questionar ao grupo se alguém queria comentar algum aspeto do filme que tinha acabado de ser visualizado: "eu gostei do filme" (Bernardino); " Sim… Acho que tem muito haver connosco" (Abel). O Gustavo referiu que não tinha gostado do filme e que preferia filmes de ação. O Educador Social procurou explicar ao jovem que era difícil encontrar um filme que todos os jovens gostassem porque todos tinham

[8] Fonte: https://cinecartaz.publico.pt/Filme/391639_familia-instantanea, consultado a 20 de abril de 2019

gostos diferentes. Contudo, convidou-se o jovem a sugerir o próximo filme a ser visualizado.

Face ao comentário do Abel, procurou-se estabelecer uma discussão em torno do mesmo: "Abel… Disseste que o filme tinha muito a ver convosco… Queres explicar melhor a tua ideia?" (Educador Social); "Não sei… Acho que… Por exemplo… As crianças estavam num colégio como este… Acho que é parecido…" (Abel), "Sim… e queriam ter uma Família" (Michael); "Sim… Estou a perceber… E o que pensam do facto de viverem numa instituição?" (Educador Social); "Eu não gosto" (Gustavo); "Eu também não" (Michael); "Eu também preferia estar com a minha família… Mas sei que aqui estou melhor" (Abel); "E tu, Bernardino? Queres dar a tua opinião?" (Educador Social); "Eu já te disse o que acho… Este já é o meu terceiro colégio … E os outros eram melhores… Mas sei que a minha família não tem condições para me ter…" (Bernardino).

O Educador Social procurou refletir com os jovens sobre as vantagens e as desvantagens de estarem acolhidos numa Casa de Acolhimento. Relativamente às desvantagens, os jovens identificavam muitas, tais como: "aqui [Casa de Acolhimento] temos muitas regras" (Bernardino); "é muito diferente… Por exemplo, em casa… Quando tenho fome, vou ao frigorífico… Aqui não! Tenho de esperar pelas horas das refeições" (Michael) e "há miúdos daqui [instituição] que têm vergonha de dizerem na Escola que moram num colégio… Os outros [colegas] gozam…" (Abel). Quanto às vantagens, os jovens apresentaram menos argumentos: "aqui não nos falta nada…" (Abel) e "criamos amizades para a vida" (Michael). Refletiu-se com os jovens sobre a importância de se centrarem nas vantagens e nos aspetos positivos, ao invés de se centrarem nos problemas e nos aspetos menos positivos de se viver numa Instituição.

Após todos os jovens terem dado a sua opinião, procurou-se conversar com os jovens sobre as suas Famílias: o Abel tinha 18 anos e, segundo o mesmo, a sua Família, era a sua mãe, irmã e tio. Quando fez 18 anos escolheu permanecer na instituição porque queria terminar os estudos. O Abel gostava no futuro de ter a sua própria casa e viver com a mãe e irmãs. O Gustavo tinha 15 anos e a sua Família era o seu pai e o seu padrasto. A mãe faleceu quando o mesmo ainda era mesmo. O Gustavo partilhou que a sua relação com o pai era um pouco conflituosa e que, por isso, alternava entre a casa do pai e a casa do padrasto.

O Bernardino também tinha 15 anos e a sua Família era o seu pai e a sua tia. Aos fins-de-semanas, quando ia passar o fim de semana com a Família, ficava em casa da tia. Com o pai tinha contactos telefónicos assíduos. O Bernardino gostava mais de ir para casa da tia, porque "a minha tia tem mais condições" (Bernardino). O Michael tinha 15 anos e a sua Família era a sua mãe. Gostava de ir a casa aos fins de semana porque "a minha mãe deixa-me fazer tudo o que eu quiser" (Michael) e "ao fim de semana vou para a discoteca com os meus amigos" (Michael).

Questionados sobre a importância das Famílias nas suas vidas, todos os jovens eram da opinião de que as suas Famílias eram muito importantes nas suas vidas e que depois de abandonarem a instituição, iam morar com as respetivas Famílias. Face a estas opiniões, foi solicitado aos jovens que partilhassem com o grupo uma memória feliz que tivessem das Famílias. Assim, todos os jovens partilharam as suas memórias, com exceção do Gustavo, que preferiu não partilhar com o grupo.

A sessão terminou quando os jovens decidiram que não queriam partilhar mais nada com o grupo. Assim, o Educador Social reforçou a ideia central de toda a conversa: a Família é muito importante na vida de todas as crianças e/ou jovens e que cada Família é única e especial à sua maneira.

PROPOSTA DE ATIVIDADE – QUINTA DE SANTO INÁCIO

Atendendo ao OE1.6 – desenvolver novas parcerias e mobilizar serviços da comunidade de forma a assegurar novas atividades para os jovens – o Educador Social procurou incentivar os/as profissionais da ET a desenvolverem novas parcerias de forma a garantir novas atividades para os jovens.

Nesse sentido, e uma vez que um dos jovens durante uma conversa intencional revelou interesse em visitar a Quinta de Santo Inácio, o Educador Social optou por enviar um e-mail à Quinta de Santo Inácio solicitando uma parceira com a instituição, com o conhecimento do/a diretor/a técnico/a. Importa referir que o nome da instituição não foi mencionado de forma a manter o anonimato da mesma.

Na sequência do e-mail, o/a responsável pelo marketing e pela comunicação da Quinta de Santo Inácio informou o Educador Social que uma possível parceria, de modo a que os jovens pudessem visitar o espaço de forma gratuita, não era possível, uma vez que a Quinta dependia apenas das receitas das bilheteiras e tinha inúmeros pedidos de parceria de IPSS e de CA e, portanto, não podiam atender a todas. Contudo informou o mesmo que devido aos inúmeros pedidos das IPSS e das CA, a gestão da Quinta de Santo Inácio decidiu: "por forma a podermos dar feedback aos inúmeros pedidos que temos, criámos um dia – O Zoo Solidário – onde abrimos as portas a todas as Instituições carenciadas que nos contactam, a um preço meramente simbólico" e informou ainda que "este ano, 'O Zoo Solidário' celebra-se a 5 de novembro (terça-feira), tem marcação obrigatória e está sujeita a disponibilidade. O preço praticado é de 2€ por pessoa, onde estão incluídas todas as atividades diárias do Zoo". Face ao exposto, o Educador Social reuniu com o/a diretor/a técnico/a e informou o/a mesmo/a sobre todos os detalhes acima mencionados. Contudo, o/a mesmo/a identificou alguns constrangimentos, nomeadamente, a data sugerida: "terça-feira…? Os miúdos têm aulas…" (EET3), ao que o Educador Social acrescentou: "E se a(s) Escola(s) fosse(m) envolvida(s)? E se se programasse a visita com o conhecimento da(s) Escola(s)

e dos respetivos Diretores de Turma?"; "Mas... Em novembro costuma estar a chover..." (EET3), ao que o Educador Social sugeriu que isso não iria constituir um obstáculo, uma vez que os jovens poderiam ir mais agasalhados e utilizar guarda-chuvas durante a visita.

Após esta troca de ideias, o/a diretor/a técnico/a solicitou que o Educador Social lhe reenviasse o e-mail e informou que iria refletir sobre o assunto.

Apêndice I: Ação 2 – "Aprender a Brincar"

DATA: 10 de março de 2019.
NOME DO EXERCÍCIO: "As Qualidades"
OBJETIVOS: Promover o auto e heteroconhecimento
PARTICIPANTES: Michael, Gustavo, Lucas, Ismael e o Educador Social
DESCRIÇÃO: O grupo encontrava-se disposto em círculo, sentado em cadeiras. A cada participante foram entregues dois pedaços de papel. Em seguida foi pedido a cada participante que escrevesse, num dos papéis três características positivas sobre si mesmo; no outro papel foi pedido que cada participante escrevesse três características menos positivas.

Após um período em silêncio, questionou-se o grupo sobre quem gostaria de partilhar as suas características positivas com o grupo: o Michael voluntariou-se. Assim, o Michael apenas enumerou a palavra "paciente"; em seguida, o Lucas partilhou as suas características positivas com o grupo e, à semelhança do Michael, apenas enunciou uma característica positiva: "calmo"; o Gustavo referiu "bonito" e "sei lutar boxe" e o Ismael não quis enumerar nenhuma característica positiva.

Após isto, sugeriu-se aos jovens pensassem em três aspetos menos positivos. Neste segundo momento foi percetível a redução do tempo de silêncio: o Gabriel partilhou com o grupo que as suas características menos positivas eram "raivoso", "maluco" e "não pensar antes de fazer alguma coisa"; o Michael referiu que as suas características menos positivas eram "raivoso, como o Gustavo", "impulsivo" e "viciado [videojogos]"; o Lucas enunciou como características menos positivas o facto de ser "envergonhado", "desarrumado" e "demasiado brincalhão". Face à última característica enunciada pelo Lucas foi solicitado ao mesmo que esclarecesse melhor esta sua característica. O Lucas era da opinião de que era "demasiado brincalhão" porque "às vezes continuo com as brincadeiras mesmo quando as pessoas já não querem brincar... E elas chateiam-se". O Ismael, à semelhança do momento anterior, optou por não partilhar com os restantes participantes as suas características menos positivas. Face a esta decisão, os restantes jovens insistiram com o Ismael para que o mesmo revelasse as suas características positivas e as menos

positivas, uma vez que eles mesmos também tinham partilhado; ao que o Ismael respondeu "eu conto o que eu quiser… E eu agora não quero". Após esta afirmação, o Educador Social pediu aos jovens para respeitarem a opinião do Ismael porque era um direito seu não partilhar se não se sentisse à vontade.

Relativamente ao exercício de dinâmica de grupo realizado, procurou-se refletir com os jovens sobre as suas características positivas e sobre as suas características menos positivas e o porque é que alguns participantes não conseguiram referir três características positivas. O Michael era da opinião de que "é mais fácil dizermos coisas más" porque "nunca nos perguntam no quê que somos bons". Neste sentido, os restantes jovens concordaram. "Quando tiro boa nota nos testes… Dizem-me que não faço mais que a minha obrigação…" (Gustavo). O Educador Social relembrou os jovens que todos eles tinham qualidades, mesmo que muitas vezes não se lembrassem disso. De facto, os adultos tendem a dar mais atenção aos aspetos menos positivos de uma pessoa e aos comportamentos desajustados que a mesma manifesta em detrimento das qualidades e dos "bons comportamentos", mas, a verdade, é que todas as pessoas são importantes e todas têm qualidades. Face a esta conversa o Michell referiu um vídeo que tinha visto no Facebook e pediu para mostrar aos colegas. Nesse vídeo, um atleta de futebol afirmava que era o melhor na sua profissão e que, se não pensasse assim, então não tinha ambição. Com recurso a este vídeo, o Educador Social sistematizou a ideia anterior: todas as pessoas têm qualidades, mesmo que não se lembrem delas, elas existem e isso torna cada pessoa única.

No fim, o Educador Social voltou a distribuir um pedaço de papel por cada jovem e pediu para cada um escrever três características positivas suas. Assim, o Michael escrever: "paciente", "brincalhão" e "bem-disposto"; o Gustavo escreveu "bonito", "sei lutar boxe" e "inteligente"; o Lucas escreveu "calmo", "simpático" e "divertido"; o Ismael escreveu "ambicioso", "divertido" e "amigo". Para finalizar e após sugestão dos jovens, o Educador Social também escrever três características positivas suas: "disponível", "resiliente" (relativamente a esta característica foi necessário explicar aos jovens o significado com recurso a um exemplo) e "orgulhoso".

IDA AO SUPERMERCADO

Data: 14 de abril de 2019
Participantes: Bernardino, Rui e Educador Social
Descrição: No caminho até ao supermercado foi explicado aos jovens o objetivo da atividade: os jovens, com recurso a uma lista de compras, tinham de proceder à aquisição dos produtos necessários tendo sempre em consideração a relação qualidade/preço (OE...).
No supermercado, os jovens conduziram o carrinho e iam tomando decisões à medida que percorriam os corredores. O Educador Social manteve-se sempre presente para auxiliar os jovens sempre que necessário e procurou deixá-los tomar as decisões sozinhos. Contudo, às vezes, foi necessário intervir para explicar os critérios que levavam uma pessoa a escolher um produto em detrimento de outro: gosto pessoal, preço, marca, etc. Também foi explicado aos jovens de que maneira é que se calculava o preço por litro para perceberem, de facto, se estavam a fazer uma boa compra.
Por vezes, os jovens colocavam questões e procurou-se sempre responder: "Porque é que levas [isto] e não [aquilo]" (Bernardino). Paralelamente, foi necessário pedir aos jovens que refletissem sobre os produtos que metiam no carrinho, uma vez que os jovens tinham tendência para colocar no carro produtos que não eram produtos de primeira necessidade (e.g., guloseimas, chocolates, etc.).
Durante o desenvolvimento da atividade, o Educador Social procurou dar algumas dicas, como por exemplo, o facto de se comer antes de ir às compras, uma vez que, se assim não for, há uma maior probabilidade de se comprar mais produtos do que realmente se pretende; levar sempre uma lista dos produtos que se quer adquirir; estipular um valor máximo para gastar e ir fazendo contas à medida que se metem os produtos no carrinho, etc.
Após a aquisição de todos os produtos contemplados na Lista de Compras, os jovens e o Educador Social encaminharam-se para as caixas para se proceder ao pagamento dos produtos. Enquanto esperavam na fila, os jovens e o Educador Social foram conversando sobre questões do dia-a-dia da Instituição e sobre algumas dicas de gestão doméstica. Aquando do pagamento das

compras, os jovens ficaram surpreendidos com o valor total da compra: "Fogo… Tanto dinheiro…" (Bernardino) e "Parece que compramos pouca coisa, mas ficou bem caro" (Rui). Importa referir que para a atividade, o Educador Social procurou pagar as compras com dinheiro ao invés de cartão de débito. Conforme foi explicado aos jovens pagar com dinheiro permite que a pessoa tenha consciência do valor real que está a gastar.

No final da atividade, procurou-se refletir com os jovens sobre o desenvolvimento da atividade, assim como a importância da mesma no dia-a-dia das pessoas: "nunca fiz tantas compras… Às vezes vou comprar bolachas ou sumos, mas nunca tinham comprado tantas coisas…" (Bernardino) e "Eu acho que é importante aprendermos estas coisas… Para quando sairmos do colégio e formos viver sozinhos…" (Rui). Questionados sobre as principais dificuldades durante o desenvolvimento da atividade, os jovens, inicialmente, revelaram que não tinham sentido nenhuma dificuldade porque tinham a lista de compras para os ajudar. Contudo, após refletirem durante algum tempo, os jovens afirmaram que não sabiam a utilidade de alguns produtos que tinham adquirido (e.g., produtos de limpeza e alguns alimentos) e que tinham sido alguma dificuldade em selecionar as marcas dos produtos a adquirir. Assim, procurou-se explicar aos jovens a utilidade dos produtos que os mesmos desconheciam.

Data: 16 de junho de 2019

Participantes: Michael, Gustavo e Educador Social

Descrição: A atividade decorreu de forma muito semelhante à descrita anteriormente. No caminho até ao supermercado foi explicado aos jovens o objetivo da atividade: os jovens, com recurso a uma lista de compras, tinham de proceder à aquisição dos produtos necessários tendo sempre em consideração a relação qualidade/preço.

Uma vez no supermercado, os jovens tiveram a oportunidade de serem eles mesmos a conduzir o carrinho de supermercado e de tomarem todas as decisões sobre a aquisição dos produtos sem a intervenção do Educador Social. Os jovens percorreram os corredores do supermercado conversando entre si e tomando decisões sobre os produtos a adquirir. Durante a atividade, um dos jovens deixou cair uma garrafa de vinho que se encontrava no expositor, partindo-a. Os jovens ficaram aparentemente envergonhados pelo sucedido e

sem reação, tendo sido necessária a intervenção do Educador Social para os auxiliar nesta situação.

Quando os jovens acabaram de selecionar os produtos contidos na lista de compras, o Educador Social procurou refletir com os mesmos sobre algumas escolhas que os jovens tinham feito. Por exemplo, a seleção de algumas marcas e escolha de um produto em detrimento de outro: "Pensei que o arroz fosse todo igual…" (Gustavo) e "Eu estou habituado a comer desta marca" (Michael). Em ambas as situações, foi explicado aos jovens a diferença entre os vários tipos de arroz (e.g., agulha, carolino, basmati, etc.) e a diferença entre as marcas (e.g., preço, qualidade, etc.): "Quando temos um orçamento limitado… Isto é, quando temos o nosso trabalho e quando temos as nossas despesas, nem sempre podemos comprar tudo o que nos apetece… Temos, muitas vezes, de fazer cedências… E se calhar há produtos semelhantes aos que estávamos habituados a consumir… Percebem?" (Educador Social); "Sim… Em casa do meu pai bebo sempre sumo ao almoço e ao jantar… Mas no colégio é raro beber sumo…" (Gustavo); "Não têm de comprar tudo de marca branca, mas, se calhar, algumas coisas vocês nem notam a diferença… E não é por ser de marca branca que não é de qualidade…" (Educador Social); "É verdade… Eu às vezes compro roupa na feira… E é igual às outras…" (Michael).

Relativamente à atividade, e quando questionados nesse sentido, os jovens afirmaram que tinha sido uma boa experiência, com exceção do episódio em que partiram a garrafa de vinho, e que consideravam que este tipo de atividades deveria ser realizado mais vezes porque "nós precisamos de aprender estas coisas…" (Michael). O Gustavo admitiu que não estava habituado a desenvolver este tipo de atividades e que tanto na Instituição como em casa da Família, os produtos apareciam sem a sua intervenção direta. Apesar de reconhecer que é importante que os jovens saibam fazer compras e saibam gerir o seu orçamento familiar, o Gustavo referiu, muitas vezes, que "tenho quem faça por mim" (Gustavo). Tentou-se refletir com o Gustavo sobre a necessidade de se adquirir este tipo de competências, mesmo que no futuro, o jovem não precise de recorrer às mesmas.

A atividade terminou com a chegada dos jovens e do Educador Social à Instituição.

LISTA DE COMPRAS – SUPERMERCADO

Abaixo apresenta-se a lista de compras utilizada pelo Educador Social para a sua própria gestão doméstica. Foi explicado aos jovens que os produtos contemplados na lista eram assinalados à medida que iam terminando, de modo a que o utilizador pudesse perceber quais os produtos que tinha, de facto, necessidade de comprar.

MERCEARIA		**FRUTA**		**LACTICÍNIOS**	
Açúcar		Banana		Leite	
Arroz		Ananás		Manteiga	
Azeitonas		Frutos Secos		Natas	
Batatas Fritas		Abacaxi		Queijo	
Bolachas		Laranja		Queijo Ralado	
Café		Limão			
Chocolate		Maçã			
Chocolate (Leite)		Melancia			
Atum		Melão			
Salsichas		Meloa		**CHARCUTARIA**	
Cereais		Morangos		Fiambre	
Chá		Pera		Chourição	
Farinha		Tangerina		Mortadela	
Grão-de-Bico					
Feijão					
Massa					
Óleo					
Ovos		**LEGUMES**		**HIGIENE**	
Pizza		Alho		Champô	
Polpa De Tomate		Batata		Álcool	
Sal (Grosso)		Cebola		Algodão	
Sal (Refinado)		Cenouras		Cotonetes	
Vinagre		Cogumelos		Desodorizante	

Especiarias		Curgete		Escova de Dentes	
Azeite		Pimento		Lenços de Papel	
Snacks		Tomate		Pasta de Dentes	
Vinho				Sabonete Líquido	
CARNE/PEIXE		**PADARIA**		**LIMPEZA**	
Carne (Bovino)		Pão de Forma		Detergente da Roupa	
Borrego		Pão		Amaciador da Roupa	
Carne Picada				Ambientadores	
Carne (Porco)				Detergente da Loiça	
Carne (Vitela)				Esfregona	
Frango				Esponja	
Bacalhau		**BEBIDAS**		Guardanapos	
Marisco		Água		Limpa-Vidros	
Peixe		Vinho		Lixívia	
		Sumos		Luvas	
				Papel Higiénico	
				Recargas (WC)	
				Sacos do Lixo	
VÁRIAS				Vassoura	
Papel de Alumínio					
Papel Vegetal					
Película Aderente					

M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL, ESPECIALIZAÇÃO EM DESENV. COMUNITÁRIO E EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Novembro 2019