

Orientação

AGRADECIMENTOS

Todo o Projeto desenvolvido não é apenas resultado do meu empenho individual, mas sim o culminar de um conjunto de esforços que o tornaram possível, auxiliando assim o meu crescimento pessoal e profissional.

O espaço limitado para agradecer a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, me auxiliaram a alcançar os meus objetivos e a findar mais uma etapa da minha formação académica, não me permite agradecer a todas da forma que mereciam. Assim sendo, deixo apenas algumas palavras de apreço, ainda que estas se revelem insuficientes. Assim, de forma especial, agradeço:

À minha orientadora, Professora Doutora Manuela Pessanha, expresso a minha profunda gratidão pelas suas orientações, pela exigência, pelo suporte, pelos conselhos e pelo apoio incondicional que promoveram o meu desejo de querer mais, de saber mais e que foram determinantes na vontade constante de querer fazer melhor. As orientações recebidas foram uma peça essencial, permitindo-me questionar e repensar comportamentos, posturas e decisões, refletindo sobre o meu próprio papel enquanto investigadora. Muito obrigada pelo profissionalismo, pela sabedoria, pela boa disposição e pela disponibilidade que sempre demonstrou e partilhou.

À minha família, com especial enfoque para a minha mãe, Edite Martins, e para o meu pai, José Martins, por todas as palavras de carinho e conforto, pela força incondicional dada, por toda a dedicação, pelo encorajamento nos momentos de insegurança e exaustão, pelos ensinamentos, pela educação, pela confiança depositada em mim e pela valorização do meu percurso. Sem vós, nada disto seria possível. Obrigada por acreditarem em mim!

Ao meu companheiro de aventuras, Ivan Carvalho, um agradecimento especial, por toda a preocupação, pelo ânimo, pela compreensão, pela cumplicidade, pela paciência e pelo incentivo que se revelaram cruciais em toda esta etapa, principalmente na superação dos obstáculos que foram surgindo. Obrigada por teres sido um ouvinte atento das minhas inquietações, dos meus desânimos e dos meus sucessos.

Aos jovens e profissionais da instituição, por permitirem a minha integração e por terem proporcionado as condições necessárias para o desenvolvimento do Projeto “Explorar Novos Trilhos” e por toda a liberdade de ação possibilitada. Agradeço toda a simpatia e disponibilidade com que fui recebida, tal como a participação e o empenho demonstrados ao longo de todas as etapas do Projeto. Foram sem dúvida uma fonte de inspiração e de aprendizagem!

Às professoras da unidade curricular Seminário, Professora Doutora Ana Bertão, Professora Doutora Sílvia Barros e Professora Doutora Maria João Carvalho, pelas suas intervenções e críticas construtivas que permitiram um constante questionamento e reflexão, contribuindo para o enriquecimento da minha formação académica.

Aos/às colegas de turma, pelo estímulo, pelos momentos de entreaajuda, pelos contributos, pelo interesse, pela partilha de experiências e pelos desafios lançados.

Reitero a todos, e a cada um em particular, a minha sincera gratidão e reconhecimento.

RESUMO

O Sistema de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens em Risco visa, através do acolhimento institucional em Lar de Infância e Juventude ou em Centro de Acolhimento Temporário, proporcionar aos menores um ambiente securizante que permita e acompanhe o seu desenvolvimento e a integração positiva na sociedade. Nesta linha de pensamento, é essencial, e deverá existir, a especialização dos profissionais que permita linhas de intervenção adequadas, tendo em conta as necessidades e as características individuais de cada criança e jovem, defendendo os seus interesses.

O presente Relatório é resultado do desenho e desenvolvimento do Projeto “Explorar Novos Trilhos”, um Projeto em Educação e Intervenção Social, com a finalidade de promover o bem-estar biopsicossocial dos jovens do Centro Juvenil e que foi orientado pela metodologia de Investigação-Ação Participativa. Este Projeto foi desenvolvido com a participação ativa dos intervenientes da realidade social e, tendo em conta os problemas e as necessidades sentidas, resultou na definição de objetivos, de estratégias e de ações, de forma a alcançar a mudança.

O Projeto revelou-se positivo e significativo, contribuindo para a mudança de atitudes e, consequentemente, para a melhoria das relações interpessoais entre os jovens, entre os profissionais e entre os jovens e os profissionais, através de processos de reflexão e de consciencialização acerca dos comportamentos adotados pelos jovens e das práticas educativas dos profissionais, nomeadamente dos auxiliares de ação educativa.

Palavras-chave: crianças e jovens, profissionais, participação ativa, mudança.

ABSTRACT

The System for the Promotion and Protection of Children and Young People at Risk aims, through residential care in Home for Children and Youth or in a Temporary Shelter Center, to provide minors with a safe environment, enabling and accompanying their development and positive integration in society. In this line of thought, professionals' specialization is essential allowing adequate intervention lines, taking into account the needs, the individual characteristics, and the interests of each child and young person.

This Report is the result of the design and development of the Project “Explorar Novos Trilhos”, a Project in Social Education and Intervention, with the purpose of promoting the biopsychosocial well-being of young people in the Youth Center and was guided by the Research-Participatory Action methodology. This project was developed with the active participation of the social actors, taking into account the problems and needs identified by them, and resulted in the definition of objectives, strategies and actions in order to achieve change.

The Project revealed to be positive and significant, contributing to change attitudes and, consequently, to improve interpersonal relationships among young people, among professionals and among young people and professionals, through processes of reflection and awareness about the behaviors adopted by young people and the educational practices of professionals, in particular educational activity assistants.

Keywords: children and youth, professionals, active participation, change.

ÍNDICE VOLUME I

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Introdução	1
1. A Investigação em Educação e Intervenção Social	3
1.1. A Construção de um Projeto em Educação e Intervenção Social	3
1.2. A Metodologia de Investigação-Ação Participativa	7
1.3. A Avaliação de um Projeto em Educação e Intervenção Social	10
1.3.1. O Modelo de Avaliação Context, Input, Process, Product	14
2. O Sistema de Proteção e Educação de Crianças e Jovens	15
2.1. O Acolhimento residencial	18
3. O Centro Juvenil: construção do conhecimento acerca da realidade e avaliação do contexto	24
3.1. Valências Institucionais	27
3.2. Recursos Físicos e recursos humanos	29
3.3. Funcionamento Institucional	32
3.4. Intervenção Desenvolvida no CJ	38
3.5. Caracterização dos Menores	39
3.6. Avaliação do Contexto	43
3.6.1. Identificação de Problemas e de Necessidades	44
3.6.2. Recursos, Potencialidades e Constrangimentos	52
4. Desenho do Projeto “Explorar Novos Trilhos” e Avaliação de Entrada	54

4.1. Objetivos Gerais e Específicos	55
4.2. Estratégias e Ações	57
4.3. Avaliação de Entrada	59
5. Desenvolvimento do Projeto “Explorar Novos Trilhos” e Avaliação de Processo	61
6. Avaliação de Produto	76
Considerações Finais	83
Referências	86

ÍNDICE VOLUME II

ANEXOS	94
Anexo A - Regulamento Interno do CJ	95
Princípios orientadores da Intervenção	96
Direitos e Deveres da Criança/Jovem	97
Direitos e Deveres da família	100
Anexo B - Modelo Socioeducativo do CJ	102
Autonomização	103
Rotinas e regras institucionais	106
Incumprimento dos deveres/ Medidas reparadoras	108
Acompanhamento prestado pela Equipa Técnica	114
APÊNDICES	119
Apêndice A - Caracterização dos jovens	120
G.	121
Jovem B.	123
Jovem P.	124
Jovem L.	127
Jovem C.	128
Jovem A.	130
Jovem R.	132
Jovem N.	133
Jovem M.	136
Jovem J.	138
Jovem F.	141
Jovem S.	144
Jovem Z.	147
Jovem V.	150

Jovem D.	153
Jovem H.	156
Jovem T.	157
Jovem Q.	160
Apêndice B - Problematização das necessidades e problemas	162
Dinâmica de grupo “O saco dos problemas”	163
Dinâmica de grupo “A árvore dos problemas”	164
Apêndice C - Priorização dos Problemas	168
Metodologia World Café (Brown, 2005)	169
Apêndice D - Desenho do Projeto	171
Apêndice E - Planificação das Ações	177
Ação 1 “Espírito Selvagem – Uivos de Mudança”	178
Ação 2 “Competição e fragmentação do habitat – A ameaça”	179
Ação 3 “(Con)viver em alcateia”	180
Apêndice F - Nome do Projeto e das Ações	181
Apêndice G - Ação 1 “Espírito selvagem – Uivos de mudança”	185
Contrato	186
Dinâmica de Grupo – Mapa de Aulas	187
Fichas de Acompanhamento ao estudo	189
Dinâmica de grupo – As profissões	192
Dinâmica de grupo - O que desejas?	194
Dinâmica de Grupo – A escola	196
Lenda dos Lobos	197
Dinâmica de Grupo – Jogo do STOP	199
Dinâmica de Grupo – “O refúgio”	200
Dinâmica de Grupo – Lição dos gansos (Ferreira, 2011)	203
Atividade – Letras de Música e correção	205
Atividade – Compras/gestão (importância da Matemática)	208
Dinâmica de Grupo – A saída	209

Atividade – “Com as mãos na massa”	210
Atividade – Concurso da Mascote	211
Atividade – Passeio ao Porto	214
Atividade – Importância do Desporto	218
Dinâmica de grupo – A carta	219
Apêndice H - Ação 2 “Competição e fragmentação do habitat – A ameaça”	222
Dinâmica de grupo – O desafio	223
Dinâmica de grupo - Regras no CJ (Plummer, 2012)	224
Dinâmica de grupo – Jogo dos quadrados (Luzardo, 2013)	227
Atividade – Que estratégias?	229
Dinâmica de grupo – Regras para quê? (Plummer, 2008)	230
Atividade “Mito ou Verdade”	232
Dinâmica de grupo – Dizer que não (Plummer, 2008)	233
Dinâmica de grupo – O meu papel	235
Dinâmica de grupo – Óscar do imprevisto	237
Dinâmica de grupo – A minha Expetativa	238
Dinâmica de grupo – Expressar a ira	239
Dinâmica de grupo –O brasão	240
Dinâmica de grupo – Como é que me vejo, como é que me veem	241
Dinâmica de grupo – O rótulo	243
Dinâmica de grupo – O conflito e formas de resolução (Torrego, 2003)	245
Dinâmica de grupo – Emoções aos pares	247
Dinâmica de grupo – Barómetro das emoções	249
Dinâmica de grupo – A proposta	251
Dinâmica de grupo – Destruidor de sonhos	252
Dinâmica de grupo – O feitiço virou-se contra o feiticeiro	253
Dinâmica de grupo – A alcateia (Ministério da Saúde, 2016)	253
Dinâmica de grupo – Batimentos cardíacos	257
Atividade – Aprender Fazendo	259

Discussão do filme “Freedom Writers”	262
Série “Thirteen Reasons Why”	265
Apêndice I - Livro digital	268
Apêndice J - Ação 3 “(Con)viver em alcateia”	281
Apêndice K - Acompanhamento individual	287

INTRODUÇÃO

O Projeto aqui apresentado foi desenvolvido numa instituição de acolhimento de crianças e jovens do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 6 e os 21 anos e que abrangia as respostas sociais de Lar de Infância e Juventude (LIJ), de Centro de Acolhimento Temporário (CAT) e de Unidade de Emergência (UE). Este contexto foi escolhido por ser um contexto desafiante para a investigadora, por as crianças e jovens estarem privados do seu ambiente familiar, pelo papel que a instituição tinha nas suas vidas e pelos desafios que estas crianças e jovens enfrentavam. Este é um contexto em que o desenvolvimento de projetos em Educação e Intervenção Social contribui para o crescimento pessoal dos agentes da realidade e para o crescimento pessoal e profissional do trabalhador social. O Acolhimento Residencial continua a ser um tema a gerar controvérsia, pois, se há quem defenda que a institucionalização tem um impacto positivo no desenvolvimento das crianças e dos jovens e que constitui um espaço seguro, também existe quem defenda o contrário. Torna-se então fundamental o desenvolvimento de projetos em instituições de acolhimento, para se perceber o seu funcionamento, o impacto que têm no desenvolvimento das crianças e dos jovens e para contribuir para a melhoria da qualidade de vida de quem é acolhido que passa pela participação, e consequente empoderamento a curto e/ou longo prazo, dos intervenientes visto ser um projeto que, nasce das suas necessidades e dos seus interesses.

O objetivo primordial deste Relatório é apresentar o Projeto desenvolvido, entre outubro de 2016 e junho de 2017, com os jovens e profissionais da instituição e que foi orientado pela metodologia de Investigação-Ação Participativa (IAP), mobilizando técnicas e métodos no seu desenvolvimento, de forma a conhecer a realidade de forma mais próxima.

Este Relatório encontra-se organizado em dois volumes. No primeiro volume, no Capítulo 1, são abordadas as fases de elaboração de um Projeto em Educação e

Intervenção Social, o modelo que orienta a avaliação do Projeto, Modelo Context, Input, Process, Product (CIPP), bem como o posicionamento metodológico pelo qual se optou, dando enfoque à IAP, uma vez que era pretendida a participação dos atores sociais. De seguida, no Capítulo 2, é apresentado um breve enquadramento teórico acerca do Sistema de Proteção e Educação de Crianças e Jovens e do Acolhimento Residencial, visto estes temas surgirem do conhecimento e análise da realidade. No que concerne à análise da realidade, no Capítulo 3, é dado a conhecer o contexto, através das suas respostas sociais, das dinâmicas institucionais, das rotinas das crianças e dos jovens, das funções dos profissionais, das relações que os agentes sociais estabeleciam entre si, que auxiliaram na construção do conhecimento e na Avaliação do Contexto. Em seguida, é feita uma breve caracterização dos participantes no Projeto, tendo em conta as suas singularidades. Ressalva-se que, para garantir o seu anonimato, estes são identificados por um nome fictício, omitindo-se também o nome da instituição em questão. Segue-se a reflexão e problematização dos problemas e das necessidades que emergiram da análise da realidade para, de seguida, se proceder à apresentação do desenho do Projeto. O Capítulo 4 incide sobre o desenho do Projeto, sendo indicados a sua finalidade, os objetivos gerais e específicos, as estratégias adotadas e as ações. Visto as necessidades e problemas dos participantes serem específicos e ser importante o respeito pelas necessidades individuais, emergiu a necessidade de se desenhar um Projeto cuja exequibilidade, coerência e viabilidade foram analisadas na Avaliação de Entrada. O Capítulo 5 é dedicado ao desenvolvimento do Projeto, apresentando-se as ações que foram desenvolvidas, assim como a Avaliação de Processo, analisando-se criticamente as ações desenvolvidas. Por fim, é apresentada a Avaliação de Produto, tendo em conta os resultados obtidos e mudanças alcançadas, cruzando-os com os objetivos traçados. A concluir o primeiro volume, surgem as Considerações Finais, refletindo acerca do que poderia ter sido realizado de forma diferente, dos pontos positivos e negativos do Projeto e da continuidade do mesmo. No segundo volume são apresentados os Anexos e os Apêndices que permitem uma melhor compreensão do Projeto apresentado.

1.A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL

Um Projeto em Educação e Intervenção Social nasce da investigação realizada com os participantes, tornando-se necessário enquadrar metodologicamente as fases da sua construção, a metodologia de investigação utilizada, bem como o modelo de avaliação eleito, visto estes permitirem a compreensão da realidade ao mesmo tempo que sustentam o Projeto.

1.1.A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO EM EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL

O projeto apresenta-se como uma ferramenta crucial destinada a promover a mudança ou a analisar mudanças anteriores. Para Mendonça (2002), o projeto articula-se com a perspetiva ecológica do desenvolvimento humano, uma vez que o indivíduo é dinâmico, movendo, reestruturando e recriando o contexto onde está inserido. Procurar a mudança através de um projeto é, segundo Boutinet (2002), tomar conta de quatro premissas: a unicidade da elaboração e da realização (procurar construir o projeto e tencionar realizá-lo); a singularidade de uma situação (o projeto tem uma história e características que lhe são específicas); a gestão da complexidade e da incerteza (a realidade é incerta e tem de ser considerada toda a sua complexidade); e a exploração de oportunidades num ambiente aberto (realidade que pode ser explorada e modificada).

O conceito de projeto “etimologicamente, na sua raiz latina, adquire o sentido de lançar para diante (projicere). Por influência grega, e por via indireta, integra a noção de problema (ballein)”, adquirindo estas duas dimensões de relevo para a sua compreensão (Mendonça, 2002, p.14). Para Santos (1999, citado por Mendonça,

2002), um projeto acaba por ser todo um processo consciente que integra uma estrutura aberta e possui como pano de fundo a aprendizagem, que requer interação direta com a experiência, planejado através “do conhecimento na ação que se manifesta no saber-fazer e no saber explicar porque se faz” (Mendonça, 2002, p.21). Para Lima (2003), ter uma atitude investigativa já coloca o indivíduo em projeto, onde encontra alternativas para a mudança. Assim, importa perceber se existem condições para o desenho de um projeto e se os agentes sociais estão dispostos e abertos à mudança (Lima, 2003). Mendonça (2002) apresenta características imprescindíveis em projetos, sendo elas: a intencionalidade que depende do envolvimento dos intervenientes; a autenticidade; a responsabilidade dos intervenientes em tomar decisões e assumir as consequências que a elas estão inerentes; a autonomia dos intervenientes na utilização de recursos que promovam o seu desenvolvimento; a complexidade; e a criatividade. Todo o projeto implica um processo e um produto, ou seja, apesar de ter um início, um meio e um fim, é uma construção gradual onde as diferentes fases se interligam, dado serem retomadas “ao longo do processo que articula a evolução de condições objetivas com escolhas subjetivas” (Silva, 1997, citado por Mendonça, 2002, p.26).

Existem três etapas essenciais na elaboração do projeto: a análise e diagnóstico da situação; o esboço de um projeto possível; e a determinação das escolhas estratégicas (Boutinet, 2002). A primeira passa por perceber quais os constrangimentos, a história, os recursos, as necessidades e os problemas observados no contexto, ou seja, é necessário analisar a realidade de forma a perceber quais as possibilidades de ação. Na segunda, existe o confronto da finalidade e dos objetivos com as necessidades identificadas na análise da realidade, percebendo a coerência, a fiabilidade e a pertinência do projeto a fim de analisar se o projeto é possível e desejável. Na última etapa procuram-se as estratégias mais adequadas, apropriando-as à ação (Boutinet, 2002; Serrano, 2008). Para Boutinet (2002), Mendonça (2002) e Petrus (1997), produzir um projeto é, primeiramente, elaborar uma metodologia de procura das oportunidades.

Após o desenho do projeto, segue-se a execução do mesmo que inclui, também, três etapas fundamentais: a planificação, a gestão dos desvios e a avaliação. A

planificação é importante na medida em que se vão planear as diferentes fases da ação, planificando as diferentes atividades. A gestão dos desvios refere-se aos desvios entre aquilo que está projetado e aquilo que ocorreu, existindo assim a gestão dos imprevistos e obstáculos (Boutinet, 2002; Serrano, 2008). Para Boutinet (2002), o problema não assenta em reduzir os desvios, mas no estabelecimento de distâncias que se considerem toleráveis e, se estas se tornam excessivamente importantes, coloca-se a questão de redirecionar a prática para que se torne coerente e pertinente com o projeto, adaptando-a às circunstâncias. A avaliação, tal como Monteiro (1996) e Petrus (1997) afirmam, acompanha qualquer prática, não sendo o projeto uma exceção. A avaliação apoia o projeto ao longo da sua realização, nomeadamente na sua eficiência, eficácia, coerência e pertinência. Os autores consideram que esta tem de ser criteriosa, respeitando a complexidade do projeto. Monteiro (1996) refere que a avaliação do projeto pode ocorrer em qualquer momento do mesmo. Segundo Boutinet (2002), esta avaliação é orientada por parâmetros: pela análise da natureza do projeto e das oportunidades, bem como dos constrangimentos a que foi dada ênfase e que foram colocados de parte, questionando-se se o projeto propõe novas práticas ou se é uma réplica do que já existe; pelos participantes, percebendo se existiu a marginalização ou a exclusão de algum deles; pelos objetivos, compreendendo de que forma é que estes ajudarão a alcançar a finalidade do projeto; pelos motivos invocados, ou seja, através da fundamentação do projeto; pelas estratégias e meios utilizados, entendendo de que forma é que estes contribuíram para a eficiência do projeto, bem como foram ultrapassados os imprevistos que surgiram; pelos resultados obtidos, a médio e a longo prazo, ao longo de todo o projeto e não apenas no final do mesmo; e pelas consequências dos efeitos secundários não desejados, percebendo em que medida foram efeitos negativos ou positivos. Assim, a análise do projeto não pretende ser uma recolha exaustiva de factos, mas empenha-se em colocar em relevo os dados, relativos ao contexto, que se ajuízam pertinentes e que forneçam uma compreensão adequada de todas as fases do projeto e dos seus participantes (Boutinet, 2002). Mendonça (2002) alerta para o facto de que, durante o projeto, possa existir um confronto entre a dimensão individual e a dimensão coletiva dos participantes, sendo

necessário que exista articulação entre ambas. O projeto também é influenciado pelo espaço e pelo tempo, tornando-se, contudo, difícil a articulação entre estes, sendo necessário ter em atenção que, ao privilegiar-se em demasia o tempo, corre-se o risco de se focar nas demoras, descurando os resultados que se vão obter, arriscando-se assim a esvaziar o conteúdo do projeto. Dando-se demasiada importância ao espaço, corre-se o risco de deixar o projeto inacabado. Focarmo-nos no espaço, privilegia os obstáculos, antevendo a complexidade; se o foco for no tempo, o caráter irreversível do projeto vai ser acentuado, existindo a necessidade de desdobrar a eficácia do projeto (Boutinet, 2002). Com os obstáculos imprevistos, com a tensão entre os intervenientes no projeto, o sentimento de insucesso pode surgir, podendo colocar em causa a credibilidade do mesmo. Torna-se então necessário discernimento para procurar soluções apropriadas para ultrapassar os obstáculos que vão surgindo (Monteiro, 1996; Serrano, 2008). Boutinet (2002) e Monteiro (1996) ressaltam que o projeto, ao longo de todo o seu desenvolvimento, acaba por ser uma mistura de insucesso e de sucesso. Para que esta mistura seja equilibrada, é importante valorizar os sucessos, de modo a transmitir motivação e confiança, e ter em consideração os insucessos, de forma a provocar um questionamento.

Tal como Pereira e Pessanha (2014) referem, os projetos em Educação e Intervenção Social visam a transformação da realidade. Permitem aos indivíduos atribuir significado às experiências vividas na sua realidade, prestando-lhes atenção e explorando-as. Permitem também que o próprio investigador reflita sobre as suas práticas, questionando-as crítica e reflexivamente, de modo a adequar a intervenção. Nos projetos de intervenção social dá-se também ênfase à avaliação ao longo de todo o processo, como guia para questionar e analisar as estratégias (Mendonça, 2002). Importa ter em conta que “intervir é influenciar, educar é dar um sentimento a essa influência. Estar em projeto é investigar a coerência, é querer maximizar as probabilidades de uma influência real” (Mendonça, 2002, p.22). Assim, os projetos incorporam uma perspetiva ecológica e sociocultural, surgindo e sendo avaliados em interação com o contexto, de forma a originar novas interrogações (Mendonça, 2002).

1.2.A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA

Ao desenhar e desenvolver um Projeto, o investigador deve refletir sobre qual a metodologia pela qual optará, visto que uma metodologia adequada ao projeto aumenta o nível de eficácia do mesmo (Serrano, 2008). Guerra (2002) e Lima (2003) explicam que, em todo o contexto de intervenção, qualquer ação, que tenha uma base científica, inclui investigação-ação. Esta permite a produção de conhecimento sobre a realidade, inovação, tendo em conta a singularidade da realidade, a promoção da mudança social e a formação de competências nos diferentes intervenientes, sendo um processo continuado e não um processo pontual, influenciando toda a trajetória da investigação. Esta, por sua vez, está sempre em interação/diálogo com a ação (Mesquita-Pires, 2010), importando ter em atenção o equilíbrio e o rigor desta interação (Lima, 2003) que será mais bem-sucedida, quanto maior for a junção da teoria com a prática na planificação da ação (Elliot, 2010).

A produção de conhecimento faz-se em confronto direto com o real (Lima, 2003), com os atores sociais, promovendo a sua transformação e “desconstruindo o papel de «especialista» normalmente atribuído ao cientista social” (Guerra, 2002, p.75). A investigação-ação procura ultrapassar o dualismo entre teoria e prática que acaba por separar a investigação da ação e investigadores de investigados (Carvalho & Baptista, 2004; Lima, 2003).

A IAP surge da filosofia pragmática e da “Psicologia Social; na fenomenologia e etnometodologia; no construcionismo e na desconstrução; na teoria crítica e na teoria da complexidade; assenta também no pensamento sobre a democracia e a libertação; no espírito do Renascimento e no pós-moderno”. A nível político, nasceu com Carl Marx e com a sua inquietação em mudar o mundo, em Dewey e nos seus desassossegos com as “práticas democráticas e colaborativas, e obviamente em Paulo Freire e a sua pedagogia de autolibertação dos oprimidos” (Bradbury & Reason, 2001, citados por Lima, 2003, p.311). Com efeito, na IAP, o investigador e os atores sociais participam, de forma ativa, desde a investigação até à discussão dos

resultados finais e das suas implicações. O investigador não realiza, assim, a rutura epistemológica através do seu distanciamento dos atores sociais, mas através de uma intervenção e colaboração ativa, sendo valorizada a voz dos atores (Carvalho & Baptista, 2004; Lima, 2003; Mesquita-Pires, 2010; Soares, 2006). Esta metodologia pretende assim analisar a realidade, estimular os atores sociais para a mudança, através da tomada de consciência produzida na reflexão, valorizando o saber prático (Lima, 2003; Mesquita-Pires, 2010). As bases da IAP assentam nas “orientações pedagógicas de Paulo Freire nas suas ligações com a teoria crítica e pedagógica radical, a problematização das situações e o diálogo”, no trabalho de Fals-Borda com “a «inserção» comprometida dos cientistas nos contextos e nos processos em estudo, a ação como fonte de conhecimento, a centralidade dos grupos de atores sociais participantes, a flexibilidade estratégica” permitindo a adequação ao contexto (Silva, 1996, citado por Lima, 2003, p.313). Os indivíduos são vistos como potenciais agentes de mudança, capazes de participar de forma responsável e ativa, tomando decisões de forma livre e autónoma, procurando alternativas para os obstáculos que possam surgir (Lima, 2003; Pereira & Pessanha, 2014). Assumpção e Campos (2011) acrescentam que esta metodologia valoriza o contributo e o envolvimento dos participantes, com o intuito destes alcançarem a mudança. O investigador apoia a sua dinâmica investigativa na ação, considerando os atores sociais como sujeitos participantes, sendo eles próprios atores de mudança (Guerra, 2002; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008). Como acrescenta Lima (2003), a realidade social está repleta de possibilidades para a transformação e mudança. Importa referir também que o ponto de partida da IAP não assenta em nenhuma teoria nem num quadro de hipóteses (Guerra, 2002) e o objetivo é a resolução de problemas, ou seja, a mudança social (Lima, 2003). Esta metodologia assenta na análise sistémica, partindo da interdisciplinaridade, dos métodos qualitativos e de uma abordagem global. À luz da teoria dos sistemas, esta metodologia pode ser vista como um “meta-sistema”, onde o sistema da investigação e o sistema da ação interagem entre si e, para ser entendida esta interação, é necessário perceber cada um dos sistemas, mas também o seu todo (Guerra, 2002). Para Benavente, Costa e Machado (1990), a IAP acaba por ser uma abordagem complexa que não dispõe de protocolos ou

procedimentos fixos que se possam aplicar independentemente das especificidades do contexto. Contudo, é necessário evitar reduzir esta metodologia à investigação (sem que haja envolvimento dos atores sociais) ou à ação (sem que haja problematização). Na opinião de Lima (2003) e de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008), a indagação e reflexão permanentes, a participação dos atores, as dinâmicas colaborativas e contextualizadas, o impulso democrático e a reconstrução do conhecimento praxiológico são as características que mais se salientam na IAP. A participação dos atores sociais na investigação acaba por ser um processo de aprendizagem para os mesmos. Neste sentido, a investigação deve dotar-se de uma intencionalidade prática para a mudança, gerando conhecimento prático, pois este permite que os indivíduos coordenem as suas ações para as intenções da praxis (Elliott, 2010; Lima, 2003), promovendo um espaço para a reedificação dos pré-conceitos, de forma reflexiva (Carr, 2006) e através do envolvimento coletivo (Mesquita-Pires, 2010). Para Máximo-Esteves (2008), a investigação-ação é dinâmica, interativa e aberta a reajustes que derivem da análise da realidade. Na investigação-ação interessam as relações causais externas, sendo também dada ênfase ao significado que o indivíduo atribui (Guerra, 2002). De destacar que a investigação-ação aponta sempre a ação, podendo, no entanto, procurar-se compreendê-la sem que a mesma se concretize. Esta dupla opção faz com que se constitua a tripla tipologia de “investigação para a ação, investigação na ação, investigação pós-ação” (Esteves, 1987, citado por Guerra, 2002, p.72). Assim, é importante refletir antes, durante e depois da ação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008). Esta metodologia de intervenção social (Monteiro, 1996), que parte sempre do terreno, utiliza todos os métodos disponíveis nas ciências sociais (Guerra, 2002) e potencia o desenvolvimento profissional do investigador, pois este reflete, critica e analisa a sua própria prática, visto que, para se compreender a ação, torna-se necessário questioná-la (Mendonça, 2002; Mesquita-Pires, 2010). Quando utilizada a investigação-ação, surge um “desenho metodológico que se configura num processo cíclico, de pensar-fazer-pensar para investigar e criar a mudança. Estes ciclos de investigação envolvem diferentes fases que corporizam essa tríplice dimensionalidade pensar-agir-criar a mudança” (MacNaughton & Hughes, 2009,

citados por Mesquita-Pires, 2010, p.75). Por fim, de referir que é necessário que exista a clarificação dos pressupostos e intenções do investigador, de forma a chegar à neutralidade. Assim, o papel do investigador torna-se complexo, havendo a necessidade deste se interrogar ininterruptamente sobre quando, “para pensar o mundo, tem de se afastar ou mergulhar nele” (Guerra, 2002, p.75).

Importa salientar que o Projeto, aqui apresentado, ao ser desenvolvido num contexto que integra crianças e adolescentes, é orientado pela metodologia de IAP que realça a posição das crianças dentro das ciências sociais, considerando-as agentes sociais com voz, integrando-as nos processos de investigação, de forma a estabelecer com o investigador uma relação interativa e de abertura à mudança (Soares, 2006). Para Lima (2003), a investigação é um processo de participação onde se deve considerar a autonomia e a cooperação entre os indivíduos, sendo as tomadas de decisão partilhadas por todos os intervenientes da investigação. É de salientar que os indivíduos são livres de participar e só o fazem se assim for a sua vontade, devendo estar informados para que possam compreender a investigação. Na intervenção com crianças, é importante que estas sejam vistas como um grupo social com direitos, promovendo a sua autonomia, proteção e respeito, tendo em conta as suas especificidades e vulnerabilidades e o “investigador deve ter uma atitude de equidade no desenvolvimento de qualquer processo de investigação, o qual deverá ser aberto, de forma a integrar todos os aspetos que vão diferenciando os diferentes atores que nele participam, sejam eles crianças, ou adultos” (Soares, 2006, p.31). Thomas e O’Kane (1998) referem que a qualidade ética da investigação será maior, quanto maior for o controlo dos atores sociais no processo de investigação, verificando-se, através da participação, o empoderamento dos indivíduos (Lima, 2003).

1.3.A AVALIAÇÃO DE UM PROJETO EM EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL

A avaliação de projetos sociais, segundo Assumpção e Campos (2011), apesar de amplamente debatida, é pouca aplicada. Sendo a intervenção um processo cíclico que se prolonga ao longo do tempo (Mendonça, 2002), a avaliação não é apenas importante na fase dos resultados, acabando por não ter qualquer efeito nas ações realizadas (Almeida, Boterf, & Nóvoa, 1996). Atualmente, a avaliação é tida como um dos momentos essenciais para desenvolver programas sociais e para a metodologia IAP (Monteiro, 1996). Monteiro (1996, p.138) afirma que a avaliação, nos projetos de intervenção social, deve ser vista como o “elo de ligação entre a ação já desencadeada e a perspetivação de ações futuras, num processo coletivo de aprendizagem contínua e na procura de uma otimização quantitativa e qualitativa das intervenções”. A avaliação tem, assim, como objetivo a aprendizagem com a experiência para que se possa integrar, ao longo das ações, os conhecimentos que foram adquiridos durante a investigação (Monteiro, 1996), para que exista uma tomada de decisão eficaz e pertinente (Almeida et al., 1996). O conceito de avaliação é distinto e pode ser aplicado em diversos campos. Relativamente ao campo da investigação, o conceito de avaliação encontra-se relacionado com a análise dos resultados obtidos face às soluções encontradas para resolver os problemas existentes (Monteiro, 1996).

Segundo Stufflebeam e Shinkfield (1995), a avaliação acaba por ser um processo para identificar e obter informações sobre metas, planificações e impacto, servindo de guião para a tomada de decisões e para resolver os problemas, ou seja, é um conjunto de procedimentos que analisa o projeto tendo em conta o fornecimento de informação relativa ao seu impacto, ao seu custo, aos seus resultados (previstos e imprevistos) e às suas expectativas, com vista ao seu melhoramento (Almeida et al., 1996; Mendonça, 2002). Já para Aguilar e Ander-Egg (1992), a avaliação tem de ser vista como um processo sistemático, uma forma de investigação social planificada, aplicada e dirigida. Serve, assim, para identificar e obter, de maneira correta e fiável, dados e informações relevantes acerca de determinado projeto, orientando a tomada de decisões racionais na ação ou para resolver eventuais problemas, promovendo o conhecimento e a compreensão dos resultados, tendo em conta os fatores que determinaram o seu sucesso ou insucesso (Aguilar & Ander-Egg, 1992).

Os autores acrescentam ainda que a avaliação estabelece o grau de eficiência, de coerência, de pertinência, de eficácia e de idoneidade do projeto em causa. Na avaliação de projetos sociais, importa ter em conta a sua eficiência, eficácia, participação, equidade, impacto, qualidade e empoderamento (Assumpção & Campos, 2011). Para Almeida e colegas (1996), a avaliação de projetos desempenha diversas funções, tais como: a função operatória (tenta demonstrar e perceber os problemas que surgem durante a ação, procurando soluções adequadas); a função permanente (acompanha todo o desenrolar do projeto); a função participativa (os resultados obtidos são devolvidos aos diversos intervenientes, de forma a que os efeitos da avaliação promovam a adaptação e evolução do projeto); e a função formativa (momento de aprendizagem de todos os intervenientes). Durante a avaliação, devem ser privilegiados os dados qualitativos, bem como a análise qualitativa (não descurando a análise quantitativa), adotando um questionamento ativo sobre a ação e clarificando os sistemas de inter-relação da realidade. Desenvolve-se ao longo de todo o projeto, sendo um “processo de «aprendizagem e de cognição», uma aquisição de competências e experiências que se vão integrando na dinâmica da ação”, promovendo a reflexão de todos os intervenientes (Monteiro, 1996, p.40). Assumpção e Campos (2011) referem ainda que Stufflebeam (1978) propõe oito questões para guiar o processo de avaliação, sendo elas: o que é a avaliação? Para que servem as informações provenientes da avaliação? Que perguntas de avaliação devem ser feitas? Que informações a avaliação fornece? A quem interessam os resultados da avaliação? Quem deve fazer a avaliação? Como deve ser conduzida a avaliação? E que critérios devem guiar a avaliação?

A avaliação do projeto pode ser feita a nível interno ou a nível externo (Almeida et al., 1996; Monteiro, 1996). A avaliação externa ocorre quando é feita por indivíduos que não participam diretamente no projeto, mas que detenham competência técnica e científica. Porém, assume o risco de existirem conflitos de interesses, a dificuldade em aceder à informação, a avaliação com um carácter sobretudo teórico e a confusão entre a avaliação dos participantes e a avaliação de um programa. Já a avaliação interna é realizada por indivíduos que intervieram diretamente no projeto (Monteiro, 1996). Almeida e colegas (1996) defendem que estes dois tipos de avaliação devem

ser utilizados, pois ambos se completam e enriquecem e porque a compreensão espaçada é alargada e completa, possibilitando a correção por um olhar interior. Para os mesmos autores, existem três momentos de avaliação: a avaliação de desenho e concetualização; a avaliação de processo; e a avaliação de eficácia e eficiência. O primeiro aborda questões da planificação e da organização do projeto. O segundo passa pela avaliação das estratégias e pela forma como estas são colocadas em prática. Já a avaliação da eficácia e eficiência, ou avaliação de impacto, passa pela avaliação dos resultados, das mudanças ocorridas e dos obstáculos, medindo a distância entre os objetivos estabelecidos e os objetivos atingidos. Os objetivos definidos são apenas atingidos por meio de sucessivas aproximações, sendo necessário que a ação seja corrigida constantemente, "tal como um piloto que, graças a pequenas manobras no leme, vai mantendo (e corrigindo) o rumo a seguir" (Nóvoa, 1999, p.125). No momento da avaliação, é importante a articulação entre a investigação e a ação, vendo-a como um instrumento de mudança e tornando-a participativa e democrática (Almeida et al., 1996). Importa relembrar que, na IAP, os indivíduos participam na ação e na avaliação. Esta participação deve ser dotada de reflexão – reflexão antes da ação, reflexão na ação, reflexão pós-ação e autorreflexão. Estes níveis de reflexão constituem, não só a avaliação do projeto, como a própria avaliação do sujeito, a autoavaliação (Monteiro, 1996). Para além da reflexão, deverão também existir critérios de avaliação para facilitar a mesma. A pertinência da avaliação vai depender dos critérios definidos, das técnicas de recolha de informação utilizadas e, principalmente, do diálogo estabelecido entre os atores da realidade (Almeida et al., 1996). Como Assumpção e Campos (2011) explicam, a avaliação de um projeto social pode caracterizar-se através de três momentos, antes (*ex-ante*), durante (*in-itineri*) e depois (*ex-post*) do projeto desenvolvido. A avaliação *ex-ante* e a agenda institucional permitem a escolha das estratégias que mais se adequam para alcançar os objetivos do projeto, tendo a avaliação um papel concetual e formativo, estabelecendo-se as necessidades e planeando o projeto através das opiniões dos participantes. A avaliação *in-itineri* procura avaliar o desenvolvimento do projeto. Já o momento *ex-post* avalia o projeto que já foi executado de forma a perceber a sua continuidade e o seu impacto. A avaliação de

Projetos em Educação e Intervenção Social torna-se pertinente, permitindo a reflexão e o questionamento ao longo de todo o processo sobre as lacunas e os pontos fortes do mesmo (Serrano, 2008), auxiliando na tomada de decisões e a aprendizagem do investigador (Cembranos, Montesinos, & Bustelo, 2001).

1.3.1.O Modelo de Avaliação Context, Input, Process, Product

No sentido de avaliarmos o Projeto aqui apresentado, optámos pelo Modelo CIPP de Stufflebeam e Shinkfield (1995). Este proporciona um “feedback” acerca de todo o processo de investigação e ação, permitindo que se efetuem reajustes (Stufflebeam & Shinkfield, 1995), ou seja, auxilia a tomada de decisões (Assumpção & Campos, 2011). O modelo CIPP engloba a avaliação do contexto, a avaliação de entrada, a avaliação de processo e a avaliação de produto. A avaliação do contexto tem como objetivos, através de diversas técnicas, definir o contexto, identificando os atores sociais, as necessidades, os problemas, bem como as potencialidades, de forma a perceber se os objetivos propostos são adequados, tendo em contas as necessidades identificadas (Stufflebeam & Shinkfield, 1995). A avaliação de entrada permite identificar e avaliar os constrangimentos e as potencialidades do projeto, planificando ações para levar a cabo as estratégias delineadas, sendo analisados os recursos disponíveis no contexto e esboçando-se estratégias alternativas, com suporte teórico (Stufflebeam & Shinkfield, 1995). A avaliação de processo passa por perceber, durante o processo, quais os defeitos da planificação e/ou desenvolvimento do projeto, proporcionando informação para encontrar alternativas às limitações do processo, ou seja, aperfeiçoando a planificação e a execução (Stufflebeam & Shinkfield, 1995). A avaliação de produto baseia-se na recolha e interpretação dos resultados, positivos e negativos, relacionando-os com a informação fornecida pelo contexto, pela entrada e pelo processo (Stufflebeam & Shinkfield, 1995).

2.O SISTEMA DE PROTEÇÃO E EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS

Visto o contexto onde decorreu o Projeto “Explorar Novos Trilhos” ser uma estrutura de acolhimento de crianças e jovens, importa fazer uma breve referência, não só ao Sistema de Proteção e Educação de Crianças e Jovens, como, também, ao Acolhimento Residencial, uma vez que o enquadramento teórico permite sustentar o Projeto de Educação e Intervenção Social e auxilia na compreensão da realidade.

Dada a sua vulnerabilidade, a criança está exposta a maus tratos, sendo imprescindível a comunidade defendê-la, tendo em conta o respeito, a autonomia, a liberdade e a privacidade da mesma, reconhecendo a criança como um indivíduo que deve participar no processo e nas decisões que lhe dizem respeito (Carvalho, 2013; Souza & Brito, 2015). Em 1989, a Organização das Nações Unidas (ONU) elabora a convenção sobre os direitos da criança onde estão classificados e descritos os direitos culturais, civis e económicos da criança, bem como a forma mais adequada para intervir na negligência juvenil (ONU, 1989). Os princípios orientadores de Riade procuram orientar a legislação de forma a prevenir a delinquência juvenil. Passados seis anos, é elaborada a Convenção Europeia sobre os direitos das crianças com o objetivo de garantir condições para exercer os direitos da criança, tendo em conta o seu superior interesse (United Nations Children's Fund [UNICEF], 1990). Como Delgado (2006) refere, a responsabilidade sobre a criança e jovem compete à família, sendo apenas posteriormente as crianças consideradas como sujeitos com autonomia para exercer os seus direitos. No entanto, a família continua a ser dominante na “resolução dos problemas da infância e da juventude, associada à responsabilidade parental” (p.122), recaindo sobre ela os deveres. O autor refere que no artigo 16º da Declaração Universal dos Direitos do Homem, a família tem o direito de ser protegida e proteger a família requer proteger cada indivíduo que a compõe. Por isso, as medidas de apoio à família não devem comprometer o bem-estar individual “sem prejuízo de se reconhecer a sua relevância para a prevenção da

inadaptação e do conflito social” (p.126). O autor alerta também para que, se a criança é um sujeito de direitos, pode exercê-los contra a própria vontade dos adultos. Como Sarmento (1999) afirma, os jovens passam a exercer um papel de atores do seu próprio destino, tendo o direito de decisão, sendo-lhes reconhecido o direito de cidadania e de participação ativa na sociedade. Assim, devem ser criados espaços onde os menores possam expressar a sua opinião, promovendo a sua participação. Esta opinião deve ser tida em conta, tal como refere o artigo 12º da Convenção dos Direitos da Criança, promovendo a responsabilidade desta ao longo de todo o processo (UNICEF, 1990). Carvalho (2013) acrescenta que a opinião da criança deve ser tida em conta, de acordo com a capacidade para compreender as questões e as consequências das suas opções. Por outras palavras, os menores devem ter acesso a toda a informação, bem como liberdade de expressão, visto a partilha de informações e a troca de opiniões constituírem um pilar basilar da democracia (Decreto-lei nº 147/99, de 1 de setembro). Na Convenção dos Direitos da Criança, os menores adquirem um estatuto semelhante ao dos adultos (UNICEF, 1990).

O sistema de proteção e educação de crianças e jovens encontra-se tutelado por dois diplomas, a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Decreto-lei nº 147/99, de 1 de setembro), onde se integram as medidas de promoção e proteção, e a Lei Tutelar Educativa (Decreto-lei nº 4/2015, de 15 de janeiro) que agrega as medidas tutelares educativas, destinando-se estas exclusivamente à infância e juventude. As primeiras medidas estão reservadas aos tribunais, abrangendo os menores em perigo e são exercidas, via social, pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), apoiadas pelo Ministério da Solidariedade e do Trabalho. Existem, ainda, outras formas de promoção dos direitos dos menores, em diferentes níveis preventivos, tais como os programas do sistema educativo ou os programas do sistema de saúde (Carvalho, 2013; Delgado, 2006). Para que exista um bom funcionamento do sistema de proteção, é necessária uma articulação eficaz entre o serviço social, os equipamentos de saúde, o sistema escolar e de formação profissional e os equipamentos de acolhimento. Torna-se desnecessário possuir jurisdição de organizada, coerente e célere se a rede social não possuir

equipamentos e meios necessários para colocar em prática as decisões tomadas (Delgado, 2006). As medidas de promoção e de proteção de crianças e jovens têm com objetivo a criação de mecanismos de intervenção que assegurem o seu desenvolvimento integral, sempre que o bem-estar seja ameaçado ou comprometido. Esta intervenção abrange crianças e jovens até aos 18 anos, ou até aos 21 anos se assim solicitado (Decreto-lei nº 147/99, de 1 de setembro). Se as medidas anteriores têm como objetivo acabar com o perigo, importa perceber o que é o perigo. Assim, o perigo abrange maus tratos físicos e/ou psíquicos, abandono, negligência, trabalho ou exploração infantil, abuso sexual ou comportamentos que coloquem em risco o desenvolvimento da criança ou jovem (Decreto-lei nº 147/99, de 1 de setembro). Carvalho (2013) refere que estas medidas têm como objetivo assegurar as condições básicas para o desenvolvimento integral dos menores e garantir a recuperação dos menores que foram alvo de abuso ou de exploração. Para tal, estas medidas seguem um conjunto de princípios, sendo que o objetivo primordial é o superior interesse do menor, cabendo ao Estado avaliar a constituição e a atuação das instituições de acolhimento (Carvalho, 2013; Delgado, 2006). A responsabilidade da intervenção preventiva recai, primeiramente, sobre a comunidade, independentemente da condição, idade, família do indivíduo, ou seja, “a responsabilidade não é do outro, seja ele o Estado ou qualquer outra entidade; a responsabilidade é de cada um em relação ao outro, em relação a todos os outros que possam beneficiar da intervenção” (Delgado, 2006, p.153). As medidas de promoção e proteção aplicáveis são da competência do Tribunal e da CPCJ, à exceção da medida de adoção que é da exclusiva competência do Tribunal. Estas podem ser definitivas ou provisórias (quando têm duração inferior a seis meses) e podem ser aplicadas em meio natural de vida, quando é possível assegurar a proteção do menor sem o retirar do seu meio (Decreto-lei nº 147/99, de 1 de setembro). Para Carvalho (2013), torna-se fundamental apoiar medidas que visem a promoção do bom desempenho das funções parentais, favorecendo os vínculos familiares. A medida de confiança a pessoa idónea, a pessoa selecionada para adoção ou a instituição com vista a futura adoção, é considerada uma medida em meio natural de vida, quando a criança é confiada a pessoa selecionada para adoção, e é considerada medida de

colocação, quando o menor é confiado a instituição para adoção. Esta medida procura agilizar o processo de adoção. As medidas de colocação incluem o acolhimento familiar e o acolhimento residencial. A primeira passa por encontrar uma família de substituição que promova um modelo parental adequado, integrando a criança ou jovem num grupo, onde exista a partilha de laços de afetividade, partindo do princípio que a educação e bem-estar do menor sejam “melhor prosseguidos num ambiente familiar” (Delgado, 2006, p.157). A institucionalização deverá evitar a intervenção massificada e despersonalizada, procurando transmitir hábitos de conduta e afeto, num ambiente de liberdade, de responsabilidade, de respeito e de diálogo (Delgado, 2006).

2.1.O ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

O contexto onde o indivíduo está inserido afeta o seu desenvolvimento. Assim, uma criança ou jovem institucionalizado vê o seu desenvolvimento influenciado, positiva ou negativamente, pelo ambiente institucional (Bronfenbrenner, 1996).

A institucionalização é uma medida de proteção que deverá assegurar as necessidades básicas e o desenvolvimento integral das crianças e jovens. Segundo o Decreto-lei nº 147/99, de 1 de setembro, é colocar a criança ou jovem ao cuidado de uma entidade de acolhimento que possua infraestruturas e equipamentos apropriados, bem como uma equipa técnica (ET) que assegure os cuidados adequados às crianças e jovens e lhes proporcione condições que permitam a sua educação, o seu bem-estar e o seu desenvolvimento integral. Quando a família não pode cumprir a sua finalidade educativa, são as instituições de acolhimento que têm a finalidade de educar e assegurar o desenvolvimento integral da criança e jovem (Carvalho, 2013; Delgado, 2006). A definição de instituição engloba instituições sociais que facilitem uma atenção especializada e individualizada às crianças e aos jovens que, “por circunstâncias familiares distintas, necessitem de ser separados temporariamente do seu núcleo familiar, e para os quais o internamento” é a opção

mais viável relativamente aos recursos disponíveis (Sandomingo, 1998, p.71). Institucionalizar uma criança ou um adolescente deve ser uma medida utilizada apenas em exceções, com o objetivo de salvaguardar os seus interesses, caso a relação familiar seja inadequada (Carvalho, 2013) porque, apesar de a família ser tida como um espaço de proteção, de construção de vínculos afetivos e de cuidado, pode também ser um espaço de violação de direitos (Delgado, 2006). Como Carvalho (2013) e Paolo (2013) referem, a institucionalização visa proporcionar uma estrutura de vida tão aproximada quanto possível da família da criança ou adolescente, tendo sempre em conta o seu desenvolvimento. Diversos autores consideram que o acolhimento residencial deverá ser uma das últimas soluções e só deverá ser aplicada, quando todas as outras medidas de promoção e proteção se tornem inviáveis (Paolo, 2013). De acordo com o Decreto-lei n.º 147/99, de 1 de setembro, o acolhimento residencial pode ser de curta ou longa duração. Se o acolhimento for inferior a seis meses, o menor é encaminhado para CAT; caso exceda os seis meses, é encaminhado para LIJ (Decreto-lei n.º 147/99, de 1 de setembro). Quando o acolhimento tem de ser imediato e inadiável, visto o menor estar em perigo atual ou iminente, é encaminhado para UE; este acolhimento tem a duração máxima de quarenta e oito horas (Carvalho, 2013; Paolo, 2013). Importa salientar que, tal como Paolo (2013) refere, as instituições deixaram de ter uma função apenas assistencialista, passando a desempenhar um papel, não apenas de proteção, mas também de promoção de condições que sejam favoráveis ao desenvolvimento dos menores.

Instituições que restringem o acolhimento apenas a uma determinada faixa etária, podem levar a que irmãos sejam separados, à desarticulação das redes de apoio e proteção ao menor e à ausência de trabalho com as famílias, podendo constituir-se como aspetos a melhorar no que concerne ao acolhimento residencial (Souza & Brito, 2015). Assim, as políticas públicas deveriam colocar em prática estratégias que vão ao encontro das necessidades dos menores (Delgado, 2006) porque a instituição acaba por se tornar a fonte de apoio social mais acessível e organizada e, consequentemente, desempenhará um papel essencial para o seu desenvolvimento (Siqueira & Dell'Aglio, 2006). Nesta linha de pensamento, Carvalho

(2002, citado por Siqueira & Dell’Aglío, 2006, p.71) considera que a instituição não é tida como um ambiente adequado para o desenvolvimento, dado “o atendimento padronizado, o alto índice de criança por cuidador, a falta de atividades planejadas e a fragilidade das redes de apoio social e afetivo”. Nas instituições pode existir a privação de competências e estímulos, o que acaba por não promover o desenvolvimento e as relações dos adolescentes, expondo-os à rutura dos vínculos com a família e podendo levar ao isolamento social (Paolo, 2013). A institucionalização, por tempo prolongado, acaba por fragilizar o desenvolvimento, afetando determinadas capacidades no plano social, intelectual, físico e afetivo (Siqueira & Dell’Aglío, 2006). Strecht (2002) refere que, no acolhimento residencial, poderá existir a perda de identidade, sendo que, no período de adaptação à instituição, se desenvolvem sentimentos de apatia, de solidão e/ou indiferença, devendo a entrada numa instituição ter especial atenção por parte dos profissionais. O autor refere que a adaptação do menor está relacionada com a qualidade institucional, sendo a promoção da sua participação fundamental. Paolo (2013), referindo Alberto (2002), considera que a institucionalização abrange fatores negativos, como o sentimento de punição, tendo o menor a perceção de que ele próprio está a ser penalizado, tal como acontece quando o adulto é colocado num estabelecimento prisional, pois está presente o sentimento de incompreensão e ambivalência. O menor não entende o porquê de deixar a casa, a família, os amigos e a escola. Por outro lado, “sendo a família responsável pela necessidade de institucionalização do seu filho/a, estes ficam no seu espaço e a criança é que sai para uma instituição” (p.44). O autor refere também a diminuição da responsabilização parental, pois os pais percebem que alguém, neste caso a instituição, cuida do filho, acomodando-se. Acrescenta ainda a discriminação e a estigmatização social, visto as crianças e jovens institucionalizados serem frequentemente rotulados pela sociedade. Moreno (1996) recorda que os menores institucionalizados sentem-se pressionados pela procura da sua independência, por manter os laços afetivos com família e pares e, por conseguinte, quanto maior for a aproximação da intervenção à realidade, maior será a sua adaptação após a saída da instituição. Por outro lado, Yunes, Miranda e Cuello (2004), apoiados por Mota e

Matos (2008), afirmam que a institucionalização pode, ou não, influenciar o desenvolvimento, pois acaba por se constituir como dois pratos de uma balança: num prato estão os fatores de risco que acabam por aumentar a vulnerabilidade do indivíduo e, no outro prato, estão os fatores de proteção que vão potenciar a resiliência do sujeito. Eira (2014) defende que se existir uma intervenção em que se invista no trabalho e na estimulação do adolescente, esta será preponderante para o seu bom crescimento e desenvolvimento, isto é, deverá existir uma intervenção específica. Para que a intervenção tenha sucesso, é necessário que existam profissionais qualificados e um diagnóstico precoce dos problemas, sendo a implicação e a intervenção com a família essencial, quando o objetivo é a reunificação familiar (Delgado, 2006).

Como o acolhimento residencial gera um ambiente artificial, e por estes serem retirados do seu meio ambiente natural, a institucionalização tem sido alvo de diversas críticas. Daí, ser crucial a procura de soluções alternativas ao acolhimento residencial, visando medidas de manutenção dos laços de parentesco, quando isso é possível, devendo a institucionalização reservar-se apenas para casos em que é crucial afastar o menor do seu meio familiar e social (Delgado, 2006). Contudo, a institucionalização não recebe apenas críticas negativas, tais como a falta de pessoal especializado, a despersonalização, a incapacidade de respostas a situações específicas, a regulamentação rígida, a desagregação familiar e as relações afetivas inadequadas, recebendo também críticas positivas (Bullock, 1999). Delgado (2006) refere que os aspetos positivos se obtêm mais facilmente quando as instituições apresentam pequenas dimensões, quando integradas na comunidade envolvente, quando funcionam em regime aberto e quando promovem a participação do menor e da família. Segundo Farromba (2013, citado por Eira, 2014, p.21), a instituição é um ambiente ecológico de importância extrema para as crianças e adolescentes, visto configurar “o microssistema onde (...) realizam um grande número de atividades, funções e interações. É também um ambiente com potencial para o desenvolvimento de relações recíprocas, de equilíbrio de poder e de afeto”. Apesar do afastamento do adolescente da família poder ter repercussões negativas no desenvolvimento, em alguns casos, viver com esta acaba por ser disfuncional. Quando o dia-a-dia da família

é centrado no conflito e na negligência, o desenvolvimento do adolescente também é afetado. Assim, a institucionalização pode ser vista como um contexto promotor do desenvolvimento, passando a ser a fonte de apoio social do adolescente (Eira, 2014; Paolo, 2013; Siqueira & Dell' Aglio, 2006). As crianças e os jovens estabelecem relações com os profissionais que se constituem como figuras centrais na sua vida e os seus novos modelos de identificação que os orientam e protegem. Concomitantemente, a convivência com outros adolescentes, em situações idênticas, poderá ser benéfica, tornando-se numa fonte de apoio mútuo e, conseqüentemente, um fator de proteção (Eira, 2014; Mota & Matos, 2008; Siqueira & Dell' Aglio, 2006). Arpini (2003, citado por Mota & Matos, 2008, p.375) refere que em estudos com adolescentes, que estiveram institucionalizados, estes revelam que as vivências na instituição foram “o melhor período das suas vidas, sendo um meio privilegiado para o estabelecimento de laços afetivos” que se conservaram mesmo após a institucionalização. Por isso, importa que o acolhimento residencial seja estruturado, estável e de qualidade (Paolo, 2013). É importante referir que, através de uma relação de afeto, de empatia e de confiança, as instituições poderão sustentar angústias, constituindo-se como espaços de resiliência, pois “mais importante do que aquilo que nos fizeram, é o que nós fizemos do que fizeram de nós” (Vilhena, 1999, citado por Paolo, 2013, p.48). Se as instituições fizerem face aos fatores negativos, poderão ser uma boa alternativa, principalmente para os jovens, “ao nível da integração num grupo e do desenvolvimento da autoestima” (Delgado, 2006, p.175). Para Fuertes e Delgado (1996, citados por Delgado, 2006, p.175), o acolhimento residencial apresenta uma série de vantagens, sendo elas: a menor probabilidade de interrupção; liberta a criança de relações afetivas estreitas com outros adultos diferentes dos da sua família; a inserção num contexto mais estruturado e dotado de especialistas, capazes de responder a determinadas problemáticas; evita o «conflito de lealdades»; a relação profissional estabelecida com os profissionais da instituição é menos afetiva e mais tranquilizadora para a família biológica; facilita o contacto entre a criança e os seus pais; representa um contexto mais adequado para determinadas intervenções de âmbito terapêutico. Para Bullock (1999), o acolhimento residencial não deve ser visto como uma última opção, mas sim como a

medida mais apropriada para suprir as necessidades de determinados grupos de crianças e jovens. Campo e Panchón (2000) defendem que a institucionalização é parte de um conjunto de medidas que atuam na criança, na família e no ambiente, sendo estas medidas complementares ou alternativas.

Para Eira (2014, p.37), a institucionalização assume-se como “uma faca de dois gumes”. Eira (2014) e Paolo (2013) concluem que a institucionalização poderá ter um impacto positivo ou negativo, dependendo do contexto, da intervenção e dos indivíduos que o integram porque, apesar de existirem riscos e fragilidades, a institucionalização apresenta também oportunidades e potencialidades. O impacto da institucionalização depende, assim, de uma variedade de fatores, incluindo a interpretação que o próprio menor lhe atribui. A permanência do menor na instituição deve limitar-se ao estritamente necessário, visto que tempos de permanência prolongados constituem uma forma de agressão para o menor. Apesar da qualidade da instituição, nenhuma criança ou jovem é inteiramente feliz. Delgado (2006, p.84) menciona que “guardam-se os traumas, os medos, a ferida do abandono, as saudades dos pais (...), o desejo de viver na família que se perdeu ou nunca se teve”. Para o autor, o futuro do acolhimento em instituições passa pela valorização da participação, “como eixo estruturador da utilização dos recursos e do desenvolvimento de programas” para diminuir o número de menores institucionalizados, o tempo de permanência nas instituições e para melhorar a qualidade do acolhimento (p.173). Quando da atribuição de uma instituição, devem ser privilegiadas as instituições de regime aberto, beneficiando de intervenção de acordo com as características específicas das crianças e dos jovens (Delgado, 2006), assegurando o seu bem-estar. As instituições devem evitar a massificação, ou seja, devem abranger grupos de dimensões reduzidas, de modo a que estas estruturas se aproximem o mais possível do contexto familiar. Delgado (2006) considera que faltam instituições de acolhimento especializadas ou com valências especializadas para responderem de forma eficaz às diversas problemáticas, sendo que, por vezes, menores que deveriam ir para um LIJ, são encaminhados para CAT e vice-versa. Importa também que a ET seja multidisciplinar e que salvguarde a individualidade dos menores.

3.O CENTRO JUVENIL: CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ACERCA DA REALIDADE E AVALIAÇÃO DO CONTEXTO

Neste Capítulo, será apresentada a instituição onde o Projeto foi desenvolvido, bem como os participantes no mesmo. Como as técnicas de recolha de informação utilizadas foram importantes para o processo de integração e para a análise da realidade do contexto, segue-se uma breve abordagem sobre as mesmas.

A análise da realidade implica diversos momentos, sendo todos eles complementares. O primeiro é a “descrição” do contexto. De seguida, são discutidas as opiniões dos agentes sociais sobre a sua realidade, isto é, o momento da “perceção social”. Segue-se a “explicação e interpretação” onde existe um questionamento acerca da realidade. O penúltimo momento, as “alternativas”, implica o desenho do projeto, tendo em conta as necessidades e os problemas. Por fim, o “ajuste” passa pela planificação, priorizando as necessidades, tendo em conta a sua urgência, a pertinência e os recursos disponíveis (Cembranos et al., 2001).

O processo de integração no contexto foi dinâmico e contínuo. A entrada na instituição foi feita de forma refletida. Foi necessária uma adaptação constante às dinâmicas institucionais, participando-se nas mesmas, de forma a estabelecer uma relação próxima com os jovens e com os profissionais. O estabelecimento de relações de confiança com alguns intervenientes contribuiu para o conhecimento da realidade através da observação direta e de conversas intencionais. Inicialmente, apresentámo-nos a todos os intervenientes que ficaram a conhecer o objetivo da nossa presença. Como as idas à instituição foram realizadas, na sua maioria, aos fins de semana, contactámos com o grupo de jovens que não ia a casa, facilitando o estabelecimento de relações. No início, foi difícil estabelecer um diálogo com alguns jovens, tendo nós utilizado, como estratégia, acompanhá-los nas saídas autorizadas ao exterior (ir ao café ou ir fumar). De forma a orientar o processo de recolha de dados e permitir um conhecimento mais aprofundado da realidade, optou-se pela

análise documental, pela observação participante e pelas conversas intencionais, privilegiando-se a abordagem qualitativa.

Analisámos diversos documentos, como o Regulamento Interno (CJ, 2016), o Modelo Socioeducativo (CJ, 2015), o Plano de Atividades Anual e, mais tarde, os Processos Individuais das crianças e dos jovens. Esta análise permitiu comparar o que era colocado em prática com o que estava previsto, complementando a observação, tal como asseguram Quivy e Campenhoudt (2013). Ao optar-se por uma postura de observação participante, foi-nos possível perceber e participar nas rotinas e nas dinâmicas institucionais, tais como os momentos de lazer, o horário de estudo, o horário das refeições, entre outros, o que permitiu observar as relações existentes entre os agentes sociais. Esta técnica, para além de facilitar uma análise da realidade mais completa e geral (Guerra, 2002), facilitou a integração no contexto, através da “inserção do observador no grupo observado” (Almeida & Pinto, 1990, p.97), tendo como vantagem a “autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos” (Quivy & Campenhoudt, 2013, p.199).

Para Peretz (2000, p.36), as conversas intencionais possibilitam a compreensão de “significados dos termos desconhecidos”, permitindo ao investigador obter informações mais próximas das atitudes, das representações, dos comportamentos e das opiniões dos jovens e dos profissionais. Assim, as conversas intencionais tornam-se fulcrais em Projetos de Educação e Intervenção Social, pois, para além de facilitarem o estabelecimento de relações e o processo de integração, fornecem ao investigador informações que este “não teria espontaneamente pensado por si” (Quivy & Campenhoudt, 2013, p.69).

Foi, assim, essencial analisar-se a realidade, de forma a conhecer as rotinas e as dinâmicas das crianças e dos jovens e dos profissionais, o meio envolvente à instituição, para posteriormente se proceder à identificação dos problemas e necessidades do contexto. Como Cembranos e colegas (2001) afirmam, para se saber o que se pode mudar e como se pode mudar, é essencial conhecer a realidade onde se está inserido, através da recolha de informação e da sua interpretação, sendo um processo de reflexão dinâmico.

O Projeto desenvolveu-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social, no Concelho do Porto, numa das freguesias mais populosas e com maior taxa de analfabetismo. Esta freguesia é marcada pelo elevado número de bairros sociais, destacando-se pela sua história e valor a nível patrimonial. É uma freguesia com várias tradições culturais e com diversas associações (desportivas, culturais), apresentando várias oportunidades de entretenimento, de cultura e de lazer para as crianças e os jovens. É uma zona de fácil acesso, servida por uma vasta rede de transportes públicos, revelando uma grande afluência de pessoas durante o dia e a noite. Os transportes públicos eram utilizados para os jovens se deslocarem a casa, visto que para a escola ou para ir a consultas médicas o Centro Juvenil (CJ) dispunha de transporte próprio. No entanto, a existência de transportes na proximidade do CJ não favorecia as deslocações das famílias ao mesmo. Apesar da maioria dos jovens residir no concelho do Porto, apenas uma minoria vivia na zona envolvente ao CJ. Ao nível da Educação, a freguesia dispunha de diversas escolas públicas e privadas, sendo que grande parte dos jovens frequentava a mesma escola, localizada a cerca de 2km do CJ. A freguesia apresenta diversos espaços comerciais, como cafés e supermercados, que os jovens frequentavam. Nas épocas festivas, o CJ tinha em atenção o programa que a Câmara Municipal do Porto disponibilizava, para que os jovens pudessem participar.

Esta instituição que funciona em regime aberto, cooperando com o Instituto da Segurança Social, acolhe crianças e jovens do sexo masculino, de todo o território nacional, especialmente da zona Norte. As crianças e os jovens acolhidos costumavam designar a instituição por CJ, designação utilizada neste Relatório.

O CJ tinha como objetivo garantir as necessidades básicas e promover o desenvolvimento integral de crianças e jovens que se encontravam em situação de perigo, visando a sua participação e integração social (CJ, 2015, 2016). Para além de prestar acompanhamento psicossocial às crianças e jovens, a instituição pretendia também apoiar as famílias, de forma a envolvê-las no projeto de vida da criança ou do jovem. Souza e Brito (2015) chamam a atenção para o facto de que a reinserção em meio familiar não pode abranger apenas as idas a casa aos fins de semana, as pausas letivas ou as visitas da família ao menor. Delgado (2006) refere que o

acompanhamento educativo das famílias, a par do acompanhamento dado aos menores, não está a ser colocado em prática e, quando está, é feito de forma deficitária, comprometendo o regresso do menor à família. Recorrendo às conversas intencionais e à observação participante, percebia-se que o acompanhamento das famílias era bastante deficitário. Por vezes, após a ida a casa, os jovens ficavam destabilizados e era visível a alteração no seu comportamento, isto porque estaria a ser feito um trabalho com o jovem, sendo, no entanto, a família colocada de parte nesta intervenção, o que colocava em causa o trabalho com o jovem. Em alguns casos, os jovens tinham sido retirados da família e, após a medida de acolhimento terminar, voltavam para as famílias e, mais tarde, regressavam à instituição porque em casa tudo se mantinha igual, ou seja, o problema que originara a retirada do menor continuava presente, tal como se verificava no caso de dois jovens. Existiam famílias com as quais a intervenção desenvolvida era nula. Assim, era essencial, que a par da intervenção com os jovens, fosse desenvolvida uma intervenção com a família ou que a intervenção com os jovens englobasse a participação e o trabalho com as famílias. A intervenção com a família seria benéfica para perceber o funcionamento do sistema familiar, como o papel de cada jovem na família, bem como para promover a existência de um equilíbrio quando da reunificação familiar.

3.1. VALÊNCIAS INSTITUCIONAIS

A instituição dispunha de três valências, o LIJ, o CAT e a UE, encontrando-se todas elas orientadas para uma relação “de tipo familiar” ao nível das relações e cuidados básicos individuais, tais como a alimentação, a saúde e a higiene (CJ, 2015). O LIJ possuía 60 vagas, destinadas a crianças e jovens entre os 6 e os 18 anos, em situação de perigo, ou até aos 21 anos, caso os jovens quisessem e a instituição o permitisse. Porém, naquele momento, estariam em LIJ jovens com 22 e 23 anos. A instituição justificava a sua presença com base no bom comportamento e influência nos restantes jovens. Esta resposta social poderia ser transitória ou definitiva,

destinando-se ao acolhimento prolongado, quando a medida de acolhimento fosse superior a seis meses (CJ, 2016). Tinha o intuito de proporcionar uma estrutura de vida estável, para facilitar o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens, promovendo a participação e a responsabilização das famílias no seu projeto de vida, objetivando o regresso à família de origem, sempre que existissem condições para tal (CJ, 2015). Contudo, a participação das famílias no Projeto de Vida dos menores era escassa. Nas famílias com quem contactámos, a opinião geral passava por culpabilizar a instituição por ter retirado os menores, evitando manter relações, para além das necessárias, com os profissionais. Na nossa perceção, este afastamento poderia estar relacionado com o facto de a instituição apenas contactar os familiares quando queriam informá-los acerca de algo negativo, sendo, por isso, importante que a instituição mudasse a abordagem com as famílias, pautando os pontos negativos, mas valorizando os pontos positivos. Já o CAT era uma resposta social que visava o acolhimento imediato e transitório de crianças e de jovens dos 10 aos 18 anos, o que implicava uma rápida avaliação e um diagnóstico correto, de forma a elaborar projetos de vida bem delineados (CJ, 2016). O objetivo prioritário deveria ser, sempre que possível, a reintegração na família; quando esta não era possível, entre seis a oito meses, o menor era encaminhado para família alternativa ou para LIJ. Tinha também como objetivo proporcionar à criança ou ao jovem uma estrutura de vida tão aproximada quanto possível da das famílias (CJ, 2015). No CJ verificava-se que a grande maioria dos menores em CAT transitava para LIJ, sendo, mais uma vez, perceptível a importância de trabalhar, não só com as crianças e os jovens, mas também com as famílias para que a reintegração familiar fosse possível num curto espaço de tempo. A UE acolhia crianças e jovens com mais de 12 anos, que se encontrassem em situação de perigo iminente, por um período transitório que não deveria ultrapassar as 48 horas, prazo que o tribunal teria para tomar uma decisão provisória (CJ, 2015). O encaminhamento era feito pelo Tribunal de Família e Menores e/ou pela Equipa de Emergência Infantil do Instituto de Segurança Social, fazendo esta última a avaliação da situação e respetivo encaminhamento. Esta valência tinha como objetivo garantir a satisfação das necessidades básicas e a ocupação do tempo livre da criança e do jovem, visto não ser possível elaborar

projetos de vida num prazo de acolhimento tão curto (CJ, 2015). De referir que o prazo de 48 horas, normalmente, não é cumprido dada a ausência de respostas alternativas (Paolo, 2013).

3.2.RECURSOS FÍSICOS E RECURSOS HUMANOS

O edifício principal do CJ tinha quatro pisos, funcionando, no piso -1, a sala de jogos e a sala dos computadores. Era neste piso que os jovens passavam a maior parte do tempo. No rés-do-chão encontravam-se o gabinete médico, o gabinete dos educadores, um mini refeitório e salas de estudo. No piso 1, situavam-se os gabinetes técnicos, os quartos do CAT e UE e parte dos quartos do LIJ, ocupados pelos jovens mais novos, com 15 e 16 anos. No piso 2, existia uma biblioteca e uma sala de cinema que nunca eram utilizadas, encontrando-se trancadas, e os restantes quartos do LIJ. Noutro edifício, encontravam-se o refeitório, os serviços administrativos e a lavandaria. A instituição dispunha de um amplo espaço exterior com espaços verdes e campos desportivos. Todos os espaços, exceto casas de banho, encontravam-se trancados, tendo os jovens de pedir autorização para ir, por exemplo, ao quarto, sendo acompanhados por um profissional. Era notória a degradação de muitos dos espaços da instituição. Assim, a Psicóloga T. considerava importante “trabalhar e apelar ao sentimento de pertença, para que estimem as instalações”. O Regulamento Interno (CJ, 2016) também reforçava a ideia de que se deveria recorrer à participação dos menores para a manutenção dos espaços, denotando-se a importância de envolver os menores nas dinâmicas da instituição. Contudo, não existia nenhuma atividade que os envolvesse diretamente nas dinâmicas institucionais. Para os profissionais era importante que as crianças e os jovens sentissem o CJ como uma segunda casa, de forma a promover o seu bem-estar e a garantir a preservação das infraestruturas e equipamentos, visto ser onde desenvolviam as suas rotinas diárias.

No que concerne aos recursos humanos, o organigrama institucional era composto pela equipa diretiva, pela ET (dois psicólogos, duas técnicas de serviço

social [TSS] e quatro educadores sociais [ES]), pela equipa educativa (oito técnicos auxiliares de ação educativa [AAE]) e pela equipa de apoio (vigilante noturno, porteiro, motorista, auxiliares de cozinha e rouparia). A ET e a equipa educativa reuniam semanalmente. Enquanto a ET trabalhava semanalmente e, se necessário, um elemento assegurava um dos turnos do fim de semana, a equipa educativa encontrava-se organizada em dois turnos, realizando-se as reuniões de equipa por turnos. O turno da manhã era responsável por acordar os jovens, acompanhar o pequeno-almoço e o almoço e levá-los para a escola, enquanto o turno da tarde recebia os jovens, acompanhava-os no lanche e no jantar, estava com eles na sala de jogos até à hora de deitar e acompanhava a higiene pessoal e a hora de deitar. Ao fim de semana existiam três turnos, com apenas um profissional, sendo a sua distribuição rotativa entre os elementos da ET e da equipa educativa. Mensalmente, ocorria uma reunião entre a ET e a equipa educativa para discussão de casos, partilha de informações, discussão de problemas, revisão de documentos institucionais e alteração de regras que visassem o melhor funcionamento da instituição (TSS M.). Importa salientar que, nas reuniões conjuntas de equipa, nem todos os elementos estavam presentes, pois não poderiam deixar os jovens sozinhos.

A ET era responsável pelo acompanhamento psicossocial, psicológico, familiar, escolar e médico do menor (Anexo B, pp.114-118). Após observação participante, verificou-se que o número de profissionais da ET era insuficiente para fazer face ao trabalho burocrático, diminuindo os momentos em que poderiam acompanhar os jovens nas rotinas diárias e, conseqüentemente, prejudicando a intervenção desenvolvida. Por sua vez, os menores consideravam que “gostava de falar com a Dra. T., mas ela está sempre ocupada e os educadores ouvem mas não ouvem, fingem ouvir” (Jovem M.), “para falar com alguns educadores prefiro resolver-me sozinho, eles cagam para o que estamos a dizer” (Jovem D.). Para a TSS M., “só aos fins de semana é que lhes dou a devida atenção porque são pouquinhos e não tenho trabalho de gabinete”. Apesar do pouco tempo disponível, foi possível observar que os elementos da ET, a par de alguns elementos da equipa educativa, eram considerados figuras de referência. A equipa educativa era composta por, pelo menos, quatro elementos que já tinham estado institucionalizados no CJ. Esta

questão poderia ser paradoxal, pois estes elementos poderiam ser vistos como modelos a seguir, existindo uma maior proximidade aos menores, visto já terem vivenciado e passado pela mesma situação; por outro lado, estes elementos acabavam por facilitar as saídas e “fechar os olhos” a determinados comportamentos. Como evidenciava a AAE J., “no tempo deles também não gostavam de estar trancados, precisavam de sair e então acabam por os deixar sair”. Já o AAE D. explicava que “eu já vivi o que eles estão a viver, também precisam de espalhar”. Quando questionada acerca da formação que os AAE possuíam, a Psicóloga T. referiu, “tocaste na ferida, no nosso ponto sensível”. A TSS M. acrescentou que os AAE não tinham formação específica, mas que deveriam ter pelo menos o 12º ano de escolaridade. Estes frequentavam ações de formação organizadas pelo Instituto da Segurança Social. Apesar de acompanharem os jovens nas suas rotinas, os AAE não tinham um plano de atividades nem desenvolviam atividades com os menores, “têm a parte mais bonita deste trabalho e não a aproveitam (...) podiam trabalhar com estes miúdos e não o fazem, passam o dia sentados no sofá e no telemóvel” (Psicóloga T.). Para Paolo (2013), os AAE constituem-se como elementos de referência, transmitindo modelos de educação, afeto e vivências, acabando por substituir os próprios progenitores. Foi notório que a comunicação que alguns dos AAE utilizavam com os jovens não era adequada, causando desconforto nos menores. Os profissionais admitiam que o comportamento de alguns AAE acabava por minar a intervenção desenvolvida, pondo em causa muitas das relações que se estabeleciam. Evidenciava-se como um ponto a melhorar na instituição, pois alguns dos jovens tinham sido retirados às famílias por estarem expostos a situações de violência e de abuso psicológico e vinham para uma instituição onde acabavam por presenciar as mesmas situações. Era importante a especialização dos AAE, visto que nem todos possuíam competências para intervir de forma apropriada com os jovens. Seria também pertinente promover a participação ativa dos AAE nas rotinas dos jovens e não apenas que assegurassem o cumprimento dos horários institucionais. Durante seis horas, distribuídas por três dias por semana, o CJ recebia o apoio de uma equipa de três voluntárias que orientavam atividades com os jovens, considerando estas, no

entanto, que a adesão às mesmas era muito pobre, “não gostam de fugir àquilo que estão habituados, preferem continuar no telemóvel ou a ver televisão”.

Relativamente às relações existentes na ET, pudemos perceber que os profissionais consideravam que “existe muito boa camaradagem, ajudamo-nos e apoiamo-nos uns aos outros”, o que alimentava o trabalho em equipa (Psicóloga T.). A relação entre a ET e a equipa educativa era tida como “equilibrada”, “ambiente familiar” e “saudável”. Já as relações na equipa educativa eram pautadas por vários conflitos, sendo considerada “pouco satisfatória”. As equipas adotavam um registo de tratamento informal, tratando-se por “tu”, assistindo-se à valorização dos papéis de cada profissional na instituição, partilhando decisões e responsabilidades, “existe uma relação horizontal e nivelada, de igual para igual” (ES V.).

3.3. FUNCIONAMENTO INSTITUCIONAL

As crianças e os jovens eram encaminhados pelas CPCJ, pelo Instituto da Segurança Social ou pelas Equipas Multidisciplinares de Apoio ao Tribunal (EMAT). A preparação da entrada era da responsabilidade da ET e da entidade que propunha a admissão da criança ou do jovem. A ET era responsável pelo acompanhamento personalizado do projeto de vida e do processo individual (CJ, 2015, 2016). Como referiu a Psicóloga T., o CJ recebia um “relatório social antes da criança ou jovem entrar”. Este relatório continha informações relativas ao perfil e história sócio familiar, bem como ao comportamento da criança ou do jovem. Tinha como objetivo aprofundar o conhecimento acerca da criança ou jovem a acolher, salvaguardando sempre o seu superior interesse, bem como o dos menores que já se encontravam acolhidos (CJ, 2015), para perceber se o perfil institucional, tendo em conta os seus recursos, se adequava ao perfil da criança ou do jovem. A admissão do menor deveria ter também em conta a proximidade da residência familiar, para que não houvesse a rutura dos laços afetivos com os adultos de referência, nem a exclusão da comunidade onde estava inserida (CJ, 2015). Mas, alguns dos jovens eram originários

de Aveiro, de Castelo Branco, de Coimbra e de Lisboa, sendo nestes casos evidente a rutura dos laços familiares e sociais, visto os jovens não poderem ir a casa e as famílias não terem possibilidade financeira para os visitar. Era dada prioridade a menores que tivessem irmãos na instituição, que não tivessem apoio ou retaguarda familiar, que tivessem sido negligenciados ou que residissem no distrito do Porto (CJ, 2015). Esta prioridade nem sempre se revelava benéfica, visto que a única criança que estava no CJ tinha 10 anos, o G., e tinha ido para a instituição porque o irmão também se encontrava acolhido, tendo, contudo, a medida do irmão cessado e a criança ficado integrada num grupo de jovens onde a idade mínima eram os 15 anos. Era notório que a criança, em conversas e brincadeiras, era colocada de parte e, por vezes, presenciava situações e conversas que não seriam apropriadas à sua idade. Ele próprio desabafava que “eles não brincam comigo, só me magoam” (G.).

No momento do acolhimento, era realizada uma reunião com a criança ou jovem e com o técnico e/ou familiar que o acompanhasse. Nesta, estavam presentes a Diretora Técnica (DT), um psicólogo e um TSS da instituição. O menor era informado dos motivos da institucionalização. Após a reunião, eram apresentadas as instalações, sendo esta apresentação feita pelos outros jovens e crianças ou pelo ES (CJ, 2015). Contudo, esta apresentação estava a cargo dos AAE que optavam por apresentar o menor aos outros jovens de forma gradual, “para não o inibir” (AAE D.). A ES V. mencionou que “normalmente, quando vem algum menino novo, os mais velhos tentam sempre integrá-lo e protegê-lo, principalmente quando é ainda criança”. A receção era um momento decisivo na sua adaptação ao contexto (Delgado, 2006), sendo, por isso, favorável que fossem proporcionadas referências positivas e um acompanhamento personalizado e individualizado (CJ, 2015). A partir deste momento, a ET tinha dois meses para fazer uma avaliação diagnóstica, sendo traçado um plano de intervenção (Psicóloga, T.). A TSS recolhia toda a documentação e assumia o encaminhamento do menor. O Psicólogo averiguava o estado emocional da criança ou jovem, preparando-o para o acolhimento residencial. O ES era o gestor de caso, apresentava o menor aos restantes, informando-o das regras e das rotinas institucionais e dos seus direitos e deveres (Anexo A, pp.97-99). O AAE encarregava-se do quarto da criança ou jovem, do fornecimento de roupa, calçado e produtos de

higiene (CJ, 2015, 2016; Psicóloga T.). A DT referiu que a instituição tentava “envolver todos os atores sociais na integração” da criança ou jovem, procurando criar espaços de proximidade e de abertura. Após a entrada do menor, a ET procedia à elaboração do processo individual, sendo este distribuído pelo TSS (processo social – acolhimento, documentos pessoais, avaliação diagnóstica, registo de diligências, plano socioeducativo individual, medidas educativas, promoção da autonomia e intervenção com a família), pelo ES (processo escolar – informações sobre a situação escolar e acompanhamento escolar), pelos psicólogos (processo de Psicologia – informação psicológica e acompanhamento psicológico realizado ao menor e à família; e processo escolar) e pela DT (processo administrativo – identificação do menor, pedido e ficha de admissão e correspondência recebida e enviada) (TSS M.). No processo individual constava o plano de intervenção imediato, a avaliação diagnóstica, a definição do projeto de vida e o plano socioeducativo individual (CJ, 2015, 2016). A intervenção imediata procurava assegurar as necessidades detetadas no que refere à sua adaptação, participação, manutenção de laços afetivos com a família e acompanhamento escolar, psicológico e psicossocial (CJ, 2015). Relativamente ao projeto de vida, este poderia ser: autonomia de vida, adoção ou reunificação familiar. O Plano Socioeducativo Individual (PSEI), elaborado pelas ET e educativa, tinha em conta as necessidades individuais, o desenvolvimento, a responsabilidade, os direitos, a capacidade de resiliência, a prestação de cuidados básicos, a educação, a saúde, a intervenção com a família, a segurança, a participação e a cooperação das crianças e jovens institucionalizados, com o objetivo de intervir de forma adequada, respeitando a individualidade de cada um. Este deveria ser avaliado e, se necessário, reformulado (CJ, 2015), mas esta avaliação nem sempre era feita, com a justificação do excesso de trabalho, “tem de ficar algo para trás” (ES B.), o que originava preocupação visto o PSEI orientar a intervenção que era desenvolvida, sendo indispensável a sua constante avaliação e reformulação.

O CJ acolhia um grande número de adolescentes, tornando-se fundamental trabalhar a sua autonomia, de forma a adquirirem capacidades para gerirem a sua vida de forma autónoma, sendo o ES responsável por este trabalho, tendo em conta o grau de desenvolvimento e maturidade de cada um (Anexo B, pp.103-106). O

profissional trabalhava com os menores, de acordo com o Modelo Socioeducativo (CJ, 2015) e Regulamento Interno (CJ, 2016), a gestão do quotidiano, como os horários, as responsabilidades, as refeições, a organização doméstica, entre outras tarefas. Porém, não existiam atividades que autonomizassem os jovens, queixando-se estes, muitas vezes, de não saberem fazer porque não permitiam que fizessem, “só estamos responsáveis por limpar o quarto, mas vem sempre a D. X limpar melhor” (Jovem A.). No início de cada ano letivo, era elaborado um Plano Anual de Atividades, no qual se especificavam as atividades a desenvolver ao longo do ano. Na sua elaboração eram tidas em conta as necessidades, os recursos disponíveis e os resultados da avaliação dos planos anteriores, para que as atividades dessem resposta às necessidades e ao projeto de vida de cada criança e jovem. Este Plano era elaborado pela ET, com o parecer das crianças e jovens, e a sua avaliação tinha o parecer das ET e educativa. Contudo, o Jovem T. referia que “isto aqui é uma seca, não se faz nada”. Os jovens consideravam que as suas opiniões em nada influenciavam o Plano, visto este pouco mudar em relação ao do ano anterior. Através de conversas intencionais, percebeu-se que as atividades presentes no Plano não iam ao encontro das expectativas da maioria dos jovens. Para a ET seria importante a participação ativa dos jovens na sua elaboração. A instituição possibilitava às crianças e jovens a participação em atividades externas à instituição, desde que não interferissem nos horários escolares e institucionais, estabelecendo parcerias com outras instituições, sendo que alguns jovens admitiam inscrever-se nas atividades apenas para não estarem “fechados” na instituição, “assim o tempo passa rápido” (Jovem N.). Para o ES M., estas atividades eram importantes pois “promovem a inclusão social e a criação de laços”. Segundo Barber, Eccles e Stone (2001) e Mahoney e Stattin (2000), a prática de atividades extracurriculares é benéfica na promoção da autoestima, no desenvolvimento de relações interpessoais e ocupa as crianças e jovens, reduzindo o tempo de que dispõem para serem aliciados a enveredar por comportamentos desadequados, tais como o consumo de estupefacientes.

Existia também um conjunto de rotinas e de regras institucionais (Anexo B, pp.106-108). Inicialmente, foi difícil perceber as rotinas e as regras do CJ no horário

diurno, uma vez que apenas nos deslocávamos à instituição ao final da tarde e aos fins de semana, sendo as dinâmicas diferentes e os horários mais flexíveis. Estavam definidos horários para acordar, para as refeições, para as atividades, para o estudo e para deitar. Como os horários de estudo raramente eram cumpridos, tinham deixado de ser obrigatórios. O cumprimento destas rotinas era da responsabilidade da equipa educativa. Aos fins de semana e em períodos de pausa letiva, os horários não eram cumpridos. Tal como referia a TSS L., “ao fim de semana facilitamos muito a flexibilidade dos horários”. As regras institucionais passavam por: respeitar os pares e todos os funcionários; ser disciplinado e educado; cumprir horários escolares e institucionais; não sair sem autorização; cumprir as tarefas que lhe eram destinadas; conservar o material e instalações; entregar o telemóvel ao educador responsável (para os menores de 16 anos); respeitar regras de funcionamento da instituição; cumprir o Regulamento Interno; evitar brincadeiras que pudessem magoar terceiros (CJ, 2015). Através de conversas intencionais e da observação participante, percebeu-se que as regras não eram cumpridas, tornando-se fundamental perceber o motivo dos jovens para não as cumprirem. Para os profissionais, os jovens não tinham contacto com regras em casa, sendo difícil cumpri-las no CJ. Em conversa intencional com o familiar de um dos jovens, este referiu que incentivava o filho a não respeitar as regras, como forma de retaliação por estar institucionalizado. Quando as regras não eram cumpridas, o menor sujeitava-se à aplicação de medidas reparadoras (Anexo B, pp.108-114). Eram estas, “toda e qualquer ação, tomada pelos adultos, explícita e previamente regulamentada que vise a atenuação progressiva dos comportamentos inadequados, promovendo na criança/jovem uma maior consciência dos seus atos e pensamentos” (CJ, 2015, p.31). E, ao ser aplicada qualquer medida, deveria existir uma explicação prévia acerca dos motivos da sua aplicação e era tida em conta a gravidade do incumprimento e a maturidade da criança ou jovem (CJ, 2016), ficando registada no processo individual. Não eram permitidas medidas reparadoras que abrangessem: punição física, uso de linguagem abusiva, isolamento, suspensão de atividades extracurriculares, humilhação, privação das necessidades básicas, impedir o contacto com a família, devendo estar sempre salvaguardados os direitos fundamentais dos menores. Os princípios assumidos no

Modelo Socioeducativo (CJ, 2015) relativos à aplicação de medidas reparadoras iam ao encontro do preconizado no Regulamento interno. Assim, eram permitidas medidas reparadoras que englobassem: a repreensão; a execução de tarefas adequadas ao estado de saúde, à idade e à maturidade da criança ou jovem; a suspensão de parte do dinheiro de bolso; e, a mais gravosa, passava pela proposta de transferência de instituição. As medidas mais utilizadas eram a repreensão oral, com o intuito de provocar reflexão no jovem, e a suspensão do dinheiro de bolso. Esta última inibia os jovens de desrespeitarem as regras, uma vez que estes necessitavam do dinheiro para comprar tabaco e estupefacientes. Outra das medidas passava por deitarem-se mais cedo ou fechar a sala de jogos, afetando assim todos os menores, “é uma consequência de grupo o que é bom para eles perceberem que as atitudes deles têm repercussões nos outros e não apenas neles” (TSS L.). Era notório que as medidas reparadoras não serviam para que os jovens se consciencializassem dos seus atos, “gostam de desafiar, estão na idade do desafio” (ES V.). Durante as idas à instituição, foi possível perceber que a maioria dos jovens fugia na sexta e no sábado, após o jantar, regressando, muitas vezes, apenas no início da manhã do dia seguinte. Quando questionada acerca das consequências destas fugas, a TSS L. referiu que “basicamente nenhuma sanções, pois chegam às cinco da manhã e o vigilante é obrigado a deixá-los entrar”; a Psicóloga T. acrescentou ainda que “as portas podem estar trancadas, eles fogem pelas portas de saída de emergência que, por lei, devem estar sempre destrancadas”. Em caso de fuga, a instituição devia, através das autoridades policiais, diligenciar sobre o paradeiro da criança ou jovem, informando também as entidades que o acompanhavam. No entanto, sabendo que as crianças se encontravam, muitas vezes, com as famílias, as autoridades nada faziam para as trazer de volta ao CJ, como tinha acontecido com quatro jovens que estavam fugidos, dois deles havia mais de quatro meses.

A saída do CJ era preparada desde o dia em que o menor entrava na instituição. Este acompanhamento era sistemático e diário, de forma a promover a sua autonomia. A saída, sempre que possível, deveria passar pela despedida das restantes crianças e jovens, bem como dos profissionais. Alguns dos jovens optavam

por não se despedirem, “já sei que muitos nunca mais os vou ver, não quero ir triste para casa” (Jovem L.).

3.4.INTERVENÇÃO DESENVOLVIDA NO CJ

Como era referido no Modelo Socioeducativo (CJ, 2015), a intervenção desenvolvida tinha por base os direitos e a proteção das crianças e jovens. O Regulamento Interno (CJ, 2016) acrescentava ainda que era necessário afastar os menores do perigo, suprir as suas necessidades básicas, assegurar a sua educação e formação e promover o seu desenvolvimento. Do que foi possível observar, a intervenção no CJ pautava-se por atender às necessidades dos menores, tendo em vista o seu desenvolvimento, privilegiando-se uma intervenção personalizada e individualizada (Anexo A, pp.96-97).

Relativamente à relação com a família, (Anexo A, pp.100-101), esta processava-se através de contactos telefónicos, presenciais e visitas domiciliárias. Como referia a TSS M., “sempre que querem, telefonam para as famílias e vice-versa”. O ES B. salientou que “muitos fogem para ir ter com a família. Algumas alertam-nos que o jovem está com eles, para o irmos buscar”. Uma vez por mês, um técnico exterior avaliava e auxiliava os profissionais a adequarem a intervenção. Este era terapeuta familiar e, desde outubro de 2016, tinha começado a trabalhar com as famílias para adequar práticas parentais, retomar laços e trabalhar a comunicação.

As crianças e jovens podiam receber visitas desde que não interferissem com as atividades escolares e institucionais. As visitas da família eram determinadas pela Direção ou propostas pela ET e/ou tribunal ou CPCJ. Quando se verificava que estas prejudicavam o menor, eram suspensas. Todas as visitas deveriam ficar registadas no processo individual (CJ, 2016). As idas a casa eram definidas de acordo com cada situação, tendo em conta o bem-estar do menor. Se as idas a casa fossem suspensas, teriam de informar as entidades legais. Como já foi referido, era notório o afastamento da maioria das famílias do CJ. Muitas vezes, a distância geográfica

dificultava a relação. Para os profissionais, este seria um ponto negativo que deveria melhorar. Para os jovens, o afastamento e desinteresse da família pelas dinâmicas institucionais era benéfico, pois dava-lhes mais liberdade nos seus comportamentos e discursos. Para os profissionais, o afastamento das famílias poderia dever-se à sua desmotivação, pois cada um depositava nas famílias expectativas que nem sempre eram cumpridas, minando a relação. Deste modo, a relação com as famílias era adjetivada, pela DT, como desafiante, salvaguardando que era impossível estabelecer uma relação próxima com todas, visto não existirem técnicos suficientes, o que pressupunha grande disponibilidade por parte dos profissionais, “nós, nem para os miúdos temos tempo, quanto mais para acompanhar as famílias, eles são a nossa principal prioridade” (ES M.). No entanto, existiam também famílias que consideravam o CJ o melhor local para os jovens estarem, onde lhes eram transmitidos valores e educação, “eu sei que falhei como mãe, não consigo dar-lhe educação, ele não me respeita, pelo menos aqui ele cumpre as regras e melhora o comportamento e assim resolvo os problemas em casa” (Mãe do Jovem J.); “foi a melhor coisinha que ele poderia ter, aqui ele sabe que não pode brincar e que corre o risco de ir para a prisão, foi um peso que me tiraram de cima. Eu gosto muito do meu filho, mas na minha condição eu não conseguia fazer mais nada pelo S. e, pelo menos, os irmãos não se influenciam. Pode ser que mude” (Mãe Jovem S.). Na nossa opinião, seria fundamental o estabelecimento de uma relação de proximidade e de confiança com as famílias para que estas participassem no Projeto de Vida de cada menor. Isto poderia ser conseguido nos momentos em que as famílias se deslocavam ao CJ e se os contactos telefónicos não incidissem apenas nos pontos negativos, mas também nos pontos positivos, ou seja, dar a conhecer o que tinha corrido bem e menos bem. Durante o desenvolvimento do Projeto “Explorar Novos Trilhos”, o contacto com as famílias foi diminuto, uma vez que estas não se dirigiam ao CJ ou apenas se dirigiam a este no domingo à noite para deixarem o menor.

3.5.CARACTERIZAÇÃO DOS MENORES

Como Delgado (2006) refere, quando crianças e jovens estão em situação de risco é necessário adotar medidas preventivas. O conceito de perigo remete para uma falha na educação, não tendo os pais sido, em determinado momento, capazes de remover a situação de risco, colocando em evidência a relação entre o perigo para o menor e o disfuncionamento familiar (Delgado, 2006). Os fatores de risco, como Garrido e López (1995) referem, constituem o conjunto de fatores, individuais, sociais e/ou ambientais, que promovem o desenvolvimento da conduta ou emocional. Segundo o Decreto-lei n.º 147/99 de 1 de setembro, um menor em risco é aquele cujo desenvolvimento integral é posto em causa dado o seu bem-estar estar comprometido. O perigo é resultado da omissão ou da ação de quem detenha a guarda, o representante legal ou os pais dos menores. O conceito de risco está intimamente relacionado com a noção de maltrato infantil, seja este físico, emocional ou sexual, independentemente do agente e do contexto (Delgado, 2006).

De seguida, é apresentada uma caracterização geral da criança e dos jovens que se encontravam no CJ. No Apêndice A (pp.121-161), é feita uma caracterização individual dos jovens que participaram no Projeto. Durante o desenvolvimento do Projeto, encontravam-se 34 jovens, dos 15 aos 21 anos, e uma criança de 10 anos no LIJ, um jovem com 15 anos em UE e oito jovens, dos 15 aos 18 anos, em CAT. Os motivos da institucionalização passavam, sobretudo, pelo absentismo/insucesso escolar, pelo consumo de estupefacientes, pelos comportamentos delinquentes, pela negligência parental e por condições económicas diminutas.

Tendo em conta a nossa permanência na instituição, acabámos por ter um contacto mais privilegiado e direto com as crianças e jovens que permaneciam no CJ durante o fim de semana, tendo sido possível conhecê-los individualmente. Recorrendo às conversas intencionais, foi sendo referido que a maioria dos jovens era oriunda de famílias economicamente vulneráveis, dependendo muitas do Rendimento Social de Inserção, sendo famílias com mais de dois filhos. Nas famílias era frequente a existência de conflitos, sendo o núcleo familiar constituído pelos progenitores e, em alguns casos, pelos avós. Na sua maioria, não conseguiam acompanhar os menores na escola, dada a sua baixa escolaridade, desvalorizando-a, não a vendo como essencial no seu percurso de vida, nem conseguindo colocar os

menores em centros de estudo devido aos baixos recursos financeiros. Para a maioria dos jovens, a escola não tinha qualquer valor e faltavam recorrentemente às aulas. Apenas uma minoria, apesar de perceber a importância do processo educativo, não frequentava a escola, pois considerava que era vítima de estereótipos por parte dos colegas e funcionários da escola, mas, principalmente, por parte dos professores, “eles desmotivam e têm preferidos. Se formos nós fazemos logo drama” (Jovem B.). Outros jovens, apesar de se esforçarem para obter boas notas, fracassavam, sentindo-se desmotivados, o que, segundo os profissionais, ocorria dada a ausência de hábitos de estudo, “não sabem estudar e pouco se empenham” (AAE H.). Na opinião da Psicóloga T., muitos jovens tinham “dificuldades de concentração”. Para outros jovens, a escola era apelidada de “seca e perda de tempo”, derivando esta adjetivação do facto de, por exemplo, jovens com 17 anos estarem inseridos em turmas com colegas de 13 anos. Por sua vez, os profissionais referiam que os jovens eram indisciplinados e revelavam comportamentos desadequados no contexto escolar. Alguns jovens, apesar de já estarem havia algum tempo no CJ, não estavam integrados em nenhuma escola, o que os afastava do percurso escolar, “não estou na escola porque ainda não me meteram em nenhuma e ainda bem” (Jovem D.). Os jovens, que frequentavam a escola, encontravam-se distribuídos pelo Ensino Vocacional, Ensino Profissional, turmas Programa Integrado de Educação e Formação e Ensino Regular. Para o ES B., o apoio escolar prestado no CJ revelava-se insuficiente, admitindo que eram poucos os casos onde existia melhoria de notas. Todos os jovens, à exceção de um, já tinham reprovado pelo menos uma vez.

Apesar de os jovens terem trajetórias de vida idênticas, as suas expectativas, interesses e motivações eram bastante heterogêneas. Para a TSS L., a característica da maioria dos jovens seria a imaturidade e a falta de autonomia; já o ES B. considerava que os jovens “vivem o agora, esquecem-se e não são capazes de pensar no futuro”. Para o Psicólogo J., os jovens seriam bastante carentes, necessitando de atenção, “constante procura de afetos”, o que levava a que, por vezes, fossem demasiado protegidos, não tendo noção da consequência real dos seus atos. Quando questionados sobre o significado que o CJ tinha nas suas vidas, muitos jovens consideravam pertinente, “estou aqui para que as coisas em casa melhorem” (Jovem

P.) ou “porque só fazia asneira, é para ver se melhoro o meu comportamento” (Jovem H.); já outros não viam utilidade e desvalorizavam a sua institucionalização, “estou a passar umas férias” (Jovem D.) ou “não percebo o que estou aqui a fazer, não vai adiantar de nada, eu não vou mudar” (Jovem Z.).

Os jovens gostavam de estar ocupados em atividades que iam ao encontro dos seus interesses (música, filmes, futebol, jogos de computador), não gostavam de partilhar a atenção que recebiam, acabando por disputar a atenção dos profissionais; eram curiosos, revelavam carências afetivas e gostavam de estabelecer conversas variadas, embora tivessem dificuldade em referir os motivos da sua institucionalização. Outras características que eram comuns aos jovens passavam pela incapacidade para lidarem com a frustração, dificuldade em ouvirem um “não” e dificuldade na gestão de conflitos. Para os profissionais, os jovens eram manipuladores, tentando cativar para, depois, “terem margem de manobra”; para além disso, muitos deles eram influenciáveis e revelavam incapacidade para se oporem às ideias e comportamentos dos outros. Os jovens estabeleciam facilmente relações entre si, acabando, contudo, as picardias e os conflitos por criarem grupos, contaminando a qualidade das interações entre eles, sendo que um jovem, que não quisesse pertencer a nenhum grupo, tinha dificuldades de integração. Os conflitos resultavam em comportamentos agressivos, verbais e não-verbais, sendo muitos dos conflitos de fácil resolução, existindo, contudo, nos jovens, dificuldades na gestão dos conflitos e das emoções. Verificava-se, assim, a tendência para recorrerem a nomes pejorativos para magoarem o outro, o que conduzia à violência física. Alguns jovens obrigavam os outros a darem-lhes dinheiro e desapareciam, frequentemente, objetos pessoais, o que gerava um clima de insegurança e de desconfiança em relação a alguns dos jovens acolhidos. Existia nos jovens a despreocupação pelo bem-estar do outro. Quando questionados sobre as relações entre eles, os jovens consideravam que os conflitos só prejudicavam a relação, o que dificultava a adaptação ao CJ, “já é lixado ter que estar num quarto e viver com pessoal que não conheço, ainda por cima quando não nos damos” (Jovem C.), “aqui não tenho amigos, é tudo colegas, não quero cá confianças” (Jovem J.). Para os profissionais, existia uma fraca coesão grupal, considerando que as relações entre os jovens eram

“de fachada”, “se for preciso queimam-se uns aos outros” (AAE D.). Assim, era primordial que se estabelecesse um clima de segurança e de confiança entre os atores sociais pois, tal como refere Strecht (2002), uma relação pautada pela segurança e confiança, em contexto institucional, é a base de toda a intervenção. Os jovens, há mais tempo no CJ, referiam constantemente que o ambiente vivido, no início, era muito mais familiar do que o que existia então, “era como se fossemos uma família, se alguém na rua se metesse connosco ou nos batesse, no outro dia ia o CJ em peso para lhes dar porrada, agora não, é cada um por si” (Jovem N.). Um grupo menor de jovens desvalorizava os conflitos, admitindo que em qualquer família os existiam, “para mim é uma família, uns dão-se melhor, outros pior, mas na minha casa também era assim, é normal” (Jovem V.). Seria pertinente repensar as relações interpessoais estabelecidas e procurar estratégias para gerir conflitos. Todos consideravam que as relações de proximidade que os jovens estabeleciam com os profissionais era um ponto positivo: “existe um ambiente de abertura, de nós para eles e deles para nós” (Psicólogo J.); “os doutores percebem o que digo, e são tolerantes” (Jovem P.); “são uns chatos, mas nós curtimos, se precisarmos de alguma treta eles ajudam” (G.).

3.6.AVALIAÇÃO DO CONTEXTO

Durante a elaboração de um Projeto em Educação e Intervenção Social é crucial identificar, com os participantes, quais os problemas e necessidades sentidos. Um problema expõe uma realidade negativa e um leque de necessidades que, segundo Serrano (2008), são a disparidade entre a realidade desejada e a realidade existente. Assim, é importante que, tendo por base a análise da realidade, se proceda à Avaliação do Contexto. Nesta, são identificadas, para além das necessidades e dos problemas, as potencialidades, os recursos e os constrangimentos à intervenção, tal como referido por Stufflebeam e Shinkfield (1995). Na Avaliação do Contexto, como em todo o Projeto, é crucial a participação dos agentes sociais do contexto, de forma

a empoderá-los, contribuindo para o melhoramento da sua realidade social, de forma eficaz. Assim, importa referir que a Avaliação do Contexto foi concretizada pelos jovens e pelos profissionais do CJ.

3.6.1. Identificação de Problemas e de Necessidades

Para a identificação de problemas e de necessidades, formaram-se três grupos, o grupo dos jovens institucionalizados (grupo J), o grupo dos técnicos superiores (TS) e o grupo dos AAE. Apesar de nem todos terem participado no Projeto, considerou-se importante incluir na Avaliação do Contexto todos os intervenientes, no sentido destes poderem dar o seu contributo e auxiliar em toda a sua construção. Esta decisão deriva também da tentativa de envolver todos os agentes sociais com vista à continuidade do Projeto, pois a participação e o envolvimento destes permitiria um comprometimento durante o desenvolvimento do Projeto. A identificação de problemas foi realizada através de conversas intencionais que, em alguns casos, foram individuais. Para se identificarem as necessidades sentidas, foram realizados dois exercícios de dinâmicas de grupo: “O saco dos problemas” e “A árvore dos problemas” (Apêndice B, pp.162-167), com o grupo J; com o grupo dos TS e com os AAE, foram realizadas conversas intencionais.

Após cada grupo identificar os problemas, estes foram devolvidos aos restantes grupos com o intuito de todos refletirem sobre eles, obtendo um conhecimento alargado da realidade em que se inseriam. O primeiro problema identificado, passava pela desadequação das práticas educativas dos AAE, nomeadamente a utilização de linguagem agressiva e, por vezes, de ameaças para com os jovens. Tinha por base a proximidade dos jovens com os AAE, pois alguns destes também já tinham estado institucionalizados no CJ, sendo colegas de muitos dos jovens e, tendo transitado para o papel de AAE, não tinham adequado a sua forma de estar e de ser. Os jovens, nomeadamente o Jovem N., revelavam que “aqui há preferidos, uns podem fazer tudo os outros é logo drama”, revelando a existência de comportamentos

diferenciados para com os jovens. Este problema era perceptível quando os jovens eram chamados à atenção, “já mandei! Para cima rápido ou queres apanhar?” (AAE D.), e em “brincadeiras”, “ó preto a tua cor é igual à da merda” (AAE L.). Estas brincadeiras repercutiam-se nos jovens que, ao presenciarem estas situações, muitas vezes acabavam por reproduzi-las. Este problema era sentido pelo grupo dos TS, “é um dos nossos pontos fracos” (Psicólogo J.), por nós e por alguns elementos do grupo J, “não gosto da forma como ele me trata, não tem confiança para falar assim” (Jovem L.). Segundo a DT, já tinha sido oferecida, aos AAE, formação pela Segurança Social, não tendo, contudo, existido mudanças. Assim, tanto o grupo J como o grupo dos TS, consideravam pertinente a formação específica dos AAE a par da sua consciencialização acerca das repercussões que as práticas educativas adotadas poderiam ter, tal como referia a ES V.: “era necessário que eles refletissem sobre o seu comportamento que não é o correto”. Na nossa perspetiva, deveria ser trabalhada com os AAE a questão da comunicação, pois a comunicação verbal pode influenciar positiva, ou negativamente, os indivíduos, de tal forma que a comunicação interpessoal positiva pode prevenir ou colmatar comportamentos indesejáveis (Santos, 2002).

Os jovens não perceberem o CJ como seu, era outro dos problemas sentidos pelos jovens, “isto não é a minha casa, quero lá saber” (Jovem N.), pelo grupo dos TS, “O centro, infelizmente está muito degradado...” (ES M.), pelo grupo dos AAE, “não há dinheiro para melhorar isto” (AAE J.) e por nós. Segundo os jovens, este problema surgia pela falta de mobiliário e pela desadequada decoração, principalmente nos quartos, “acha que isto é um quarto? Com flores na cama?” (Jovem F.). Já o Jovem J. admitia que existia a destruição, algumas vezes propositada, dos equipamentos da instituição, “já está velho, nós partimos para ver se o Sr. X compra novo!”. Para o AAE H., existia a falta de sentimento de pertença por parte dos jovens, “eles são tratados com todas as mordomias e nem isso aproveitam, não valorizam nada, pensam que isto aqui é um hotel, vêm aqui comer e dormir e põem-se a andar”; para este seria importante os jovens verem o CJ como a sua segunda casa. A Psicóloga T., referia ainda os assaltos que os jovens faziam ao CJ. Neste sentido, seria importante perceber o que já tinha sido feito. Já tinha sido submetida uma candidatura ao

Programa Portugal 2020 para requalificação, tendo esta sido rejeitada. Através de algumas verbas, o CJ tinha remodelado a sala de jogos, tendo os jovens, após esta remodelação, passado a preservá-la, tendo o cuidado de alertar os outros, quando algum comportamento pudesse danificar os equipamentos e infraestruturas, “isto agora está um espetáculo, eles que não estraguem” (G.). A TSS M. referiu que os TS e os AAE já tinham tentado mobilar os quartos, investindo na aquisição de mobiliário; contudo, “comprámos mesinhas de cabeceira com o nosso dinheiro, eles estragaram tudo dentro de meses, nós próprios acabámos por desmotivar e ficámos sem vontade de fazer nada neste sentido”. Para o grupo J, seria importante a promoção de atividades para decorar os quartos ao seu gosto, “personalizá-los” (Jovem Z.). Na opinião da Psicóloga T., seria “necessário trabalhar e apelar ao sentimento de pertença, para que estimem as instalações”.

O absentismo e o insucesso escolares eram vistos como um problema, por todos os grupos e por nós. Este surgia aliado a diversos fatores: a falta de interesse pelas tarefas escolares, “não quero saber, a escola não serve para nada” (Jovem M.); a diferença de idade relativamente aos colegas de turma, o que acarretava, muitas vezes, falta de interesses e de objetivos comuns, referindo o Psicólogo J. que “reprovam, ficam em turmas em que os colegas são mais novos, acabam por perder o interesse”. O grupo J referia constantemente que era vítima da existência de um rótulo, por parte dos professores e funcionários da escola, dado estarem institucionalizados, tal como referiu o Jovem B., “eu só levei as calças em vez do traje, fui logo suspenso, os outros não”. Efetivamente, em conversa com os ES, estes revelavam que a maioria dos jovens era vítima do estigma “rapaz institucionalizado”, existindo punições diferenciadas para jovens institucionalizados e não institucionalizados, relativamente ao mesmo comportamento. A escola estaria, assim, a promover a desigualdade de oportunidades. Para a DT, o problema não começava no CJ, já vinha de casa. A TSS L. acrescentava, ainda, que este problema era alimentado pelo desinteresse da família pelo percurso escolar dos jovens, “as famílias não dão valor à escola e transmitem isso para eles”, não os incentivando a ir à escola. O Jovem F., ao ser confrontado com as faltas à escola, por parte do seu gestor de caso, referia, “nem a minha mãe me obrigava a ir, vão ser eles?”. A ES V.

frisava ainda que muitos dos professores debitavam matéria, de forma teórica, e, para jovens que já não gostavam da escola, tornava-se aborrecido, defendendo assim que os professores deveriam tornar as aulas mais práticas, demonstrando aos jovens a utilidade da matéria em questão, “ainda existem muitos professores que utilizam um método muito expositivo da matéria, não cativando os jovens”. Quando confrontado com o que já tinha sido feito para colmatar o problema, o grupo dos TS referiu que tinham sido criadas salas de estudo durante a semana, tendo-as os jovens, inicialmente, frequentado, mas, após perceberem que estas não tinham um carácter obrigatório, tinham começado a não comparecer, acabando estas por deixar de funcionar. Ao longo das conversas intencionais com o grupo dos TS, foi perceptível que tentava realizar um acompanhamento personalizado. Relativamente à estigmatização social, a DT confessava que esta estava a ser trabalhada e que já era notória uma ligeira diminuição, “através do contacto próximo por parte dos ES com a escola”. Para o grupo J, seria importante aumentar o interesse e a motivação pela escola, bem como “promover hábitos de estudo” (Jovem R.). Para o grupo dos AAE, tornava-se fundamental os jovens perceberem a importância da escola no seu futuro. Já o grupo dos TS sentia como necessária uma maior articulação com a escola, através do estabelecimento de contactos regulares, compreender as dificuldades sentidas por cada jovem e de que forma estas podiam ser ultrapassadas, “perceber o que eles gostam e no que têm mais dificuldades” (Psicólogo J.). Para a ES V., era essencial “combater o rótulo que estes jovens trazem com eles” e que os jovens se “conseguissem projetar no futuro” (ES M.). A isto a DT acrescentou que “já se pensou em convidar os professores dos nossos miúdos para eles perceberem o que é uma instituição e o que é estar institucionalizado”, ideia que tinha caído por terra, mas que, após a exploração dos problemas apresentados, seria para levar avante.

Alguns elementos do grupo dos AAE especificaram que os conflitos constantes entre os AAE deveriam ser tidos como um problema, pois afetavam a intervenção de toda a equipa educativa. Após devolvido este problema a todo o grupo, este percebeu que na sua origem estaria o facto de alguns AAE terem estado institucionalizados e de, em jovens, não gostarem de determinado AAE que, no presente, era seu colega, tal como refere o AAE L.: “eu já não gostava dele quando

estava aqui, então agora que trabalho com ele...”. O AAE O. considerava que, dado trabalharem por turnos, a comunicação entre os elementos da equipa educativa era quase inexistente, “quase não nos contactamos visto trabalharmos por turnos”, acrescentando ainda que o trabalho desenvolvido pelos três turnos era diferente. Contudo, quando aos fins de semana trabalhavam em conjunto, os AAE desautorizavam-se uns aos outros, em frente dos jovens, sendo que os AAE, que já tinham estado institucionalizados, eram mais benevolentes e tomavam o partido dos jovens, ocorrendo situações em que o AAE D. referia: “ó D. X deixe o miúdo ir espairecer, depois querem que eles gostem de vocês”, o que se tornava confuso para os jovens, não sabendo a quem deveriam obedecer. A DT referiu que já era um problema recorrente que “fica para trás, temos outras prioridades”, salientando que as reuniões de equipa educativa deveriam ter como objetivo resolver os conflitos existentes, mas, “não expõem os problemas nas reuniões de equipa, falam apenas uns com os outros, cá fora”. Seria, assim, necessária uma interação positiva entre os AAE, onde estivesse patente o sentimento de tolerância e de respeito. Tal como referia o AAE O., era necessário “respeitar a opinião de cada um”; já o AAE H., completava que “é preciso trabalho de equipa!”.

Outro problema passava pelo consumo de estupefacientes por parte dos jovens. Tal como referia o grupo dos TS, muitos jovens já chegavam ao CJ com esse comportamento e, por vezes, alguns iniciavam-no quando estavam institucionalizados visto serem “muito influenciáveis” (Psicólogo J.). Para além de todos os malefícios, a Psicóloga T. admitia que também era preocupante a forma como “ameaçam os mais novos e vulneráveis para obterem dinheiro como forma de comprar droga”. O grupo J, que se mostrou consciente deste problema, referia que muitas vezes recorriam a estupefacientes para se manterem calmos, “eu para vir para aqui, tenho de fumar ganza, para ficar calmo, se não fujo” (Jovem D.). Este problema era sentido pelo grupo dos AAE, pelo grupo dos TS e pelo grupo J. A DT revelava que era uma lacuna na intervenção desenvolvida no CJ, pois eram feitas “sinalizações e encaminhamentos, nada mais”. Tal como referido, era necessária uma intervenção no sentido de prevenir o consumo de estupefacientes ou, quando consumiam, evitar a adição. Assim, todos os grupos consideraram que seria

necessária a compreensão dos efeitos, não só do consumo de droga, como do tabaco e álcool, na saúde, de forma a promover a adoção de estilos de vida mais saudáveis.

Para os profissionais, outro problema passava pelo afastamento/pouco envolvimento dos familiares nas dinâmicas institucionais e no projeto de vida dos jovens porque, segundo a Psicóloga T., as famílias “culpam a instituição de lhes ter retirado os filhos”. A TSS M. acrescentou que as famílias “acham que só eles é que sabem educar os filhos, não nos vendo com bons olhos e evitando vir cá”, tentando “manipular os filhos para boicotar a nossa intervenção” (TSS L.). Para ultrapassar este problema, o CJ convidava as famílias para irem à instituição, colocando-as ao corrente das saídas não autorizadas e do não cumprimento das regras; tal como referia a ES V., “tentamos que a família esteja envolvida, pelo menos, no projeto de vida do jovem”. O grupo dos AAE referiu que a vinda de um terapeuta familiar à instituição, também era um recurso que estaria a ser utilizado. Tanto o grupo dos TS, como o grupo dos AAE, consideravam que seria necessário perceber por que motivo as famílias não se envolviam nas dinâmicas institucionais e no projeto de vida dos jovens, visto a boa relação entre a instituição e as famílias ser fundamental para os menores sentirem a proximidade e o interesse dos pais.

O incumprimento das regras institucionais pelos jovens apresentava-se como outro problema identificado por nós, pelo grupo dos TS e pelo grupo dos AAE. O problema em questão derivava, segundo os profissionais, da ausência de regras em casa, uma vez que o discurso dos jovens se prendia com “os meus pais nunca me impediram de sair, por isso também não vão ser vocês” (Jovem V.), ou “não concordo com elas, são estúpidas. Em casa não havia nada disso” (Jovem T.). A DT desvalorizava o problema, afirmando que “estão numa idade de desafio, se as regras existem são para serem quebradas”, sendo, contudo, necessário perceber que, ao não cumprirem as regras os jovens acabavam por desautorizar os profissionais. Para o ES B., este problema surgia porque os jovens não percebiam qual o objetivo das regras existentes, “porque não percebem o motivo da existência das regras”. A AAE L. revelou que, quando os jovens não cumpriam as regras, tentavam falar com eles, proibindo-os de sair. Contudo, os jovens não respeitavam e saíam do CJ na mesma. Assim, emergia como necessidade a compreensão das regras, dos motivos da sua

existência e os seus objetivos. Para nós, seria fundamental compreender as causas para o não cumprimento das regras por parte dos menores.

As dificuldades na gestão de conflitos por parte dos jovens eram vistas como um problema para o grupo J, para o grupo dos TS, para o grupo dos AAE e para nós. Este problema surgia da existência de comportamentos agressivos, a nível verbal e físico, “partem logo para a violência” (AAE I.). A Psicóloga T. considerava que este problema estaria “relacionado com o percurso familiar e com o percurso de vida de cada um”. Os jovens consideraram que muitas vezes recorriam a comportamentos agressivos para se impor, “tenho de me impor se não eles abusam” (Jovem J.), “temos de lhes bater ou roubam-nos” (Jovem N.). Assim, tornava-se importante refletir e compreender que estratégias poderiam prevenir a violência, tornando o CJ num espaço relacional afetivamente mais seguro porque as manifestações de agressividade acabam por romper vínculos e interferir nos processos de ensino e aprendizagem (Bertão, 2004). Para compreender os comportamentos desadequados dos jovens, seria necessária a compreensão das atitudes que lhes estavam subjacentes, quais as motivações (fossem elas conscientes ou inconscientes), aquilo que levava os jovens a agir, de forma a desenvolver-se uma intervenção educativa mais correta e adequada (Bertão, 2004). Segundo o grupo dos TS, este problema estaria a ser travado através da reflexão que os profissionais promoviam nos jovens acerca dos seus comportamentos. No entanto, como esta era realizada em frente de todos os jovens, acabava por não surtir efeito, “não funciona porque, à frente dos outros, eles querem é mostrar que são os maiores” (AAE R.). O ES M. referia que, quando existiam comportamentos agressivos, adotava uma única postura, “respeitando e não apontando o dedo”, de forma a poder comunicar com o jovem. Este considerava que era necessário os jovens resolverem os conflitos sem a intervenção de terceiros. Para os grupos dos TS e dos AAE, era essencial promover a autorregulação dos jovens e a reflexão sobre os seus comportamentos agressivos e as suas consequências. O grupo J destacou como fundamental cada um compreender e saber respeitar a opinião do outro, “começam logo a gozar” (Jovem L.).

Aos fins de semana não existiam atividades estipuladas sendo que, para os jovens que não estavam autorizados a ir a casa, tornava-se aborrecido, tal como o Jovem N.

referiu, “não se faz nada, é uma seca”; já o G. adiantou que “é sempre a mesma treta, vamos para a sala de jogos, os educadores veem filmes e nós jogamos bilhar”. Para o grupo dos TS, este problema surgiu porque “alguns dos que cá ficam não têm qualquer retaguarda familiar e acabam por pensar nisso, se tivessem uma ocupação ajudaria a passar o tempo” (TSS L.). O grupo dos TS e o grupo dos AAE referiram que ainda nada não tinha sido feito para atenuar o problema e que seria importante compreender o impacto que a permanência na instituição tinha em cada um dos jovens para se perceber o que gostariam de fazer, de forma a promover atividades que fossem ao encontro dos seus interesses. Para o grupo J, era necessário “arranjar uma ocupação para o fim de semana” (Jovem A.).

Por fim, um problema identificado por apenas dois jovens, consistia na falta de acompanhamento/apoio, quando da entrada no CJ, por parte dos profissionais. Para o Jovem V., “deviam dar mais apoio quando chegamos aqui”. Quando devolvido ao restante grupo J, ao grupo dos TS e ao grupo dos AAE, estes não reconheceram o problema, pois, quando um jovem entrava no CJ, era acompanhado pela DT, um ES, um Psicólogo, um TSS e estariam a introduzir um AAE para que o acompanhamento fosse o mais completo possível. Posteriormente, percebeu-se que os jovens, que tinham identificado o problema, estavam havia cerca de seis anos na instituição, sendo que esta já tinha passado por diversas reestruturações na forma de intervir.

Quando devolvidos os problemas, os grupos dos TS e dos AAE consideraram que dois dos problemas poderiam ser agrupados porque a causa era a mesma; assim, o problema residia no conflito entre AAE inerente à desadequação das suas práticas educativas.

Como referem Cembranos e colegas (2001), após a exploração dos problemas e das necessidades, é necessário decidir aquilo que se quer. Assim, priorizaram-se os problemas e as necessidades, tendo em conta os critérios de concretização, pertinência, urgência e possível continuidade, para que o Projeto fosse bem-sucedido, colmatando as falhas existentes no contexto e tendo em conta os diferentes intervenientes da realidade, apelando à sua participação ativa.

O grupo J, através da metodologia World Café (Apêndice C, pp.168-170), descartou o problema relacionado com o conflito entre AAE e o problema do

afastamento/pouco envolvimento dos familiares, alegando que não seriam tão importantes, ordenando, por ordem decrescente de importância e urgência, o problema do absentismo e do insucesso escolar dos jovens (Problema 1), o problema dos comportamentos desviantes dos jovens (Problema 2) e a falta de atividades aos fins de semana (Problema 3). Nos grupos dos TS e dos AAE, a priorização decorreu durante as reuniões semanais de equipa, tendo o grupo dos TS priorizado o problema das dificuldades dos jovens em gerirem conflitos (Problema 4), dos comportamentos desviantes dos jovens (Problema 2) e do seu absentismo e insucesso escolares (Problema 1). O grupo considerou que o tempo disponível para o desenvolvimento do Projeto tornaria a procura de respostas para o problema do afastamento dos familiares das dinâmicas do CJ uma utopia, colocando-o de parte. Já o grupo dos AAE considerou que o não cumprimento das regras institucionais por parte dos jovens (Problema 5), o conflito entre AAE inerente à desadequação das suas práticas educativas (Problema 6) e os comportamentos desviantes dos jovens (Problema 2), seriam prioritários. O Problema 3 acabou por ser colocado de parte pelos jovens, pois percebeu-se que o problema não era a ausência de atividades, mas a falta de oportunidade para ocuparem os seus tempos livres da forma que gostavam, como “ir até ao cinema” (Jovem F.) ou “ir com os amigos para a baixa” (Jovem P.), optando por focar-se nos Problema 1 e 2, “não podemos trabalhá-los a todos, preferimos os outros, são mais importantes” (Jovem V.).

3.6.2. Recursos, Potencialidades e Constrangimentos

Para responder às necessidades identificadas era importante mobilizar recursos, valorizar as potencialidades existentes no contexto e nos indivíduos e encontrar estratégias para ultrapassar constrangimentos (Serrano, 2008). Relativamente aos recursos físicos, é importante referir as infraestruturas e os equipamentos da instituição, tais como as salas de estudo, a sala de jogos, a sala de convívio e o espaço exterior. Estes espaços possuíam diverso material multimédia, sendo escassos,

contudo, os materiais didáticos. Relativamente aos recursos humanos, para além dos profissionais do CJ, seria importante a participação dos voluntários, já referidos.

Em conjunto com os jovens e os profissionais, foi possível identificar as potencialidades do contexto, sendo estas a sua abertura a novos Projetos, a participação, a motivação e a implicação dos intervenientes, a disponibilidade e vontade dos profissionais para participarem no Projeto, o contacto próximo da investigadora com os indivíduos e as relações que estes estabeleciam entre si. É de referir também o interesse dos jovens na mudança de comportamentos, a sua criatividade, a liberdade que os profissionais davam aos jovens para expressarem a sua opinião, o vasto leque de competências dos jovens, a perceção que estes tinham dos problemas e das suas consequências. A não rotatividade dos AAE era vista como uma potencialidade, permitindo uma intervenção centrada nos indivíduos e uma maior probabilidade de sucesso, pois a perceção que estes tinham de como os problemas prejudicavam as suas práticas educativas era essencial para a mudança. Os constrangimentos também estavam bem patentes e que, para os indivíduos, assentavam no fator tempo, isto é, no facto de a nossa permanência na instituição ser limitada, impossibilitando o envolvimento de todos. Importava estar ciente que alguns intervenientes resistiam à mudança, o que seria, por si só, um entrave à sua participação, assim como o sentimento de ser obrigatório, o que prejudicaria o seu envolvimento. A existência de, pelo menos, quatro estagiárias poderia dificultar a participação no Projeto, uma vez que estas estavam encarregadas de realizar atividades com os jovens, sobrecarregando-os. Assim, os jovens e os AAE consideraram que o Projeto poderia ser mais específico e individualizado, visto ser impossível trabalhar com todos. Assim, o Projeto seria desenvolvido com o grupo J e com o grupo dos AAE, envolvendo o grupo dos TS. Finalmente, outro constrangimento foi o interesse demonstrado por alguns jovens na realização de atividades ao fim de semana, na medida em que, se estas se realizassem, preferiam continuar no CJ e não ir a casa. Isto era visto como um constrangimento, pois era esperado que os jovens estivessem com as suas famílias, de forma a manterem e reforçarem os laços familiares.

4. DESENHO DO PROJETO “EXPLORAR NOVOS TRILHOS” E AVALIAÇÃO DE ENTRADA

Tal como Serrano (2008) refere, os Projetos de Educação e Intervenção Social têm como objetivo a procura de respostas para a resolução de problemas, através da satisfação das necessidades individuais dos intervenientes da realidade social, tentando assim satisfazer uma carência. Para que os agentes sociais sejam protagonistas na sua própria ação, torna-se imprescindível o seu envolvimento e a sua participação. A planificação do projeto inicia-se com a identificação da finalidade que, como Mendonça (2002) defende, consiste nos próprios desejos e sonhos, de onde surgem os objetivos que, conforme Cembranos e colegas (2001) afirmam, se interligam com a definição de utopia, tida como uma motivação para a ação e uma meta planificada, a longo prazo. Os autores mencionam a planificação do projeto como o processo para conseguir os objetivos formulados, através das ações. Após priorizados os problemas e necessidades identificados e após ser feito o levantamento dos recursos, das potencialidades e dos possíveis constrangimentos, surge a elaboração dos objetivos do Projeto, uma vez que estes levam à obtenção da finalidade bem como da ação. Os objetivos poderão ser avaliados ininterruptamente. Cembranos e colegas (2001) referem que os objetivos se dividem em objetivos gerais (OG) e objetivos específicos (OE), devendo os OG ser coerentes com a finalidade e delineados para todo o desenvolvimento do projeto. Os OE pormenorizam os OG e auxiliam os indicadores dos resultados que se pretendem obter.

Após diversas conversas com os grupos J e AAE, chegou-se à conclusão que, com o Projeto “Explorar Novos Trilhos”, era pretendida a melhoria da qualidade de vida dos jovens do CJ através de uma intervenção psicossocial. Assim, o Projeto teve como finalidade: **promover o bem-estar biopsicossocial dos jovens do CJ**. Esta finalidade pretendia responder às necessidades sentidas pelos participantes, tendo em conta que estes fossem capazes de mobilizar recursos adequados para solucionarem os problemas identificados. A escolha da finalidade prendeu-se com um olhar sistémico

sobre o CJ. Este sistema era constituído por diversos subsistemas abertos que se influenciavam reciprocamente, sendo eles o subsistema da ET, o subsistema da Equipa Educativa e o subsistema dos jovens. Para além dos subsistemas, o sistema CJ era influenciado pelo sistema familiar e pelo sistema escolar e, como Carvalho (2011) defende, as interações entre os subsistemas têm uma influência direta no desenvolvimento dos jovens. Bronfenbrenner (1996), apoiando-se na abordagem ecológica, refere que o desenvolvimento humano é influenciado pelas relações interpessoais e pelos contextos onde o indivíduo se insere. A relação entre os vários subsistemas é essencial para o desenvolvimento e bem-estar do subsistema dos jovens. Assim, emerge a necessidade de promover interações positivas entre os subsistemas e, quanto melhor a relação e influência entre ambos, melhor será o bem-estar de cada subsistema.

4.1.OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

Os OG e os OE foram definidos tendo em conta que iriam ao encontro das necessidades e dos problemas sentidos, assumindo-se que é impossível responder a todas as necessidades pela sua diversidade e pela escassez de tempo (Serrano, 2008). Assim, foram definidos cinco OG e os respetivos OE. Os OG 1, 2 e 3 estavam direcionados para os jovens. Já os OG 4 e 5 direcionavam-se apenas para os AAE.

O grupo J, com o auxílio do grupo dos TS, considerou que o OG1 passava por “Promover uma maior valorização e integração escolar dos jovens”. Tendo em consideração a necessidade de aumentar o interesse pela escola, indicada pelos jovens, e a necessidade que tinham em perceberem a sua utilidade e influência no seu futuro, apontada pelo grupo dos AAE, considerou-se que, como OE, os jovens fossem capazes de “Refletir e definir um projeto profissional” e “Reconhecer áreas de interesse no contexto escolar”; já os profissionais deveriam ser capazes de “Conscientizar os jovens acerca da importância da escola e da conclusão da escolaridade obrigatória”, motivando-os para o investimento no seu percurso de vida

e, ao mesmo tempo, “Apoiar os jovens no estudo”. Os profissionais, os jovens e a investigadora deveriam ser capazes de “Valorizar os conhecimentos adquiridos no contexto escolar e as competências escolares de cada jovem”.

Como OG2, foi delineado “Promover a reflexão acerca dos comportamentos adotados” para fazer face aos problemas 2 e 5 e à necessidade que os grupos dos TS e dos AAE sentiam de que o grupo J percebesse o motivo da existência de regras e as consequências que o incumprimento das mesmas acarretava, bem como a importância que davam a trabalhar com os jovens os efeitos do consumo de estupefacientes. Assim, os grupos consideraram que os jovens deveriam ser capazes de “Perceber a importância das regras e do seu cumprimento na sociedade e no CJ” e “Compreender as consequências que o consumo de estupefacientes acarreta”. Desta forma, os profissionais e a investigadora deveriam “Sensibilizar para adoção de estilos de vida saudáveis” bem como “Identificar quais as regras que para os jovens não faziam sentido e quais as mais difíceis de cumprir”.

O OG3 assentava em “Promover o desenvolvimento de competências de autorregulação de forma a adotar comportamentos adequados nas suas relações interpessoais”, como forma de atenuar os comportamentos violentos dos jovens, visto estes considerarem necessário cada um saber ouvir e respeitar a opinião do outro, a par da necessidade, encontrada pelos grupos TS e AAE, de os jovens refletirem sobre os seus comportamentos. Para tal, seria importante que os jovens fossem capazes de “Refletir acerca das suas atitudes e problemas, de forma a compreender os seus próprios sentimentos e a forma como estes são expressados”, “Ser capaz de controlar o seu comportamento, verbal e não-verbal, sem ser necessária a intervenção de terceiros” e “Desenvolver a capacidade de escuta ativa”. Nesse sentido, seria relevante que a investigadora e os profissionais fossem capazes de “Aumentar as interações positivas entre os jovens”, “Consciencializar os jovens para as implicações que os seus comportamentos têm na relação com o outro e para a importância do respeito mútuo”, “Fornecer estratégias aos jovens para expressarem as suas emoções de forma adequada, diminuindo a agressividade e os conflitos existentes” e, com o apoio dos jovens, “Melhorar a comunicação entre os jovens e entre os jovens e os profissionais”, para que todos os intervenientes fossem

capazes de “Valorizar a tolerância como forma de resolver a divergência de ideias e pensamentos”.

O OG4 passava por “Intensificar o papel dos AAE nas suas intervenções com os jovens” porque os profissionais consideravam que, quando os jovens não cumpriam as regras do CJ, acabavam por desrespeitar e desvalorizar os AAE. Assim, os elementos do grupo dos AAE deveriam ser capazes de “Refletir sobre as suas práticas profissionais”, “Procurar estratégias para que os jovens cumpram as regras institucionais” e “Adequar as práticas educativas tendo em conta os interesses e as necessidades dos jovens”.

O OG5, “Melhorar a comunicação entre os AAE e entre os AAE e os jovens”, centrava-se na resolução do Problema 6, sendo necessário, segundo o grupo dos TS, consciencializar os AAE acerca das repercussões que as suas práticas educativas poderiam ter, promovendo a tolerância e o trabalho de equipa. Assim, o grupo dos AAE, com o auxílio do grupo dos TS, considerou que devia ser capaz de “Expressar as suas opiniões/pensamentos e escutar e valorizar as dos outros”, “Reconhecer a importância do trabalho de equipa”, “Compreender e aceitar as fragilidades e as competências do outro e de si próprio, valorizando as características positivas”, “Refletir acerca das suas práticas educativas”, “Aumentar o seu envolvimento na resolução dos problemas da equipa educativa”, bem como de “Ampliar as redes relacionais na equipa educativa”.

4.2. ESTRATÉGIAS E AÇÕES

O passo seguinte passou pela mobilização de estratégias e pela planificação de ações que fossem ao encontro da finalidade e dos objetivos do Projeto. Tal como Boutinet (2002) afirma, a estratégia governa a ação, respeitando a finalidade do projeto e contando com os recursos disponíveis, bem como com os possíveis constrangimentos. Assim, os participantes definiram três Ações com nomes por si escolhidos. A Ação 1, “Espírito selvagem - Uivos de mudança”, pretendia ir ao

encontro dos objetivos específicos do OG1. As estratégias mobilizadas foram as conversas intencionais, os exercícios de dinâmica de grupo, a discussão e a reflexão grupal e o acompanhamento individualizado e personalizado do estudo. Procurava-se, sobretudo, que os jovens aplicassem os conhecimentos adquiridos na escola em situações do quotidiano e nas dinâmicas institucionais, de forma a valorizá-la. A Ação 2, “Competição e fragmentação do habitat – A ameaça”, visava responder ao problema do não cumprimento das regras do CJ, dos comportamentos desviantes e às dificuldades na gestão de conflitos por parte dos jovens, indo também ao encontro do OE “Refletir e definir um projeto profissional” correspondente ao OG1. Deste modo, as estratégias adotadas passaram por conversas intencionais, discussão e reflexão em grupo, análise de letras de músicas, visionamento e discussão de filmes e exercícios de dinâmica de grupo. Com esta Ação pretendia-se a consciencialização dos jovens acerca dos seus comportamentos e consequente mudança dos mesmos. Importa referir que o grupo J sentiu a necessidade de encontrar uma atividade aberta, sem planeamento, o que implicaria a disponibilidade da investigadora para fazer um acompanhamento individual, pois alguns elementos do grupo consideravam que tinham necessidades individuais que gostariam de partilhar, não o querendo fazer em grupo. Neste sentido, a estratégia utilizada passou pelo acompanhamento individualizado. A Ação 3, “(Con)viver em alcateia”, visava responder aos OG4 e OG5. O grupo dos AAE considerou que as estratégias que melhor se adequavam passavam pela discussão e reflexão grupal, de forma a fomentar espaços de partilha e a valorização de ideias. As atividades desta ação decorreriam semanalmente, durante e após as reuniões da Equipa Educativa, tendo-se recorrido também às conversas intencionais com o intuito de provocar uma reflexão e questionamento no outro. Importa referir que a grande estratégia do Projeto passava pelo estabelecimento de uma relação de confiança, com os jovens e com os profissionais, servindo de fio condutor para trabalhar os problemas e necessidades sentidos. A par disso, era importante que os participantes sentissem o Projeto como seu, ou seja, sentirem-se responsáveis e integrados no Projeto. Todas as ações contemplaram a realização de um conjunto de atividades, de forma faseada, e de acordo com os interesses e vontades dos participantes, para que estes se sentissem confortáveis ao realizá-las e

que estas fossem significativas. No Apêndice D (pp.171-176), é apresentado o desenho do Projeto de forma mais sistematizada.

4.3.AVALIAÇÃO DE ENTRADA

A Avaliação de Entrada permitiu avaliar a coerência dos problemas sentidos, das necessidades priorizadas, da finalidade do Projeto, dos objetivos traçados e das ações delineadas, permitindo a percepção da pertinência e exequibilidade do Projeto desenhado, para além de provocar a reflexão sobre a forma como este tinha sido desenhado. Esta é vista como a avaliação do Desenho do Projeto, pois, como referem Stufflebeam e Shinkfield (1995, p.197), a avaliação de entrada orienta e ajuda a “prescrever um programa mediante o qual se efetuem as mudanças necessárias”. Assim, era de todo pertinente, em conjunto com os intervenientes e através de conversas intencionais, avaliar a planificação do Projeto, tendo a exequibilidade, a pertinência e a coerência, como critérios de avaliação. Foi tomada em atenção a disponibilidade que os voluntários da instituição demonstraram para a continuação do Projeto, se este obtivesse resultados favoráveis e se parte dos objetivos fosse atingida. É importante referir que os participantes também manifestaram interesse na continuidade do Projeto, “era uma mais-valia para eles e para nós” (AAE D.). O grupo dos TS alertou para o facto de que o Projeto poderia ser ambicioso demais. Contudo, mostrou-se disponível para que os objetivos do mesmo fossem cumpridos, ainda que, a seu ver, a finalidade se apresentasse como utópica, estando, porém, em conformidade com a realidade social. Indo os objetivos gerais e específicos ao encontro das necessidades identificadas, considerou-se que existia simetria entre estes e a análise da realidade realizada, notando-se a congruência do Projeto. Após a Avaliação de Entrada, sentiu-se necessidade de reformular alguns dos objetivos para que existisse lógica entre estes e a finalidade e, também, dado alguns deles dificilmente serem atingidos devido ao tempo disponível. Os OG eram comuns a todos os participantes. Tinha-se noção que alguns objetivos eram ambiciosos, tendo

em conta o tempo disponível para o desenvolvimento do Projeto. A finalidade escolhida era abrangente, englobando os OG e os OE e as necessidades sentidas, sendo coerente com a Avaliação de Contexto. O grupo dos TS considerou a avaliação de contexto “consistente”. O grupo dos AAE definiu-a como “pertinente e fundamentada”, englobando os interesses de todos os agentes sociais. A planificação das ações, (Apêndice E, pp. 177-180), teve em conta a disponibilidade e as particularidades dos participantes, sendo a sua calendarização flexível, considerando os obstáculos que poderiam surgir. Assim, as ações passariam a ser realizadas aos finais de tarde e aos fins de semana, de forma a respeitar as rotinas do CJ, bem como a disponibilidade dos jovens e dos profissionais. As estratégias foram consideradas apropriadas, tendo em conta os interesses do grupo J e do grupo dos AAE, sendo indicadas para apelar à participação e ao interesse, mas também à reflexão. Atendendo ao contexto do Projeto, a escolha metodológica foi a mais adequada, permitindo uma maior aproximação dos jovens e profissionais, o que facilitou todo o desenho do Projeto, “consigo falar consigo sem vergonha porque está sempre connosco na sala de jogos e não fica só a olhar” (G.), “permite uma grande abertura tanto de nós para ti como de ti para nós” (ES B.). De seguida, foi necessário definir os indicadores de avaliação para que, no momento da Avaliação de Processo e de Produto, permitissem compreender se os objetivos tinham sido atingidos. Estes indicadores de avaliação foram estabelecidos por todos os participantes, participando os mesmos na avaliação. Os instrumentos de avaliação foram as conversas intencionais, os momentos de reflexão e a observação participante, de forma a perceber-se qual o impacto do Projeto, qual a perceção de cada participante e se as estratégias e os recursos mobilizados tinham sido adequados. Foram definidos indicadores quantitativos, como o número de participantes nas atividades e a frequência da sua participação, e qualitativos, como o nível de envolvimento, o interesse, o empenho, a motivação e a satisfação dos participantes, a capacidade de reflexão e a escuta ativa dos participantes, o conteúdo dos discursos diretos dos jovens e dos profissionais e a capacidade dos participantes para partilharem a sua opinião em grupo. Os indicadores de avaliação de cada ação são apresentados no Apêndice D (pp.171-176).

5.DESENVOLVIMENTO DO PROJETO “EXPLORAR NOVOS TRILHOS” E AVALIAÇÃO DE PROCESSO

Tal como Ander-Egg (1984, citado por Serrano, 2008) refere, o desenvolvimento do Projeto passa pela realização de diversas tarefas, de forma integrada e sequencial. Assim, torna-se importante abordar, de forma concreta, as atividades realizadas com o intuito de alcançar os objetivos definidos, especificando como se organizam e complementam. Após realizado o desenho do Projeto e avaliada a sua exequibilidade, coerência e pertinência, estão reunidas as condições necessárias para o seu desenvolvimento. Neste capítulo será apresentado o modo como decorreram as ações propostas no desenho do Projeto, bem como a Avaliação de Processo. É fundamental verificar a coerência do desenvolvimento do Projeto, de forma contínua, tendo em conta a eficiência das ações propostas como resposta aos problemas identificados e priorizados (Stufflebeam & Shinkfield, 1995). No que concerne à Avaliação de Processo, esta apresenta-se como essencial, visto permitir a reformulação e adequação do desenho do Projeto e a compreensão dos resultados que se obtiveram (Stufflebeam & Shinkfield, 1995), comparando-os com os resultados estabelecidos (Serrano, 2008).

O Projeto “Explorar Novos Trilhos” estruturou-se em três ações que se materializaram num conjunto de atividades tendo-se privilegiado a participação e o diálogo, tendo em vista a intencionalidade transformadora e educativa. Importa referir que, durante o desenho do Projeto, os jovens sugeriram que o mesmo poderia ter uma mascote, “eu e o L. estivemos a falar e era mesmo brutal ter uma mascote” (Jovem M.), que, após negociação, ficou decidido que seria um lobo, o Archie. Esta ideia pareceu-nos, para além de criativa, pertinente para, através das características da espécie, serem trabalhados os objetivos definidos, acabando os nomes do Projeto e das Ações por estarem relacionados com a mascote (Apêndice F, pp. 181-184).

A Ação 1 (Apêndice G, pp.185-221) decorreu semanalmente, em abril, maio e junho. Para que alguns elementos da ET pudessem participar no Projeto, foi

negociado com eles que o acompanhamento ao estudo decorresse sob a sua supervisão, ficando os dois ES encarregados do acompanhamento às terças, quartas e quintas-feiras. Após algumas semanas, os jovens referiram que foram perdendo o interesse pelo acompanhamento do estudo, “aquilo agora é uma seca” (Jovem N.). Tentou perceber-se, junto dos mesmos, o que gerava este desinteresse, tendo sido referido que se tinha tornado um espaço com horários rígidos e que, a pedido dos ES, tinham de estar presentes no acompanhamento ao estudo, tornando-se este uma obrigação, ao contrário do que acontecia inicialmente. Assim, foi necessário explicar aos ES que se pretendia a participação voluntária dos jovens, não interessando a quantidade de jovens que estaria presente, mas sim a qualidade do acompanhamento dado aos que o desejavam. O horário também foi negociado com os ES, para que estes percebessem que se pretendia que os jovens gerissem o seu tempo de estudo consoante as suas necessidades. Após este reajustamento, a participação dos jovens foi crescente. Foram também criadas fichas de acompanhamento ao estudo (Apêndice G, pp.189-191) para que fosse mais fácil os jovens identificarem as disciplinas em que necessitariam de investir mais, de forma a gerirem o seu tempo, percebendo os ES onde os jovens consideravam ter mais dificuldades. Durante o mês de abril, foram proporcionados momentos de lazer, sem atividades planificadas, que permitiram aos jovens refletir, através de conversas intencionais, sobre a escola, o seu percurso escolar, as suas áreas de interesse, as suas dificuldades e métodos de estudo. Em maio e junho foram realizados exercícios de dinâmica de grupo, planeados em conjunto com os jovens, de forma a valorizar as suas competências. Assim, os jovens apresentavam sugestões de atividades que gostariam de planear e desenvolver. No entanto, nos dias 7 e 28 de abril, 19 de maio e 2 de junho os jovens preferiram, com o aproximar dos testes e da entrega de trabalhos, o acompanhamento ao estudo, não tendo as atividades sido realizadas. Nestes dois meses foi notório o aumento da participação dos jovens nas sessões de acompanhamento ao estudo. Para avaliar a Ação, foi pedido aos jovens que, em conjunto com a investigadora e os ES, criassem um “contrato” (Apêndice G, p.186). Este permitiu contribuir para o envolvimento e participação dos jovens na Ação. Embora o final desta Ação estivesse previsto apenas para meados de julho, tal

acabou por não se verificar, visto que, após o término do ano letivo, os jovens realizaram diversas atividades relacionadas com as férias, tal como idas à praia. A Ação 1 terminou, assim, em junho. Apesar do ano letivo ter terminado, consideramos que seria importante que os jovens pudessem ter continuado a refletir sobre o seu futuro profissional e a aplicar os conhecimentos, adquiridos na escola, nos seus quotidianos. Após discutida esta questão com a DT do CJ, esta referiu que “agora eles têm de descansar da escola, em setembro tenciono recomeçar este trabalho que tens feito com eles a nível escolar”. Com esta Ação, foi possível promover a valorização e a preocupação dos jovens no que concerne à escola, não se tendo, no entanto, verificado uma melhoria nas atitudes dos jovens perante a escola, tendo em conta os resultados escolares. Os jovens, à exceção do Jovem A., foram capazes de reconhecer áreas de interesse no contexto escolar, bem como assumir responsabilidades perante a escola, “vou esforçar-me para ver se ainda passo” (Jovem V.), “para o ano vou acabar o 9º, juro” (Jovem L.). O jovem M. revelou dificuldade em identificar áreas de interesse, considerando que “não sei fazer nada e não gosto de nada”. Durante as atividades, os jovens costumavam fazer comentários pejorativos ou desencorajadores uns aos outros, diminuindo o outro, revelando-se importante trabalhar o respeito a ter uns pelos outros. Estes comentários foram diminuindo ao longo do tempo. Com o exercício de dinâmica de grupo “Mapa de aulas” (Apêndice G, pp.187-188), conseguiu perceber-se que, para os jovens, as maiores dificuldades e medos na escola passavam pelo relacionamento com os colegas de turma, “gosto de sentir que gostam de mim, que me aceitam na turma” (Jovem N.). Estes consideravam que estarem na mesma escola era positivo, sendo um apoio à sua integração. Os pontos negativos passavam pela estigmatização que sentiam por parte de alguns professores, dificultando o relacionamento, pelo tempo de duração das aulas teóricas que dificultava a sua atenção às mesmas. Para além disso, o Jovem L. considerou que o pior momento na escola tinha sido quando tinha começado a relacionar-se com colegas que o tinham influenciado negativamente, acabando por prejudicar o seu rendimento escolar. Após perceber-se que os jovens nunca teriam refletido de forma séria sobre o seu futuro profissional, e tendo em conta os seus gostos e interesses, que ao longo de conversas intencionais foram

referindo, foi realizada a atividade “As profissões” (Apêndice G, pp.192-193). Esta revelou-se importante para trabalhar a importância da escola, visto o Jovem V. ter referido que, apesar dos seus sonhos e do que os outros imaginavam, era provável que muitos acabassem por exercer a profissão de pedreiro, “eu e eles também não querem, aquilo é mesmo lixado mas muitos vamos acabar lá ou nos camiões do lixo”. Esta partilha permitiu refletir sobre a necessidade de empenho e dedicação e sobre a importância da escola na concretização dos seus desejos. Apesar de não ter corrido como estava planeada, consideramos que a atividade foi importante para que os jovens refletissem sobre os seus percursos profissionais e sobre as suas capacidades, revelando-se um momento de partilha de experiências e de interesses. Talvez a atividade resultasse melhor se o tema tivesse sido trabalhado de forma mais dinâmica e, até, individual, tendo em conta as questões que foram surgindo. Assim, foi realizada a atividade “O que desejas?” (Apêndice G, pp.194-195) para os jovens perceberem que, para atingirem determinada meta, necessitavam de se esforçar e que as suas atitudes face à escola poderiam não ser as mais adequadas para alcançarem os seus objetivos. Nestas duas atividades foi visível que os percursos de vida e os interesses dos jovens influenciavam o que desejavam para o seu futuro profissional. No entanto, apesar da maioria dos participantes estar ciente de qual a profissão que gostaria de desempenhar, não tinha definido nem refletido sobre o que era necessário fazer para o conseguir, “fogo, não achava que era preciso tanta coisa” (Jovem L.). Os jovens ganharam consciência da importância que a escola tem quando se define o percurso profissional, devendo valorizá-la. Apesar de não se ter desenvolvido da forma planeada, a atividade “A escola” (Apêndice G, pp.196-197) permitiu promover a reflexão sobre os aspetos positivos e negativos da escola, bem como perceber quais as expectativas que os jovens tinham em relação a esta. Os jovens perceberam que muitos dos aspetos negativos acabavam por ter origem neles próprios, ganhando consciência do que era necessário para que passassem a ser aspetos positivos, “no fundo até é fácil mudar as coisas negativas, nós é que nunca tínhamos pensado sobre isso” (Jovem P.). Percebeu-se que os jovens tiveram mais facilidade em identificar os aspetos negativos, sendo o aspeto positivo mais apontado os intervalos, surgindo a necessidade de explorar as diferenças entre a sala

de aula e os intervalos, no que respeita aos comportamentos e às regras. Os jovens perceberam que a visão negativa que tinham da escola era da sua responsabilidade e dos professores porque não existia respeito, tolerância e compreensão de ambas as partes, o que dificultava o estabelecimento de um bom ambiente em sala de aula. Durante esta atividade, foram mencionados os estereótipos dos professores relativamente à institucionalização. Assim através da lenda dos lobos (Apêndice G, pp.197-198), esta questão foi trabalhada. No jogo “STOP” (Apêndice G, pp.199-200), foi possível perceber as dificuldades que os jovens tinham para escrever as palavras sem erros ortográficos o que, no entanto, não os impediu de se envolverem na mesma, uma vez que recorriam à internet para os corrigir. A dinâmica de grupo “O refúgio” (Apêndice G, pp.200-202) teve como objetivo desenvolver a capacidade de argumentação dos jovens, pois era uma das dificuldades que encontravam quando realizavam fichas de avaliação, “respondo, mas depois não desenvolvo” (Jovem Q.) para a Psicóloga T., os jovens “não sabem argumentar, tentam explicar-se mas acabam por se baralhar, metendo os pés pelas mãos” e, como tinha sido referido na atividade “A escola”, não sabiam defender-se adequadamente das acusações, por vezes injustas, dos professores. Este exercício não correu como esperado, tendo-o os jovens considerado maçador, não querendo realizar a segunda parte do mesmo. O exercício “A lição dos gansos” (Apêndice G, pp.203-204) foi realizado a pedido da ES V. que considerava necessário trabalhar com os jovens a importância do grupo. Nesta atividade, os jovens mostraram-se distraídos e pouco participativos, justificando, “tivemos de pensar muito, gostámos mais das outras atividades” (Jovem V.). Tendo em conta as dificuldades que alguns jovens sentiam em Língua Portuguesa, e conjugando com o facto de a música ser uma das suas áreas de interesse, surgiu a atividade “Letras de Músicas” (Apêndice G, pp.205-207) em que os jovens teriam de, através da letra, elaborar corretamente um texto narrativo. Esta atividade teve como objetivo consciencializar os jovens e alertá-los para a importância da Língua Portuguesa, podendo esta ser útil para perceber o que os seus ídolos queriam transmitir através das músicas. Foi realizada a atividade “Importância da Matemática” (Apêndice G, pp.208-209), tendo os jovens organizado um almoço no CJ e sendo necessário perceber o que teriam de comprar e de quanto dinheiro

dispunham, mobilizando, assim, conhecimentos de Matemática. O exercício “A saída” (Apêndice G, pp.209-210) resultou muito bem, tendo os jovens percebido que “é preciso força de vontade para passar os obstáculos” (Jovem D.). Para o Jovem H., “temos de nos adaptar às coisas”, mostrando a necessidade de serem resilientes para ultrapassarem as adversidades na escola e a nível pessoal. Como os jovens frequentavam cursos de diferentes áreas, foram realizadas atividades que dessem a conhecer aos restantes jovens as suas aprendizagens, colocando em prática o que tinham aprendido, de forma a mobilizar as suas competências académicas para as dinâmicas do CJ. Assim, os jovens, que frequentavam o curso de cozinha/pastelaria, ficaram encarregados de fazer um dos almoços do CJ (Apêndice G, pp.210-211). O jovem B., como frequentava o curso de artes, ficou encarregado de organizar o concurso para a mascote do Projeto (Apêndice G, pp.211-213). Já o jovem A., que frequentava o curso de turismo, ficou responsável por organizar um passeio pelo centro histórico do Porto (Apêndice G, pp.214-217), visto existirem jovens que não o conheciam, elaborando, com o jovem R., um roteiro turístico. Apesar de não existirem jovens a frequentar cursos de desporto, alguns participavam em atividades extracurriculares relacionadas com o mesmo e faria todo o sentido dedicar uma atividade ao desporto, visto que “agora é tudo gordo porque não faz desporto e o desporto faz bem” (Jovem N.). Assim, o Jovem V. ficou responsável por organizar uma aula de desporto em conjunto com os AAE, e o Jovem N., como frequentava um grupo de dança, trouxe o grupo para, no final, atuarem (Apêndice G, pp.218-219). Por fim, com o exercício “A carta” (Apêndice G, pp.219-221) era esperado que os jovens refletissem sobre as atividades referentes à Ação 1, referindo as dificuldades experienciadas e o que gostariam que tivesse sido diferente. Assim, surgiram diversos comentários, “eu gostei das atividades, acho que aquelas como a dos gansos, em que temos de pensar muito, nós não gostamos, preferimos outras, as profissões, o STOP” ou “as fichas de avaliação fizeram com que os doutores percebessem melhor o que queríamos e o que era mais difícil” ou “para a próxima acho que devia de se ter mais tempo quando se acabava as atividades, para falarmos”. Após este exercício, foram entregues aos jovens os seus contratos iniciais, de forma a verificar se tinham sido cumpridos e, se não, qual tinha sido o motivo. De

forma geral, os contratos tinham sido cumpridos, mas não na totalidade. No entanto, os jovens consideraram que tinha sido uma boa estratégia para assegurar o compromisso que tinham assumido.

A Ação 2 (Apêndice H, pp.222-267) foi desenvolvida em abril, maio e junho, aos sábados, domingos e segundas-feiras. Assim, em abril foram trabalhadas as questões relativas ao não cumprimento das regras institucionais (Problema 5); o mês de maio foi dedicado à questão do consumo de estupefacientes e em junho trabalhou-se a gestão de conflitos. Aos sábados e domingos o número de participantes nas atividades manteve-se constante, mas às segundas-feiras era variável. Os jovens, que normalmente passavam os fins de semana em casa, participavam muito pontualmente. Esta participação surgia pela partilha dos restantes jovens, despoletando a sua curiosidade. Esta irregularidade devia-se ao facto de as atividades estarem todas interligadas, acabando muitas vezes os jovens por não perceberem os seus objetivos por não terem estado presentes nas que decorriam aos fins de semana, apresentando-se este aspeto como um constrangimento à abrangência do Projeto. “O desafio” (Apêndice H, p.223) foi a atividade que deu início à Ação 2, tendo como objetivo que os jovens percebessem que “não devemos ter medo do desconhecido” (Jovem T.), reconhecendo que tinham medo de desafios e de sair da sua zona de conforto. Serviu sobretudo para os incentivar a “enfrentar os desafios da vida, com coragem, pois podem ser difíceis, mas no final podemos ter uma surpresa feliz” (Jovem C.). A atividade “Regras no CJ” (Apêndice H, pp.224-226) visou perceber se os jovens conheciam as regras do CJ e qual o motivo para o incumprimento das mesmas. Ao longo da atividade, estabeleceram-se alguns paralelismos com outros contextos onde as regras são essenciais, salientando a importância das mesmas. Foi notória a facilidade com que os jovens elencaram o que era aceite e o que não era aceite no CJ, tendo consciência das regras existentes. No entanto, continuavam a não cumpri-las, sendo necessário perceber o motivo. Através de conversas intencionais, os jovens apenas referiam que quebravam as regras “porque sim” (Jovem S.). Para além disso, os jovens consideravam que as consequências do incumprimento das regras do CJ eram irrelevantes, sabendo como contorná-las. O exercício de dinâmica de grupo o “Jogo dos Quadrados” (Apêndice H,

pp.227-228), teve como objetivo a conscientização dos participantes sobre a importância de cumprirem as regras estabelecidas para o bom funcionamento da atividade. Para o jovem P., esta atividade também revelou que “temos de estar atentos aos outros, se não estivéssemos, não tínhamos conseguido acabar os quadrados”, tendo o jovem H. acrescentado, “o problema é que só estamos atentos a nós próprios”. Ao longo da atividade, foi visível o grande esforço de alguns elementos para cumprirem as regras. Revelou ser também um exercício onde era importante dar espaço e respeitar os ritmos de cada um, pois só assim também obteriam respeito e o sucesso. Serviu também para refletir acerca das atitudes e comportamentos dos jovens durante a sua realização, pois a rapidez com que queriam completar a tarefa não lhes permitia pensar nas necessidades do outro, o que se revelava essencial para trabalhar em grupo. Já a atividade “Que estratégias?” (Apêndice H, pp.229-230) foi realizada para os jovens refletirem sobre estratégias para evitarem o incumprimento de regras. Após reflexão individual e em grupo, os jovens consideraram que “podemos fumar enquanto estamos nas saídas autorizadas; assim escusamos de sair sem autorização para fumar ou fumar dentro do CJ” (Jovem J.), “se tivermos calma, é mais fácil e escusamos de estar a faltar ao respeito” (Jovem V.), “se andarmos com as companhias certas conseguimos cumprir os horários” (Jovem L.) e “durante as brincadeiras temos de ter mais cuidado para não magoar os outros e para não estragar as coisas” (G.). Assim, os jovens perceberam que era possível melhorarem o seu comportamento, respeitando as regras institucionais, comprometendo-se a ter estas reflexões em atenção. A atividade “Regras... para quê?” (Apêndice H, pp.230-231) foi realizada para se perceber se os jovens tinham compreendido o motivo de existirem regras e a importância de as cumprirem. Assim, os jovens consideraram que a existência de regras é inevitável, pois sem elas a convivência entre os indivíduos seria incomportável, “cada um fazer o que quer sem ser castigado era muito mau” (G.). No entanto, consideraram que algumas das regras existentes no CJ poderiam, e deveriam, ser discutidas com eles para que o seu cumprimento fosse mais fácil, pois seria importante existir alguma flexibilidade nas regras impostas, “algumas podiam ser ligeiramente alteradas” (Jovem A.). No que toca ao consumo de estupefacientes, para perceber os conhecimentos que os jovens

tinham acerca das drogas realizou-se a atividade “Mito ou Verdade” (Apêndice H, pp.232-233). A atividade “Dizer que não” (Apêndice H, pp.233-234) foi importante explorar com eles que, quando alguém, mesmo próximo, lhes propunha algo com o qual não concordavam, não era sinal de inferioridade dizerem não, mas mostrava que não se deixavam influenciar. Para dar continuidade a esta atividade, foi realizado o exercício “O meu papel” (Apêndice H, pp.235-236), que não estava planejado, mas que naquele momento se revelou importante. Neste, os jovens puderam perceber a facilidade com que poderiam ser influenciados. O AAE D. acrescentou que era também importante os jovens perceberem que “a mesma mensagem podia ser interpretada de forma diferente por cada um porque somos todos diferentes”. Com o exercício “Óscar do imprevisto” (Apêndice H, pp.237-238) era esperado que os jovens mobilizassem estratégias para ultrapassarem o problema do consumo de estupefacientes. Os jovens tiveram ainda oportunidade para se colocarem no lugar do outro. Este exercício acarretou uma carga emocional, com a qual foi difícil os jovens lidarem, pois muitos viam-se na situação retratada. Dando continuidade a este exercício, foi realizada a atividade “A minha expectativa” (Apêndice H, pp.238-239) que tinha como objetivo os jovens perceberem que, se queriam alcançar algo, precisavam de se esforçar, promovendo também o trabalho em equipa: “foi difícil, mas conseguimos” (G.), tendo o Jovem L. acrescentado, “aqueles que meteram deixar as drogas, deviam lembrar-se que, se conseguiram com o balão, também vão conseguir e que nós estamos aqui para ajudar”. O exercício “Expressar a ira” (Apêndice H, pp.239-240), tinha como objetivo identificar e exprimir o sentimento de ira, sendo também promovido o reconhecimento de que todos têm falhas e limitações. Perante os discursos de alguns jovens, “parto logo para a porrada, alivia-me” (Jovem J.), tornou-se importante que refletissem sobre os seus comportamentos e as suas reações, de forma a compreendê-las e a perceber as consequências que acarretavam. Com a atividade “O brasão” (Apêndice H, pp.240-241) foi notório que os jovens não se conheciam o suficiente. Importa destacar a criatividade demonstrada pelos jovens. Para aumentar o autoconhecimento dos jovens e porque estes consideravam que a causa de alguns comportamentos estava relacionada com não serem capazes de tolerar e de respeitar as atitudes de determinado indivíduo

porque “já o conheço o suficiente” (Jovem D.), foi realizado o exercício “Como é que eu me vejo, como é que os outros me veem” (Apêndice H, pp.241-242) que permitiu aos jovens terem uma opinião sobre si próprios, vistos pelos olhos de outros. Os jovens perceberam também que tinham muitos interesses em comum que desconheciam. Assim, reconheceram que o pouco conhecimento do outro poderia gerar percepções negativas e a sua desvalorização. Foi também necessário que percebessem que devemos tolerar as atitudes do outro, respeitando-as. No final, cada jovem pôde opinar acerca do que tinha sido dito a seu respeito: “não tenho nada a acrescentar, disseram tudo” (Jovem J.); e “nunca pensei que me viam como uma pessoa misteriosa, mas é normal porque não falo muito de mim ou do que sinto” (Jovem D.). Os jovens revelaram que, por vezes, quando entrava um rapaz no CJ, nos primeiros minutos “tiramos-lhe a pinta” (Jovem N.), não lhe dando oportunidade para se dar a conhecer, rotulando-o. Assim, sentiu-se necessidade de realizar a atividade “O rótulo” (Apêndice H, pp.243-244), tendo os jovens percebido que atribuir rótulos era algo que não devia acontecer, “nem damos oportunidades às pessoas” (Jovem C.), acabando por discriminar os outros. Este exercício pretendia promover a valorização, o respeito e a tolerância pelo outro, sendo importante reconhecer as suas capacidades e valorizá-las. O exercício de dinâmica de grupo “O conflito e formas de resolução” (Apêndice H, pp.245-246) pretendeu explorar e conhecer as representações dos jovens acerca do conflito e identificar situações conflituosas, tarefa que se revelou fácil, pois “aqui o que mais há são situações assim” (G.). Na segunda parte, exploraram-se estratégias para gerir o conflito e, consequentemente, melhorar o relacionamento entre os jovens e os profissionais. Simultaneamente, foi também trabalhada a capacidade de negociação dos jovens. Foi importante trabalhar com os jovens os limites nas relações com os pares e com os profissionais. Para que os jovens conhecessem e compreendessem os diferentes sentimentos, foi realizada a atividade “Emoções aos pares” (Apêndice H, pp.247-248), tendo os jovens refletido sobre o motivo e a evolução dos comportamentos que adotavam nas diversas situações e sobre como poderiam adotar comportamentos alternativos. A segunda parte da atividade tinha a ver com a compreensão das emoções negativas, para que os jovens conseguissem lidar com

determinadas situações, reduzindo os seus comportamentos agressivos e valorizando e reconhecendo as suas competências. A partilha das estratégias que utilizavam e a reflexão em conjunto sobre as mesmas permitiram que lidassem mais facilmente com as emoções negativas, ultrapassando-as e alterando os seus comportamentos. Apesar de os jovens conseguirem explorar todas as emoções, ligando-as a situações que já teriam ocorrido, considerou-se que, se o exercício tivesse sido realizado de forma individual, poderia ter resultado melhor, visto os mesmos poderem sentir-se desconfortáveis ao partilharem com o grupo momentos das suas vidas, “sentia-me mais confortável se fosse sozinho” (Jovem V.). Como o Jovem J. e o Jovem M. demonstraram dificuldade em compreender as estratégias que podiam utilizar e a importância das mesmas, foi realizada com os mesmos a atividade “Barómetro das emoções” (Apêndice H, pp.249-250), para identificarem estratégias, deixando de ser necessário recorrer a comportamentos violentos, e para que reconhecessem e tivessem a perceção da escalada das suas emoções, propondo comportamentos alternativos para evitarem a evolução das mesmas. Para os jovens, a impulsividade e o falarem-lhes alto acabava por ser um fator instigador para as emoções evoluírem de forma negativa, revelando-se importante trabalhar com eles a necessidade de compreenderem os seus comportamentos e a necessidade de os alterarem, não se sentindo pressionados, mas confiantes, dando-lhes espaço e tempo no sentido de caminharem para a mudança. No exercício de dinâmica de grupo “A proposta” (Apêndice H, pp.251-252), os jovens perceberam que, por vezes, não refletiam acerca das consequências das suas decisões, sendo necessário “pensar com calma nas coisas” (G.). O exercício de dinâmica de grupo “Destruidor de sonhos” (Apêndice H, p.252) permitiu fomentar o respeito pelo outro e que os jovens percebessem que podiam lutar pelos seus sonhos sem destruir o dos outros. Ao perceber o objetivo da atividade, o Jovem V. comentou, “na vida isto acontece muitas vezes, às vezes estamos mal com alguma coisa e como vemos o outro bem tentamos deixá-lo ficar mal também”, tendo o Jovem N. rematado, “aqui deu para ver como somos egoístas”. Posteriormente, foi realizada a atividade “O feitiço virou-se contra o feiticeiro” (Apêndice H, p.253), para que os jovens percebessem que deveriam respeitar-se uns aos outros e não desejarem ao outro o que não queriam para si. De

forma a promover a valorização entre os jovens, concretizou-se a atividade “A alcateia” (Apêndice H, pp.253-256). Para avaliar a Ação 2, foi realizada a atividade “Batimentos cardíacos” (Apêndice H, pp.257-258), de forma a perceber se as expectativas que os jovens tinham em relação à Ação tinham sido cumpridas e quais os pontos que poderiam ser melhorados. No geral, as expectativas dos jovens tinham sido superadas, considerando, no entanto, que poderiam melhorar aspetos, tais como: “ver mais filmes e discutir sobre eles” (Jovem H.); “aumentar o tempo das atividades” (Jovem D.); “acho que a reflexão devia ser individual porque eu não estava à vontade com os outros a ouvirem-me, principalmente no tema das drogas” (Jovem F.). Os jovens consideraram que as questões relacionadas com as regras e comportamento deveriam ser trabalhadas a nível grupal, mas que a questão do consumo de estupefacientes deveria ser trabalhada a nível individual, pois “tinha outros frutos” (Jovem C.). Durante a Ação 2, foram vários os momentos em que os jovens decidiram fazer pesquisas sobre as diversas drogas existentes, bem como sobre as consequências das mesmas, traduzindo-se estas pesquisas na criação de “flyers” distribuídos por todos os jovens do CJ de forma a alertar e a consciencializar sobre a importância da adoção de estilos de vida saudáveis (Apêndice H, pp.259-261). A sugestão dos “flyers” foi importante porque os jovens pensaram no outro, “vamos fazer folhetos para distribuir aos que vão de fim de semana” (Jovem H.). Durante a semana, os profissionais ficaram responsáveis pelas sessões de cinema que permitiram aos jovens a visualização do filme “Freedom writers” (DeVito & LaGravenese, 2007) (Apêndice H, pp.262-264) e da série “Thirteen reasons why” (Incapera & Yorkey, 2017) (Apêndice H, pp.265-267). O objetivo desta atividade passava por os jovens reconhecerem e compreenderem as diversas emoções, refletindo sobre a forma como se sentiriam as personagens ou indivíduos que já teriam passado pela mesma situação, colocando-se no lugar do outro. Foi notória a participação e o envolvimento dos jovens, bem como a sua identificação com os personagens e/ou cenas retratadas, tendo já estado envolvidos em situações idênticas. Através da reflexão conjunta acerca da série, os jovens perceberam o impacto das suas palavras no outro, mostrando-se bastante interessados e motivados. Foram também analisadas as músicas, que costumavam ouvir, de forma a

explorar as emoções que lhes transmitiam. Durante esta atividade foi importante perceber que os jovens mantiveram o respeito pelas opções musicais de cada um, tentando chegar a um consenso, visto não ser possível analisar todas as letras selecionadas. Os jovens apresentavam opiniões satisfatórias sobre as mesmas: “aprendi muito” (Jovem V.); “para mim foi mesmo muito importante” (Jovem P.). O empenho e o interesse dos jovens na alteração dos seus comportamentos foram notórios ao longo da Ação, mas a maioria dos jovens manifestava dificuldades em modificar os seus comportamentos, percebendo-se que cada indivíduo necessita do seu tempo de mudança, revelando-se a duração do Projeto insuficiente, antevendo-se a necessidade da continuidade do mesmo. Grande parte dos jovens conseguiu perceber o motivo dos seus comportamentos, desconstruindo e explorando os motivos que os levavam a ter determinadas atitudes. Os jovens foram também capazes de perceber o seu papel nos diferentes contextos, como nas relações com os pares, no CJ, na escola e na sociedade. De destacar, o esforço que os jovens fizeram para gerir conflitos, colocando de lado a agressividade, privilegiando a compreensão e a escuta ativa. Assim, as suas atitudes face à frustração melhoraram, controlando melhor os seus impulsos. A linguagem imprópria utilizada diminuiu de forma gradual e quando percebiam que não se teriam expressado corretamente, retificavam-na. No final, a TSS M. referiu que “esta ação foi sem dúvida a mais desafiante, colocando-os a refletir de forma crítica sobre os seus comportamentos”. Tendo noção que seria difícil alcançar a mudança, consideramos que existiu consciencialização, por parte dos jovens, sobre as suas consequências. A avaliação das atividades das ações 1 e 2 consistiu num “brainstorming” que, por sugestão da TSS M., serviram para a realização de um pequeno livro digital (Apêndice I, pp.268-280).

Conforme previsto, a Ação 3 (Apêndice J, pp.281-286) decorreu em finais de maio e em junho, durante as reuniões semanais da equipa educativa onde foram proporcionados momentos de discussão e reflexão grupal. Pretendia-se que os AAE percebessem que eram figuras de referência para a maioria dos jovens, sendo essencial alterarem as suas práticas educativas, pois a alteração dos comportamentos dos jovens só seria possível com o apoio e o esforço de todos. Foram realizadas cinco reuniões, tendo na primeira sido abordadas as práticas

educativas de cada AAE, bem como as mudanças que cada um considerava necessárias para que a intervenção do CJ tivesse mais sucesso. Nesta reunião, aproveitou-se o facto de alguns AAE já terem estado institucionalizados para os levar a pensar nas práticas educativas dos AAE dessa altura e do impacto que estas tinham tido. Na segunda reunião, foi explorado o tema do trabalho em equipa, os seus benefícios e como poderiam os AAE trabalhar em equipa. Procurou trabalhar-se o sentimento de aceitação e tolerância relativamente aos colegas. Para o AAE D., seria necessária uma “maior coesão” e para a AAE J., “é importante que todos assumam um compromisso, que nos comprometamos a trabalhar em equipa, demonstrando que somos competentes”. Na terceira reunião, a Psicóloga T. achou pertinente criar um momento de reflexão sobre as fragilidades e competências do próprio e do outro. A quarta reunião focou-se na procura de estratégias que ajudassem na comunicação com os jovens, a partir do aumento da capacidade dos AAE para se fazerem ouvir, acreditando que todos os jovens tinham potencialidades, por mais fragilizados que estivessem. Foi perceptível que os AAE eram, por vezes, “brutos” nos seus discursos como forma de imporem respeito, visto que “só assim é que eles nos ouvem” (AAE L.) ou porque “estamos cansados e sem paciência” (AAE D.). Assim, procurou-se que os AAE percebessem que seria necessária coerência nas suas intervenções, levando-os a tomar consciência do que verbalizavam. Era igualmente importante que, ao castigarem os jovens, o fizessem com justiça e com objetivo, sendo necessário explicarem aos jovens o que teriam feito de errado, sendo o castigo proporcional ao comportamento. Referiu-se também que, tanto para os jovens como para as famílias, seria importante existir “feedback” em relação aos comportamentos inadequados, com o objetivo de os atenuar ou eliminar, mas também “feedback” em relação aos que eram adequados, de forma a reforçá-los. A última reunião contou com a presença da direção do CJ, tendo sido avaliadas as reuniões realizadas e a pertinência da continuação das mesmas. Inicialmente, era notória a barreira comunicacional colocada por alguns dos elementos da equipa educativa, tendo este constrangimento sido ultrapassado através de conversas intencionais. Com o decorrer das reuniões, os AAE adotaram uma postura mais colaborativa. Quando da planificação da Ação, surgiu a ideia de um diário de bordo onde os AAE registassem as suas práticas, com o

objetivo de provocar um questionamento, uma reflexão e uma compreensão da realidade de cada AAE. É importante realçar a capacidade dos AAE para tomarem consciência da urgência da mudança das suas práticas educativas e dos benefícios de trabalharem em equipa. Importava assim que estes continuassem a refletir sobre as suas práticas, ajustando-as e adequando-as à realidade e promovendo a sua capacitação. Contudo, foram atingidas mudanças significativas que contribuíram para melhorar a relação entre AAE e jovens, tais como uma maior disponibilidade e valorização do discurso dos jovens, contribuindo positivamente para que os estes acreditassem que eram capazes de superar os desafios do quotidiano. Os AAE foram trazendo para as reuniões as suas dúvidas e receios em lidar com determinadas situações, pedindo ajuda aos colegas, permitindo a mobilização de estratégias de intervenção. Durante as reuniões, assistiu-se à evolução do espírito de entreajuda na equipa educativa, sendo possível observar que os elementos do grupo, na reta final do Projeto, já tinham em consideração as dificuldades que os colegas sentiam, cooperando com os mesmos. Ao longo da Ação, foi visível que os AAE eram pouco pacientes, querendo resultados imediatos das suas ações. Considerou-se necessário explicar que cada indivíduo necessita do seu tempo para mudar, mas que todos os passos contribuíam para essa mudança.

A par das atividades desenvolvidas nas três ações, o acompanhamento individual com os jovens foi fundamental, revelando-se um espaço privilegiado para estabelecer uma relação de confiança, sentindo-se os mesmos confortáveis para partilharem temas do seu interesse, “senti-me bem” (Jovem P.). Este acompanhamento foi feito em contexto informal com o objetivo de transmitir a cada jovem que teria alguém para o escutar e com quem partilhar as suas angústias e preocupações, num ambiente que o deixasse confortável. Nestes momentos, optámos por uma postura de aconselhamento. Este acompanhamento individual foi realizado de forma mais frequente com três jovens (Apêndice K, pp.287-289). Estes momentos individuais revelaram-se importantes, “foram difíceis, mas ajudaram-me muito” (Jovem P.). Os jovens consideraram que estes momentos os levavam a sentirem-se mais seguros relativamente aos receios que naquele momento os afetavam, “estou muito mais calmo” (Jovem V.).

6.AVALIAÇÃO DE PRODUTO

Após o desenvolvimento do Projeto, segue-se a Avaliação de Produto, momento que, tal como Cembranos e colegas (2001) referem, permite a descrição e análise dos resultados do Projeto, lembrando a finalidade, os objetivos propostos, os indicadores de avaliação e as ações realizadas e relacionando-as com as necessidades e problemas sentidos inicialmente, percebendo em que medida estes foram respondidos. Este momento de avaliação deverá ser objetivo, já que visa avaliar a resposta que as ações deram aos objetivos específicos, tendo em conta os indicadores de avaliação formulados, percebendo que mudanças, previstas ou não, ocorreram, ou seja, avaliando os resultados obtidos e a satisfação dos participantes (Stufflebeam & Shinkfield, 1995). Estes resultados deverão incluir os positivos e os negativos, bem como o que não foi possível fazer. A Avaliação de Produto tem como objetivo, através do impacto do Projeto, orientar as tomadas de decisão relativas à continuidade, eficácia e melhoramento do mesmo ou à sua extinção (Stufflebeam & Skinkfield, 1995).

O Projeto “Explorar Novos Trilhos” era estruturado, indo as ações ao encontro das necessidades identificadas. Por sua vez, estas interligavam-se com os objetivos propostos. Apesar de as ações abrangerem um conjunto de atividades planeadas, foi dado espaço para o surgimento de outras. Primeiramente foi avaliada a Ação 1, que pretendia responder ao OG1 “Promover uma maior valorização e integração escolar dos jovens”. Tendo em conta os indicadores de avaliação, os OE foram alcançados, uma vez que os jovens foram capazes de refletir sobre o seu futuro e expectativas profissionais, identificar áreas de interesse e mobilizar os conhecimentos adquiridos na escola para os seus quotidianos, reconhecendo a importância da mesma. Apesar da maior valorização da escola, não se traduziu numa modificação de comportamentos dos jovens perante a mesma, “ainda não existe grande investimento” (ES B.). Esta atitude pode estar associada ao facto de já se encontrarem no terceiro período letivo e considerarem que “agora já não há nada a

fazer” (Jovem N.). O acompanhamento individual e mais atento pelos ES, permitiu seguir os avanços e retrocessos nas aprendizagens dos jovens, contrariando a recusa dos jovens em realizarem as tarefas escolares propostas pelos professores. O OE1.4 foi apenas parcialmente cumprido, pois este era dirigido aos profissionais, mas, estando sua participação no Projeto condicionada pelos horários, não permitiu um trabalho permanente com os mesmos. Os jovens foram capazes de mobilizar os conhecimentos e as competências acadêmicas para as dinâmicas do CJ, tal como no almoço preparado por eles e para eles. Em paralelo, na Ação 3, nas reuniões semanais existiram espaços de abertura para sensibilizar os profissionais para a importância de valorizarem os conhecimentos que os jovens adquiriam na escola, notando-se um maior acompanhamento das tarefas escolares e reforço positivo dos jovens. Analisando o OE1.1 e os respectivos indicadores de avaliação, ao longo da Ação 1 foram criados espaços de abertura e diálogo para que os jovens expressassem as suas idealizações sobre a profissão a seguir, permitindo a participação e entusiasmo dos mesmos e, ao longo do tempo, percebendo que seria necessário esforço para atingirem os seus objetivos ou para pensarem onde deveriam investir. No que concerne ao OE1.2, os jovens identificaram e refletiram sobre as suas áreas de interesse no que se refere ao contexto escolar, “a escola é mesmo importante nas nossas vidas” (G.), “vou investir mais na escola” (Jovem V.). Percebeu-se um maior interesse e valorização dos conhecimentos adquiridos na escola, da sua relevância e da importância de concluírem a escolaridade obrigatória, indo ao encontro do OE1.3. Todavia, não foi sentida uma maior integração dos jovens na escola, “não me sinto integrado na mesma” (Jovem J.), embora tenha contribuído para perceberem que a escola seria o caminho para a concretização dos seus objetivos, “mudou a minha maneira de ver a escola” (Jovem D.). Ao longo da Ação 1, foi visível o entusiasmo, a cooperação e o empenho dos jovens porque se sentiam envolvidos na mesma, “sentimo-nos ouvidos” (Jovem F.) e que as suas opiniões tinham contribuído para os processos de tomada de decisão. Apesar de não estar planeado, o OE3.3, o OE3.4 e o OE3.8 foram sendo trabalhados, através da realização das atividades em que os jovens tiveram de adotar uma postura de escuta ativa, permitindo a aproximação e a melhoria das relações entre eles, o que “acabou por valorizar o projeto” (DT). As

sessões de acompanhamento ao estudo permitiram ir ao encontro do OE1.5 “Apoiar os jovens no estudo”, tendo, no entanto, ficado aquém das expectativas porque apenas incluiu dois profissionais. Sentiu-se que seria fundamental um trabalho em rede com a escola, mas, devido ao tempo limitado, esta articulação não foi possível. No que se refere à Ação 2, sentiu-se que, gradualmente, os jovens sentiam-se valorizados, o que se refletiu na sua participação e motivação, manifestando os participantes interesse na continuidade da Ação. Considerou-se que os OE do OG2 foram atingidos, nomeadamente através das reflexões decorrentes das atividades realizadas. Apesar de os consumos não terem diminuído, foi notório que os jovens ficaram conscientes das consequências do consumo de estupefacientes para a saúde e para as relações interpessoais (OE2.1), sensibilizando-se para a adoção de estilos de vida saudáveis (OE2.2). Embora os jovens tenham demonstrado alguma insatisfação quanto às atividades, pois “foi cansativo, falámos muito e trabalhámos muito o tema das drogas” (Jovem H.), consideraram que permitiram uma maior informação e esclarecimento sobre o tema. Relativamente ao OG3, tendo em conta os indicadores de avaliação, este foi concretizado. Com as atividades propostas e as estratégias utilizadas criaram-se espaços de partilha e de discussão, tendo os jovens refletido sobre os seus comportamentos e a forma como expressavam as suas emoções (OE3.1). Ao colocarem-se no lugar do outro e ao reverem os conflitos quotidianos, foi possível que os jovens refletissem sobre estratégias apropriadas para evitarem situações de tensão, valorizando a tolerância (OE3.8) e o respeito mútuo (OE3.5), verificando-se uma ligeira redução dos conflitos, sendo os jovens capazes de resolver de forma autónoma a divergência de ideias. Os jovens compreenderam o motivo de a violência não ser um recurso, tendo capacidade de, quando não estavam a ser capazes de resolver os conflitos, recorrerem aos profissionais. Conseguiram perceber que os comportamentos agressivos só prejudicavam a relação com o outro (OE3.5). No entanto, o OE3.2 não foi atingido na sua plenitude, pois, em situação de conflito os jovens continuavam a não conseguir controlar as suas atitudes, partindo para a agressão. Todavia, quando existia a intervenção rápida de terceiros, os jovens conseguiam refletir sobre o seu comportamento, percebendo que o mais vantajoso seria colocar a agressividade de parte e adotar um comportamento ajustado (OE3.6).

Tendo em conta a reduzida evolução manteve-se a necessidade identificada inicialmente. O ES B. referiu que esta necessidade, ainda sentida, estaria na sua “lista de prioridades” de intervenção. Assim, deveria ter-se dedicado mais tempo às atividades “Expressar a Ira”, “Conflito e formas de resolução” e “Barómetro das emoções”. Para os profissionais, a visualização e análise de filmes deveria ter sido mais frequente, visto ter alcançado bons resultados, “resultou muito bem e eles conseguiram perceber as mensagens que lhes eram transmitidas” (ES B.). Durante esta Ação, foi necessário respeitar a singularidade e os tempos de cada jovem, revelando-se os jovens mais tolerantes e pacientes, o que permitiu evitar situações de conflito e, conseqüentemente, se refletiu nas relações estabelecidas com os pares (OE.3.4) e numa melhoria da comunicação dos jovens com os profissionais (OE3.7), “somos um grupo melhor e mais unido” (G.). Ao longo do desenvolvimento do Projeto, os jovens foram revelando capacidade para se afastarem de situações que poderiam potenciar o conflito. Considerou-se que, com as Ações 1 e 2, os jovens foram desenvolvendo a capacidade de escuta ativa (OE3.3), estando mais atentos aos discursos dos colegas e dos profissionais. Porém, estamos conscientes de que ainda existe um longo processo pela frente. Referindo o OG2, é importante mencionar que a maioria dos jovens empenhou-se no cumprimento das regras, percebendo que mantinha comportamentos desajustados nos diferentes contextos em que se inseria. Para além de demonstrarem mais cuidado em cumprirem as regras, os jovens chamavam a atenção dos que não as cumpriam. Isto só foi possível com as atividades, discussão, reflexões e conversas intencionais sobre a importância da existência de regras e o objetivo das mesmas (OE2.3). Os jovens, após sucessivas chamadas de atenção, mobilizaram estratégias para evitarem o incumprimento das regras institucionais, tendo identificado quais as regras mais difíceis de cumprir (OE2.4). No entanto, o cumprimento das regras não se estendeu ao contexto escolar, revelando-se, mais uma vez, importante a articulação com a escola. Importa referir que, quando os jovens identificaram as regras que não faziam sentido, a TSS M. voluntariou-se para levar esta discussão à direção, no sentido de existir uma flexibilização ou reformulação das mesmas. Tanto na Ação 1, como na Ação 2, a participação constante, a adesão às atividades e a motivação demonstrada pelos

jovens só foi possível devido às estratégias utilizadas, “participei sempre porque não era uma seca, não era aula nenhuma e tinha muitas atividades muito fixas” (Jovem N.). Assim, pode afirmar-se que as estratégias mobilizadas para o Projeto foram adequadas. A utilização de exercícios de dinâmica de grupo teve um impacto positivo, mostrando-se os jovens mais ativos na sua participação, expressando de forma espontânea as suas opiniões, permitindo também o fortalecimento das relações interpessoais. Se o tempo o permitisse, poderiam ter sido mobilizados recursos para que existissem momentos mais individualizados com cada jovem, para que estes se sentissem mais confortáveis para exporem as suas opiniões. Adequar o discurso às idades e realizar as atividades nos espaços exteriores promoveu a participação dos jovens, revelando-se estratégias positivas. Ao longo do desenvolvimento das ações, foi estabelecida com os jovens uma relação de confiança, de proximidade e de aconselhamento, permitindo que refletissem sobre si e sobre o seu futuro e que analisassem os seus comportamentos. Existiram dificuldades para que a ET se envolvesse de forma regular no desenvolvimento do Projeto, tais como o horário das ações e a disponibilidade de cada profissional. De forma a assegurar a continuidade das Ações 1 e 2, seria importante redefinir o horário das mesmas, procurando-se que coincidissem com o horário de trabalho da ET. Foi possível verificar que os jovens recorriam com mais frequência aos AAE, por ter havido uma mudança na sua postura, tendo estes um papel mais ativo e ajustado na intervenção com os jovens, contribuindo para o seu bem-estar, estando mais disponíveis e atentos às suas necessidades (OE4.3), evidenciando mais confiança nas suas tomadas de decisão. Acreditamos que continuar a promover estas práticas se traduza numa mudança efetiva, permitindo uma prática continuada e sólida. Assim, foi possível sensibilizar os AAE para a adequação e reformulação das suas práticas, permitindo alcançar o OE4.1. Paralelamente, verificou-se um maior envolvimento e participação dos AAE nas reuniões semanais, expressando as suas opiniões, tendo em atenção a opinião dos outros, notando-se, no entanto, uma certa resistência para valorizarem as opiniões dos outros, sendo o OE5.1 apenas parcialmente alcançado, “nem sempre é fácil, ainda temos um caminho a percorrer mas vai-se lá aos poucos” (AAE D.). Percebemos que esta foi, e continua a ser, uma questão difícil. Durante as

reuniões, os AAE foram abandonando o discurso de desculpabilização, assumindo os próprios erros, contribuindo com questões e reflexões pertinentes acerca das suas práticas, identificando e revelando competências, tais como sugerir ou criar exercícios de dinâmica de grupo pertinentes para promoverem a responsabilidade e a participação dos jovens. Os AAE esforçaram-se para conseguirem adequar as suas práticas educativas através da procura de estratégias que levassem os jovens a cumprirem as regras institucionais (OE4.2), bem como de estratégias que melhorassem a comunicação com os jovens (OE3.7). Para eles, esta Ação “devia e tem de continuar, para o bem dos jovens” (AAE J.), “apesar do desafio que foi, faz todo o sentido” (AAE H.), “permitiu uma aproximação nossa com os miúdos” (AAE R.). Sentiu-se, ainda que pequena, uma mudança ao nível do trabalho de equipa, indo os AAE aceitando as fragilidades de cada elemento da equipa educativa, valorizando as características positivas de cada um (OE5.3). De forma gradual, existiu um envolvimento de todos na resolução dos problemas da equipa (OE5.5), valorizando e percebendo a importância do trabalho de equipa (OE5.2). Para a DT, estas reuniões foram cruciais, pois “permitiram perceber as reais necessidades da equipa educativa”. No que refere ao OE5.6, “Ampliar as redes relacionais na equipa educativa”, este não foi atingido porque o tempo não foi suficiente. No entanto, os AAE referiram que seria importante aumentar as interações positivas com os AAE dos turnos da manhã e da tarde, para que a intervenção da equipa fosse construtiva. Tendo em conta que, na última reunião, os AAE revelaram a importância e o impacto da Ação 3, e tendo em conta os indicadores de avaliação, acredita-se na continuidade da mesma, “foi uma aprendizagem constante que não deve acabar” (AAE J.). Para o AAE D., a Ação 3 permitiu “um crescimento profissional brutal e também passou pelo crescimento pessoal”. Já a AAE J. mencionou, “foram muito úteis, ajudou-nos a perceber que todos somos diferentes e que só com o trabalho de equipa damos aos miúdos um ambiente saudável para eles crescerem”. Na nossa opinião, esta Ação permitiu, sobretudo, criar e promover uma relação de aceitação entre os AAE e dos AAE para com os jovens, promovendo o seu crescimento profissional e permitindo abertura face ao outro. As três ações, no seu conjunto, permitiram uma aproximação dos AAE aos jovens, criando-se relações de proximidade e confiança. Importa

ressalvar que, apesar da evolução que se sentiu no processo de capacitação dos jovens e dos profissionais, o trabalho realizado deve ser contínuo para, efetivamente, se conseguir alcançar a mudança de comportamentos, evitando uma regressão dos resultados já obtidos. Estamos cientes de que o constrangimento do tempo teve influência nos resultados obtidos, devendo o Projeto prolongar-se no tempo. A participação da ET ao longo do Projeto não foi a esperada, tendo-se contado apenas com a participação ativa de três elementos. A TSS M., sempre que possível dava contributos e, junto dos AAE, foi estabelecendo conversas intencionais que apelavam à reflexão profissional de cada um, auxiliando na construção do Diário de Bordo. Por fim, importa referir que, sempre que possível, a calendarização das ações, a planificação e duração das atividades foi flexibilizada, tendo em conta o sucesso da nossa intervenção, os ritmos individuais e os contributos de cada participante, o que permitiu uma participação ativa e democrática, contribuindo também para responder às necessidades identificadas pelos participantes, dando estes pequenos passos para a mudança. Apesar de alguns objetivos não terem sido plenamente atingidos, “o resultado final foi enriquecedor, não só para eles, como para toda a instituição” (DT). O facto de os jovens abdicarem dos seus tempos livres, acaba por se tornar um indicador de avaliação do Projeto, percebendo-se o envolvimento e o valor que atribuíram ao mesmo. Alguns pontos fortes do Projeto passaram pelo ajuste das ações tendo em conta as vontades, os interesses e as necessidades dos participantes, bem como o desenvolvimento de uma relação baseada no respeito, na confiança, na compreensão, na empatia, no diálogo educativo e na escuta ativa e, ainda, na permanente valorização das competências e das potencialidades de cada um. Já uma das fragilidades do Projeto, passou pela pouca adesão dos jovens que costumavam ir a casa aos fins de semana. Assim, tentou perceber-se junto dos mesmos o que tinha falhado. Para o Jovem W, “é sempre a mesma coisa, vêm para aqui estagiárias fazer projetos que não servem para nada”; já para o Jovem Y., “os outros projetos nunca me ajudaram em nada, ainda tentei participar, mas desisti, por isso agora nem perco tempo a ver como são”, percebendo-se que a existência de Projetos desenvolvidos por estagiárias, com os quais os jovens não se identificaram, originara uma certa desconfiança e descrédito em relação a novos Projetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir-se o Relatório do Projeto “Explorar Novos Trilhos”, emerge a necessidade de referir que a finalidade a que se propunha não foi atingida. No entanto, os participantes consideraram que as ações desenvolvidas foram ao encontro da finalidade. Reconhece-se que o mesmo possuía fragilidades, tal como a dificuldade em envolver todos os intervenientes da realidade social. O facto de não se conseguir um acompanhamento mais individual de cada jovem pode ter contribuído para que alguns objetivos não se concretizassem, podendo este ser um dos aspetos a modificar. Seria, também, pertinente a articulação com o contexto escolar, nomeadamente com os professores, de forma a envolve-los nos percursos escolares dos jovens. Era necessária uma mudança de mentalidade dos agentes educativos de forma a combater-se a estigmatização de que os jovens eram alvo. Uma das principais fragilidades do Projeto foi o tempo insuficiente para a mudança desejada. Revelou-se essencial que continuassem a existir espaços nas dinâmicas do CJ que permitissem e desafiassem os jovens para valorizarem e reconhecerem as suas competências e as aprendizagens feitas em contexto escolar. Um dos aspetos positivos do Projeto passou pela construção de uma relação de respeito, de disponibilidade, de aconselhamento e de confiança entre a investigadora e os participantes, o que permitiu que, de um modo geral, as barreiras comunicacionais e a resistência à nossa presença se fossem dissipando, contribuindo para o bom desenvolvimento das ações e para a participação nas mesmas. No entanto, esta aproximação fez com que existissem, por vezes, dificuldades de distanciamento, devido à proximidade etária, sendo necessária a existência de uma relação de equilíbrio e racionalidade. O Projeto procurou atender à individualidade de cada participante, estando essa preocupação patente na formulação dos objetivos e na escolha das estratégias a utilizar. A fácil integração e a liberdade para investigar e participar nas dinâmicas institucionais facilitaram o processo de co construção do conhecimento, permitindo um Projeto que se adequasse às necessidades sentidas.

Foram de igual modo importantes as atividades que demonstravam aos jovens que o que aprendiam, por exemplo na escola, influenciava o seu dia-a-dia, sendo notório que os jovens aprendem mais eficazmente quando consideram as atividades propostas relevantes, ou seja, quando se mostram significativas e úteis. Outro ponto positivo passou por valorizar os conhecimentos e as experiências de cada um. A comparação entre o início e o fim do Projeto permitiu perceber que existiram pequenas mudanças a nível pessoal e nas relações estabelecidas, tornando-se um “projeto enriquecedor e diferenciador” (Psicóloga T.). Os espaços de partilha, de discussão e de reflexão acerca das atitudes, competências e capacidades dos jovens permitiram o estabelecimento de relações de proximidade entre eles, tal como se verificou no discurso dos participantes e nas pequenas modificações no comportamento dos jovens. Aliado a isto, o trabalho de equipa, desenvolvido nas reuniões da ET, permitiu que as relações entre AAE se baseassem na empatia, reconhecendo que todos tinham qualidades e fragilidades. Em conjunto, tudo isto permitiu que se fortalecessem as relações entre os jovens e os AAE, sempre com base na escuta ativa e na aceitação, influenciando de forma positiva as dinâmicas institucionais. Para a DT, o Projeto revelou ter um impacto positivo, “o vosso trabalho é admirável, estão de fora e conseguem aperceber-se de situações que nós nem nos apercebemos”, contribuindo para a construção de relações seguras e de afetividade, reconhecendo as competências de cada indivíduo. Apesar deste impacto positivo, os problemas sentidos não foram extintos, apenas minimizados, continuando presentes no CJ, sendo importante continuar o trabalho desenvolvido. Os constrangimentos e as estratégias utilizadas para os ultrapassar contribuíram para um crescimento a nível profissional, colocando à prova a capacidade de improviso e de reflexão crítica. Enquanto investigadora participante, este Projeto revelou-se um desafio que permitiu um crescimento a nível pessoal e social e sublinhou a relevância da intervenção psicossocial aliada à IAP e a aprendizagem que destas advém. Foi possível perceber que o desenvolvimento de um projeto exige dedicação e entrega, sendo este desenvolvimento facilitado quando temos disponível um quadro metodológico que oriente a nossa ação. Na nossa postura esteve presente uma intervenção que tivesse em conta as potencialidades de cada participante, partindo

das suas necessidades concretas e trabalhando os objetivos definidos em conjunto, dando alternativas de forma a ajudar a mudar comportamentos, sugerindo novas perspetivas, sem as impor, de forma a alterar perceções. Procurou-se explorar metas, analisando, com os atores sociais, os problemas, de forma a que percebessem a discrepância entre o comportamento naquele momento e as metas objetivadas, motivando-os para a mudança. Assim, foi importante encorajar os indivíduos, transmitindo a crença que “eu acredito que és capaz”. As resistências encontradas revelaram-se uma boa estratégia de aprendizagem, pois foram interpretadas como um indicador de que as estratégias usadas não estavam a ser as adequadas, levando-nos a questionar a intervenção e a ajustá-la. O nosso percurso iniciou-se tendo presente que as pessoas não mudam porque nós queremos, tem de partir delas esta necessidade de mudança, sendo importante colocarmo-nos numa posição de igualdade e de abertura, trabalhando com os participantes e não para os participantes, existindo uma relação de reciprocidade. Nesta linha de pensamento, importa referir que este Projeto só fez sentido porque foi um processo co construído e participado pelos jovens e pelos profissionais, tendo este contacto próximo permitido uma maior compreensão e reflexão conjunta sobre o contexto, proporcionando uma intervenção abrangente. Com o Projeto “Explorar Novos Trilhos” foi possível perceber que a qualidade das relações humanas é indispensável para a intervenção psicossocial em acolhimento institucional, sendo importante reforçar o papel que os profissionais desempenham na vida destes jovens, devendo privilegiar-se uma postura afetuosa e de envolvimento nos projetos de vida de cada um. Importa também refletir sobre o processo de institucionalização em Portugal, sendo esta a medida que mais é colocada em prática, em detrimento de outras, nomeadamente o acolhimento familiar. Por fim, de destacar a importância do Educador Social, visto este ter capacidade de, em conjunto com os indivíduos, e através de uma intervenção adequada e ajustada às necessidades e características de cada um, empoderá-los e transformá-los, sendo os próprios protagonistas da sua mudança, tendo voz ativa. Desta forma, identificaram-se ferramentas, reconheceram-se competências e proporcionaram-se espaços para que os participantes pudessem perpetuar o seu Projeto.

Referências

- Aguilar, M. J., & Ander-Egg E. (1992). *Evaluación de servicios y programas sociales*. Madrid: Madrid : Siglo XXI de España. ISBN 84-323-0754-8.
- Almeida, C., Boterf, G., & Nóvoa A. (1996). *A avaliação participativa no decurso dos projetos: reflexões a partir de uma experiência de terreno (programa JADE)*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Almeida, J., & Pinto, J. (1990). *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Assumpção, J. J., & Campos, L. M. S. (2011). Avaliação de projetos sociais em ONGs da Grande Florianópolis: Um estudo sobre modelos relacionados ao foco de atuação. *Revista de Administração Pública*, 45(1), 209-242.
- Barber, B., Eccles, J., & Stone, M. (2001). Whatever happened to the jock, the brain and the princess? Young adult pathways linked to adolescent activity involvement and social identity. *Journal of Adolescent Research*, 16(5), 429-455.
- Benavente, A., Costa, A. F., & Machado, F. L. (1990). Práticas de mudança e de investigação: Conhecimento e intervenção na escola primária. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29(2), 55-80.
- Bertão, A., (2004). Violência, agressividade e indisciplina em meio escolar: Perdidos em busca do amor. *Psychologica*, 36, 149-162.
- Boutinet, J. (2002). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Artmed.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (Tradução de M. Veronesi). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brown, J. (2005). *The world café: Shaping our futures through conversations that matter*. United States of America: Berrett-Koehler Publishers.
- Bullock, R. (1999). Work with children in residential care. In M. Hill (Ed.), *Effective ways of working with children and their families* (pp.256-269). London: Jessica Kingsley Publishers.

- Campos, S., & Panchón, I. (2000). La intervención socioeducativa en un contexto institucional. In P. Amorós & P. Ayerbe (Eds.), *Intervención educativa en inadaptación social* (pp.197-226). Madrid: Síntesis.
- Carvalho, A., & Baptista, I. (2004). *Educação social: Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, M. (2013). *Sistema nacional de acolhimento de crianças e jovens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, O. (2011). *De pequenino se torce o destino – o valor da intervenção precoce*. Porto: Editora Livpsic – Psicologia.
- Cembranos, F., Montesinos, D., & Bustelo, M. (2001). *La animación sociocultural: Una propuesta metodológica* (8ª Edição). Madrid: Editorial Popular.
- Decreto-Lei n.º 147/99. *Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo*. Diário da República I Série - A nº204 de 1 de Setembro de 1999, 6115-6132. Recuperado de <http://dre.pt/pdf1s/1999/09/204A00/61156132.pdf>. em 20 de fevereiro, 2017.
- Decreto-Lei n.º 4/2015. *Lei Tutelar Educativa*. Diário da República 1ª Série nº10 de 15 de janeiro de 2015, 396-436. Recuperado de <https://dre.pt/application/file/a/66195214> em 14 de fevereiro, 2017.
- Delgado, J. P. F. (2006). *Os direitos da criança. Da participação à responsabilidade. O sistema de protecção e educação das crianças e jovens*. Porto: Profedições. ISBN: 972-8562-29-2.
- DeVito, D., & LaGravenese, R. (2007). *Freedom writers*. EUA: Paramount Pictures.
- Eira, S. (2014). *Crianças e jovens institucionalizadas: Visitas a casa e impacto emocional* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Autónoma de Lisboa, Lisboa, Portugal. Disponível em repositorio.ual.pt/bitstream/1144/694/1/dissertação%20sandra%20da%20eira.pdf
- Elliott, J. (2010). Building educational theory through action research. In S. Noffke, & B. Somekh (Eds.), *Handbook of educational action research* (pp.28-38). London: SAGE.
- Ferreira, L. (2011). *STK Zero: Atualidades e tendências em gestão empresarial*. Retirado de <http://stkzero.blogspot.pt/2011/07/licao-dos-gansos.html> em 25 de janeiro de 2017.

- Garrido, G., & López, L. (1995). *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma Sociologia de acção: O planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia.
- Incaprera, J., & Yorkey, B. (2017). *Thirteen reasons why*. EUA: Netflix.
- Lima, R. (2003). *Desenvolvimento levantado 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>
- Luzardo, S. (2013). Jogos de cooperação. Retirado de <http://miconuncamais.blogspot.pt/2013/06/os-quadrados-de-cooperacao-dinamica-de.html> em 20 de janeiro de 2017.
- Mahoney, J. L., & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Youth Adolescents*, 23(2), 113-127.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Alfragide: Edições ASA.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 63-83.
- Ministério da Saúde. (2016). *Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar*. Lisboa: Direção-Geral da Saúde. Retirado de <https://sposg.files.wordpress.com/2014/09/dgs-manual-v4.pdf> em 16 de dezembro de 2016.
- Monteiro, A. (1996). A avaliação nos projetos de intervenção social: reflexões a partir de uma prática. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 22, 137-154.
- Moreno, A. (1996). Psicología del desarrollo, del desamparo y de la inadaptación. In E. González (Coord.), *Menores en desamparo y conflicto social* (pp.85-134). Madrid: Editorial CCS.

- Mota, C., & Matos, P. (2008). Adolescência e institucionalização numa perspectiva de vinculação. *Revista Psicologia & Sociedade*, 20(3), 367-377. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000300007
- Nóvoa, A. (1999). *Avaliações em educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves (Ed.), *A visão panorâmica da investigação-acção* (pp.7-14). Porto: Porto Editora.
- Organização das Nações Unidas (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Nova Iorque: Assembleia-Geral das Nações Unidas.
- Paolo, E. (2013). *Acolhimento de emergência de crianças e jovens em perigo na perceção das adolescentes* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal. Disponível em recil.grupolusofona.pt/handle/10437/5035
- Pereira, V., & Pessanha, M. (2014). Tornar-se adulto na casa 5. Promover a autonomia individual em apartamento de autonomização. In P. Delgado et al., *Pedagogia / Educação Social - Teorias & Práticas. Espaços de investigação, formação e ação* (pp.262-267). Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Peretz, H. (2000). *Métodos em Sociologia – Para começar*. Lisboa: Temas e Debates.
- Petrus, A. (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel Educación.
- Plummer, D. (2008). *Self-esteem games for children*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Plummer, D. (2012). *Como aumentar a autoestima das crianças – guia prático para educadores, psicólogos e pais*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2013). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (6ª Edição). Lisboa: Editora Gradiva.
- Sandomingo, J. (1998). *Centros de menores, de ontem a hoje*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Santos, O. (2002). *A relação de ajuda – pinceladas daqui... e dali!*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

- Sarmiento, J. (1999). Percursos de exclusão e de inclusão social das gerações jovens. *Revista Infância e Juventude*, 2, 47-67.
- Serrano, G. (2008). *Elaboração de projectos sociais – Casos Práticos*. Porto: Porto Editora.
- Siqueira, A., & Dell'Aglio, D. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: Uma revisão de literatura. *Revista Psicologia & Sociedade*, 18, 71-80. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v18n1/a10v18n1.pdf>
- Soares, N. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*, 6(1), 25-40.
- Souza, F., & Brito, L. (2015). Acolhimento institucional de crianças e adolescentes em Aracaju. *Revista Psicologia Clínica Rio de Janeiro*, 27(1), 41-57.
- Strecht, P. (2002). *Crescer vazio – Repercussões psíquicas do abandono, negligência e maus tratos em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfiel, A. J. (1995). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Thomas, N., & O’Kane, C. (1998). The ethics of participatory research with children. *Children & Society*, 12(5), 336- 348.
- Torrego, J. (2003). *Mediação de conflitos em instituições educativas: Manual para Formação de Mediadores*. Porto: Edições Asa.
- United Nations Children's Fund – UNICEF (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Yunes, M., Miranda, A., & Cuello, S. (2004). Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. In S. H. Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenções no Brasil* (pp.197-218). São Paulo: Casa do Psicólogo.

NM

Orientação

VOLUME II

ÍNDICE VOLUME II

ANEXOS	94
Anexo A - Regulamento Interno do CJ	95
Princípios orientadores da Intervenção	96
Direitos e Deveres da Criança/Jovem	97
Direitos e Deveres da família	100
Anexo B - Modelo Socioeducativo do CJ	102
Autonomização	103
Rotinas e regras institucionais	106
Incumprimento dos deveres/ Medidas reparadoras	108
Acompanhamento prestado pela Equipa Técnica	114
APÊNDICES	119
Apêndice A - Caracterização dos jovens	120
G.	121
Jovem B.	123
Jovem P.	124
Jovem L.	127
Jovem C.	128
Jovem A.	130
Jovem R.	132
Jovem N.	133
Jovem M.	136
Jovem J.	138

Jovem F.	141
Jovem S.	144
Jovem Z.	147
Jovem V.	150
Jovem D.	153
Jovem H.	156
Jovem T.	157
Jovem Q.	160
Apêndice B - Problematização das necessidades e problemas	162
Dinâmica de grupo “O saco dos problemas”	163
Dinâmica de grupo “A árvore dos problemas”	164
Apêndice C - Priorização dos Problemas	168
Metodologia World Café (Brown, 2005)	169
Apêndice D - Desenho do Projeto	171
Apêndice E - Planificação das Ações	177
Ação 1 “Espírito Selvagem – Uivos de Mudança”	178
Ação 2 “Competição e fragmentação do habitat – A ameaça”	179
Ação 3 “(Con)viver em alcateia”	180
Apêndice F - Nome do Projeto e das Ações	181
Apêndice G - Ação 1 “Espírito selvagem – Uivos de mudança”	185
Contrato	186
Dinâmica de Grupo – Mapa de Aulas	187
Fichas de Acompanhamento ao estudo	189
Dinâmica de grupo – As profissões	192
Dinâmica de grupo - O que desejas?	194

Dinâmica de Grupo – A escola	196
Lenda dos Lobos	197
Dinâmica de Grupo – Jogo do STOP	199
Dinâmica de Grupo – “O refúgio”	200
Dinâmica de Grupo – Lição dos gansos (Ferreira, 2011)	203
Atividade – Letras de Música e correção	205
Atividade – Compras/gestão (importância da Matemática)	208
Dinâmica de Grupo – A saída	209
Atividade – “Com as mãos na massa”	210
Atividade – Concurso da Mascote	211
Atividade – Passeio ao Porto	214
Atividade – Importância do Desporto	218
Dinâmica de grupo – A carta	219
Apêndice H - Ação 2 “Competição e fragmentação do habitat – A ameaça”	222
Dinâmica de grupo – O desafio	223
Dinâmica de grupo - Regras no CJ (Plummer, 2012)	224
Dinâmica de grupo – Jogo dos quadrados (Luzardo, 2013)	227
Atividade – Que estratégias?	229
Dinâmica de grupo – Regras para quê? (Plummer, 2008)	230
Atividade “Mito ou Verdade”	232
Dinâmica de grupo – Dizer que não (Plummer, 2008)	233
Dinâmica de grupo – O meu papel	235
Dinâmica de grupo – Óscar do imprevisto	237
Dinâmica de grupo – A minha Expetativa	238
Dinâmica de grupo – Expressar a ira	239

Dinâmica de grupo –O brasão	240
Dinâmica de grupo – Como é que me vejo, como é que os outros me veem	241
Dinâmica de grupo – O rótulo	243
Dinâmica de grupo – O conflito e formas de resolução (Torrego, 2003)	245
Dinâmica de grupo – Emoções aos pares	247
Dinâmica de grupo – Barómetro das emoções	249
Dinâmica de grupo – A proposta	251
Dinâmica de grupo – Destruidor de sonhos	252
Dinâmica de grupo – O feitiço virou-se contra o feiticeiro	253
Dinâmica de grupo – A alcateia (Ministério da Saúde, 2016)	253
Dinâmica de grupo – Batimentos cardíacos	257
Atividade – Aprender Fazendo	259
Discussão do filme “Freedom Writers”	262
Série “Thirteen Reasons Why”	265
Apêndice I - Livro digital	268
Apêndice J - Ação 3 “(Con)viver em alcateia”	281
Apêndice K - Acompanhamento individual	287

ANEXOS

ANEXO A
REGULAMENTO INTERNO DO CJ

PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA INTERVENÇÃO

Capítulo I

Disposições Gerais

“Norma IV

Princípios Orientadores da Intervenção

- a) Afastar o perigo decorrente da situação em que as crianças/jovens se encontram quando do seu acolhimento.
- b) Proporcionar às crianças/jovens a satisfação das suas necessidades básicas de crescimento e desenvolvimento pessoal de acordo com a sua idade e nível de desenvolvimento.
- c) Proporcionar uma alimentação saudável qualitativa e quantitativamente adequado às respetivas idades.
- d) Proporcionar os meios necessários para valorização pessoal e social, de modo a alcançar a sua segurança, saúde, educação, formação, assim como a aquisição de normas e valores, essenciais ao seu desenvolvimento integral.
- e) Assegurar os meios necessários à sua formação escolar em cooperação estreita com a família e a escola.
- f) Promover o estabelecimento de um projeto de vida sustentável e adequado ao desenvolvimento da criança/jovem.
- g) Promover a sua reintegração na família e/ou na comunidade, desde que previsto no seu projeto de vida.
- h) Respeitar a individualidade e privacidade das crianças e jovens.
- i) Criar, tendo em conta os recursos do meio, as condições para a ocupação dos tempos livres, de acordo com os interesses e as potencialidades das crianças.

A intervenção no CJ é orientada por pressupostos que permitam a promoção dos valores essenciais. Deste modo:

A- Na relação com as crianças:

- Valorizar o respeito pelo outro, bem como a componente afetiva e relacional;
- Respeitar o ritmo e a integridade pessoal de cada criança/jovem;
- Acompanhar cada criança/jovem de acordo com a sua singularidade e especificidade;
- Desenvolver a expressão de atitudes e de responsabilidade e confiança mútua;
- Respeitar a privacidade quanto à sua história de vida;
- Desenvolver a capacidade das crianças/jovens de se tornarem cidadãos livres, responsáveis e autónomos;
- Fomentar o sentido de verdade, justiça, amor, dignidade e integridade pessoal;
- Promover o sentido de pertença e o desejo de transformação e a construção ativa na sociedade;
- Utilizar uma linguagem adequada no relacionamento com as crianças/jovens.

B- Na relação entre adultos:

- Adotar uma atitude de disponibilidade e abertura;
- Utilizar uma linguagem adequada ao contexto profissional;
- Promover um relacionamento saudável baseado na cooperação, entreaajuda e respeito pelo outro;
- Privilegiar o diálogo na resolução de conflitos” (CJ, 2016, pp.3-4).

DIREITOS E DEVERES DA CRIANÇA/JOVEM

Capítulo III

Direitos e Deveres da Criança/jovem

“Norma XIV

Direitos da Criança/Jovem

A Casa de Acolhimento do CJ reconhece a cada criança/jovem o direito de receber uma educação que assegure o pleno desenvolvimento da sua personalidade.

Assim as crianças/jovens têm direito a:

- Ser respeitado pelos colegas e funcionários;
- Manter regularmente, e em condições de privacidade, contactos pessoais, com a família e com pessoas com quem tenham especial relação afetiva, sem prejuízo das limitações impostas por decisão judicial ou pela comissão de proteção;
- Gozar as horas de tempos livres;
- Ocupar os tempos livres de acordo com as regras estipuladas no regulamento;
- Receber uma educação que garanta o desenvolvimento integral da sua personalidade e potencialidades, sendo-lhes asseguradas a prestação dos cuidados de saúde, receber apoio educativo, desenvolvimento de competências escolares, o acompanhamento escolar e profissional e a participação em atividades culturais, desportivas e recreativas;
- Usufruir de um espaço de privacidade e de um grau de autonomia na condução da sua vida pessoal adequados a sua idade e situação;
- Receber atenção e afeto individualizado;
- Festejar o seu aniversário, devendo este ser assinalado da forma mais familiar possível;
- Ser definido um projeto de vida individual, realizado, sempre que possível, com a sua participação e da sua família, que garanta o desenvolvimento integral da própria personalidade e potencialidades;
- Ser feito o acompanhamento e a avaliação sistemática, da sua situação de modo a permitir encontrar-se em cada momento a resposta mais adequada;
- Ser apoiado, esclarecido e ensinado pelos elementos das Equipas ao serviço;
- Ter espaços limpos e arrumados;

- Receber cuidados de saúde primários e tratamento devido em caso de doença;
- Ter uma alimentação sadia e equilibrada;
- Ver assegurado o tratamento das roupas pessoais;
- Encontrar no CJ um ambiente de convívio, apoio e confiança;
- Ser ouvido por todos os membros da comunidade sempre que seja considerado oportuno;
- Expressar livremente as suas opiniões, respeitando sempre as regras fundamentais do compostamente cívico;
- Tomar conhecimento, participar e dar sugestões relativamente às atividades da Instituição;
- Ver a salvaguardada a confidencialidade dos elementos constantes do seu processo individual de natureza pessoal ou relativo à família;
- Conhecer e cumprir o regulamento interno.

Norma XV

Deveres de uma Criança/Jovem

- Respeitar os seus pares e todos os funcionários;
- Ser disciplinado e educado;
- Cumprir os horários escolares, de trabalho, das atividades, das refeições e da sala de estudo;
- Conservar e cuidar o material e equipamento;
- Cumprir as tarefas que lhe são destinadas pela orgânica da casa;
- Não sair sem autorização do Educador responsável;
- Conservar o material e instalações em bom estado;
- Entregar sempre os objetos encontrados ao Educador responsável;
- Evitar brincadeiras e jogos que possam magoar os colegas ou causar danos;
- Respeitar as regras de funcionamento dos serviços ou áreas que utilizam;
- Cumprir o regulamento interno” (CJ, 2016, pp.8-10).

DIREITOS E DEVERES DA FAMÍLIA

Capítulo IV

Direitos e Deveres da Família

“Norma XVI

Direitos da família

A família ou o seu representante legal tem os seguintes direitos durante o acolhimento:

- Ser imediatamente informado pela Instituição da transferência ou ausência não autorizada, de saída, acidente ou outra circunstância grave referente ao menor;
- Participar na elaboração do plano de visitas, férias e fins-de-semana ou outras situações singulares que envolvam a criança/jovem;
- Ser informado sobre a evolução do comportamento, relacionamento e aproveitamento escolar da criança/jovem;
- Ser informado acerca do funcionamento e regulamento interno;
- Ser elucidado do processo de integração/adaptação da criança;
- Participar, sempre que possível, na definição do projeto de vida do seu filho.

Norma XVII

Deveres da família

- a) Cumprir o regulamento interno na parte que lhe diga diretamente respeito;
- b) Dar ao menor, dentro das suas possibilidades, tudo o que necessita para o seu crescimento, educação e saúde, sempre que dela dependa;
- c) Responsabilizar-se por todos os atos envoltos de menor quando estiver à sua guarda;

- d) Vir ao CJ sempre que solicitada;
- e) Cumprir o acoro de promoção e proteção definido;
- f) Colaborar com a Casa de Acolhimento em ações concertadas, numa perspetiva de mudança, tendo sempre em vista a sua formação a todos os níveis;
- g) Facultar a informação e documentação necessária relativamente ao seu filho”
(CJ, 2016, pp.10-11).

ANEXO B
MODELO SOCIOEDUCATIVO DO CJ

AUTONOMIZAÇÃO

“Tendo em conta o elevado número de jovens acolhidos na fase da adolescência, caminhando para a sua emancipação, sem possível retorno às suas famílias em condições ideais, surge a eminente necessidade de se começar a trabalhar para a sua futura independência com a maior brevidade possível.

Como complemento ao trabalho realizado diariamente pelos Educadores Sociais, para dotar os jovens com as competências necessárias a uma vida mais autónoma, procura-se fazer um trabalho mais individualizado e mais direcionado para cada jovem, respeitando o seu grau de desenvolvimento/maturidade.

Salienta-se esta necessidade pelo fato de estarem contemplados jovens com idades entre os 12 e os 18 anos, portanto, com diferentes graus de autonomia, quer prática, quer emocional.

Desde modo, reforça-se a importante tarefa de irem adquirindo as capacidades que os ajudarão a gerirem as suas vidas de forma mais positiva e com melhores escolhas. Será a nossa tarefa conjunta, proporcionando-lhes a ajuda para desenvolverem aspetos que lhes permitam pensar, agir e tomar decisões por sua conta.

Para tal deveremos ter em conta que a autonomia é um processo que evolui continuamente à medida que habilidades se aperfeiçoam, novas capacidades são adquiridas, novas vivências são acumuladas e integradas e, portanto, passível de rápidas e extremas mudanças no tempo, sendo que, a aquisição de competências é progressiva.

Neste seguimento, de uma forma geral, a intervenção ao nível de projetos de autonomia deverá guiar-se com os seguintes objetivos:

- Preparar e capacitar os jovens para a sua autonomia e para o seu papel dentro da sociedade. Objetiva-se a construção gradual de competências pessoais praticas e de inclusão nas comunidades;
- Prevenção da depressão e da insegurança pessoal;
- Prevenção de comportamentos disruptivos por inadaptabilidade;
- Promover a transição entre o espaço de acolhimento atual e a aplicação de uma medida para a autonomia de vida;

- Promover a individualidade de cada um, adequando nestas aquisições aos seus níveis de desenvolvimento;
- Proporcionar informação aos jovens do contexto social: tecido social - mercado de trabalho - sistema de saúde, sistema de finanças, sistema de formação;
- Proporcionar aos jovens informação dos serviços e forma de aceder: Centro de saúde, Segurança Social, Bancos, arrendamento de habitação, procura de trabalho;
- Trabalhar as competências sociopsicológicas para uma integração comunitária; autoestima, educação, interação com o desconhecido, resistência às contrariedades, ultrapassar obstáculos, entre outros;
- Introduzir gradualmente, competências de autossustentação;
- Sensibilizar o jovem para as relações com os pares e com os familiares;
- Proporcionar a aquisição de competências em matéria de gestão do quotidiano de forma autónoma, promovendo: a gestão quotidiana; a organização do espaço doméstico, a higiene e segurança do próprio e do lar; a valorização pessoal e social dos jovens; conhecimentos ao nível da rede social;
- Assegurar um melhor acompanhamento na transição para a autonomia.

Mais especificamente podem ser elencados alguns projetos específicos a implementar junto das crianças/jovens:

- **Gestão do quotidiano** (Organização de horários – Refeições, atividades laborais, escolares, desportivas e de lazer; Responsabilidades): com este projeto pretende-se que os jovens reflitam acerca das suas atividades diárias, bem como, dos horários inerentes à organização do seu quotidiano. Devem ter em conta não só as atividades exteriores ao lar, seja a formação, o trabalho, as atividades desportivas e de lazer, como também, a organização do lar e outras responsabilidades pontuais. Poderão apresentar um planeamento semanal, elaborado no computador, tendo em conta os aspetos já referidos.

- **Higiene, Saúde e Organização:** neste ponto é pretendido que compreendam a necessidade da higiene e organização de uma forma global e diária, bem como a importância da higiene corporal, oral e a higiene do próprio espaço doméstico como fator de socialização na saúde e na doença.

- **Tratamento de Roupas:** os jovens deverão conseguir realizar uma correta análise e conhecimento das etiquetas; lavagem nos diversos programas; detergentes e amaciadores; engomar diversos tipos de roupa; armazenar corretamente a roupa.

- **Alimentação:** neste ponto é pretendido abordar as questões de Gestão da dispensa; plano alimentar semanal; confeção de refeições, incluindo sopas, pratos de carne e peixe, saladas, sobremesas; apresentação de uma mesa e conhecimento dos alimentos que permitem uma refeição saudável e equilibrada.

- **Transportes:** aqui é pretendido que os jovens tenham um conhecimento geográfico mais abrangente, interessando-se por terem experiências mais abrangentes e que se consciencializem das despesas mensais inerentes às deslocações, quer de necessidade diária e obrigatória, quer em momentos de lazer. Poder-se-á recorrer a estratégias como: Análise de Mapas das principais cidades, do mapa de Portugal, dos pontos cardeais; Orientação face ao globo terrestre (Internet); provas de orientação em cidade e fora, Transportes locais e não locais; rede de autocarros, comboios e Metro, Rede Expressos; Alojamento; Rede de pousadas da juventude e parques de campismo.

- **Preenchimento de Impressos e Análise de documentos:** o objetivo será dar a conhecer todos os jovens os passos necessários para a obtenção da documentação essencial aos cidadãos, fazendo com que dessa forma os mesmos se apercebam de quais os documentos necessários para a vida quotidiana e quais as despesas inerentes à sua elaboração/obtenção. Deverão ser incentivadas as pesquisas acerca da utilidade e meio de aquisição dos documentos.

- **Gestão de recursos económicos e poupança** (Gestão de recursos económicos, Prioridades de despesas, Poupança, abertura e gestão de conta bancária): Este ponto introduz a necessidade de os jovens gerirem os seus recursos económicos de acordo com o valor que auferem mediante as semanadas, bolsas, pensões, trabalho, ou outros rendimentos bem como serem capazes de perspetivar orçamentos de gestão quotidiana pós instituição. Deverão ser abordados, e concretizados os aspetos inerentes à abertura de uma conta bancária, salientando-se a necessidade da conta à ordem e a prazo e abordando os conceitos inerentes (depósitos, levantamentos, juros, comissões bancárias, aluguer e compra de habitação, fiadores, garantias...), simulação das suas prioridades mensais de acordo com as atividades que realizam (escola, trabalho, lazer); elaboração de uma lista de vestuário necessário, exercícios de reflexão sobre as despesas e uma casa (aluguer, alimentação e outras compras, despesas de água, gás, luz, etc.);

- **Internet e Informática:** neste ponto, que poderá ser utilizado e explorado como complemento a todos os anteriores, pretende-se que os jovens adquiram competências ao nível da ótica do utilizador em termos de trabalho em Office e pesquisa na Internet, objetivando-se que compreensão a utilidade destas ferramentas como essenciais para um melhor ajuste, seja escolar, seja escolar, profissional ou mesmo lazer. Poderá ser trabalhada a elaboração de um Curriculum Vitae, carta de apresentação, carta de rescisão, candidatura e bolsas de estudo, pesquisa e arrendamento de habitação, trabalhos escolares, relatórios de estágio/trabalho, entre outros” (CJ, 2015, pp.22-27).

ROTINAS E REGRAS INSTITUCIONAIS

“Para que se assegurem os princípios orientadores da Instituição e desse modo o adequado desenvolvimento biopsicossocial das crianças/jovens em acolhimento num ambiente securizante e estruturado e regularizado com normas organizadas, as

crianças e jovens deverão respeitar as seguintes rotinas e regras de funcionamento do CJ:

8.1. Rotinas:

O cumprimento das rotinas institucionais por parte da criança/jovem é da competência da Equipa Educativa da Instituição. Durante o período de aulas, os horários das rotinas da Instituição serão:

- Acordar/Levantar: 07h00
- Pequeno-almoço: até às 09h00
- Transporte/ida a escola: das 08h:00 às 09h00
- Estudo: das 12h00 (jovens sem integração escolar)
- Almoço: das 12h00 às 14h00
- Lanche: das 16h30 às 18h00
- Estudo: das 18h00 às 19h00
- Atividades lúdico-pedagógicas: das 19h00 às 20h00
- Jantar: das 20h00 às 20h30
- Estudo: das 21h00 às 21h45 (jovens com horário extenso)
- Ceia: das 22h00 às 22h20
- Deitar: às 22h30 (menores de 16 anos) das ate às 23h0 (maiores de 16 anos)

8.2. Regras/ deveres:

De uma forma geral as regras/deveres que a criança/jovem deve ter em conta na Instituição são as seguintes:

- a) Respeitar os seus pares e todos os funcionários;
- b) Ser disciplinado e educado;
- c) Cumprir os horários escolares, de trabalho, das atividades, das refeições e da sala de estudo;
- d) Cumprir as tarefas que lhe são destinadas pela orgânica da casa, de acordo com o seu grau de desenvolvimento e faixa etária;
- e) Não sair sem autorização do Educador responsável;

- f) Cumprir os horários de saída temporária das 14h às 19h quando autorizadas pelo Gestor de Caso (para jovens maiores, de 16 anos);
- g) Conservar o material e manter as instalações em bom estado;
- h) Entregar sempre o telemóvel ao Educador responsável antes do deitar (quando jovens menores de 16 anos)
- i) Evitar brincadeiras, injúrias e jogos que possam magoar os colegas ou causar danos;
- j) Respeitar as regras de funcionamento dos serviços ou áreas que utilizam;
- k) Cumprir o regulamento interno da Instituição” (CJ, 2015, pp.28-30).

INCUMPRIMENTO DOS DEVERES/ MEDIDAS REPARADORAS

“9.1 – Infrações

Constitui infração a violação dos deveres e das regras a que a criança/jovem está sujeito durante o acolhimento, previsto no Quadro Geral bem como no presente Regulamento Interno da Instituição.

9.2 – Medidas reparadoras

O incumprimento dos deveres a que a criança /jovem está obrigada no presente regulamento implica a aplicação de uma medida reparadora.

Entende-se por medida reparadora, toda e qualquer ação, tomada pelos adultos, explícita e previamente regulamentada que vise a atenuação progressiva dos comportamentos inadequados promovendo na criança/jovem uma maior consciência dos seus atos e pensamentos.

A criança/jovem deve ter sempre conhecimento da medida e da razão da sua aplicação. Deve igualmente, ser-lhe proporcionada a possibilidade de ser ouvida e de se defender sobre as razões que deram origem ao incumprimento.

Cada medida disciplinar deve ter um tempo definido e não pode constituir, em circunstância alguma como um incumprimento dos direitos fundamentais das crianças e jovens.

As mesmas devem ser registadas no processo individual da criança/jovem, mencionando a infração disciplinar, o nome e o cargo do aplicador, a data da decisão e o período de execução.

9.3 – Princípios subjacentes à aplicação de medidas reparadoras

A aplicação das medidas reparadoras deve obedecer aos princípios do artigo 4º da lei nº 147/99 de 01/09, tendo em conta a gravidade do incumprimento, as circunstâncias em que ocorreu, a idade e a maturidade da criança/jovem assumindo-se, na sua aplicação, uma atitude pedagógica. Os princípios essenciais subjacentes à aplicação das medidas reparadoras em contexto institucional:

- a) **Reparação** – as medidas devem orientar-se para a promoção das competências da criança/jovem promovendo o seu desenvolvimento pessoal, social e moral;
- b) **Proporcionalidade** - as medidas deverão ter em atenção o contexto em que ocorre o comportamento, as características específicas da criança/jovem envolvida, o seu momento evolutivo, a sua capacidade de compreensão.
- c) **Oportunidade** – as medidas devem ser aplicadas tanto quanto possível, no momento em que ocorre o comportamento inadequado ou quando dele se tem conhecimento;
- d) **Temporalidade** - a medida reparadora não deve prolongar-se por tempo indeterminado;
- e) **Coerência e consistência** - a medida reparadora deve estar de acordo com os princípios expressos pela Instituição e ser assumido por todos os colaboradores;
- f) **Não retaliação** – as medidas não podem assumir a forma de represália à criança/jovem;
- g) **Centrada no comportamento e não na pessoa** – as medidas devem-se centrar-se exclusivamente no comportamento no comportamento e não no sujeito da sua ação, para que seja preservada, tanto quanto possível, a sua autoestima. Deve ser transmitida à criança/jovem o fato de o seu comportamento ser

socialmente inadequado e não a depreciação de si próprio, salvaguardando que não lhe seja vedado o afeto e o contacto relacional que habitualmente a criança/jovem tem com o agente educativo;

- h) **Informação/conhecimento** – toda e qualquer medida reparadora deverá ser comunicada à criança/jovem e aos agentes educativos que fazem parte do seu quotidiano.

9.4 – Princípios não permitidos na aplicação de medidas reparadoras:

Na aplicação das medidas reparadoras não é permitida:

- a) **Punição física** – nenhuma criança/jovem deverá ser sujeita a castigo físico e/ou ser ameaçada dessa possibilidade;
- b) **Uso de linguagem abusiva, injuriosa** – nenhuma criança/jovem deverá ser sujeita a ofensas verbais e a linguagem que contribua para a sua desvalorização e humilhação;
- c) **Humilhação psicológica** – as medidas não podem assumir características que contribuam para a humilhação das crianças/jovens. Desta forma, as medidas reparadoras não podem colidir com o direito à privacidade e intimidade, nem as crianças/jovens devem ser expostas ou ridicularizadas em aspetos físicos, comportamentais ou de personalidade;
- d) **Restrição física e isolamento** – esta medida apenas deve ser aplicada quando indispensável para a segurança da própria criança/jovem ou das outras acolhidas. A finalidade é permitir um controlo físico que impeça danos sobre o próprio e sobre os outros. Considera-se esta medida como um recurso de emergência e não uma prática comum;
- e) **Privação de alimentação, do sono ou outras necessidades básicas** – nenhuma medida pode contemplar formas de supressão ou restrição das necessidades básicas, nomeadamente retirada de alimentos ou privação de descanso;
- f) **Restrição física e isolamento especializados** – não se pode constituir como medida ou a supressão de apoio terapêuticos especializados;
- g) **Impedir as visitas e/ou contactos com a família** (exceto em casos de decisão judicial nesse sentido) - a privação ou suspensão dos contactos entre a

criança/jovem e a sua família ou outros elementos significativos do ponto de vista relacional não sei podem constituir como medida reparadora uma vez que constitui um dos direitos fundamentais da criança e jovem;

- h) **Retirada do dinheiro do bolso semanal** - não se pode constituir como medida reparadora a retirada da totalidade do dinheiro de bolso semanal. Desta forma, a retirada do dinheiro de bolso não poderá atingir os 100% do valor concedido à criança/jovem pois é um direito que assiste a cada uma delas;
- i) **Suspensão das atividades extracurriculares organizadas com regularidade** – não se pode constituir como medida a restrição das atividades extracurriculares regularmente praticadas ou desenvolvidas pelas crianças e jovens. A privação de participar nestas atividades equivale à retirada da possibilidade de integração num grupo estruturado e com objetivos pedagógicos e educativos claramente definidos, não sendo coincidente com os objetivos de socialização das crianças e jovens.

9.5 – Tipo de medidas reparadoras:

As medidas reparadoras aplicáveis às crianças/jovens podem assumir a forma de:

- 1) **Repreensão:** censura firme, solene e inequívoca que caracterize e destaque a infração e as respetivas consequências;
- 2) **Execução de tarefa:** efetuar uma atividade adequada à idade, maturidade e estado de saúde da criança/jovem com o objetivo de reparar o prejuízo causado pela infração;
- 3) **Suspensão do dinheiro de bolso:** suspender uma parte ou a utilização da quantia monetária atribuída à criança/jovem a título de dinheiro de bolso;
- 4) **Suspensão da participação em atividades esporádicas:** suspender durante o período de acolhimento a frequência ou a participação em alguma atividade pontual;
- 5) **Proposta de transferência da Instituição:** poderá ser proposta em casos de insubordinação ou incitamento à sua prática ou em situações graves decorrentes de agressão, bem como em caso de registos de consumo de

substâncias ilícitas. Neste caso é necessário dar conhecimento ao Tribunal da situação, e à entidade que colocou a criança, para efeitos de alteração da medida de promoção e proteção.

A aplicação das medidas reparadoras é da competência da Equipa Técnico-pedagógica, com exceção da medida prevista na alínea 5 que apenas poderá ser aplicada pela Direção sob a proposta da Equipa Técnica e Direção, a Equipa Educativa deverá ter autonomia para aplicar as medidas reparadoras de repreensão e de execução de tarefas.

9.6: Tipificação de aplicação da medida reparadora:

Tendo em conta os princípios de aplicação de medidas reparadoras legalmente previstos, a Equipa Técnica do CJ deverá ter em conta o quadro abaixo descrito que faz a ligação entre a tipologia de comportamento do jovem com as medidas reparadoras possíveis de aplicar devendo sempre ter-se em conta a especificidade e individualidade da criança/jovem, bem como as circunstâncias atenuantes existentes.

Todavia, em quaisquer das tipologias de comportamento deverá corresponder pelo menos a medida 1 sendo que mediante a gravidade da situação deverão ser aplicadas as seguintes medidas.

AGRESSÃO FÍSICA/PSICOLÓGICA <u>Medidas reparadoras:</u> - Repreensão oral; - Execução de uma tarefa comum ou escolar; - Suspensão de parte do dinheiro de bolso; - Suspensão temporária para a participação em atividades (Computador, Playstation, Salão de jogos); - Inibição para o uso temporário do telemóvel. PERÍODO DE EXECUÇÃO: <u>Situação esporádica:</u> - No próprio dia. <u>Situação reincidente:</u> - No próprio dia; - Proposta de transferência da instituição.	FUGAS INSTITUCIONAIS– SAÍDAS NÃO AUTORIZADAS <u>Medidas reparadoras:</u> - Repreensão oral; - Suspensão de parte do dinheiro de bolso; - Suspensão temporária para a participação em atividades (Computador, Playstation, Salão de jogos); - Integração na sala de Grupo. PERÍODO DE EXECUÇÃO: <u>Situação esporádica:</u> - No próprio dia. <u>Situação reincidente:</u> - No próprio dia; - Proposta de transferência da instituição.	FURTOS/ROUBOS <u>Medidas reparadoras:</u> - Restituir o objeto furtado; - Repreensão oral; - Execução de uma tarefa comum ou escolar; - Suspensão temporária para a participação em atividades (Computador, Playstation, Salão de jogos); - Suspensão de parte do dinheiro de bolso; - Inibição para o uso temporário do Telemóvel. PERÍODO DE EXECUÇÃO: - No próprio dia.
FUMAR NO CONTEXTO INSTITUCIONAL. <u>Medidas reparadoras:</u> - Repreensão oral; - Retirada do tabaco; - Execução de uma tarefa comum ou escolar. CONSUMO/POSSE DE ESTUPEFACIENTES <u>Medidas reparadoras:</u> - Repreensão oral; - Retirada do produto; - Comunicar às autoridades policiais (PSP); - Suspensão temporária para a participação em atividades (Computador, Playstation, Salão de jogos). PERÍODO DE EXECUÇÃO: <u>Situação reincidente:</u> - Proposta de transferência da instituição.	INCUMPRIMENTO DAS REGRAS INSTITUCIONAIS <u>Medidas reparadoras:</u> - Repreensão oral; - Execução de uma tarefa comum ou escolar; - Suspensão de parte do dinheiro de bolso; - Suspensão temporária para a participação em atividades (Computador, Playstation, Salão de jogos). ESTRAGO NO EQUIPAMENTOS/INSTALAÇÕES <u>Medidas reparadoras:</u> - Participar no restauro sempre que possível; - Utilização de parte da semana para o pagamento do dano causado.	INCUMPRIMENTO DAS REGRAS EM CONTEXTO ESCOLAR <u>Medidas reparadoras:</u> - Repreensão oral; - Execução de uma tarefa comum ou escolar; - Suspensão temporária para a participação em atividades (Computador, Playstation, Salão de jogos); - Integração na sala de Grupo; - Inibição para o uso temporário do Telemóvel.

De ressaltar que para a aplicação das medidas deverão ter em conta ainda os seguintes critérios:

- a) No caso de fuga deverá ser procedimento da Instituição diligenciar o pedido de paradeiro do jovem junto das entidades policiais competentes e informar as respetivas equipas/entidades responsáveis pelo acompanhamento da criança/jovem no respetivo processo de promoção e proteção.
- b) No caso de posse de estupefacientes por parte de algum jovem em acolhimento, deverá ser procedimento institucional a chamada das autoridades policiais à Instituição para tomar conta da ocorrência.
- c) A medida de execução de tarefas nos casos de falta de assiduidade deverá ser a integração das salas de estudo do CJ para recuperar os conhecimentos não apreendidos na escola” (CJ, 2015, pp.30-37).

ACOMPANHAMENTO PRESTADO PELA EQUIPA TÉCNICA

“Tendo em conta a multidisciplinariedade da Equipa Técnica da Instituição ficam abaixo descritas linhas gerais de orientação para os acompanhamentos prestados pela Equipa Técnica da Instituição, nomeadamente, o acompanhamento psicossocial, psicológico, familiar, escolar, de saúde.

11.1. Acompanhamento psicossocial

De uma forma geral o acompanhamento psicossocial prestado pela Equipa Técnica deverá incidir nos seguintes aspetos:

- Criação do processo individual (social, escolar e clínico) de cada criança;
- Avaliação diagnóstica da criança/jovem;
- Avaliação diagnóstica do agregado familiar da criança, jovem;

- Articulação das informações e decisões tomadas no âmbito do projeto de vida de cada criança/jovem com as entidades gestoras do Processo de Promoção e Proteção (CPCJ, Tribunal e EMAT);
- Encaminhamento do jovem para acompanhamentos especializados externos que sejam necessários;
- Desenvolvimento de Projeto Socioeducativo Individual;
- Acompanhamento individualizado da criança;
- Assegurar o cumprimento dos direitos da criança;
- Articulação das informações e decisões tomadas no âmbito do projeto de vida de cada criança/jovem com as suas famílias de origem;

11.2. Acompanhamento psicológico

A maioria das crianças e jovens acolhidos no CJ sofreram privações de várias ordens no seu seio familiar, apresentam percursos de vida pautados por situações de abandono, negligência, abuso (sexual, físico e/ou psicológico) e frequentemente foram expostos a situações que implicam consequências graves a vários níveis. Seja(m) qua(uais) for(em) o(s) motivo(s) da institucionalização, o psicólogo mais do que realizar uma avaliação que lhe permita elaborar um diagnóstico, assegura a integração das crianças e jovens, procura restabelecer o equilíbrio emocional e acompanha o seu desenvolvimento.

Ao nível da intervenção psicológica, o processo terapêutico tem como objetivo favorecer o desenvolvimento do jovem, mediante a aquisição de capacidades e competências que lhe permitam viver de forma saudável, integrada e harmoniosa, promovendo a sua integração e ajustamento, tornando-o competente na procura ativa da realização concreta dos seus valores, escolhas e objetivos. Para as crianças/jovens, a intervenção pode passar por um acompanhamento psicológico individual e/ou em grupo. Mediante o tipo de problemática(s) apresentada(s) são realizados acompanhamentos individuais regulares ou pontuais. Relativamente à intervenção em grupo, estes podem funcionar como grupos terapêuticos ou meramente pedagógicos, devendo os participantes ser selecionados de acordo com as problemáticas, faixas etárias e/ou outras características pessoais.

Para além do acompanhamento/ intervenção e com as crianças e jovens, o Psicólogo poderá também trabalhar com as famílias, realizar visitas domiciliárias, efetuar avaliações psicológicas, desenvolver processos terapêuticos e envolver-se com a própria comunidade institucional, apoiando e técnicos e educadores no desempenho dos seus papéis. O psicólogo reúne-se e contacta com profissionais de diversas áreas e com entidades ligadas à infância e juventude (e. g., pedopsiquiatrias, terapeutas, e outros técnicos ligados à saúde, professores, tribunais, técnicos ligados à Segurança Social, etc.) dá resposta aos pedidos de acolhimento da Segurança Social (mediante uma pré-avaliação do perfil de cada criança/ jovem e eventualmente através da realização de um diagnóstico de pré-acolhimento). Participa em diversas reuniões a um nível intra e extrainstitucional. Elabora relatórios, pareceres e, sempre que necessário, faz o encaminhamento das crianças e jovens para profissionais e de outras áreas.

A atuação do Psicólogo vai assim para além da intervenção clínica, cabendo ao Psicólogo participar em reuniões de discussão de casos com a Direção, Equipas Técnica e Educativa, através da partilha de informação e das diligências e realizar com vista à definição, prossecução ou alteração dos projetos de vida; Assegurar contactos permanentes e reuniões com as diferentes entidades envolvidas no projeto de vida dos menores (EMAT's, CPCJ's, e Famílias) para discussão da situação de integração, socialização, estado de saúde, aprendizagem e comportamento; Sempre que possível fazer um acompanhamento e intervenção familiar de modo a fortalecer e/ou reencontrar as redes familiares, Trabalhar em parceria com o Gabinetes de Serviço Social e; Desenvolver valores, atitudes e princípios, no sentido de capacitar as crianças e jovens, assim como os Técnicos, Educadores e famílias, para as relações afetivas baseadas no respeito, na integridade e na dignidade humana. O trabalho do Psicólogo deverá centrar-se na promoção do desenvolvimento integral das crianças e jovens na oferta de alternativas de apoio na comunidade envolvente, proporcionando um sentimento de coesão ecológica no ambiente institucional, com relações de confiança e vínculo.

Cabe também ao Psicólogo promover o desenvolvimento da própria comunidade institucional, promovendo grupos de desenvolvimento para Técnicos e/ou

Educadores, potenciando o desenvolvimento de competências para lidar com as mais diversas necessidades e problemáticas, o Psicólogo poderá também atuar ao nível do funcionamento e desenvolvimento da própria organização institucional, otimizando as suas potencialidades, na medida em que está em condições privilegiadas para ajustar o funcionamento das Equipas às necessidades de desenvolvimento das crianças e jovens, dadas as suas competências específicas, quer ao nível da avaliação/ diagnóstico de necessidades e recursos (pessoais mas também relacionais), quer ao nível da definição de estratégias de promoção de mudança em função dos objetivos desenvolvimentais propostos.

Neste contexto, o Psicólogo trabalha em equipa e desempenha simultaneamente funções que vão desde o entendimento individual, à intervenção em grupo, ao acompanhamento e intervenção a nível familiar, à participação ativa em reuniões de equipa e de outras entidades e à elaboração de relatórios para as diversas entidades responsáveis pelos processos dos menores a nível jurídico – legal (EMAT's, CPCJ's).

11.3. Acompanhamento familiar

Para o acompanhamento familiar de cada criança/jovem a Equipa Técnica deverão ser tidas em conta linhas de orientação:

- Avaliação diagnóstica da família;
- Articulação e sensibilização da família para a mudança dos fatores de risco e potenciamento das suas competências com vista à reunificação familiar;
- Promoção dos contactos do jovem com os elementos familiares de referência;
- Promoção dos contatos e visitas regulares dos agregados familiares das crianças/jovens;
- Fomentar a implicação da família no projeto de vida da criança/jovem;

11.4. Acompanhamento escolar

No início de cada ano letivo a figura do encarregado de educação deverá ser sempre representada pelo Educador Social de Caso do jovem na Instituição.

Compete aos encarregados de educação:

- Representar a Instituição junto das Escolas, diretores de Turma e Professores;
- Controlar a assiduidade e comportamento dos seus educandos na escola;
- Estar presente nas diversas reuniões da Escola e na Instituição, para as quais tenham sido previamente convocados;
- Coordenar com a equipa técnica e educativa as informações sobre o percurso escolar da criança/jovem;
- Tomar todas as decisões relativas à vida escolar dos seus educandos, em conformidade com a Direção e Equipa Técnica.

11.5. Acompanhamento médico/saúde

O acompanhamento médico é da responsabilidade da Equipa Técnica, através do Gestor de Caso, sempre que possível e em articulação com a Equipa Educativa, sendo da sua competência:

- Inscrever a criança/jovem no Centro de Saúde local e obter o seu número de utente;
- Colaborar com a equipa do Centro de Saúde, sempre que possível, no acompanhamento e avaliação do plano de saúde da criança/jovem;
- Manter e assegurar o cumprimento das prescrições médicas, análise e tratamentos especializados;
- Assumir, de forma responsável, na falta de prescrição médicas, análise e tratamentos especializados;
- Fazer cumprir o programa nacional de vacinação, bem como a realização de outras diligências que, em cada caso, sejam prescritas pelo médico,
- Providenciar, com a brevidade adequada a cada caso, a realização de exames e tratamentos médicos de que as crianças/jovens necessitem, nomeadamente o internamento hospitalar e as intervenções cirúrgicas” (CJ, 2015, pp.41-46).

APÊNDICES

APÊNDICE A

CARACTERIZAÇÃO DOS JOVENS

G.

O G. estava acolhido na valência de LIJ desde outubro de 2016 e foi institucionalizado devido a negligência ao nível das competências parentais, não reunindo a mãe condições para garantir o bem-estar do menor. Era o elemento mais novo da instituição, tendo 10 anos de idade. O irmão já tinha estado institucionalizado no CJ, até ao final de outubro de 2016, o que o ajudou na sua integração.

O G. realizou um percurso adaptativo positivo no CJ. Apesar de compreender os motivos que o levaram à institucionalização, revelava dificuldade na aceitação da medida de acolhimento residencial.

Não estava autorizado a ir a casa, contudo as visitas da progenitora eram regulares, apesar de não cumprir os horários estipulados pela instituição. Durante as visitas a progenitora levava o G. a passear, a visitar familiares ou a ir à igreja. Apesar disto, a progenitora, desempregada, nunca contactava a instituição de forma a ir aferindo como estava o filho. O G. antes de ser institucionalizado vivia com a progenitora num salão de cabeleireiro, sem água canalizada, em Vila Nova de Gaia.

A mãe não aceitava a institucionalização, considerando as justificações para a aplicação da medida falsas, manifestando sofrimento com este afastamento.

O progenitor residia em Santa Maria da Feira, trabalhava e estava a frequentar um curso superior em regime pós-laboral, alegando falta de disponibilidade para estar com o G.. Visitava o filho muito pontualmente, sendo que as visitas não ultrapassavam os quinze minutos. O padrão de vinculação com o G. era bastante pobre e marcadamente inseguro. Os progenitores estavam separados. Seria então importante o reforço dos contatos familiares e posterior manutenção.

Devido à sua idade, o G., ainda revelava dificuldade em encontrar várias alternativas à resolução de um problema, bem como, dificuldade em antecipar consequências e regular o seu comportamento. Revelava dificuldade em gerir e exteriorizar sentimentos negativos, gerindo de forma desapropriada a frustração, e lidava de forma desadequada com as provocações dos pares. Assim era importante

promover junto do G. estratégias de autocontrolo, técnicas de resolução de problemas e desenvolvimento da capacidade de gestão e diferenciação emocional.

O G. era bastante comunicativo tanto com os pares como com os profissionais, estabelecendo, facilmente, relações interpessoais positivas. Pareceu-nos ter facilidade em comunicar e à vontade em estar perante um grupo.

Com o grupo de pares revelava por vezes dificuldades na resolução de conflitos assumindo, ora uma postura passiva, ora uma postura agressiva, precipitando-se, por vezes, no processo de tomada de decisão.

Era uma criança ativa, bem-disposta, respeitadora, que colaborava de forma positiva com os profissionais. Sendo o elemento mais novo do CJ, granjeava proteção e apoio por parte dos restantes pares. Procurou ter, connosco, atitudes gentis.

O G., apesar de gostar de jogar *playstation*, preferia brincadeiras ao ar livre, tal como jogar futebol.

Frequentava o 5º ano, apresentando faltas de assiduidade e de pontualidade, que foram melhorando ao longo do tempo. Demonstrava ter capacidades, mas não tinha hábitos de estudo.

Como não tinha ninguém da idade dele para brincar costumava “meter-se” frequentemente com os mais velhos; estes a maioria das vezes utilizavam força excessiva nas brincadeiras e acabavam por magoá-lo. O G. fazia queixa ao irmão, que ia à instituição pedir justificações aos jovens.

Apesar de se sentir bem no CJ, considerava que, por vezes, se sentia isolado devido à diferença de idades com os restantes jovens, “sinto-me sozinho, não querem brincar comigo e querem sempre que faça as coisas à maneira deles porque são maiores” (G.).

Desde a primeira ida ao CJ foi perceptível que o G. era sedento de atenção, sendo fácil estabelecer com ele uma relação de proximidade. Jogar matraquilhos, ajudar o G. nas tarefas escolares e brincar com ele foram as estratégias encontradas para estabelecermos com o G. uma relação de confiança.

Nos últimos dias em que estivemos na instituição o G. teve uma ligeira alteração de comportamento, com respostas menos adequadas para com os profissionais. Indagadas as razões destas alterações comportamentais o G. mencionou “tenho saudades da minha mãe e quer voltar para casa”.

Em junho de 2017 o G. foi indicado para adoção.

JOVEM B.

O B., natural de Gondomar e com 16 anos, já tinha estado institucionalizado no CJ de março de 2014 a maio de 2016, mas, devido ao absentismo e desinteresse escolar regressou à instituição em dezembro de 2016, tendo especificamente pedido ao tribunal para regressar ao CJ, estando inserido no CAT.

Costumava ir todos os fins-de-semana a casa, onde vivia a mãe, o padrasto e o irmão. O B. não tinha qualquer contacto com o pai.

Ao nível escolar, frequentava o 6º ano de artes, em turmas PIEF.

No CJ, o B. mantinha uma relação positiva com o grupo de pares. Da mesma forma que mantinha uma relação positiva com os profissionais, demonstrando ser respeitador e educado, porém, por vezes, devido à impulsividade, adotava comportamentos de desrespeito, sendo agressivo verbalmente, “parto já isto tudo”. Pudemos aperceber-nos que o B. demonstrava alguma instabilidade emocional. Na instituição, identificava a AAE J. como a sua principal referência, “é em quem confio e quem me ajuda quando tenho problemas” (Jovem B.).

O Jovem B. mantinha o seu grupo de pares restrito considerando que os restantes jovens “muito crianças, nem dá para ter uma conversa com eles”. Desta forma, o B. confiava apenas no Jovem C. e no Jovem R.

Através de observação participante foi possível verificar que, mesmo sem ser solicitado cooperava nas tarefas do CJ.

Conseguimos facilmente estabelecer uma relação de proximidade com o B., através de conversas, onde o B. nos procurava para desabafar e pedir conselhos relacionados com a namorada.

O B. tinha vergonha de estar institucionalizado, não o revelando aos colegas mais próximos. Por vezes, testava os limites, considerando-se no direito de ser tratado de

forma distinta dos restantes jovens, exigindo maior tolerância em relação a si por ser conhecedor das rotinas do CJ, visto já ter estado institucionalizado anteriormente.

O jovem revelava hábitos tabágicos, sendo, assim, importante consciencializá-lo para os malefícios do consumo de tabaco a longo prazo, procurando desenvolver uma atitude positiva face à sua saúde.

Quando incumpria as regras, tentava manipular ou omitir informações de forma a evitar as consequências. Assim, era importante que o B. aprendesse a lidar com o “não”, uma vez que demonstrava alguma impulsividade quando contrariado. Era igualmente importante que tivesse presente a relevância das diferentes regras nos diferentes contextos em que se inseria. Para além disso, era benéfico continuar a fomentar e a reforçar os contactos e laços familiares, bem como trabalhar a sua impulsividade por forma a desenvolver as suas capacidades e minimizar alguns comportamentos menos corretos, de forma a promover o desenvolvimento psicológico, afetivo e emocional do B.

JOVEM P.

O Jovem P. estava institucionalizado, em LIJ, devido à negligência familiar, nomeadamente maus tratos físicos, tendo sido encaminhado pela AEI da Segurança Social do Porto.

Entrou no CJ em UE em junho de 2015, transitou para CAT em julho do mesmo ano, sendo que, em setembro de 2016 passou para o LIJ.

Tinha 15 anos e não ia a casa aos fins-de-semana, sendo natural de Valbom.

Era notória a presença de hábitos tabágicos, sendo, assim, importante consciencializá-lo para os malefícios do consumo de tabaco a longo prazo, procurando desenvolver uma atitude positiva face à sua saúde.

O Jovem P. encontrava-se matriculado no 5º ano de escolaridade, sendo a quarta vez que o estaria a frequentar, não tendo, no último ano letivo, sido avaliado por falta de assiduidade, pelo que ficou retido novamente. O P. apresentava elevado

absentismo escolar, justificando não ir às aulas porque estava no ensino especial e os colegas gozavam com ele dizendo que era deficiente. No 2º período o P. integrou uma turma de Currículo Específico Individual (CEI), no entanto, as professoras após a avaliação, concluíram que o CEI não seria a resposta mais adequada ao jovem, dado que o mesmo apresentava capacidades e ao continuar integrado em turma CEI, limitaria o seu percurso escolar. Assim o P. no final do ano iria fazer uma avaliação para que lhe fosse dada a certificação e equivalência ao 6º ano de escolaridade transitando para uma turma regular, com apoio ao nível do Ensino Especial. O P. não reconhecia a importância da escola, no contexto sala de aula era muito preguiçoso, recusando-se a realizar as tarefas propostas pelos professores. Para além disto, era conflituoso com o seu grupo de pares e, por vezes, revelava um discurso desadequado com os adultos.

Ao nível escolar era importante acompanhar o processo de estudo do jovem desenvolvendo competências de leitura, escrita, oralidade e cálculo, impulsionar o seu empenho e motivação pela frequência escolar, através de um acompanhamento individual e personalizado e de conversas intencionais, motivacionais e regulares, de forma sensibilizá-lo para a importância da escola

Os progenitores do P. tinham sete filhos. Estes encontravam-se separados desde 2014, pois a progenitora era vítima de violência doméstica e o ex-companheiro tinha-a colocado na rua. A progenitora encontrava-se desempregada há cerca de dez anos e coabitava com o padrasto do P., também ele divorciado, desde 2009, e com seis filhos. Existia uma relação de grande afetividade entre o P. e o padrasto, a quem reconhecia devida autoridade. Já o progenitor alegava dormir num tanque público e, durante o dia, frequentava um café, apoiando em algumas tarefas, recebendo em troca as refeições. Este tinha um passado associado à toxicodependência e ao tráfico de droga.

Inicialmente foi aplicada, ao jovem, medida de apoio junto dos pais, no entanto, como nunca tinha existido uma relação próxima o P. não queria estar com os progenitores. A medida foi então alterada para medida de apoio junto de outro familiar, a avó. Porém, o P. demonstrou falta de interesse, de organização e falta de responsabilidade perante os seus deveres e obrigações de aluno, apresentando absentismo escolar, comportamentos desadequados, pelo que foi aplicada a medida de acolhimento residencial.

O P. teve uma integração positiva, aceitando com naturalidade a sua institucionalização, tendo consciência que de momento era o melhor para ele. De salientar, que o P. solicitou a integração em Instituição. Tem revelado índices de convivência social e postura adequada, cumprindo com as normas do CJ.

O Jovem acatava com naturalidade as orientações do adulto. Procurando os profissionais sempre que necessitava, principalmente o AAE L., vendo-o como sua figura de referência, interagindo de forma adequada. Apesar de ser introvertido num contacto inicial, interagia adequadamente com o grupo de pares. Não restringindo os contactos em pequenos grupos, sendo-lhes reconhecidas capacidades de convivência. Revelava-se tímido num primeiro contacto, mas era capaz de manter um diálogo.

Apresentava uma correta compreensão da realidade, sendo capaz de identificar um problema. Nem sempre conseguia adequar o seu comportamento aos diferentes contextos. Para além disso revelava dificuldade em encontrar várias alternativas à resolução de um problema bem como dificuldade em gerir sentimentos negativos, revelando dificuldade na sua exteriorização e dificuldade em abordar os seus problemas ou em abordar determinados assuntos que o embaraçavam. Tornava-se fundamental promover estratégias de autocontrolo, o desenvolvimento de técnicas de resolução de conflitos e consciencializar o jovem para importância de conversar sobre os seus problemas e dificuldades de forma a procurar apoio.

O P. geralmente não se envolvia em confrontos físicos.

No contexto escolar, revelava desânimo apreendido era fulcral consciencializar o Jovem P. para a importância da escola para o seu futuro profissional. Promover a motivação escolar integrando o jovem nas salas de estudo para desenvolver hábitos e métodos de estudo que lhe permitiam melhorar o seu desempenho escolar. A par disso, o P. demonstrava pouca valorização pessoal e autoconfiança, revelando uma baixa noção de auto eficiência, nomeadamente no contexto escolar. Era importante incentivar o P. a valorizar as suas qualidades e a reconhecer de forma positiva e as suas dificuldades de forma a desenvolver competências para as ultrapassar.

O Jovem P. deixava-se influenciar pelo grupo de pares no processo de tomada de decisão, revelando-se pouco assertivo. Por vezes, revelava dificuldade em lidar com as provocações dos pares e dificuldade ao nível da resolução de conflitos. Sendo

importante o desenvolvimento da capacidade de gestão emocional, promovendo uma exteriorização mais ajustada e a autorreflexão sobre o seu comportamento.

Ao nível dos conflitos, o P. necessitava: de desenvolver estratégias de resolução de conflitos, que lhe permitissem perceber as vantagens de evitar ou enfrentar os conflitos; de comunicar de forma assertiva na resolução de conflitos, e de resolver um problema, identificando várias soluções.

O P. beneficiava de acompanhamento psicológico no CJ.

JOVEM L.

Entrou no CJ em agosto de 2013, para UE tendo transitado para LIJ em setembro de 2013.

Tinha 16 anos e era órfão de pai e com a progenitora alcoólica, não tendo retaguarda familiar. A progenitora, acabou por falecer. Tinha cinco irmãos, mas não tinha qualquer ligação com os mesmos, sentindo-se abandonado pela família, “ninguém me quer, estou sozinho” (Jovem L.), contribuindo para a sua baixa autoestima. Foi institucionalizado devido a comportamentos desajustados no contexto familiar da prima, com quem estava, de onde tinha vários episódios de fuga.

Natural de Baião, frequentava o curso vocacional de informática, com equivalência ao 9º ano de escolaridade. No entanto, como o seu percurso foi pautado pelo absentismo escolar, foi transferido para um curso CEF T de Administração e Comércio, tendo, este ano letivo, demonstrado empenhado e motivado para obter resultados positivos, não revelando problemas de assiduidade e pontualidade. O jovem fez assim um percurso de reflexão e consciencialização da importância da escola, onde foi percebendo a necessidade de escolarização para o seu futuro. Contudo e apesar, de todas estas evoluções, o L. ainda era um jovem bastante permeável à opinião de terceiros, deixando-se facilmente influenciar pela oposição e pelas ações de alguns colegas, tendo algumas faltas escolares, que decorriam destas relações.

O L. estava inserido num grupo de hip hop, tal como o Jovem N., onde participava nos ensaios e espetáculos promovidos, desenvolvendo as suas competências sociais de interação e de cumprimento de regras. Demonstrava ainda interesse por atividades de escutismo, participando várias vezes em eventos e acampamentos, sendo dado ao CJ um feedback positivo de colaboração, responsabilidade e cumprimento do L..

O Jovem L. encontrava-se integrado nas dinâmicas institucionais, estando familiarizado com todas as regras e rotinas. Identificava a TSS M. e a TSS L. como adultos de referência e confiança.

Com o grupo de pares era um jovem bastante tranquilo e afável, demonstrando índices de maturidade e de responsabilidade. Neste sentido, o L. ao longo do seu percurso tinha vindo a fazer várias conquistas pessoais, procurando um profissional para se apoiar e resolver os seus problemas. Considerava o Jovem M. o seu melhor amigo, sendo que por vezes tinha comportamentos desadequados por influência do Jovem M.. Percebia-se que o jovem era muitas vezes ingénuo nas relações com os pares.

O L. recebia diversos telefonemas da vizinha, sendo que este contacto ocupava alguma referência na vida do jovem, sendo um elemento que promovia o seu sentimento de pertença.

O jovem revelava hábitos tabágicos, assim, foi importante consciencializá-lo para os malefícios do consumo de tabaco a longo prazo, procurando desenvolver uma atitude positiva face à sua saúde.

JOVEM C.

Com 20 anos e natural de Penafiel, o Jovem C. tinha sido institucionalizado porque não tinha retaguarda familiar, dado os progenitores terem falecido.

Ficava na instituição até dezembro do presente ano, pois desejava estar acolhido até completar os 21 anos de idade, de forma a dar prossecução ao seu projeto de vida.

Foi encaminhado para o CJ pela CPCJ de Penafiel em janeiro de 2006, entrando para LIJ. O seu projeto de vida estava definido como pré autonomia.

Já tinha estado noutra instituição, no entanto, foi transferido para o CJ porque o irmão e o tio, na altura, encontravam-se acolhidos na instituição. Estes, passados dois anos saíram da instituição, encontrando-se a viver em Coimbra. Todavia, o C. manifestava interesse e vontade em estreitar as relações com ambos, tendo um forte vínculo. Estes laços de afeto revelavam-se essenciais para o bem-estar e equilíbrio emocional do jovem. No entanto, a distância geográfica não permitia uma dinâmica nem contatos presenciais regulares.

O C. revelava autonomia na resolução dos seus problemas. Era introvertido, revelando-se tímido e reservado, tendo dificuldade em exteriorizar emoções e sentimentos, sendo importante encorajar a interação social com o seu grupo de pares. Tinha um leque de amizades bem delineado e restrito, estabelecendo relações com o Jovem B. e com o Jovem R.. Era aceite pelos pares e procurado para conviver. O C. tentava manter-se afastado dos conflitos.

Era um jovem que manifestava uma postura ajustada, quer com os profissionais, quer com o grupo de pares, realizando adequadamente as tarefas inerentes às rotinas diárias e cumprindo as normas institucionais.

Tinha completado o 12º ano de escolaridade, tendo tirando um curso de Pastelaria. No presente ano letivo, desistiu da frequência do 1º ano do curso de Ciências da Comunicação no Instituto Superior da Maia (ISMAI), por incompatibilidade com o mesmo. Após ter abandonado a faculdade, autonomamente, elaborou o seu currículo e iniciou procura ativa de emprego. Conseguindo uma atividade laboral, em regime de part-time, por seis meses. O C. cumpria o seu horário de trabalho com responsabilidade, demonstrando profissionalismo.

O jovem conhecia e identificava sentimentos em si e nos outros, sendo uma pessoa empática. Mostrava-se motivado face a novos desafios e aprendizagens, porém, pouco persistente, desistindo da faculdade numa fase inicial. Demonstrava capacidade de superar as contrariedades. Tinha um adequado controlo sobre os seus impulsos, aceitando as críticas e reconhecendo os seus erros.

O C. ocupava um quarto de pré autonomia, sendo que a equipa técnica desenvolvia com o jovem um conjunto de ações de desenvolvimento de competências pessoais de autonomia, nomeadamente no que tocava à orientação e preparação do C. para as diligências autónomas inerentes ao quotidiano, como a importância da saúde e da higiene, tanto pessoal como do espaço doméstico; o tratamento de roupas e sua lavagem; a alimentação, relativamente à gestão e confeção; a rede geográfica de transportes e os custos inerentes às deslocações; a análise de documentação, a importância dos documentos pessoais, o preenchimento de impressos e as formas de aquisição dos mesmos; a gestão de recursos económicos, poupança e despesas mensais; e a utilização e importância da internet e da informática.

Inicialmente foi difícil estabelecer uma relação de proximidade com o C. pois este não dava abertura nem mostrava interesse. Todavia, com o decorrer do tempo e participando nas dinâmicas do CJ foi possível desenvolver interações positivas com o jovem.

JOVEM A.

Tinha 17 anos e era natural de Gondomar. O seu projeto de vida passava pela autonomia de vida, não indo o jovem a casa.

O A. encontrava-se plenamente integrado na instituição assumindo, geralmente, uma postura adequada nos diversos contextos em que se inseria, acatando o que lhe era dito pelos profissionais.

Era capaz de manter uma relação saudável com os diversos elementos da equipa técnica e educativa, com os quais demonstrava maior tendência para socialização, com o seu grupo de pares, por vezes, demonstrava algumas dificuldades em respeitar a individualidade e o limite do outro, fatores que potenciavam alguns episódios de conflito. Como pensava que sabia tudo, era exibicionista e como os educadores o protegiam acabava por estabelecer poucas relações com os restantes jovens. Os jovens não se relacionavam com ele visto este por vezes confundir o seu papel com o

dos educadores, tentando impor regras. Todavia, o A. foi vindo a revelar indicadores de um maior controlo na sua impulsividade sendo já capaz de conseguir adequar o seu discurso ao contexto e interlocutor e diminuído os episódios de conduta provocatória. Assim, mantinha um conjunto de amizades restritas. Com os profissionais tinha um relacionamento estável e de confiança, alicerçados ao longo dos anos, com adultos de referência.

A progenitora vivia com um namorado, sendo que o A. a contactava pontualmente pois tinha perceção e consciência das diversas fragilidades sociais e cognitivas que a mãe apresentava, bem como a relação conturbada e violenta que esta vivia com o companheiro, sendo frequentes os episódios de violência doméstica. O A. tinha perceção do risco que corria junto do agregado da progenitora, dos conflitos permanentes entre ambos e da postura desadequada adotada pela mãe. O A. tinha quatro irmãos, sendo que os três irmãos mais novos foram adotados e o irmão mais velho estava a trabalhar na Bélgica. Mantinha contactos regulares com a madrinha, encontrando-se esta em Luxemburgo.

Para além de cumprir e respeitar as regras pré-estabelecidas, assumia uma postura cooperante e disponível na realização de tarefas do quotidiano, acatando sempre as orientações que lhe eram transmitidas.

Ao nível escolar, apesar das diversas limitações de aprendizagem que exibia, concluiu com esforço, empenho, responsabilidade e sucesso o 9º ano de escolaridade no curso de Turismo, querendo dar continuidade ao seu percurso escolar. Inscreveu-se no Curso de Aprendizagem de Técnico de Recepção de Hotel, para obter o 12º ano de escolaridade, o qual estava a frequentar.

Estava sempre no quarto, pouco convivendo com os restantes rapazes, tendo sido difícil uma aproximação inicial. Era muito calado e gostava de estar no seu canto. O Jovem A. adorava ver telenovelas e “reality shows”.

Encontrava-se institucionalizado em LIJ desde junho de 2007, por negligência familiar e devido à relação interpessoal conflituosa com o agregado familiar, existindo uma inversão de papéis entre ambos.

Revelava automotivação e empenhava-se no ativamente na prossecução do seu projeto de vida.

No momento, e com os comportamentos adotados, o A. encontrava-se integrado no grupo de pré autonomia, sendo este o responsável pelo seu espaço, tendo-se manifestado num aspeto positivo para a sua crescente autonomia e responsabilidade. Era o A. que tratava da limpeza e organização do seu quarto e que auxiliava na conservação dos espaços comuns.

Face à sua história de vida o A. demonstrava ser um jovem resiliente, atuando na generalidade das situações, de forma adequada. Demonstrava ter objetivos de vida bem delineados a curto e a médio prazo, encontrando-se empenhado na sua prossecução.

A relação de proximidade com o A., foi estabelecida principalmente, quando das nossas saídas da instituição em que o A. nos acompanhava até aos transportes públicos, visto ser tarde para estarmos sozinhas.

JOVEM R.

O Jovem R. entrou para o CJ em agosto de 2015 pela AEI Porto, em CAT, transitando em março de 2016 para LIJ. Os motivos da sua institucionalização passavam pelo absentismo e abandono escolar bem como falta de assertividade por parte da avó na imposição de regras.

Natural da Maia, tinha 18 anos e ia frequentemente a casa. O seu Projeto de Vida passava por autonomia de vida.

O R. era o único filho da relação entre os pais, que nunca chegaram a coabitar, residindo com a progenitora e a avó materna. A progenitora era portadora de deficiência mental ligeira e de doença psiquiátrica, estando condicionada ao exercício da sua função parental, era a avó que assumia as tarefas inerentes ao cuidado e acompanhamento do R.

O Jovem R. não tinha contacto com o progenitor há 8 anos pois a progenitora e a avó tinham-no proibido dado os problemas de alcoolismo que sofria na altura. No entanto, o R. ressentia-se da ausência da figura paterna tendo o CJ tentado uma

reaproximação pai/filho, promovendo visitas entre ambos, às quais o progenitor deixou de comparecer.

Ao nível escolar encontrava-se a frequentar um curso de informática.

O Jovem R. aceitou a sua institucionalização, pretendendo integrar o seu agregado familiar de forma definitiva. Procurava, sempre que necessitava, os profissionais, interagindo de forma adequada, cumprindo as orientações dos mesmos. Com os grupos de pares revelava uma postura adequada, não existindo registos de conflitos. Revelava índices de convivência social e postura adequadas, cumprindo as normas da instituição.

O R. era bastante comunicativo e expressivo, apesar de um pouco reservado num contacto inicial. Gostava de conversar, principalmente, sobre as suas conquistas. Por vezes, revelava dificuldade em expressar as suas ideias e opiniões, especialmente, perante os profissionais, no entanto, mantinha uma relação positiva com os mesmos. Sendo assim necessário promover competências ao nível da expressão verbal através de interações com os adultos de referência.

O passatempo favorito do R. era jogar bilhar e foi através deste que nos conseguimos aproximar do jovem e estabelecer uma relação de confiança.

Sabia identificar as emoções em si e nos outros, apesar de gerir as suas emoções de forma adaptativa, revelava dificuldade em lidar com sentimentos negativos, para além disso preocupava-se com o que os outros poderiam pensar sobre si.

O jovem revelava hábitos tabágicos, assim, foi importante consciencializá-lo para os malefícios do consumo de tabaco, procurando desenvolver uma atitude positiva face à sua saúde.

JOVEM N.

Institucionalizado em LIJ desde abril de 2014, devido ao contexto familiar pouco estruturado e ao absentismo escolar. Foi encaminhado pelo Tribunal de Família e Menores de Matosinhos.

Tinha 15 anos e frequentava um curso de cozinha, numa turma PIEF.

Não costumava ir aos fins-de-semana a casa, que era em Matosinhos. A sua permanência no LIJ já tinha cessado, contudo, o N. pediu para ficar mais tempo na instituição para não ter de sair do grupo de dança de Hip Hop e para frequentar a escola, pois ficava mais perto. Revelava também um forte interesse pela dança, visto serem momentos de libertação.

Antes da entrada do G., era o mais novo, sentindo, constantemente, ciúmes do G. devido à atenção que lhe era disponibilizada. O Jovem N. gostava de contrariar, estando sempre contra as opiniões ou propostas que lhe eram feitas, no entanto, era um dos jovens mais participativo e interessado. Era um jovem irrequieto, que sentia necessidade de chamar a atenção.

O jovem revelava hábitos tabágicos, assim, foi importante consciencializá-lo para os malefícios do consumo de tabaco a longo prazo, procurando desenvolver uma atitude positiva face à sua saúde.

Apesar de não aceitar a sua institucionalização, demonstrou uma integração positiva adotando um relacionamento razoável tanto com os seus pares bem como os adultos. Apesar de num contacto inicial demonstrar ser introvertido, num curto período de tempo, pudemos observar que o N. tinha tendência a aproximar-se de outros jovens que apresentavam comportamentos desadequados.

No que respeita ao cumprimento de regras institucionais, o jovem tinha vindo, ao longo do seu acolhimento, a evidenciar dificuldades no cumprimento das mesmas, ausentando-se, por diversas vezes, do meio institucional, sem autorização para esse efeito. O jovem também demonstrava relutância em aceitar o que lhe era dito pelos profissionais do CJ.

Ao nível do relacionamento interpessoal o mantinha uma boa relação com o seu grupo de pares, identificando o Jovem S. como seu amigo mais próximo, no entanto, era com quem tinha mais conflitos. Como O Jovem S. assumia o papel de líder dentro do grupo de pares, o Jovem N., para se sentir “validado” e aceite pelo colega, tentava manter uma relação de proximidade com o S.

Com os adultos ia mantendo uma relação razoável. Demonstrando-se importante desenvolver junto do menor competências ao nível do “saber fazer”, “saber estar”,

como forma de se promover as suas competências pessoais e sociais. O N. participava nas tarefas da Instituição que lhe eram atribuídas, mas nem sempre as executava de forma responsável.

O Jovem N. não assumia os seus erros, não vendo sequer qualquer problema nos comportamentos desajustados que ia apresentando. E não conseguia discernir a gravidade das situações.

Era acompanhado em consultas de pediatria e pedopsiquiatria.

Tinha a decorrer um Inquérito Tutelar Educativo que lhe foi aplicado antes do seu acolhimento, onde ficou decidido que o jovem teria de cumprir serviço comunitário de tarefas a favor da comunidade ainda em local e data a designar pela DSRSP.

No que dizia respeito ao contexto familiar o agregado do jovem era composto pela progenitora, pelo progenitor e pela irmã. Progenitora, estava desempregada há quase 3 anos estando a auferir o subsídio de desemprego. Antes de estar desempregada trabalhava num Cash Carry. Tinha consciência que devido a idade, 51 anos, seria complicado encontrar emprego na área em que trabalhava, mas estava disposta a laborar nas limpezas cajo fosse necessário. O progenitor trabalhava por conta própria, como vendedor de produtos florais. A irmã do N. tinha 21 anos de idade e licenciou-se em Engenharia Alimentar.

Quanto ao comportamento adotado pelo N., em contexto familiar, os progenitores referiam que ia cumprindo com as normas, no entanto, quando contrariado reagia de forma impulsiva. Salientamos para o facto de a mãe ser mais permissiva e culpabilizar-se de certa forma pelos comportamentos que o filho ia adotando, referindo que devia de lhe ter dado mais acompanhamento. O progenitor era mais assertivo e, apesar de não compreender os motivos que levam o jovem a adotar comportamentos desadequados, tinha consciência que tinha feito de tudo para alterar a situação, no entanto, como o jovem não assumia os seus problemas também não via necessidade de os alterar. Os progenitores do João tinham sido colaboradores com a intervenção. O N. estava assim exposto a atitudes parentais inconscientes, alterando-se entre a permissividade da mãe e a rigidez por parte do pai, com conhecidas lacunas na capacidade de imposição de regras e de limites.

A nível escolar, apresentava um forte absentismo escolar, gosto por correr riscos e que se fazia acompanhar por grupos de pares com comportamentos delinquentes. Era notório o facto de facilmente mentir, não assumir os seus comportamentos, desvalorizando, quando confrontado, vitimizandose e apresentando choro fácil. Era um aluno desestabilizador e perturbador, assim como no cumpria as regras dentro e fora a aula de aula. O seu comportamento era de intimidação para com os colegas da turma e para os restantes alunos da escola, havendo registo de participações graves.

JOVEM M.

Institucionalizado em LIJ desde julho de 2016, devido a negligência parental e falta de condições económicas. Foi transferido de outra instituição pela AEI do Porto onde estava desde 2010. Tinha 15 anos e frequentava o 6º ano de escolaridade. Não ia a casa.

No que respeita à situação institucional e ao longo do seu acolhimento o M. tinha vindo a demonstrar uma integração/adaptação oscilante na medida em que demonstrava grandes dificuldades em cumprir com as normas institucionais. O jovem apresentava incumprimentos de horários, várias saídas não autorizadas e algumas pernoitas fora da instituição.

Ao nível de relacionamento interpessoal o Jovem M. demonstrava introversão no contacto inicial, tanto com os seus pares como com os adultos, apesar de conseguir estabelecer relações de empatia. Mantendo-se bem integrado entre os pares. Contudo, sempre que contrariado reagia de forma impulsiva, com tom arrogante e de desrespeito.

Na instituição o jovem beneficiava de um acompanhamento em sala de estudo, onde se pretendia colmatar as dificuldades ao nível da aprendizagem bem como promover a aquisição de competências e métodos de estudo, no entanto, o M. demonstrava muita resistência em usufruir da sala de estudo.

Raramente participava nas atividades que eram organizadas dentro e fora da Instituição, quer pela recusa quer pelos períodos de ausência. Demonstrava pouco envolvimento nas dinâmicas institucionais bem como revelava dificuldade em cumprir com a normativa da Instituição, principalmente no que concerne ao cumprimento de horários.

A progenitora ocupava o quarto do M. com animais domésticos em preterência ao seu filho. Os contactos entre o M. e a sua progenitora eram escassos sendo que a mesma raramente contactava a Instituição para obter informações acerca do percurso do filho. Relativamente aos seus contactos com a fratria, de momento, eram inexistentes, estando os dois irmãos acolhidos noutras instituições. Quanto aos contactos, com outros adultos de referência, o M. mantinha contacto com um professor. Todavia, apesar de as visitas serem regulares, verificou-se um maior distanciamento na interação, sendo que o menor ia indicando junto dos profissionais querer continuar a receber as visitas pelo facto de o professor o presentear com alguns bens (tais como livros, revistas, pequenas verbas de dinheiro, almoços, idas ao cinema), parecendo-nos não existir qualquer outra motivação por parte do menor. De salientar, que o professor tinha noção desta relação materialista, mas mesmo assim continuava a manter contactos com o Jovem M. de forma a tentar com que o jovem alterasse os seus comportamentos. Estas visitas/saídas eram combinadas com a Instituição e de acordo com os comportamentos que o M. ia adotando.

Beneficiava de acompanhamento psicológico, no entanto era um jovem pouco assíduo às consultas e quando comparecia mostrava-se disponível para abordar e falar abertamente sobre os seus problemas ou preocupações.

No contexto escolar, verificava-se resistência e recusa em frequentar as aulas e apesar de o jovem verbalizar que iria frequentar o curso com assiduidade, o mesmo não conseguia inverter o padrão de absentismo, não se sabendo concretamente por onde deambulava nos períodos em que tinha aulas. O jovem não parecia perspetivar o absentismo como um problema, desvalorizava a importância da educação para a sua futura integração sócio profissional e tinha dificuldade em reconhecer a necessidade de mudança, acreditando que poderia permanecer nesta situação indefinidamente.

O Jovem M. revelava ainda dificuldade em empenhar-se no cumprimento de objetivos a médio/longo prazo, demonstrava fraca motivação intrínseca e manifesta um locus de controlo externalizado, procurando desculpar-se para não frequentar a escola. Revelava-se resistente à intervenção desenvolvida no CJ e pouco proativo, sendo necessário incentivar a sua participação no grupo.

Na resolução de problemas procurava, frequentemente, a orientação dos profissionais. Era, assim, necessário desenvolver técnicas de resolução de problemas e incentivar o M. a desenvolver maior autoconfiança e autonomia na resolução de problemas.

O jovem revelava hábitos tabágicos, sendo, assim, importante consciencializa-lo para os malefícios do consumo de tabaco a longo prazo, procurando desenvolver uma atitude positiva face à sua saúde.

Era também importante promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais do menos, nomeadamente ao nível da higiene diária, da arrumação, e organização do espaço do quarto, do respeito, pelas regras impostas pelos profissionais e no sentido de encontrar soluções apropriadas para a contrariedades do quotidiano.

JOVEM J.

Tinha 17 anos, estava institucionalizado devido ao consumo de estupefacientes, falta de condições económicas, falta de condições de higiene e negligência parental. Para além disso, estava com pena suspensa.

Relativamente ao seu percurso de vida, no seu agregado familiar existiam antecedentes de violência doméstica, nomeadamente agressões verbais e físicas por parte do progenitor para com a esposa. Os progenitores não demonstravam capacidades para resolver situações conflituosas entre si, colocando os filhos em risco. Existia também a ausência de regras e de controlo sobre o J.. O seu percurso de vida caracterizava-se pela ausência de uma matriz afetiva e emocional adequada por parte

dos progenitores, culpando os mesmos pela sua institucionalização e pela adoção dos irmãos mais novos.

Tinha nove irmãos, todos institucionalizados noutras instituições. Não ia a casa, sendo natural de Gondomar.

O jovem revelava hábitos tabágicos e de consumo de haxixe, assim, foi importante consciencializa-lo para os malefícios do consumo de tabaco a longo prazo, procurando desenvolver uma atitude positiva face à sua saúde. O J. confessou que o consumo de estupefacientes era uma forma de escape à realidade, “não penso na minha vida”.

O jovem revelava ansiedade, impulsividade e embotamento afetivo. Bem como pouca iniciativa e imaginação na capacidade de resolução dos problemas. Tinha dificuldades de adaptar o discurso ao contexto em que estava, bem como dificuldades em aceitar as críticas, reagindo de forma negativa perante as mesmas.

O J. entrou em dezembro de 2012 em UE no CJ, transitou mais tarde para LIJ.

O J. não tinha, de momento, qualquer retaguarda familiar. Os progenitores contactavam muito pontualmente o CJ mas nunca solicitavam falar com o J.. O J. recusava também manter contacto com estes, no entanto, demonstrava muita vontade em continuar a construir uma relação com os irmãos.

O Jovem J. beneficiava de acompanhamento psicológico e pedopsiquiátrico.

Em novembro, o J. pôde beneficiar de idas de fim-de-semana a casa do Jovem B. de 15 em 15 dias, porém apenas foi duas vezes, não tendo beneficiado destes períodos de fim-de-semana por vontade própria, “prefiro ficar aqui, lá sinto que estou a mais e lembro-me que nem tenho a família que o B. tem, fico pior se for lá, acabo por ficar revoltado” (Jovem J.).

Relativamente ao contexto escolar o J. encontrava-se a frequentar o PIEF para obtenção do certificado do 9º ano de escolaridade. Revelava algumas faltas de assiduidade, quando confrontado o J. referiu que a desmotivação perante a escola estaria na recusa em ir às aulas. Quando comparecia às aulas o J. mantinha, segundo os professores, uma postura adequada. O J. não compreendia a importância da escola para o seu futuro.

Nas relações com os pares tinha dificuldade em identificar os sentimentos e as emoções dos outros, não sentindo empatia, tendo, ao mesmo tempo, dificuldade em

exteriorizar adequadamente os seus sentimentos e emoções, sendo pouco assertivo. Apresentando um baixo limiar de tolerância à frustração. As suas dificuldades de expressão e a sua impulsividade faziam com que, frequentemente, surgissem graves dificuldades na gestão e na capacidade de resolução de conflitos. Revelando-se primordial desenvolver estratégias que promovessem a capacidade de resolução de conflitos, o autocontrolo e, consequentemente, diminuam a impulsividade.

Porém, nas relações com os pares, fazia-se respeitar. Não demonstrava predisposição em estabelecer novas amizades nem para integrar grupos. Geralmente apresentava uma postura tensa, revelando dificuldade em enfrentar situações novas. Já nas relações com os profissionais, não estabelecia relações de proximidade, à exceção da Psicóloga T., sendo a sua figura de referência.

Durante as atividades, era necessária uma maior clarificação do que lhe era pedido.

O J., tinha comportamentos de fuga da instituição, de furtos e de utilização de uma linguagem inapropriada. O seu discurso pautava-se por um vocabulário empobrecido. O J. revelava problemas de escrita e de leitura, apresentando vários erros ortográficos, dificuldades na resolução de cálculos matemáticas simples, sendo necessário um acompanhamento individualizado para a leitura e/ou escrita de textos e para a resolução das operações matemáticas simples. O J., ao longo do tempo, demonstrou uma melhoria nos seus comportamentos e na aceitação das regras institucionais.

Assim, importava continuar a trabalhar com o J. competências ao nível do “saber fazer” e do “saber estar”, como forma de se promover as suas competências pessoais e sociais.

O J. participava nas tarefas institucionais que lhe eram atribuídas, realizando-as com alguma responsabilidade. Quando se encontrava numa fase de maior estabilidade emocional, evidenciava vontade em auxiliar os profissionais nas tarefas institucionais, mesmo não sendo solicitado para tal.

O J. estava também a ser acompanhado pela DGRSP, visto estar com pena suspensa por um período de dois anos.

Inicialmente o contacto com o J. foi difícil pois não se demonstrava disponível para dialogar connosco, no entanto, visto gostar muito de trabalhos manuais, utilizámos a realização de trabalhos manuais para conseguir chegar ao J. e posteriormente

estabelecer uma relação de confiança, onde o J. partilhava o seu dia-a-dia, as suas conquistas e os seus problemas ou preocupações.

JOVEM F.

O F. era fruto de uma relação extraconjugal. A progenitora trabalhava num bar de alterne e o progenitor era segurança de porta nesse bar, tendo sido o local onde se conheceram. Desta gravidez surgiram vários conflitos onde a progenitora foi perseguida e batida pelo progenitor e pela família desta. Quando do nascimento do F., não existiu reconhecimento legal do pai. O F. sempre lidou mal com toda esta situação da mãe considerando que: “a minha vida são só desilusões” (Jovem F.).

Com 17 anos, prestes a fazer 18 anos, não sabia se queria continuar ou não no CJ porque gostava de enveredar na carreira de segurança noturno.

Estava institucionalizado em LIJ, desde junho de 2016, indo aos fins-de-semana a casa. Foi institucionalizado devido a negligência parental, retirado à família quando um dos familiares assassinou, à sua frente, um outro familiar. Era natural de Paredes.

O Jovem F. já tinha estado inserido durante um ano e meio em comunidade terapêutica, em Beja.

O F. revelou imensa vontade em rever o seu progenitor, deste modo, quando o pai cumpriu pena de 11 anos de cadeia, a relação entre pai/filho foi sendo trabalhada, contudo, num curto espaço de tempo e sem razão aparente o seu progenitor deixou de estabelecer contacto, toda esta situação abalou e despoletou no F. comportamentos de fuga, agressividade e revolta, por se sentir abandonado e desprezado.

Apesar de se verificarem melhorias, revelava ainda pouca autoconfiança nas suas capacidades. Importava assim continuar a desenvolver o autoconceito do L., identificando com o jovem as suas qualidades e limitações, de forma a melhorar estas últimas. Era de igual forma importante que se desenvolvessem expectativas de eficácia pessoal através do reforço positivo.

O jovem mantinha contatos semanais com a progenitora, no entanto, deixou de receber visitas por parte da família de acolhimento, contudo, beneficiava de idas a casa da família de acolhimento, contribuindo para criar momentos de estabilidade emocional, sendo notória a existência de um forte vínculo afetivo. Foi notório o esforço do F. em compreender as atitudes e comportamentos da família biológica e de acolhimento, por vezes em detrimento das suas próprias necessidades afetivas, estando patente o receio, que o F. demonstrava, de abandono.

A sua vida social continuava enredada em torno de situações limite, pautando-se por referências de comportamentos desadequados, tendo falta de crítica sobre os mesmos.

Foi sendo trabalhado com o F. a diminuição da impulsividade e do absentismo escolar, a capacidade de autocontrolo, o cumprimento de regras e a assertividade. Frequentemente o F. exprimia vontade em alterar a sua postura/conduta, embora no quotidiano dificilmente o conseguisse fazer.

No futuro o Jovem F. revelou que gostaria de ingressar no exército ou de ser segurança, tal como o progenitor. Exprimia recorrentemente que gostaria de regressar à família de acolhimento.

Na instituição, o F. assumia uma postura de desrespeito para com os profissionais quando contrariado, revelando-se bastante impulsivo. De salientar que o F. apresentava consumos frequentes de substâncias psicoativas, nomeadamente haxixe. O jovem revelava também hábitos tabágicos, assim, foi importante sensibilizá-lo para os malefícios da perigosidade dos consumos de tabaco e haxixe.

Apresentava resistência em aceitar e cumprir as normas institucionais.

Demonstrava oscilação comportamental, sendo que por vezes cumpria as regras do CJ, já outras vezes revelava alguns incumprimentos, tais como saídas sem autorização. Neste sentido, o jovem era alertado para as consequências dos seus atos. Porém o F. desvalorizava as consequências negativas de comportamentos que adotava.

Durante a institucionalização, o F. passou por momentos de maior acalmia e outros de maior agitação e inquietude, sendo o seu registo comportamental caracterizado ora pela adequação ao contexto, ora pela impulsividade verbal e desconexão com o ambiente, fazendo prevalecer a sua perceção da situação, por vezes, errónea. Quando

estava mais agitado era difícil aproximarmo-nos do Jovem F., reagindo este com agressividade.

O F. apresentava dificuldades na gestão de conflitos e ao nível do autocontrolo e da aceitação crítica por parte dos profissionais, relativizando os seus erros. Contudo, noutros momentos demonstrava grande culpabilidade. Quando em conjunto refletíamos sobre o seu comportamento, o F. demonstrava crítica e arrependimento, bem como esforço em agir de forma diferente. Perante adversidades ou quando contrariado, reagia de forma despropositada e verbalmente agressiva. O Jovem F. considerava ter mais capacidades do que na realidade não tinha, não tendo plena perceção das suas limitações. Necessitava também de orientação no processo de tomada de decisão.

Era acompanhado em psicologia e psiquiatria, estando medicado com o intuito de reduzir a sua ansiedade/agressividade, por conseguinte, o F. recusava tomar a medicação e faltava às consultas agendadas quando questionado sobre esta questão o Jovem F. respondia “fui ter com a minha namorada, é mais importante que a consulta”.

As tarefas institucionais nem sempre eram realizadas de forma responsável.

Na escola o F. tinha grande dificuldade em pedir ajuda e aceitar ajuda e, por vezes, sentia-se exposto pelos colegas, mesmo que estes o tentassem ajudar. Era um jovem afável que tinha atitudes de generosidade com frequência para com os restantes jovens, não revelando atitudes que prejudicassem o outro. Era facilmente influenciável pelos pares, sendo bastante emotivo e reativo, sobretudo em situações de maior tensão. Estava integrado em turma PIEF para obtenção do 3º ciclo de escolaridade. No seu desempenho escolar, revelava dificuldades na construção e interpretação de textos. O F. na escola revelava motivação para as aprendizagens e empenho nas tarefas escolares, contudo, quando confrontado com o insucesso, por vezes, tende a desistir, revelando necessidade de estímulo e motivação extrínseca.

Gostava de estar sozinho a ouvir música. Estabelecer uma relação de proximidade com o J. revelou-se um desafio pois este não dava abertura, colocando diversas barreiras que impedissem a comunicação. A estratégia utilizada para ultrapassar estes obstáculos passou, sobretudo, por acompanhar o jovem nas saídas do recinto

institucional, para ir fumar. Desta forma, aos poucos foi possível estabelecer uma relação de confiança e de proximidade com o F.

Nas relações com os pares surgiam frequentemente conflitos visto o Jovem F. estar atento ao comportamento dos outros jovens para de seguida comentar com os profissionais, sendo visto como o “queixinhas”. Estabelecia relações com pares, sobretudo, com comportamentos desviantes, nomeadamente com o Jovem N., o Jovem S. e o Jovem D..

Durante a nossa permanência na instituição o F. tinha vindo a aceitar, progressivamente, a crítica e, conseqüentemente, a desencadear a necessidade de mudança. Manifestava também maior maturidade e maior capacidade de análise e expressão emocional.

O F. sempre demonstrou muitas carências e necessidade de afeto, apresentando crises de descontrolo emocional. Revelava também necessidade de estabelecer diálogo aberto com as figuras de referência, explorando diferentes perspetivas do seu projeto de vida.

JOVEM S.

A história de vida do S. era muito marcada pelo processo de separação dos seus progenitores, assumindo estes o papel de progenitores na adolescência, onde assistiu a situações de violência doméstica perpetuada pelo progenitor à mãe. Após a separação o seu percurso foi marcado por constantes mudanças de residência, alterando entre a família materna e a família paterna, tendo ambos os progenitores reconstituído família, tendo irmãos de ambos os progenitores. Com uma forte vinculação afetiva à progenitora, que, contudo, não se traduzia em efetivo suporte, sobretudo após o S. ter entrado em conflito com o seu companheiro, segundo o S. era vítima de maus-tratos. O S. nunca aceitou o divórcio, culpando a mãe pelo mesmo e pedindo para os pais se juntarem novamente. Com o progenitor, o jovem mantinha uma relação baseada no medo, com fugas constantes da casa deste, tendo dito em

audiência que preferia ir para uma instituição do que ir para o pai. Existiam suspeitas de o progenitor consumir substâncias psicoativas e álcool, de forma abusiva. Para além disso existiam também suspeitas do presumível envolvimento do S. em práticas ilícitas, nomeadamente prática de furto qualificado.

A progenitora denotava apreensão e uma certa exaustão relativamente à trajetória do S., considerando-o um caso perdido, no entanto, continuava empenhada em apoiá-lo, colaborando com o CJ, mantendo contactos regulares.

Foi ainda aplicada medida de apoio junto à avó materna, não obstante o presumível esforço e preocupação dos familiares, as limitações/ incapacidade em gerir/controlar a persistência da disrupção comportamental e comportamentos de risco progressivamente apresentados pelo S., bem como, após fuga durante cinco dias, resultaram na sua colocação em acolhimento residencial. Após roubar vinte euros à avó, esta apresentou queixa na PSP, estando a decorrer um processo tutelar educativo.

O S. tinha 15 anos e entrou em setembro de 2016 para a UE. Natural de Matosinhos. Transitou para o CAT, em novembro de 2016, dado o absentismo escolar, consumo de estupefacientes (haxixe), abandono do tratamento e acompanhamento pedopsiquiátrico (por indicação do progenitor), ausência de retaguarda familiar e comportamentos disruptivos (furto à avó, relações com grupos de pares conhecidos por comportamentos desviantes, práticas de bullying em contexto escolar).

Costumava sair sem autorização da instituição “detesto estar aqui, eu para vir ao Domingo tenho de fumar umas ganzas, senão não sou capaz de vir para aqui”. Consumia estupefacientes e cometia pequenos delitos, com recurso a arma branca que, segundo o mesmo “são para ajudar a minha mãe, ela é pobre”.

O S. continuava a desvalorizar as consequências negativas dos comportamentos que adotava, sendo importante dotá-lo de estratégias para o S. parar e refletir antes de agir, bem como, consciencializa-lo para as consequências imediatas e a longo prazo dos seus comportamentos.

Revelava satisfação com a convivência com o grupo de pares e com os profissionais, adotando com os últimos um discurso defensivo, sendo desadequado verbalmente quando chamado atenção. No seu relacionamento com o grupo de pares, para além da tendência em assumir-se como líder gostando de decidir como seriam feitas as

coisas, entrava diversas vezes em conflitos verbais e ofensas físicas. Contudo, tinha facilidade em fazer novas amizades e em integrar-se em grupos, sendo facilmente aceite e procurado pelos seus pares.

Ao nível escolar, o seu percurso registava três retenções, que o S. justificava pela falta de empenho e de motivação, desinteresse pelas atividades curriculares e problemáticas comportamentais. Estava a frequentar um Curso de Educação e Formação (CEF) tipo 2, de Eletricista de Instalações, com duração de dois anos, para obter equivalência ao 9º ano de escolaridade e respetivo certificado de qualificação profissional. Na escola o S. apresentava dificuldade para obedecer aos professores e funcionários. Incumprindo com as regras da escola, fumando dentro do recinto escolar.

No CJ, o S., revelava dificuldade de adaptação às orientações e normas de funcionamento da instituição, traduzidas, designadamente, rejeição de ajuda, padrão de comportamento desafiante e dificuldade em respeitar as regras e os limites, tais como o incumprimento de horários, as ausências não autorizadas (fugas), comportamentos violentos para com outros jovens. Estava frequentemente envolvido em conflitos e furtos, sendo sempre apontado como um dos elementos que coagia e intimidava os restantes jovens, sobre estes acontecimentos o jovem manifestava grande capacidade de persuasão para com os profissionais, mentindo e manipulando.

O S. era acompanhado em Psicologia e Pedopsiquiatria. Revelava dificuldade em prestar atenção aos pormenores e em manter-se atento nas tarefas estabelecidas. Foi-lhe diagnosticada Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA), podendo este diagnóstico ajudar na compreensão de alguns comportamentos adotados pelo jovem.

O S. manifestava dificuldade em contrariar os seus impulsos e de se autorregular, evidenciando índices de imaturidade e de infantilidade. Tinha dificuldade em projetar-se no futuro e adequar-se à realidade. Nem sempre se mostrava motivado em resolver os seus problemas, revelando dificuldades em encontrar soluções para os mesmos. Revelava dificuldade em antecipar as consequências das suas ações e regular o seu comportamento, sendo facilmente permeável à influência dos pares, sendo pouco assertivo. O S. revelava ainda impulsividade verbal, baixo limiar de tolerância à

frustração e pouca perseverança perante a dificuldade, exaltando-se com relativa facilidade.

Assim era importante incentivar o S. a definir o seu projeto de vida com uma representação mais ajustada à realidade; salientar a importância do estilo de comunicação assertivo; dotá-lo de técnicas de resolução de problemas ao mesmo tempo que se consciencializava para a necessidade de resolver os seus problemas em vez de evitar ou adiar a sua resolução; incentivá-lo a refletir acerca do seu comportamento individual e quando integrado no grupo de pares e consciencializar o S. para a importância de ouvir antes de responder, bem como, desenvolver modelos de resposta adequados aos diferentes contextos e interlocutores.

O S. conseguia enunciar as suas qualidades, revelando autoestima e uma imagem positiva de si, tendo preocupação com o seu aspeto físico.

O jovem revelava hábitos tabágicos e de estupefacientes, assim, foi importante consciencializá-lo para os malefícios dos seus consumos.

JOVEM Z.

O Jovem Z. tinha 17 anos e era natural de Espinho. Já tinha estado institucionalizado em Castelo Branco, de onde foi expulso dado os comportamentos violentos para defender a irmã, com 12 anos, também ela institucionalizada. Assim, integrou na Instituição em setembro de 2016, apresentando-se como um jovem com uma personalidade muito vincada e pouco falador.

Os motivos por detrás da sua institucionalização passavam pelo consumo de estupefacientes (haxixe) e negligência parental, estando no LIJ. O jovem não aceitava a sua institucionalização considerando: “eu não fiz mal nenhum, não tenho que estar aqui preso, metam aqui os meus pais eles é que têm de estar presos” (Jovem Z.).

Durante o seu acolhimento o Z. demonstrou atitudes de afeto e proteção em relação ao G., dando-lhe atenção, brincando com ele e defendendo-o dos restantes jovens. A progenitora deixou de se envolver no projeto de vida do jovem, todavia, por

parte do progenitor existia apoio permanente e um grande envolvimento, procurando envolver-se nas evoluções e nos desafios impostos ao Z..

Fugiu da instituição em fevereiro de 2017, tendo ido para casa da avó. Em março, tinha de sair da instituição, contudo os profissionais sabem que recorreu à avó para frequentar uma clínica de desintoxicação, percebendo que estava viciado em narcóticos. Dado os seus comportamentos violentos os restantes rapazes tinham medo do Z, entrando recorrentemente em conflito com o Jovem S. Quando os conflitos ocorriam era fundamental retirar o Z. da situação de conflito, de forma a evitar a evolução do seu comportamento para agressão, fazendo-o pensar sobre alternativas para a resolução do problema em questão, sem ser necessário o recurso à violência.

O Z. alterou o seu comportamento, nos últimos anos, devido à separação dos pais. Este casal tinha cerca de 30 anos de diferença de idade, sendo que a união ocorreu quando o progenitor do Z., com 45 anos de idade, conheceu a mãe do Z., na altura com 15 anos de idade. Segundo a progenitora a relação com o pai nunca foi estável, existindo diversas traições, tendo-se separado e conciliado várias vezes. O discurso do Z. para com a mãe era de proteção das atitudes do pai, porém, conseguia ser muito hostil e desadequado com a mãe. A progenitora era facilmente maltratada pelo filho, revelando incapacidade para impor limites e regras.

O jovem era frequentemente exposto aos conflitos dos progenitores, considerando-os “muito graves” (Jovem Z.), existindo acusações de parte a parte, dos quais o Z. participava e se envolvia. O progenitor nem sempre priorizava as necessidades do filho, dando maior relevo às suas relações. Esta situação inconstante provocou no jovem uma grande revolta interior.

O progenitor teve outro casamento do qual tinha uma filha de 28 anos e do qual ficou viúvo. O jovem reclamava muito a diferença de tratamento que o pai fazia dele e da irmã, quer na maneira como falava quer em termos de apoios financeiros. O Z. passou a recusar o contacto com o pai e família do pai, no decorrer da separação, chegando a fugir do progenitor quando este começou a tentar controlá-lo, sobretudo no seu percurso escolar.

O Jovem Z. acabou por sofrer de alguma falta de acompanhamento, visto os pais terem estado ausentes. O progenitor acusava a mãe de ser demasiado permissiva.

Quando da sinalização, feita pelo pai, o jovem não cumpria regras em casa, chegando a ser agressivo e faltava as aulas. Confrontando com a proposta de acolhimento residencial, o mesmo referiu querer essa situação.

O Z. tinha dificuldades em saber gerir a frustração, demonstrando alguma desvalorização pessoal perante situações geradoras de frustração, assim foi importante sensibilizar o jovem para a necessidade de persistir perante a frustração, consciencializando-o que errar permite-nos aprender e constitui uma oportunidade para fazer melhor.

O jovem revelava ainda hábitos tabágicos, assim, foi importante consciencializá-lo para os malefícios do consumo de tabaco e de estupefacientes, procurando desenvolver uma atitude positiva face à sua saúde.

Na dinâmica da casa era colaborante e respeitava os profissionais, embora não gostasse de ser contrariado e tivesse, inicialmente, alguma resistência.

Na escola ofereceram ao Z. acompanhamento individual, tendo este encarado essa situação não como uma ajuda, mas como uma forma de o excluir. Era um jovem completamente desmotivado para o estudo. Apresentava comportamentos desajustados no contexto sala de aula e fazia-se acompanhar de um grupo de pares que não era o mais adequado. Estava inserido numa turma PIEF. No início do ano letivo revelou uma fraca assiduidade. Não tinha objetivos delineados, apresentando total desinteresse nas tarefas escolares.

Ao nível relacional, era um jovem introvertido. Gostava de estar com o grupo de pares, tendo um leque restrito de amizades, tal como o Jovem S., Jovem F. e o Jovem J.. O Z., com alguma frequência, deixava-se facilmente influenciar pelo grupo de pares o processo de tomada de decisão. Com os profissionais, tinha uma forte relação com a Psicóloga T.. e com o AAE H..

Era um jovem imaturo que apesar de compreender os motivos da sua Institucionalização e de verbalizar vontade de mudança, não cumpria com as indicações que lhe eram dadas. Apesar de conseguir antecipar os seus comportamentos, demonstrava pouca preocupação com as consequências dos mesmos. Revelava dificuldade em gerir as emoções negativas e ao nível da exteriorização de sentimentos negativos, sendo muito impulsivo a nível verbal.

O Z. tinha dificuldades na resolução de problemas concretos, apresentando dificuldades ao nível da argumentação e na adequação do discurso.

JOVEM V.

Segundo o Jovem V., de 17 anos, estaria institucionalizado dado “A minha vinda (...) foi o meu pai ser alcoólico e separou-se da minha mãe e ela fazia o que queria; no entanto foi para casa do meu vizinho e ele era toxicodependente a segurança social soube disto tudo e foi-me buscar a casa do meu vizinho o meu irmão ficou com a minha avó (...). Tipo isto é história por alto se quiseres posso contar mais”.

Entrou no CJ em fevereiro de 2010, para a UE, tendo depois transitado para LIJ. Foi encaminhado pela EMAT de Aveiro, sendo natural de Aveiro.

O V. antes de ser institucionalizado encontrava-se aos cuidados da progenitora visto ter existido separação conjugal, há dez anos, por problemas de alcoolismo do conjugue e de violência doméstica. A progenitora, com sintomatologia depressiva, referiu que tinha vergonha do filho pois faltava à escola, tirava-lhe dinheiro às escondidas e mentia muito. O V. adotava perante ela uma postura de arrogância, tendo a progenitora admitido que não tinha condições para assumir as suas funções parentais com eficácia. O seu progenitor tinha problemas de álcool, estando em situação de sem-abrigo. Já o seu irmão estava confiado aos cuidados dos avós maternos. Os avós não se mostraram disponíveis para acolher o V. o que foi visto para ele como uma rejeição, demonstrando grande mágoa devido a esta situação.

O V. via o acolhimento institucional como uma oportunidade de organização e orientação pessoal, apesar de se mostrar triste por estar afastado do seu contexto familiar. O motivo do acolhimento passava assim pela ausência de suporte familiar e absentismo escolar. Desde que foi institucionalizado os contactos com a progenitora eram escassos.

O V. era seguido em pedopsiquiatria, encontrando-se medicado, todavia recusava e escondia a medicação. O V. em agosto de 2016, tentou por duas vezes o suicídio.

O jovem revelava hábitos tabágicos, assim, foi importante consciencializá-lo para os malefícios do consumo de tabaco a longo prazo, procurando desenvolver uma atitude positiva face à sua saúde. Estes hábitos levavam-nos a incumprir algumas regras tais como fumar no interior da instituição.

Durante a institucionalização sempre teve muita resistência na aceitação das regras e limites, apresentando com frequência comportamentos desadequados. O comportamento do V. escalou gravemente no contexto escolar e profissional, colocando-se em situação de risco e/ou perigo, rejeitando a intervenção desenvolvida no CJ. Quando contrariado o V. incitava o confronto físico, começou a ausentar-se da instituição, a desrespeitar os profissionais e a consumir regularmente canabinóides e haxixe, tendo tentado entrar no CJ com estupefacientes com intuito de os vender.

O V. mostrou-se pouco cooperante na realização das tarefas do quotidiano, fazendo-o apenas quando solicitado, contestando muitas das vezes as tarefas atribuídas.

Com os elementos da equipa educativa e da equipa técnica não se verificavam problemas de relacionamento, porém revelava dificuldades em manter o contacto ocular. Já nas relações com os pares o V. tinha tendência para implicar com estes nas situações em que se pretendia desresponsabilizar pelos seus comportamentos, situações que gerava desconforto entre eles. Geralmente o V. fazia-se acompanhar por jovens com comportamentos desadequados, que realizavam furtos.

O V. foi apanhado a furtar uma loja, quando confrontado com este facto o V. admitiu que teria sido coagido por outros jovens e tinha sido ameaçado que seria alvo de agressões caso não furtasse os objetos da loja.

O jovem precipitava-se nas escolhas que fazia para lidar com os problemas do quotidiano, necessitando de orientação por parte dos profissionais. O V. revelava-se bastante imaturo. Apesar de ter receio das consequências das suas ações, adotava comportamentos desadequados dentro e fora da instituição, revelava-se então importante desenvolver estratégias de autorregulação comportamental. Demonstrava alguma dificuldade em gerir as suas emoções, apresentando, por exemplo, choro fácil. Contudo, aceitava bem as críticas.

O V. apresentava excesso de peso, no entanto, tinha um fraco controlo da sua alimentação. O facto de apresentar obesidade contribuía para a baixa autoestima, tendo representações e sentimentos negativos sobre si próprio, traduzindo-se em grande insegurança. Demonstrava predisposição para fazer novas amizades e integrar-se em grupos, todavia, era bastante influenciável pelo grupo de pares, cedendo facilmente à pressão do grupo.

Na escola, apresentava problemas de absentismo e de comportamento, maltratando os professores, tendo até ameaçado uma professora que lhe atirava com uma cadeira, tendo diversas faltas disciplinares. Apresentando-se, assim, desmotivado e desinteressado perante a escola. Lia com hesitações e revelava dificuldades na elaboração e interpretação de textos, para além disso, o seu vocabulário era limitado e o conhecimento linguístico empobrecido, tornando-se importante promover hábitos de leitura e de escrita. Revelava também fraca concentração, o que o levava a manifestar dificuldades na antecipação, planificação e regulação da sua própria ação.

Quando contrariado, ou quando lhe negavam as vontades, o V. expunha de forma desadequada, que se queria ir embora do CJ. Não conseguia cumprir com os horários propostos, nem com as medidas educativas, desrespeitando as regras frequentemente. Deste modo, era importante trabalhar com o V. no sentido de promover o seu ajustamento comportamental e a sua interação social nos diversos contextos, através da autorreflexão na e sobre a sua ação.

O Jovem V. procedeu à sua inscrição no Instituto de Emprego e Formação Profissional com o intuito de integrar o mercado de trabalho ou um curso de Educação e Formação de Adultos. Foi também selecionado para um EFA de Pintura de Veículos, para conclusão do 9º ano, no entanto, apresentou uma assiduidade bastante irregular. Tornava-se evidente a necessidade de motivar e envolver o V. nas atividades escolares.

O V. estava a ser acompanhado no Projeto Integrado de Apoio à Comunidade (PIAC) devido ao consumo de estupefacientes, porém, decidiu abandonar o tratamento o que abalou bastante os avós, pois viam este momento como uma oportunidade de mudança e de rompimento de rotinas desajustadas. Apesar disso os avós disponibilizaram-se para receber o V., mas, como o V. ia a casa dos avós apenas com a

ambição de pedir dinheiro, desinteressando-se pelos momentos em família, os avós decidiram afastar-se.

JOVEM D.

O Jovem D., natural de Rio Tinto, tinha 15 anos e estava institucionalizado em CAT desde março de 2017, pela EAI do Porto. Foi transferido de outra instituição, na qual estava desde 2013. Os motivos que o levaram a ser institucionalizado passavam pelo consumo de haxixe e de álcool. O jovem revelava ainda hábitos tabágicos.

Antes de integrar o CJ, o jovem já tinha estado acolhido noutra instituição desde os 11 anos de idade, sendo o seu percurso institucional marcado por comportamentos e atitudes de desrespeito para com os adultos e grupo de pares, bem como, agressões aos colegas mais novos ou mais vulneráveis.

No decorrer do acolhimento, a progenitora foi-se desresponsabilizando, não visitando o filho. Os avós paternos demonstraram sempre muita preocupação com o futuro do jovem e contactavam frequentemente a instituição para se inteirarem da situação escolar e comportamental do neto. Como foram, inicialmente, figuras muito presentes na vida do D., o jovem passava os feriados na companhia dos avós. Porém, o Jovem D. deixou de querer visitar os avós, alegando não gostar de ir para casa dos mesmos, por se localizar num local muito isolado. Os contactos telefónicos ou presenciais que o D. mantinha com a família paterna eram curtos e nem sempre o jovem era agradável para com a mesma.

Após a saída da prisão do companheiro da progenitora, o D. deixou de poder ir a casa ao fim-de-semana, devido ao seu comportamento. O jovem ausentava-se sem autorização e regressava a casa muito tarde sem dar explicações do local onde tinha estado. Em outras ocasiões, segundo a mãe, chegava a casa com objetos que não lhe pertenciam, alegando a progenitora que, atendendo à situação do companheiro (saída recente do estabelecimento prisional, onde esteve detido cerca de cinco anos), não poderiam correr riscos de ter a polícia a entrar lhe em casa, proibindo as idas do D. a

casa, até que o menor alterasse a sua conduta. Tanto a progenitora como o companheiro encontravam-se em situação de desemprego.

Decorrente da ocorrência de vários crimes, nomeadamente de dano, furto simples, ofensa à integridade física simples, injúria, ameaça e entrada em lugar vedado ao público, foi aplicada, ao jovem, medida cautelar de guarda, tendo sido admitido, nesse âmbito num centro educativo, onde permaneceu até julho de 2016. Nessa data, foi cessada a medida cautelar de guarda, tendo o jovem sido encaminhado para o CJ.

A adaptação do D. ao CJ, foi marcada pela rejeição ao seu acolhimento, com dificuldades na adesão/cumprimento das regras e normas, começando progressivamente, a cumprir as normas básicas e a adequar-se às regras de convivência, tanto com os pares como com os profissionais, revelando uma evolução gradual. O D. era um jovem de trato difícil e que evidenciava fatores de risco associados ao desenvolvimento e manutenção de comportamento antissociais que o colocavam num nível de risco de reincidência, relacionados, principalmente, com dificuldades em integração no seio escolar, relacionamento com pares, propensão para a delinquência e consumo de substâncias psicoativas e fragilidades ao nível de estruturação do seu quotidiano, tendo vindo a adotar uma adaptação e integração mais positiva, embora nem sempre cumprisse os horários e protagonizasse algumas saídas da instituição não autorizadas, mesmo sendo advertido para a consequência dos seus atos. O D. costumava frequentar bairros de alto risco, particularmente no que respeita ao consumo e tráfico de estupefacientes. Face ao exposto parecia-nos de todo fulcral que o D. interiorizasse e compreendesse a importância das regras nos diferentes contextos em que se inseria, bem como promover no D. uma autorreflexão sobre os comportamentos adotados.

O seu contexto familiar era pautado por manifestações de agressividade física e verbal assumidas pelo progenitor, que faleceu há cerca de 10 anos, tinha o D. 4 anos de idade, em consequência de problemas de saúde relacionados com o consumo excessivo de estupefacientes. O jovem tinha dois irmãos uterinos e uma irmã consanguínea. O D., antes da sua institucionalização vivia junto da mãe, que revelava fragilidades ao nível da imposição de regras, da monitorização do quotidiano do filho

e da capacidade de controlar o comportamento do D., revelando estas limitações em termos de competências parentais.

A progenitora verbalizava que a manutenção da medida de acolhimento era a melhor solução, até que o filho alterasse alguns comportamentos menos positivos, comesse a cumprir com o que lhe era solicitado e interiorizasse regras de conduta social essenciais para o seu futuro e para a convivência em sociedade. Desta forma, parecia-nos pertinente o reforço dos laços efetivos com a sua progenitora e a construção de uma relação mais securizante e estável. Revelando-se importante trabalhar competências ao nível do saber fazer e do saber estar por forma a desenvolver as capacidades do D. e minimizar alguns comportamentos menos corretos, de forma a contribuir para uma maior estabilização do jovem.

Na escola o D. revelava problemas de integração e absentismo escolar, sendo a sua trajetória marcada por problemas com o cumprimento de regras, de relacionamento com os pares e agentes educativos, bem como, com ameaças e insultos, quando contrariado. A progenitora desvalorizava os comportamentos que o filho assumia no contexto escolar. O D. concluiu o 6º ano de escolaridade, EFA B2, quando foi para o CJ, não foi integrado no contexto escolar porque já estava no final do 2º período. O D. aderiu com facilidade a atividades desportivas.

O Jovem D. demonstrava cuidados com a sua aparência, apresentando-se geralmente asseado. Caracterizava-se como um jovem reservado, com dificuldade em estabelecer contacto visual e em dar continuidade aos diálogos. Com os profissionais, raramente os procurava para partilha as suas preocupações, para pedir ajuda ou orientação, verificando-se dificuldade para estabelecer uma relação com o D., no entanto, era capaz de seguir as indicações dadas, sem contestar, não se verificando comportamentos desajustados ou atitudes de faltas de respeito. No relacionamento com os pares, tinha bem definido o seu leque de amigos (Jovem J., Jovem H., Jovem Q.) e revelava pouca abertura à integração em novos grupos, mantendo algum distanciamento relativamente aos mesmos. Com o grupo, demonstrava, por vezes, dificuldade na resolução de conflitos, revelando-se pouco assertivo, sendo a sua interação razoável. Nesta linha de pensamento, deveriam continuar a ser promovidas

competências pessoais e sociais, de forma desenvolver a sua capacidade de comunicação, de tolerância à frustração, de resolução de problemas e conflitos.

Embora, inicialmente, olhasse para nós com desconfiança, fomos acompanhando o D. ao café e quando este estava a jogar *playstation* ou bilhar, tentávamos interagir com ele, criando-se facilmente uma relação de proximidade.

Durante a nossa permanência na instituição o D. foi mantendo um comportamento oscilante no seio institucional, no entanto, foi manifestando algum esforço no sentido de mudar comportamentos menos positivos, sendo que nem sempre o conseguia. O D. foi conseguindo alcançar significativas melhorias as suas capacidades de autocontrolo, de resistência à frustração, de autoestima, de resolução de problemas, de assertividade e de relacionamento interpessoal. Para além disso foi interiorizando a importância do contexto escolar para a prossecução dos seus objetivos e projeto de vida.

JOVEM H.

O Jovem H., tinha 17 anos e estava integrado em LIJ desde fevereiro de 2017.

Natural de Coimbra, onde já tinha estado institucionalizado, mas, por apresentar um padrão de comportamento instável, com picos de humor comportamental e afetivo, foi transferido por inadaptação e rejeição ao acolhimento, porque não conseguia visitar a mãe, que estava presa no Porto. O Jovem H. estabelecia com a progenitora uma relação afetiva forte e simbiótica, existindo uma relação de grande proximidade e cumplicidade.

O H. cresceu num ambiente com um nível de vida de classe média alta, desenvolvendo ambos os progenitores atividade profissional. Os pais acabaram por se separar, devido à descoberta dos atos ilícitos, praticados pela progenitora do jovem, relativos ao tráfico de estupefacientes. O H. ficou a viver com a progenitora. Após ser presa, o jovem foi viver com o progenitor e com o irmão mais velho, elementos com quem se foi incompatibilizando. O Jovem H. referiu que não tinha contacto com

ninguém da família, nem nuclear nem alargada, à exceção da figura materna, com quem falava semanalmente, via telefónica.

Em conversa com o H. este referiu que a grande maioria dos comportamentos que adotava eram reflexo da sua revolta pessoal, relativamente ao seu processo de institucionalização, que representava, para ele, um abandono. O H. culpabilizava o processo de institucionalização pelo afastamento da progenitora.

Os motivos que o levaram a ser institucionalizado passavam pelo consumo de haxixe e marijuana, negligência parental e abandono escolar.

Revelava ainda hábitos tabágicos, assim, foi importante consciencializá-lo para os malefícios do consumo de tabaco e de estupefacientes.

O H. apresentava baixa tolerância à frustração, apresentando comportamentos impulsivos sempre que se sentia contrariado ou quando sentiam que não estavam confiar nele. Quando perdia o Jovem H. revelava uma postura agressiva começando aos murros às paredes, acabando por atirar os objetos com que jogava, exemplo raquetes e tacos, ao chão. Através da observação participante verificou-se que estes comportamentos diminuíram ligeiramente.

Apresentava uma postura muito defensiva nas abordagens e nas interações, muito em parte pela falta de confiança que apresentava em relação ao outro.

Tendo já concluído o 9º ano de escolaridade, no presente ano letivo encontrava-se a frequentar o 1º ano do Curso de Termalismo, curso este que foi escolhido pelo jovem, mas perante o qual o jovem tinha vindo a apresentar um elevado absentismo, por falta de motivação.

JOVEM T.

O T. tinha 16 anos e foi encaminhado, pela EMAT do Porto, para o CAT, desde março de 2017.

Era natural de Lourosa, Aveiro.

Já tinha estado institucionalizado, desde 2006, mas foi transferido para outra instituição em 2010, por inadaptação ao sistema residencial, onde não acatava nem respeitava as normas, regras e limites do contexto de acolhimento, incentivava os pares para a prática de condutas desadequadas e a progenitora para além de reforçar as condutas do T., tinha também uma postura reivindicativa de desconfiança e de policiamento com a instituição, questionando frequentemente a intervenção da mesma. Quando questionado sobre esta questão o T. referiu “não gostava da minha técnica gestora, ela obrigou-me a assinar coisas que não queria. Não me deu oportunidade para ir a tribunal dizer o que sentia e o que pensava”.

Não tinha contacto com o pai, no entanto, era este que dava suporte financeiro mensal ao filho. O Jovem T. ficava muito defensivo quando se tocava em algum assunto relacionado com o progenitor. Já a relação com a mãe era conflituosa, com diagnóstico de perturbação de personalidade, tendo o jovem pedido para não ir a casa, afastando-se da mesma por considerar que a mãe era manipuladora. Esta relação conflituosa advinha de a progenitora ser bastante protetora e exigente com a educação do T., sendo que este não compreendia e não aceitava as exigências da mãe, tais como saídas para discotecas, pernoitas fora de casa, incumprimento de horário, pois o T. considerava que estava no direito de começar a ter a sua independência. O jovem revelava sentir-se “desgastado, é muito protetora, sufoca-me” (Jovem T.). Tornava-se evidente que o trabalho a ser desenvolvido passava pela aprendizagem de estratégias de comunicação assertiva, capacidade de maior resistência à frustração e de resolução de conflitos. Seria também necessário discutir com o jovem sobre as suas atitudes/opções e suas consequências, não só para si próprio como para os outros. Era igualmente importante fomentar, reforçar e manter o contato entre o T. e a progenitora, onde ambos teriam de ser mais tolerantes, sendo fundamental que o T. assimilasse que a doença da mãe poderia agravar as atitudes que esta tinha.

Foi institucionalizado devido às precárias condições de habitabilidade, insuficiência económica e descuido ao nível da higiene e da imagem. Teve aparelho ortodôntico durante dois anos, questão que se verificou importante para a sua autoestima.

Isolava-se muito dos restantes colegas, indo andar de baloiço e ouvir música diversas vezes ao longo do dia. Quando questionado do porquê deste seu

comportamento o T. referia que: “só assim é que consigo meter as ideias em ordem e pensar no que está a acontecer”.

O Jovem T. beneficiava de acompanhamento psicológico, demonstrando uma postura colaborante e de abertura.

No dia-a-dia, envolvia-se frequentemente em conflitos com os pares visto ter brincadeiras que os outros jovens não gostavam e que consideravam desadequadas, a par disso, intrometia-se na vida dos restantes jovens, assim, tornou-se fundamental trabalhar com o T. a questão do respeito e da vontade do outro.

O comportamento do T. era adequado, sendo cumpridor das rotinas e dinâmicas institucionais. Apresentava dificuldades ao nível da sua higiene e na sua apresentação diária, não obstante dava muita importância aos adereços de marca. Preocupava-se excessivamente com bens-materiais que pudessem destacá-lo dos restantes jovens. Desistiu da atividade de futebol alegando a falta de prestígio do clube onde estava inserido. O T. revelou aprendizagens ao nível da sua autonomização, não só através da responsabilidade, cumprindo com o horário, como também já conseguia gerir de melhor forma as suas emoções. Denunciando uma postura tranquila.

A nível académico, estava a frequentar o 9º ano de escolaridade, no ensino regular. O T. apresentava motivação e empenho nas tarefas escolares, sendo responsável e organizado.

Por norma, aderiu com entusiasmo às atividades propostas, sobretudo às mais lúdicas e recreativas, no entanto, se estas não fossem do seu total agrado, tornava-se muito desestabilizador para o grupo, numa postura de crítica e desvalorização de tudo e todos. Estas atitudes permaneceram ao longo do tempo. O T., durante as atividades distraía-se facilmente, focalizando-se em pormenores e não na informação relevante. Sendo necessário um contante reforço positivo para terminar as tarefas propostas.

Na relação com os profissionais o T. respeitava as indicações dos mesmos, sendo bastante comunicativo e respeitador.

Pelo percurso do jovem ter sido pautado por sucessivas perdas, vinculações frágeis e instáveis, agravado ainda pelo fato de não existir uma ligação securizante e afetiva com a figura paterna, compreendia-se que o T., a atravessar o período da adolescência, exibisse um padrão comportamental de alguma instabilidade emocional.

JOVEM Q.

Em janeiro de 2015 o jovem tinha sido acolhido em situação de emergência, em Lisboa, onde permaneceu até outubro de 2016, tendo, posteriormente, reintegrado o agregado familiar da mãe.

O jovem apresentava comportamentos desajustados em casa e na escola, faltando sistematicamente às aulas, não conseguindo a progenitora constituir-se como figura de autoridade e de referência para o Q., recusando-se a mãe a continuar com o jovem aos seus cuidados, tendo medo que o filho a agredisse. Os progenitores tinham-se separado. O progenitor não assumia qualquer responsabilidade perante o projeto de vida do filho. Para obter o que queria o Q. utilizava a discórdia entre os pais, como forma de manipulação. A mãe, mantinha um contacto regular com o CJ para obter informações sobre o filho, tentando, sempre que possível, visitá-lo.

O Q. era um jovem com problemática comportamental de oposição e desafio perante a autoridade do adulto, que prognosticava o início de comportamentos desviantes e pré delinquentes, sendo evidente que necessitava de uma estrutura onde pudesse ser protegido, onde encontrasse referências afetivas e um sentido de pertença, onde lhe fossem incutidos valores e princípios, regras e limites, e traçados objetivos em termos pessoais, sociais e escolares, sob pena de entrar numa escalada de comportamentos desajustados cada vez mais difícil de conter e balizar e que, poderiam comprometer de forma decisiva o seu futuro. De igual forma, necessitava de desenvolver competências que lhe permitissem integrar-se junto dos pares e adultos, de forma adequada.

Os motivos para esta retirada de emergência prendiam-se por o Q., sistematicamente, demonstrar uma atitude de desrespeito e de oposição/confronto com a progenitora, não acatando as orientações e as regras que esta lhe colocava, refugiando-se na casa do progenitor, com consumos de substância psicoativas, sempre que era contrariado ou chamado à atenção. Para além disso, o Jovem Q. passava noites fora de casa, sem autorização, saídas de casa, sem autorização, agressões verbais a pares e adultos, ameaças de destruição de bens materiais, nomeadamente à mãe, não cumprindo com as responsabilidades escolares e conduta social, procurando situações

limite que o colocavam em situação de grave perigo para a sua formação e segurança. O jovem apresentava assim comportamentos desajustados, com desafio à autoridade, sendo incapaz de cumprir com as orientações que a progenitora lhe dava.

A habitação onde vivia com a mãe não possuía quaisquer condições de organização, higiene e conforto.

O Q., de 15 anos, era proveniente de Cascais e encontrava-se acolhido em LIJ desde abril de 2017. Os motivos da sua institucionalização passavam pelos comportamentos disruptivos com o grupo de pares e incapacidade dos progenitores para imporem regras, encontrando-se o Q. entregue a si próprio.

Este afastamento da área geográfica de residência era visto como benéfico para o mesmo se afastar do grupo de pares.

O Q. teve uma integração e adaptação positiva ao CJ, aceitando com naturalidade a sua institucionalização, tendo consciência que, de momento, era o melhor para ele.

Era um jovem bastante comunicativo e sossegado, cumprindo com as normas do CJ. Acatava facilmente as orientações dos profissionais, recorrendo aos mesmos quando necessário, não rejeitando o contacto, interagindo de forma adequada. O Q. era um jovem bastante extrovertido, apresentando índices de convivência social com o grupo de pares. Mantinha uma relação de grande proximidade com o Jovem T.. Não revelava comportamentos agressivos e dificilmente apresentava rápidas passagens ao ato. Durante a nossa permanência na instituição percebeu-se que o jovem tinha muito medo de errar, sendo esse um dos motivos da sua fraca participação nas rotinas institucionais, “prefiro estar calado do que fazer figura de urso e não saber as coisas”.

O Q. estava integrado no 6º ano de escolaridade, revelando comportamentos desadequados em contexto escolar, desinteresse, falta de investimento e elevado grau de absentismo, tendo no 2º período cinco negativas as quais se mantiveram no 3º período. Para o jovem a escola era vista como “um sacrifício”.

O jovem era seguido em consultas de pedopsiquiatria, sendo-lhe prescrita medicação, no entanto, o Q. recusava tomar a medicação.

APÊNDICE B
PROBLEMATIZAÇÃO DAS NECESSIDADES E PROBLEMAS

DINÂMICA DE GRUPO “O SACO DOS PROBLEMAS”

Neste exercício participaram treze jovens (N., L., M., V., S., J., F., B., P., C., A., R., Z.) e o G..

Esta dinâmica de grupo teve como objetivo a exploração dos problemas sentidos pelos jovens, desenvolvendo a capacidade de os jovens se colocarem no lugar do outro ao mesmo tempo que desenvolviam atitudes de aceitação.

Este exercício consistiu em, primeiramente, cada jovem escrever, numa folha de papel, de forma anónima, uma dificuldade ou um problema que sentiam existir no CJ e que fosse passível de ser alterado. De seguida, todos os papéis foram dobrados e colocados num saco, onde foram baralhados.

Cada jovem retirou um papel, aleatoriamente. Consoante o problema que calhasse a cada um, teriam de se colocar no papel da pessoa que tinha escrito e falar do problema como se fosse o próprio problema, esforçando-se por compreendê-lo e usando a primeira pessoa “eu”, ao mesmo tempo que tentariam propor uma solução.

Os problemas identificados pelo grupo foram: “os educadores [AAE] não saberem lidar connosco”, “muitos [jovens] não cumprem as regras e maltratam as pessoas”, “forma como os educadores [AAE] falam e as preferências deles”, “não estar inserido aqui”, “os quartos serem muito pobres”, “as regras”, “a escola”, “a forma como falamos uns para os outros”, “os professores não gostam de nós porque somos do CJ”, “os assaltos que há dentro do CJ”, “droga”, “não fazemos nada ao fim-de-semana” e “falta de apoio dos educadores [AAE] e doutores”. Este último problema foi desvalorizado pela maioria dos jovens, considerando que não retratava a realidade.

Seguidamente, em conjunto, refletimos sobre as soluções possíveis para ultrapassar os problemas mencionados. Sendo que os jovens consideravam que, maioritariamente, a resolução dos problemas passava, primeiramente pelos profissionais, e só depois por eles, “quem cria os problemas são eles e não nós, nós só respondemos àquilo que eles fazem” (Jovem B.), “na minha opinião só nos comportamos da forma como nos sentimos e nos tratam [os AAE]” (Jovem F.).

No final do exercício os jovens perceberam que os problemas sentidos por uns eram também os problemas sentidos pelos próprios, considerando que tinha sido fácil

colocar-se no lugar do outro e abordar o problema que teria sido escrito bem como, que o outro teria compreendido, de forma geral, o problema que tinham mencionado, “foi fácil perceber o que estava escrito porque quase todos temos a mesma opinião” (Jovem N.).

Inicialmente os jovens revelaram pouca vontade de participar, mas, após desafiá-los e explicar-lhes que seria um exercício importante para o Projeto a desenvolver, de forma a que este fosse ao encontro das necessidades sentidas por eles, os jovens demonstraram mais interesse, percebendo que, para nós, seria importante ouvi-los e que o exercício lhes proporcionava terem uma voz ativa acerca dos problemas do CJ, de forma a melhorá-los.

DINÂMICA DE GRUPO “A ÁRVORE DOS PROBLEMAS”

Esta dinâmica de grupo teve como objetivo o seguimento do exercício de dinâmica de grupo “O saco dos problemas”, de forma a explorar os problemas sentidos, percebendo assim as necessidades identificadas pelos jovens. Neste exercício participaram doze jovens (N., L., M., V., B., J., F., P., C., A., R., Z.) e o G..

Inicialmente, de forma a facilitar o exercício, os problemas foram agrupados, tendo em conta a perceção que os jovens tinham como pertencendo ao mesmo problema. Assim surgiram seis problemas: “a escola e os professores”, “falta de atividades aos fins-de-semana”, “consumo de estupefacientes”, “o relacionamento com os AAE”, “relacionamento entre os jovens” e “decoração/mobiliário do CJ”.

Foram distribuídas folhas de papel, com uma árvore. Nas folhas, as raízes representavam a origem do problema, o tronco simbolizava o problema identificado pelos jovens e as ramificações e ramagem os efeitos/consequências do problema.

Desta forma, para o problema “a escola e os professores”, a sua origem estaria na desadequação das práticas dos professores, sendo as aulas maioritariamente expositivas, “não me consigo concentrar, estão sempre a falar” (Jovem F.), bem como a falta de apoio que sentiam por parte dos professores para os ajudar a ultrapassar as

suas dificuldades, “dissemos que temos dificuldade numa coisa ou mandam-nos estudar em casa ou ignoram-nos” (Jovem M.), para além disso os jovens sentiam uma estigmatização por parte dos professores dado estarem institucionalizados, “eles acham que por sermos do CJ já somos tempo perdido” (Jovem P.) e consideravam absurdo estarem inseridos em turmas com colegas mais novos, “são putos ainda andam de fraldas e eu tenho de os aturar” (Jovem J.). Tudo isto culminava no desinteresse, desmotivação e, conseqüentemente, no absentismo escolar, “nem me apetece ir às aulas, aquilo não serve para nada, prefiro estar aqui” (Jovem F.). Os jovens concluíram que os comportamentos que adotavam era reflexo do cansaço e do desinteresse perante a escola.

O problema “relacionamento entre os jovens” tinha como consequência o mau relacionamento e o afastamento entre os elementos do grupo J que, conseqüentemente, originava situações de conflito tanto verbal como físico. A sua origem estaria na falta de respeito pela opinião do outro, “dissemos algo e começam logo a gozar” (Jovem C.) e na agressividade utilizada a nível verbal por alguns jovens, sendo que outros jovens referiram que apenas eram agressivos como forma de imposição porque, se não, “eles abusam logo e pensam que és fraco” (Jovem V.).

A origem do problema “falta de atividades aos fins-de-semana” estaria na falta de atividades estipuladas durante os fins-de-semana, acabando os jovens por considerarem que “os fins-de-semana acabam por passar muito devagar” (Jovem L.) e “não se faz nada” (Jovem A.).

Já o problema “consumo de estupefacientes” era impulsionado pelos frequentes roubos existentes no CJ, “eles roubam-nos para poderem comprar droga” (Jovem C.), acabando por gerar conflitos entre os jovens, para além disso, quando não podiam consumir os jovens ficavam agressivos gerando desconforto nos restantes jovens, colocando em causa o relacionamento entre os elementos do grupo J. Para o G. esta questão era difícil pois via os restantes colegas a destruir-se com os seus consumos, o que se revelava preocupante.

O problema “o relacionamento com os AAE” teria a sua origem na linguagem utilizada pelos profissionais, “não é a correta e depois querem que sejamos educados” (Jovem T.), fazendo, por vezes, ameaças, nas preferências dos AAE, considerando os

jovens que os comportamentos eram diferentes tendo em conta os “meninos preferidos” (Jovem J.), e no facto de alguns AAE terem estado institucionalizados no CJ, achando estes que poderiam “fazer o que lhes apetecesse” (Jovem N.). As consequências deste problema passavam pelo afastamento dos jovens em relação ao AAE, “não confio em nenhum, prefiro nem falar com eles” (Jovem Z.) e por os jovens reproduzirem a linguagem que os AAE utilizavam.

Por fim, o problema “decoração/mobiliário do CJ” tinha adjacente a consequência dos jovens não percecionarem o CJ como seu, como a sua segunda casa, não estando preocupados com a manutenção dos espaços e dos equipamentos, “acabamos por não querer saber, estragamos, foi um azar, não nos preocupamos” (Jovem N.). Este problema acabava por ter origem na degradação dos espaços, na falta de mobiliário e na desadequada decoração. Os jovens queixavam-se sobretudo dos quartos, revelando descontentamento pelos cortinados e roupas das camas serem com flores, o que associavam a decoração feminina, “é muita mariquice” (Jovem M.). Para além disso os quartos não teriam mesinhas de cabeceira, contando com mobiliário antigo e por vezes degradado, “só tem um roupeiro e duas camas, já velhas” (Jovem L.). Os jovens consideravam que não sentiam os quartos como um espaço seu, visto não ter nada personalizado.

A realização da atividade foi positiva dado o empenho dos jovens e a facilidade com que desempenharam as tarefas estabelecidas.

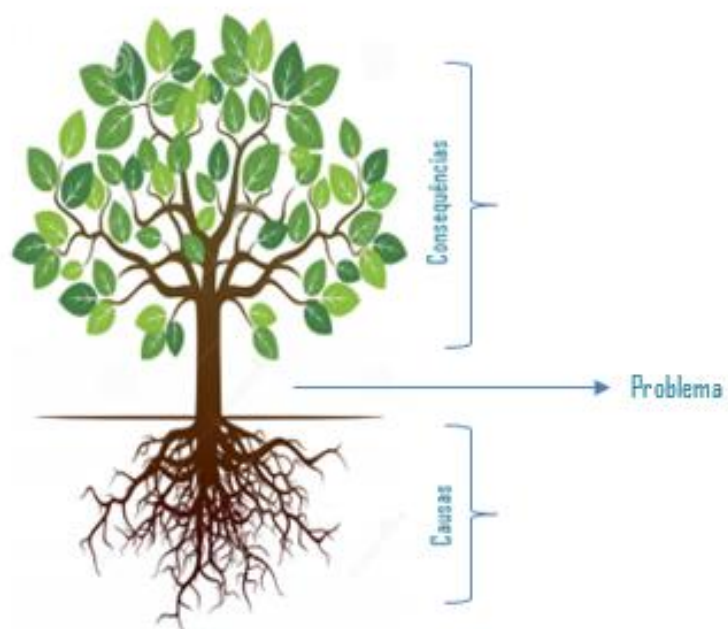


Ilustração 1 – Folha distribuída pelos jovens para a realização da dinâmica “A árvore dos problemas”

APÊNDICE C

PRIORIZAÇÃO DOS PROBLEMAS

METODOLOGIA WORLD CAFÉ (Brown, 2005)

Utilizou-se esta metodologia com o intuito de o grupo J, priorizar os problemas identificados pelos atores sociais.

Esta contou com a presença de doze jovens (N., L., M., V., J., B., P., C., S., A., R., Z.).

Na sala estavam quatro mesas, na mesa 1 estavam seis das folhas, contendo os problemas identificados pelo grupo J. no exercício “A árvore dos problemas”. Nesta os jovens, em grupo, teriam de refletir sobre o conteúdo de cada uma delas, acrescentando ou alterando o que considerassem necessário. Na mesa 2 estavam presentes as listas dos problemas elencados pelos profissionais, devendo os jovens refletir sobre cada um, identificando aqueles que consideravam pertinentes. A mesa 3 continha duas cartolinas, numa delas os jovens deveriam elencar as potencialidades existentes no CJ para o desenvolvimento do Projeto e na outra deveriam de reconhecer as fragilidades existentes. Por fim, na mesa 4 estavam três cartolinas amarelas e uma cartolina verde onde os jovens deveriam identificar os problemas que gostariam de trabalhar, tendo em conta as potencialidades e fragilidades identificadas.

Desta forma, foram organizados três grupos de quatro elementos. Estes, durante trinta minutos, deveriam circular pelas mesas 1, 2 e 3, distribuindo dez minutos por cada mesa. No final, os três grupos dirigiam-se à mesa 4 para, cada grupo, numa cartolina amarela priorizar os problemas, tendo 15 minutos para esta tarefa. No final, todos os grupos em conjunto deveriam priorizar os problemas na cartolina verde, tendo em conta as escolhas grupais anteriores.

Relativamente às potencialidades identificadas pelos jovens, estas passavam pela motivação e participação dos jovens, o contato próximo que estabelecemos com os jovens, o seu interesse na mudança de comportamentos, a criatividade dos jovens e as competências que cada um tinha. Já os constrangimentos estavam relacionados com o nosso tempo de permanência na instituição e a existência de diversas estagiárias no CJ.

Nas cartolinas amarelas um dos grupos, composto pelo Jovem R., Jovem Z., Jovem B. e Jovem C, priorizou os problemas do absentismo e o insucesso escolar, dos comportamentos desviantes dos jovens e da falta de atividades ao fim-de-semana. Já

o grupo composto pelo Jovem N., Jovem L., Jovem M., e Jovem A., priorizou apenas o problema dos comportamentos desviantes dos jovens. O problema do absentismo e o insucesso escolar e o problema da falta de atividades ao fim-de-semana foram priorizados pelo grupo do Jovem V., Jovem J., Jovem P. e Jovem S..

Para o grupo, como referiram na cartolina verde, os conflitos entre os AAE e o afastamento/pouco envolvimento dos familiares nas dinâmicas do CJ, não seriam os mais importantes para serem trabalhados, considerando que a sua prioridade seria o absentismo e insucesso escolar, de seguida, era fundamental debruçarmo-nos sobre o problema dos seus comportamentos desviantes e, por fim, o problema da falta de atividades aos fins de semana.

Brown, J. (2005). *The world café: Shaping our futures through conversations that matter*. United States of America: Berrett-Koehler Publishers.

APÊNDICE D

DESENHO DO PROJETO

PROBLEMA	NECESSIDADES	OBJETIVOS GERAIS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATÉGIAS	AÇÃO	INDICADORES DE AVALIAÇÃO
Absentismo e insucesso escolar dos jovens (Problema 1)	- Aumentar o interesse dos jovens pela escola; - Os jovens perceberem a utilidade e a influência que a escola tem para o futuro.	“Promover uma maior valorização e integração escolar dos jovens” (OG1)	Que os jovens sejam capazes de: - “Refletir e definir um projeto profissional” (OE1.1) - “Reconhecer áreas de interesse no contexto escolar” (OE1.2) Que os profissionais sejam capazes de: - “Conscientizar os jovens acerca da importância da escola e da conclusão da escolaridade obrigatória” (OE1.3) - “Apoiar os jovens no estudo” (OE1.5) Que os profissionais e os jovens sejam capazes de: - “Valorizar os conhecimentos adquiridos no contexto escolar e as competências escolares de cada jovem” (OE1.4)	- Conversas intencionais; - Exercícios de dinâmica de grupo e respetiva discussão e reflexão grupal; - Acompanhamento individualizado e personalizado do estudo.	Ação 1 “Espírito selvagem – uivos de mudança” - “Elaboração de contratos”; - “Mapa de Aulas”; - “Acompanhamento ao Estudo”; - “Jogo das Profissões”; - “O que desejas?”; - “A escola”; - “Jogo do STOP”; - “Lendas dos lobos”; - “O Refúgio”; - “A Lição dos gansos”; - “Letras de Música”; - “Compras/gestão”; - “A saída”; - “Com as mãos na massa”; - “Concurso da mascote”; - “Passeio ao Porto”; - “Importância do Desporto”; - “A carta”.	- Valorização e apropriação de conhecimentos adquiridos na escola; - Iniciativa no estudo; - Interesse e reforço positivo pelo percurso escolar; - Relacionar o estudo com atividades quotidianas.

PROBLEMA	NECESSIDADES	OBJETIVOS GERAIS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATÉGIAS	AÇÃO	INDICADORES DE AVALIAÇÃO
Comportamentos desviantes dos jovens (Problema 2)	- Que os jovens percebessem e se consciencializassem acerca das consequências do consumo de estupefacientes identificado pelos grupos TS e dos AAE.	“Promover a reflexão acerca dos comportamentos adotados” (OG2)	Que os jovens sejam capazes de: - “Compreender as consequências que o consumo de estupefacientes acarreta” (OE2.1) Que os profissionais e a investigadora sejam capazes de: - “Sensibilizar para adoção de estilos de vida saudáveis” (OE2.2)	- Conversas intencionais; - Discussão e reflexão em grupo; - Elaboração de flyers; - Exercícios de dinâmica de grupo.	Ação 2 “Competição e fragmentação do habitat – A ameaça” - “Dizer que não”; - “O meu papel”; - “Óscar do imprevisto”; - “Verdadeiro ou Falso”; - “O balão”; - “Aprender fazendo”.	- Diminuição da frequência dos comportamentos desviantes; - Compreensão das consequências do consumo de estupefacientes.

PROBLEMA	NECESSIDADES	OBJETIVOS GERAIS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATÉGIAS	AÇÃO	INDICADORES DE AVALIAÇÃO
Dificuldades dos jovens em gerirem conflitos (Problema 4)	- Que os jovens soubessem ouvir e respeitar a opinião do outro; - Os jovens refletirem sobre os seus comportamentos.	“Promover o desenvolvimento de competências de autorregulação de forma a adotar comportamentos adequados nas suas relações interpessoais” (OG3)	Que os jovens sejam capazes de: - “Refletir acerca das suas atitudes e problemas, de forma a compreender os seus próprios sentimentos e a forma como estes são expressados” (OE3.1) - “Ser capaz de controlar o seu comportamento, verbal e não-verbal, sem ser necessária a intervenção de terceiros” (OE3.2) - “Desenvolver a capacidade de escuta ativa” (OE3.3) Que os profissionais e a investigadora sejam capazes de: - “Aumentar as interações positivas entre os jovens” (OE3.4) - “Consciencializar os jovens para as implicações que os seus comportamentos têm na relação com o outro e para a importância do respeito mútuo” (OE3.5) - “Fornecer estratégias aos jovens para expressarem as suas emoções de forma adequada, diminuindo a agressividade e os conflitos existentes” (OE3.6) Que os jovens, os profissionais e a investigadora sejam capazes de: - “Melhorar a comunicação entre os jovens e entre os jovens e os profissionais” (OE3.7) - “Valorizar a tolerância como forma a resolver a divergência de ideias e pensamentos” (OE3.8)	- Conversas intencionais; - Discussão e reflexão em grupo; - Visionamento e discussão de filme/série; - Exercícios de dinâmica de grupo.	Ação 2 “Competição e fragmentação do habitat – A ameaça” - “Expressar a ira”; - “O Brasão”; - “Como é que eu me vejo, como é que os outros me veem”; - “Freedom Writers”; - “O rótulo”; - “O conflito e formas de resolução”; - “Barómetro das emoções”; - “Emoções aos pares”; - “Thirteen reasons why”; - “A proposta”; - “Destruidor de sonhos”; - “O feitiço virou-se contra o feiticeiro”; - “Alcateia”; - “Batimentos cardíacos”.	- Valorização pessoal e do outro; - Iniciativa em resolver conflitos de forma calma; - Relações positivas com base no respeito e na tolerância; - Diminuição do número de conflitos; - Falar sobre as emoções; - Identificação de comportamentos que criem conflitos; - Diminuição da frequência de comportamentos agressivos.

PROBLEMA	NECESSIDADES	OBJETIVOS GERAIS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATÉGIAS	AÇÃO	INDICADORES DE AVALIAÇÃO
Não cumprimento das regras institucionais por parte dos jovens (Problema 5)	- Que os jovens percebessem o motivo da existência de regras e as consequências que o não cumprimento das mesmas acarreta.	“Promover a reflexão acerca dos comportamentos adotados” (OG2)	Que os jovens sejam capazes de: - “Perceber a importância das regras e do seu cumprimento na sociedade e no CJ” (OE2.3) Que os profissionais e a investigadora sejam capazes de: - “Identificar quais as regras que para os jovens não faziam sentido e quais as mais difíceis de cumprir” (OE2.4)	- Conversas intencionais; - Exercícios de dinâmica de grupo e respetiva discussão e reflexão em grupo;	Ação 2 “Competição e fragmentação do habitat – A ameaça” - “O desafio”; - “Regras do CJ”; - “Jogo dos quadrados”; - “Que estratégias?”; - “Regras... para quê?”.	- Diminuição do incumprimento das regras no CJ.

PROBLEMA	NECESSIDADES	OBJETIVOS GERAIS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATÉGIAS	AÇÃO	INDICADORES DE AVALIAÇÃO
Conflito entre AAE inerente à desadequação das suas práticas educativas (Problema 6)	- Consciencializar os AAE acerca das repercussões que as suas práticas educativas poderiam ter; - Que os AAE fossem tolerantes, trabalhando em equipa.	“Intensificar o papel dos AAE nas suas intervenções com os jovens” (OG4)	Que os AAE sejam capazes de: - “Refletir sobre as suas práticas profissionais” (OE4.1) - “Procurar estratégias para que os jovens cumpram as regras institucionais” (OE4.2) - “Adequar as práticas educativas tendo em conta os interesses e as necessidades dos jovens” (OE4.3)	- Discussão e reflexão grupal; - Conversas intencionais.	Ação 3 “(Con)viver em alcateia” - Reuniões semanais.	- Valorização pessoal e do outro; - Apropriação de estratégias adequadas; - Relações positivas; - Alteração da postura dos AAE relativamente uns aos outros; - Questionar os interesses, expectativas e necessidades dos jovens; - Diminuição do número de conflitos; - Crescente capacidade crítica e reflexiva dos AAE; - Desenvolvimento do espírito de equipa.
		“Melhorar a comunicação entre os AAE e entre os AAE e os jovens” (OG5)	Que os AAE sejam capazes de: - “Expressar as suas opiniões/pensamentos e escutar e valorizar as dos outros” (OE5.1) - “Reconhecer a importância do trabalho de equipa” (OE5.2). - “Compreender e aceitar as fragilidades e as competências do outro e de si próprio, valorizando as características positivas” (OE5.3) - “Refletir acerca das suas práticas educativas” (OE5.4) - “Aumentar o seu envolvimento na resolução dos problemas da equipa educativa” (OE5.5) - “Ampliar as redes relacionais na equipa educativa” (OE5.6)			

APÊNDICE E

PLANIFICAÇÃO DAS AÇÕES

AÇÃO 1 “ESPÍRITO SELVAGEM – UIVOS DE MUDANÇA”

(Sextas feiras de tarde e sábados de manhã)

31 de Março	Conversas intencionais para refletir sobre a escola / Elaboração de contratos
1 de Abril	Dinâmica de Grupo – “Mapa de Aulas”
7 de Abril	Elaboração de Fichas de Acompanhamento ao Estudo
8 de Abril	Acompanhamento ao Estudo
14 de Abril	Conversas intencionais para refletir sobre áreas de Interesse
21 de Abril	Conversas intencionais para refletir sobre métodos de estudo
22 de Abril	Dinâmicas de Grupo – “Jogo das Profissões” e “O que desejas?”
28 de Abril	Dinâmica de Grupo – “A escola”
29 de Abril	Acompanhamento ao Estudo
5 de Maio	Dinâmica de Grupo – “Jogo do STOP”
6 de Maio	Estereótipos dos professores – Lendas dos lobos
12 de Maio	Dinâmica de Grupo – “O Refúgio”
13 de Maio	Dinâmica de Grupo – “Lição dos gansos”
19 de Maio	Atividade – Correção de Letras de Música (Importância do Português)
20 de Maio	Acompanhamento ao Estudo
26 de Maio	Atividade – Compras/gestão (importância da Matemática)
27 de Maio	Dinâmica de Grupo – “A saída”
2 de Junho	Acompanhamento ao Estudo
3 de Junho	Atividade – “Com as mãos na massa”
9 de Junho	Atividade – “Concurso da mascote”
10 de Junho	Atividade – “Passeio ao Porto”
16 de Junho	Atividade – “Importância do Desporto”
17 de Junho	Dinâmica de grupo – “A carta”

AÇÃO 2 “COMPETIÇÃO E FRAGMENTAÇÃO DO HABITAT – A AMEAÇA”

(Segundas feiras de tarde, sábados de tarde e domingos de tarde)

9 de Abril	Conversas intencionais para refletir sobre a existência de regras Dinâmica de grupo – “O desafio”
10 de Abril	Dinâmica de grupo – “Regras do CJ”
17 de Abril	Conversas intencionais para refletir sobre a importância das regras
22 de Abril	Dinâmica de grupo – “Jogo dos quadrados”
23 de Abril	Atividade – “Que estratégias?”
24 de Abril	Dinâmica de grupo – “Regras... para quê?”
29 de Abril	Conversas intencionais para refletir sobre os estilos de vida saudáveis
30 de Abril	Conversas intencionais para refletir sobre as consequências das drogas
1 de Maio	Dinâmicas de grupo – “Dizer que não” e “O meu papel”
6 de Maio	Dinâmica de grupo – “Óscar do imprevisto”
7 de Maio	Atividade – “Mito ou Verdade”
13 de Maio	Dinâmica de grupo – “A minha expectativa”
14 de Maio	Atividade – “Aprender fazendo”
15 de Maio	Atividade – “Aprender fazendo”
20 de Maio	Dinâmica de grupo – “Expressar a ira”
21 de Maio	Dinâmicas de grupo – “O Brasão” e “Como é que eu me vejo, como é que os outros me veem
22 de Maio	Discussão do filme “Freedom Writers”
27 de Maio	Dinâmica de grupo – “O rótulo”
28 de Maio	Dinâmica de grupo – “O conflito e formas de resolução”
29 de Maio	Dinâmicas de grupo – “Emoções aos pares” e “Barómetro das emoções”
4 de Junho	Discussão da série “Thirteen reasons why”
10 de Junho	Dinâmica de grupo – “A proposta”

11 de Junho	Dinâmicas de grupo – “Destruidor de sonhos” e “O feitiço virou-se contra o feiticeiro”
18 de Junho	Dinâmica de grupo – “Alcateia”
19 de Junho	Dinâmica de grupo – “Batimentos cardíacos”

AÇÃO 3 “(CON)VIVER EM ALCATEIA”

(Quartas feiras de tarde)

24 de Maio	Discussão e reflexão grupal sobre as práticas educativas de cada AAE
31 de Maio	Discussão e reflexão grupal sobre o trabalho de equipa
7 de Junho	Discussão e reflexão grupal sobre as fragilidades e competências de cada elemento da equipa educativa
14 de Junho	Discussão e reflexão grupal sobre a procura e definição de estratégias que ajudassem a intervir com os jovens
21 de Junho	Discussão e reflexão grupal sobre a pertinência da continuação das reuniões e avaliação das mesmas

APÊNDICE F
NOME DO PROJETO E DAS AÇÕES

Quando da ideia da mascote, os jovens não entraram em consenso sobre qual seria a mascote, querendo alguns que fosse um animal, outros um ídolo musical e outros personagens de séries. Após diversas negociações entre eles ficou decidido que a mascote seria um animal.

Desta forma, para se proceder à escolha do animal que seria escolhido para mascote foi realizado o exercício “E tu, que animal és?”.

Este exercício contou com a presença de nove jovens (T., D., F., P., V., C., A., R., H.) e do G. Com o intuito de constituir pares, foram distribuídas cinco porcas e cinco parafusos. Assim, o primeiro desafio consistia em cada elemento que possuísse o parafuso encontrasse o elemento com a porca correspondente.

De seguida as duplas teriam que desenhar o animal que, em termos comportamentais se assemelhasse aos próprios. Os animais desenhados foram: a águia, porque segundo o Jovem C. e o G. representava, para além do clube, “sinal de nobreza e de liberdade”; o cavalo, porque para além de ser o animal favorito do Jovem A., transmitia tranquilidade e eram animais “bonitos e dóceis, mas ao mesmo tempo fortes” (Jovem V.); o leão pois “é o rei da selva e é temido por todos” (Jovem F.) e “é um animal muito forte e fiel” (Jovem P.); o lobo, foi escolhido “pela forma como vivem” (Jovem R.) ao que o Jovem T. acrescentou “e também pela agilidade e inteligência deles”; Já o Jovem H. e o Jovem D. escolheram desenhar um tubarão, por estar no topo da cadeia alimentar o que, segundo os mesmos, representava a sua importância e capacidade de adaptação.

Após a partilha dos resultados e as justificações tecidas, os jovens tiveram de negociar qual o animal, entre os cinco, que seria a mascote. Os jovens tiveram a tarefa de pesquisar na internet entre os cinco animais qual lhes faria sentido representar o Projeto.

O grupo eliminou, quase de forma automática, o cavalo, o tubarão e a águia. Restando apenas o leão e o lobo. Posteriormente, ficou decidido que a mascote do Projeto seria um lobo, o Archie, isto porque são animais inteligentes e “sociáveis que vivem em alcateia” (Jovem A.), tendo a alcateia como objetivo a sobrevivência. Esta funciona como uma sociedade, no interior desta existe uma hierarquia, definida pela idade, força e experiência, que modela os comportamentos dos seus membros, “nós

também vivemos em grupo e no grupo existem regras” (Jovem F.). Dentro de cada sexo existe também uma hierarquia, sendo a posição mais alta conhecida como “alfa”, que lidera a alcateia, os seguintes como “beta” e no final da hierarquia surgem o “ómega”. Durante as pesquisas os jovens verificaram que durante o período de amamentação, a fêmea alimenta as crias e o macho, por sua vez, alimenta a fêmea, “nós também vamos ser assim quando formos pais, ajudamos as nossas mulheres e tomamos conta delas para que possam criar os nossos filhos” (Jovem C.).

A escolha do nome do Projeto e das Ações prendeu-se com a escolha da mascote, querendo os jovens fazer um paralelismo entre ambos, “por mim podíamos escolher nomes relacionados com a mascote, acho que fazia sentido” (Jovem B.).

Assim, como a Ação 1 abrangia o OG1 “Promover uma maior valorização e integração escolar dos jovens” onde seria importante uma mudança de postura face à escola, os jovens consideraram então que o nome da ação passaria por “Espírito selvagem – A mudança”. Visto a comunicação ser um aspeto basilar, em qualquer sociedade, também o era dentro das alcateias, onde os lobos recorriam aos uivos como forma de comunicação, e durante o desenvolvimento das ações os jovens terem percebido que a comunicação era essencial no desenvolvimento das mesmas, os jovens alteraram o nome da Ação 1 para “Espírito selvagem – Uivos de mudança” considerando que este seria o mais adequado.

Para a Ação 2, tendo em conta os objetivos a que esta se propunha, “Promover a reflexão acerca dos comportamentos adotados” e “Promover o desenvolvimento de competências de autorregulação de forma a adotar comportamentos adequados nas suas relações interpessoais”, os jovens consideraram que, o consumo de estupefacientes, o incumprimento das regras e os conflitos existentes acabavam por prejudicar o ambiente em que estavam inseridos, e consequentemente eram uma ameaça ao seu bem-estar. Desta forma, tendo em conta que o lobo era uma espécie ameaçada devido à fragmentação do habitat, à competição entre predadores, às mudanças ambientais e à caça humana, os jovens sugeriram o nome da Ação 2 “Competição e fragmentação do habitat – A ameaça”.

No que concerne ao nome da Ação 3, “(Con)viver em alcateia” este foi escolhido porque, segundo os jovens, era necessário que os AAE soubessem conviver uns com

os outros e com os jovens, de forma a “Intensificar o papel dos AAE nas suas intervenções com os jovens” e a “Melhorar a comunicação entre os AAE e entre os AAE e os jovens”, assim, o Jovem T. referiu que “isto é igual à alcateia, é preciso que todos os lobos saibam as suas posições, para ter comportamentos corretos, para assegurar o bem-estar de toda a alcateia”.

Tendo em conta o nome das ações e as sugestões dos profissionais e dos jovens, surgiu o nome do Projeto, “Explorar Novos Trilhos”, visto o Projeto “abrir portas para novos caminhos” (AAE J.), dando “sugestões para explorar a mudança” (ES B.).

Os jovens revelaram grande entusiasmo por a escolha dos nomes das ações bem como do Projeto recair sobre eles, considerando-se valorizados, “é brutal ter a nossa marca em tudo” (Jovem N.), “é ao nosso gosto e assim até gostamos mais de participar” (G.), “sinto orgulho” (Jovem C.).

APÊNDICE G
AÇÃO 1 “ESPÍRITO SELVAGEM – UIVOS DE MUDANÇA”

CONTRATO

Eu _____ aceito participar na Ação 1 “Espírito selvagem – Uivos de mudança”, ao mesmo tempo que me comprometo a dar o melhor de mim para fazer face às minhas dificuldades, solicitando ajuda sempre que necessário. De igual modo, assumo perante a escola o compromisso de _____.

Direitos:

- Tenho direito a receber as informações necessárias durante o desenvolvimento da Ação 1;
- Tenho direito a ser ouvido;
- Tenho direito a ser respeitado;
- Tenho direito a participar em atividades que vão ao encontro dos meus interesses;
- Tenho direito a participar livremente nas atividades da Ação 1;
- Tenho direito a privacidade.

Deveres:

- Devo escutar e respeitar as opiniões do outro, sendo tolerante;
- Devo respeitar as regras das atividades;
- Devo ter uma postura/comportamento adequado;
- Devo colaborar e empenhar-me durante a Ação 1;
- Devo reconhecer os direitos dos meus colegas, assegurando que sejam cumpridos;
- Devo revelar sentido de responsabilidade;
- Devo manter a privacidade de toda a informação a respeito dos meus colegas.

Direitos e deveres:

- Tenho direito e devo estabelecer relações positivas com os meus colegas e profissionais;
- Tenho direito e devo pedir ajuda sempre que considerar necessário;
- Tenho direito e devo partilhar a minha opinião sobre as atividades a desenvolver;
- Tenho direito e devo dar sugestões de atividades a desenvolver.

Assinatura

.....

DINÂMICA DE GRUPO – MAPA DE AULAS

Apesar de estarem presentes treze jovens no CJ, apenas seis jovens (J., V., N., M., P., L.) e o G. se mostraram disponíveis para participar na atividade.

Numa folha, os jovens tiveram que desenhar o seu mapa de aulas, desde o início do ano letivo. Neste deveriam constar os medos, as dificuldades, o relacionamento com os colegas, bem como os melhores e os piores momentos que viviam na escola.

De forma geral, nos seus mapas os jovens colocaram sinais de STOP, sinais de perigo, estradas com curvas acentuadas ou semáforos com a cor vermelha a representar, o que consideravam negativo como as aulas e os professores, sendo que os colegas foram representados, na sua maioria, por semáforos com a cor verde, quando simbolizavam algo positivo, ou laranja, quando consideravam que deviam “ser cuidadosos porque não são de confiança” (Jovem J.). Já o mapa do Jovem P. era uma estrada reta com diversos obstáculos ao longo da mesma.

Foi pedido aos jovens que explicassem os seus mapas ao grupo. Aqui, foi perceptível que, para uma boa integração em contexto escolar, para os jovens, era importante existir um bom relacionamento com os colegas de turma. Contudo, essa tarefa nem sempre foi fácil, “no início ninguém gostava de mim e deixavam-me de parte, eu caguei neles e eles começaram a dar-se comigo” (Jovem J.).

No entanto, todos consideravam que, no momento em que a atividade foi realizada, já estavam integrados na turma e que o que lhes tinha facilitado nessa integração era o facto de muitos dos jovens do CJ estarem a frequentar a mesma escola, “está lá o CJ em peso” (Jovem V.), percebendo assim que, apesar das dificuldades que pudessem enfrentar, estas eram possíveis de ultrapassar, através de estratégias e soluções, “é preciso calma e força de vontade” (Jovem N.).

Muitos dos jovens não gostavam da disciplina de Língua Portuguesa, revelando dificuldades na escrita e na compreensão de textos. Todavia, seria na Matemática que apresentavam mais dificuldades, não percebendo a utilidade da disciplina, “aquilo não serve para nada, só para encher chouriços” (Jovem M.), “para mim é chinês não percebo nada” (Jovem L.), revelando diversas dificuldades para resolver operações simples.

Para a maioria dos jovens, o pior momento que tinham vivido na escola era a estigmatização que sentiam por parte dos professores, considerando que muitas vezes que eram repreendidos, de forma injusta, “só por sermos daqui já somos os maus, os outros é que são bons” (Jovem P.). Segundo os jovens, esta estigmatização advinha dos jovens estarem institucionalizados, sendo que, “eles acham que por não estarmos com os nossos pais somos arruaceiros e que não respeitamos ninguém” (Jovem J.), ao que o Jovem V. acrescentou que os professores os viam como “selvagens, acham que somos um caso perdido”.

Para o jovem H., o pior momento tinha sido quando na escola tinham descoberto que ele estava numa instituição, quando questionado porquê este disse sentir vergonha por estar no CJ e não querer que ninguém soubesse “não quero que saibam, depois pensam que vivo num bairro e que sou pobre e olham para mim como coitadinho, não curto disso”. Já para o jovem N., o pior momento centrava-se na substituição da professora de Geografia, “eu com a outra gostava das aulas e tudo, com esta nem apareço lá”, sendo para eles importante que os professores dessem aulas de forma mais prática, de forma a captar a sua atenção e “o tempo passa mais rápido” (Jovem N.).

Após partilharem entre si os mapas que cada um tinha desenhado, os jovens perceberam que as dificuldades e os medos sentidos eram semelhantes e que juntos podiam munir-se de ferramentas para os ultrapassar, “afinal temos coisas iguais” (Jovem V.).

De seguida, como já tinham refletido sobre o passado e sobre o presente do seu percurso escolar, apesar de não estar planeado, foi-lhes pedido que pensassem no seu futuro, e de que forma gostariam de preencher o restante mapa escolar.

Para os jovens N., J., V. e para o G. era importante terminar a escola para começarem a trabalhar. Porém, quando questionados sobre a profissão que gostariam de seguir percebeu-se que estes não teriam pensado muito no assunto; para o jovem L., “gostava de continuar na escola, não se faz nada”, o jovem M. ambicionava fazer 18 anos de idade para sair da escola, já o jovem P. imaginava-se a acabar o 12º ano de escolaridade e entrar na universidade, contudo, tendo em conta as suas dificuldades, “duvido que entre mas era fixe fazer um curso profissional”, ao que o jovem L.

respondeu, “ó não entras és burro”. Aqui sentiu-se necessário refletir com eles que, apesar das dificuldades ou dos obstáculos que pudessem encontrar, nunca deveriam desistir sem, pelo menos, tentar.

FICHAS DE ACOMPANHAMENTO AO ESTUDO

As fichas de acompanhamento ao estudo foram criadas com o objetivo de cada jovem apresentar o seu percurso escolar, percebendo quais as suas dificuldades e sucessos ao longo do Projeto. Estas serviram de auxílio aos ES, auxiliando-os na sua intervenção, podendo esta ser mais próxima e personalizada.

Esta ficha era composta por diversas tabelas, tendo a primeira tabela dois momentos de preenchimento, que seria no início (abril) e no final (junho) da Ação 1, de forma a perceber a evolução, ou não, dos jovens.

	Abril			Junho		
	Não	Às vezes	Sempre	Não	Às vezes	Sempre
Organizo o meu material escolar.						
Faço os trabalhos de casa.						
Estudo diariamente ou pelo menos três vezes por semana.						
Relaciono-me bem com os meus colegas de turma.						
Relaciono-me bem com os meus professores.						
Tenho confiança nas minhas capacidades.						
Mostro interesse nas aulas.						
Nas aulas tenho um comportamento correto.						
Levo o material necessário para as aulas.						
Solicito ajuda aos professores quando tenho dúvidas.						
Gosto de estar na escola.						
Tento perceber qual a matéria que sairá nos testes.						
Considero que a escola é importante para o futuro.						
Gosto de estudar.						

De seguida, a outra tabela estava relacionada com o horário escolar de cada jovem, onde teriam de completar o seu horário escolar e qual o material necessário para as aulas.

Horário Escolar		Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Material Necessário
Manhã							
Pausa para almoço							
Tarde							

Por fim, a ficha de acompanhamento tinha um quadro referente a cada disciplina, onde constavam as notas obtidas ao longo do ano letivo bem como as datas dos momentos de avaliação.

Disciplina	Período	Data das avaliações	Nota obtida	Observações	
	1º				
	2º				
	3º				
				Sim	Não
Gosto desta disciplina.					
Sou assíduo e pontual nesta disciplina.					
Tenho dificuldades nesta disciplina.					
Relaciono-me bem com o professor.					
Considero esta disciplina importante.					

DINÂMICA DE GRUPO – AS PROFISSÕES

Na atividade “As profissões”, que se realizou no dia 22 de abril, estavam presentes oito jovens (J., A., F., V., N., L., P., M.) e o G..

Nesta atividade, os jovens juntaram-se em grupos de três elementos que teriam três papéis. Nestes papéis estariam ilustradas profissões, sendo que os grupos deveriam referir os aspetos, tanto negativos como positivos, destas profissões e se gostariam de as exercer, de forma a pensar sobre o seu futuro profissional.

Os papéis continham as profissões: Polícia, Pedreiro, Informático, Futebolista, Segurança, Mecânico, Padeiro/Pasteleiro, Advogado, Bombeiro, Professor, Cabeleireiro e Militar e foram distribuídos de forma aleatória. No entanto, ao longo da atividade percebemos que os grupos gostavam de falar também sobre as outras

profissões. Assim, flexibilizámos as regras e, após pensarem sobre determinada profissão, os grupos trocariam de papéis.

Apesar da profissão ideal ser divergente para cada um, muitos dos jovens apontaram características positivas e negativas semelhantes.

As profissões que mais características positivas tiveram foi Futebolista por “ser conhecido e importante” (Jovem J.), “ganha-se bué dinheiro” (Jovem N.) e Segurança porque “têm todos respeito” (Jovem F.), “tens de andar todo musculado” (Jovem J.). Já as profissões que mais características negativas viram atribuídas foram Informático e Advogado, pois “tinha-se de estudar muito” (Jovem V.) e “defender os pedófilos e violadores” (G.).

Importa referir que o jovem J. mencionou que gostava de ser polícia, contudo, nunca seguiria essa profissão porque “tinha de prender metade da minha família e amigos” e que, como nunca iria fazer isso, preferia não a seguir, pois “quando trabalhar quero ser bom no que faço”.

Para o Jovem P., muitos dos jovens deveriam seguir a carreira Militar, pois tinha muitas regras e seria bom para muitos jovens alterarem o seu comportamento, “ali tens de obedecer e tens de cumprir, era o que lhes fazia falta e talvez a mim”, com o que o Jovem V. e o Jovem N. concordaram.

Após a partilha, questionámos os jovens sobre qual a profissão que gostariam de exercer. Para o Jovem P., ainda era um assunto sobre o qual não tinha refletido, mas gostaria de ter uma profissão na área das tecnologias. Já o Jovem N. revelava como áreas de interesse a música e a dança, “nunca pensei nisso mas gostava da parte da dança e música”. Para o Jovem F. seria um sonho ser segurança, visto que muitos familiares o eram, “ia encher os meus tios de orgulho, eles são todos seguranças”. Futebolista, a seguir a polícia, seria a profissão que o Jovem J. seguiria, “para mim jogar futebol é tudo”. Para o G., designer gráfico era a sua profissão de sonho enquanto que para o Jovem M. seria eletricista, “como o meu pai”. Para o A., atualmente a desempenhar funções na área da hotelaria, gostaria de voltar à área da mecânica, pois “é onde me sinto confortável e era o que o meu avô fazia”. Já o L. queria seguir a carreira militar, “acho que me ia ajudar a mudar muitas coisas”. Já para o V. a profissão que no momento gostaria de seguir passava por empregado de mesa e, mais tarde,

quando tivesse possibilidades para tal, ter a própria empresa de camionagem. Durante as suas partilhas os jovens alguns elementos do grupo fizeram comentários depreciativos de forma a rebaixar os colegas, quando questionados sobre as suas atitudes respondiam “só estou a dizer o que penso” (Jovem J.). Foi notório que, apesar das suas ambições, os jovens revelavam desinteresse em continuar a estudar, “estou cheio da escola, só quero sair de lá rápido” (Jovem M.), menosprezando a escola, “existem muito famosos que nunca estudaram e ganham bué, olha o Ronaldo! Nós também não precisamos de estudar” (Jovem J.).

Depois de referirem qual o percurso profissional idealizado, em conjunto, refletimos sobre as condições de acesso, alertando-os também para os obstáculos que poderiam encontrar ao exercício da profissão. Os jovens não tinham noção dos passos que necessitavam de tomar, percebendo que não bastava só querer. Neste sentido os jovens foram alertados para terem em consideração as suas capacidades, fazendo um esforço para atingir as metas planeadas. No entanto, apesar de ser um tema que ainda necessitava de muita reflexão por parte dos jovens, fê-los pensar sobre o assunto, o que já tinha sido positivo.

Desta forma, esta dinâmica de grupo teve como objetivos que os jovens refletissem sobre as diferentes profissões, sendo capazes de elencar características positivas e negativas para as mesmas, compreenderem o que necessitavam para alcançar a profissão do seu interesse e perceberem quais eram as suas áreas de interesse.

DINÂMICA DE GRUPO - O QUE DESEJAS?

Esta atividade não estava planeada e decorreu do final do exercício de dinâmica de grupo “As profissões”, com o intuito dos jovens refletirem sobre o seu percurso. Participaram apenas quatro jovens (M., P., L. e V.) e uma criança (G.), visto os restantes terem autorização para sair do CJ.

Assim, cada participante tinha uma folha de papel A4 que dividiu em três partes iguais, escrevendo em cada uma delas “Hoje sou...”, “Amanhã serei...” e “No futuro poderia mudar...”.

Deste modo, tendo em conta o que tinham referido no exercício anterior, os jovens deveriam refletir e consciencializarem-se acerca das etapas que tinham de ultrapassar para alcançar os seus objetivos.

Para o jovem M., “hoje sou um estudante, amanhã serei mecânico e no futuro poderia tirar a carta”. Para o jovem V., “hoje sou um jovem institucionalizado, amanhã serei empregado de mesa e no futuro poderia mudar a forma de falar com as pessoas para ajudar a ser um bom profissional”. Para o Jovem L., “hoje sou estudante, amanhã serei pai de família e no futuro poderia mudar as notas, acabar a escola, para trabalhar e dar tudo aos meus filhos”. Para o Jovem P., “hoje sou como sou, amanhã serei diferente e no futuro podia mudar a minha vida toda”; quando questionado como mudaria a sua vida, o Jovem P. respondeu que “nascendo um novo eu, com mais cabeça”. Já para o G., “hoje sou um aluno, amanhã serei um designer e no futuro poderia mudar a minha maneira de estudar para ter boas notas”.

Quando da realização do exercício, o G. ficou aborrecido, pois, ao perceber o que seria necessário para ser um designer gráfico, deu-se como derrotado alegando “nunca vou conseguir...”; assim, aconselhámo-lo que não deveria desistir daquilo que gosta, sem pelo menos tentar. O G. rematou a atividade dizendo “no fundo todos desejamos a mesma coisa, ser felizes”.

Esta atividade não correu da forma pretendida pois os jovens mostraram-se aborrecidos e pouco envolvidos na mesma, “temos mesmo de fazer isto?” (Jovem L.), tendo dificuldades para se concentrarem na atividade, sendo que os resultados obtidos nas folhas não eram os esperados, estando pouco desenvolvidos. Contudo, face aos desejos dos jovens, em conjunto, pensámos sobre os seus percursos escolares e o que tinham feito para alcançar os seus objetivos, bem como as atitudes que estariam a ter que prejudicasse os mesmos. Os jovens demoraram muito para

completar a tarefa proposta, revelando que o futuro era um tema que não tinha merecido, ainda, muita reflexão.

Com este exercício os jovens conseguiram refletir sobre a profissão que gostariam de ter, ao mesmo tempo que pensaram sobre os seus interesses, traduzindo-os em opções para as suas vidas.

DINÂMICA DE GRUPO – A ESCOLA

Relativamente à atividade “A escola”, esta foi realizada porque no exercício “As profissões” e na atividade “O que desejas?” foi perceptível que a escola, para os jovens, seria o entrave principal à concretização dos seus objetivos. Nesta atividade participaram seis jovens (H., N., L., P., M., V.).

Deste modo, foi disponibilizada uma folha a cada jovem para que pudessem apontar, de forma individual, quais os pontos positivos e os pontos negativos da escola. Percebeu-se que, para os jovens, os aspetos negativos superavam os aspetos positivos, sendo que para o H. e para o Jovem M. a escola não tinha qualquer aspeto positivo; para os jovens P. e N. os intervalos seriam o único ponto positivo; já para o Jovem L. seriam os colegas.

Após terem partilhado o que tinham escrito nas folhas, os jovens consideraram que seria importante escrever numa folha os aspetos negativos que facilmente se convertiam em positivos, bem como o que era necessário para que isso pudesse ser possível. Como revelaram algumas dificuldades em fazê-lo, foram lançadas perguntas para que provocassem questionamento e reflexão.

Os jovens deram respostas breves, não demonstrando muito interesse em falar sobre a escola. Assim, primeiramente, os jovens consideraram que os alunos podiam “estar atentos” (Jovem N.), “não ser malcriados” (H.), “respeitar” (Jovem V.) e “não conversar uns com os outros” (Jovem L.) de forma a facilitar o trabalho dos professores e a relação com os mesmos. Já os professores deviam ser “compreensivos e gostar de

nós” (Jovem V.), “não ser injustos, eu às vezes não faço nada e sou culpado de tudo” (Jovem N.), “ajudar mais” (Jovem M.) e “não nos julgar só por estarmos num colégio [CJ] nem pôr as culpas sempre para cima dos mesmos” (Jovem H.) para contribuir para a existência de um bom ambiente de trabalho. Desta forma, foi-lhes transmitido que para a escola ser um lugar agradável, era importante que todos colaborassem uns com os outros, nomeadamente professores e alunos.

Outra das soluções encontrada passava por treinar as capacidades de argumentação, pois os jovens consideravam que muitas vezes eram considerados culpados por coisas que não faziam porque não argumentavam, nem explicavam ao professor o que tinha ocorrido, “nós explicamos mas acabamos por não dizer nada de jeito porque nos baralhamos (Jovem L.).

Foi notório que os jovens tinham dificuldade em encontrar referências positivas, não revelando grande ligação com o contexto escolar, “todas as coisas más fazem com que gostemos da escola” (Jovem N.). Apresentando-se desmotivados e desinteressados pela escola, “não adianta nada e não serve para nada” (Jovem V.), “metem-nos nas turmas dos burros perdemos logo a vontade de ir para a escola” (Jovem M.).

Com esta atividade pôde também perceber-se que os jovens não tinham hábitos de estudo e que, perante uma tarefa difícil, desistiam facilmente. Apesar de terem inicialmente adotado uma postura de desinteresse, os jovens, com o desenrolar da atividade foram modificando a sua atitude, mostrando-se mais participativos e reflexivos. Deste modo, tentámos capacitar os jovens para refletirem sobre os seus percursos escolares.

LENDA DOS LOBOS

No início da atividade, os jovens tinham-se mostrado desinteressados, mas, com o desenrolar da mesma, a sua atitude foi-se alterando, acabando por se mostrarem participativos.

Quando da pesquisa feita pelos jovens sobre os lobos, o Jovem R. verificou que existiam diversas lendas sobre lobos, chamando-lhe à atenção a Lenda Cherokee acerca dos lobos.

Esta conta a história de um jovem índio que, ao ver-se num dilema, decidiu pedir conselhos ao ancião. O jovem estava com raiva pelo que os amigos tinham feito e, ao contar a história ao ancião, este respondeu-lhe que dentro dele, e de todas as pessoas, estava a travar-se uma luta entre dois lobos. Um dos lobos representava o medo, a inveja, a tristeza, a culpa, a raiva, a arrogância e a mentira. O outro lobo representava a esperança, a paz, a alegria, a amizade, a harmonia, a verdade e a generosidade. O jovem índio, ao refletir sobre o que o ancião lhe acabara de dizer, perguntou qual dos lobos venceria, ao que o ancião respondeu, “aquele que for alimentado”. Através desta lenda foi possível refletir com os jovens que cada um de nós só percorre o caminho que escolheu, sendo importante que estes refletissem sobre as suas escolhas de forma a, também eles, alimentarem um dos lobos presentes na lenda.

O lobo era também “dono” de diversos mitos e histórias, onde se apresentava como uma personagem má, como por exemplo na história da “Capuchinho Vermelho” ou do “Lobo mau e os três porquinhos”. No entanto, o lobo não era um animal dito mau, sendo que apenas atacava para se alimentar, para garantir a sua sobrevivência, visto ser um predador. A presença do lobo era essencial para garantir o equilíbrio do ecossistema, nomeadamente da cadeia alimentar.

Estes mitos em torno dos lobos, permitiram, em conjunto com os jovens refletir sobre os estereótipos que os professores tinham em relação às crianças e aos jovens institucionalizados. Bem como, de que forma é que alguns comportamentos poderiam agravar estes estereótipos e que atitudes poderiam ter para os minimizar.

Os jovens compreenderam que os comportamentos desajustados que tinham prejudicavam-nos na relação com os professores, acabando por serem rotulados. Era então necessário que os jovens refletissem sobre as suas atitudes e comportamentos e de que forma estes contribuíam para reforçar os estereótipos existentes em torno dos jovens institucionalizados.

Para o Jovem H., era uma questão injusta, pois os comportamentos que uma minoria tinha não se deveriam expandir a todos os jovens institucionalizados. Ao que

o Jovem R. retorquiu: “o problema é que não é a minoria, é a maioria a portar-se mal”. Já o Jovem C. considerava que “eles já têm a ideia de que se estamos institucionalizados é porque somos rufias, se vamos para as aulas a comportar-nos assim é normal que fiquem com uma má ideia de nós, mesmo que até sejas bem comportado, vais acabar por ser prejudicado por rapazes que só fazem asneira”.

DINÂMICA DE GRUPO – JOGO DO STOP

O jogo do STOP foi uma atividade que não estava planeada e que surgiu porque a ES N. partilhou que os jovens tinham “muita dificuldade em pensar rápido, é necessário estimulá-los” aliada às dificuldades que os jovens tinham na escrita.

Posto isto, numa folha foram feitas diversas colunas que incluíam nomes de pessoas, verbos, cores, países, cidades, palavras em inglês, profissões, partes do corpo humano e animais. Alternadamente, cada jovem dizia o abecedário, em voz baixa, sendo que o jovem à sua esquerda dizia STOP, ao dizer STOP, parava de dizer o abecedário e a última letra seria a letra com que tinham de preencher as colunas, sendo as palavras iniciadas pela respetiva letra.

Inicialmente, quando o jovem achasse que não conseguia preencher as restantes colunas em falta poderia dizer STOP para impedir que os outros preenchessem mais colunas e obtivessem mais pontuação. Contudo, verificou-se que os jovens nem tentavam pensar em palavras, dizendo logo STOP. Assim, alteraram-se as regras do jogo e só após terminarem de preencher as colunas, é que poderiam dizer STOP. Neste jogo, os jogadores ganhavam pontos de acordo com os seus resultados, sendo o que tivesse a pontuação mais alta o vencedor. Assim, podiam ganhar 20 pontos, se tivessem sido o único a encontrar uma palavra para a letra em jogo, numa das colunas; podiam ganhar 10 pontos, se tivessem uma palavra diferente de todos os outros elementos; ou podiam ganhar 5 pontos, se a palavra que escreveram fosse igual à de outro elemento. No final, somavam-se os pontos.

Durante o jogo, percebeu-se as dificuldades que os jovens tiveram para se concentrarem e encontrarem palavras que se adequassem, demorando muito tempo para cada uma delas. No entanto, como não jogaram apenas uma vez, notou-se a diferença entre os primeiros e os últimos jogos onde já conseguiam completar mais colunas e em menos tempo.

Foi notória a dificuldade que tiveram em escrever sem erros ortográficos, sendo que, muitas vezes, quando não tinham a certeza de a palavra estar bem escrita recorriam à internet, assim como quando não conheciam palavras que os outros jovens escreviam. Importa referir que, foi importante os jovens terem noção dos seus erros ortográficos.

As colunas com nomes de pessoas e animais foram aquelas em que mais facilidade os jovens tinham em encontrar palavras com a respetiva letra, contudo a coluna que correspondia às partes do corpo humano quase não era preenchida. Os países e as cidades eram muitas vezes trocadas.

Importa referir que os jovens não tinham conhecimento deste jogo, sendo que ficaram entusiasmados por jogar, tendo este tido a duração de 1 hora e 20 minutos e a participação dos jovens D., Q., N., J., A. e H.. Deste modo, o balanço final do jogo é positivo.

Posteriormente, segundo a TSS M., os jovens, quando não tinham ocupação durante a semana, jogavam ao jogo do STOP, tendo acrescentado diferentes colunas consoante os seus interesses, tais como marcas de carros, jogadores de futebol e bandas/cantores.

DINÂMICA DE GRUPO – “O REFÚGIO”

No dia 12 de maio foi realizada a dinâmica de grupo “O refúgio” na qual participaram 8 jovens (N., P., L., H., C., Q., J., T.) e o G.. Esta teve como objetivo trabalhar a capacidade de negociação e de gestão de conflitos dos jovens, para além

disso, foi também perceptível a influência que cada jovem tinha sobre as tomadas de decisão em grupo.

Formaram-se três grupos de três elementos: o grupo A, composto pelos jovens N., P. e pelo G.; o grupo B, composto pelo L., H. e C.; e o grupo C, composto pelo Jovem J., Jovem Q. e Jovem T..

O exercício passava por salvar 4 lobos, numa lista de 10, que, devido à redução da camada de ozono, estariam em vias de extinção, existia um refúgio que conseguia comportar, no máximo, quatro lobos e que asseguraria a sobrevivência da espécie, os restantes morreriam numa questão de horas.

Os grupos deveriam ter em conta as posições hierárquicas de cada lobo, sendo que só poderia existir, por exemplo, um lobo macho alfa. Cada grupo deveria, de forma unânime, escolher que lobos deveriam ir para o refúgio e explicar aos restantes grupos as suas opções.

Existiram escolhas que coincidiram nos grupos. Todavia, a dificuldade para escolher os lobos foi notória, acabando por em dois grupos não existir consenso em relação às escolhas.

Assim, o grupo A considerou que deveriam sobreviver: lobo alfa, solitário e bastante violento para com os outros machos; loba alfa com grande inteligência e versatilidade para as caçadas; lobo ómega; loba com dois meses (cria). Já o grupo B revelou que seria importante sobreviver: lobo alfa, saudável que só entra se a loba alfa também entrar, sendo que esta ataca as crias das outras fêmeas, tendo já 14 anos; lobo beta gravemente ferido enquanto caçava; lobo ómega. No que concerne ao grupo C, no refúgio teria lugar: loba alfa, grávida (conta como dois, apesar de ter mais que uma cria); lobo ómega; lobo beta gravemente ferido enquanto caçava. Verificaram-se também alguns estereótipos tais como “os velhos não servem para nada” ou “as mulheres são mais fracas não vão sobreviver”.

Numa segunda parte, os três grupos, consoante as suas escolhas, em pequeno grupo, deveriam entrar em consenso e tomar uma só decisão, em grande grupo. Porém esta parte acabou por não se realizar, visto que os jovens não se encontravam

disponíveis para participarem, “foi um bocado seco” (Jovem L.). O exercício teria corrido melhor se tivesse sido atribuído um papel a cada jovem.

Durante o exercício foi perceptível que os jovens ficavam frustrados quando consideravam ter razão, mas não lhe davam a razão acabando por ignorá-los. O Jovem P. e o Jovem Q. salientaram que nesta situação preferiam ignorar o assunto; no entanto, quando questionados se não valeria a pena lutar pelo seu ponto de vista, referiram que “é uma perda de tempo” (Jovem P.) ou “nem me dou ao trabalho” (Jovem Q.). Já os restantes jovens e o G. revelaram que quando esta situação ocorria a única solução era recorrer à agressividade; todavia, quando refletiram sobre os benefícios da estratégia que utilizavam, os jovens, perceberam que reagir de forma agressiva não tinha qualquer resultado positivo, sendo que deveriam repensar na estratégia que utilizavam para que o outro percebesse o seu ponto de vista. Foi explicado aos jovens que a forma como partilhavam a informação era fundamental, ao qual os jovens consideraram que deviam de ser assertivos nas suas ideias e opiniões, transmitindo-as de forma calma e clara.

- Lobo alfa, solitário e bastante violento para com os outros machos;
- Loba com dois meses (cria);
- Lobo alfa, bastante velho (18 anos) mas com grande experiência para caçadas;
- Lobo alfa, saudável que só entra se a loba alfa também entrar, sendo que esta ataca as crias das outras fêmeas, tendo já 14 anos;
- Lobo com dois meses (cria), com problemas de visão;
- Lobo alfa com más decisões de liderança;
- Lobo ómega;
- Loba alfa com grande inteligência e versatilidade para as caçadas, mas infértil;
- Lobo beta gravemente ferido enquanto caçava;
- Loba alfa, grávida (conta como dois, apesar de ter mais que uma cria).

DINÂMICA DE GRUPO – LIÇÃO DOS GANSOS (Ferreira, 2011)

Nesta atividade apenas quiseram participar três jovens, A., V. e M. e o G..

Durante a atividade formaram-se dois grupos de dois elementos, sendo distribuída uma fotocópia. Cada grupo teve oportunidade de, durante 10 minutos, refletir sobre as lições que poderiam emergir do texto relativamente às relações humanas. Após terminarem, deviam partilhar em grande grupo as reflexões que fizeram.

Após esta partilha, foi-lhes distribuído um texto já com reflexões feitas.

Apesar de o exercício não estar diretamente relacionado com a Ação, tentou-se que houvesse uma aproximação ao tema escola, explicando aos jovens que as dificuldades sentidas por uns também poderiam ser as de outros e que seria necessário o diálogo para perceberem o que tinham em comum, de forma a ajudarem-se mutuamente.

Os jovens, durante a atividade, revelaram-se inquietos e insatisfeitos com a mesma, visto gostarem “de outro tipo de atividades, não gostamos destas em que temos de pensar” (Jovem V.). Assim sendo, alteraram-se as regras da mesma, focando-nos apenas nas folhas onde as reflexões já estavam feitas, aproveitando-se para refletir sobre as mesmas, em conjunto. Assim, os jovens refletiram se no grupo todos procuravam as mesmas direções tal como os gansos, tendo o Jovem M. referido prontamente que não, apesar de terem objetivos comuns, cada um caminhava numa direção. O Jovem A. retorquiu, “se queremos todos o mesmo podíamos andar juntos na mesma direção era mais fácil para nós”. Deste modo, os jovens consideraram que seria mais fácil alcançar os objetivos de cada um, em conjunto, trabalhando em equipa.

No final da atividade, questionámos os jovens acerca da atividade e dos objetivos da mesma, tendo assim a perceção que os jovens não perceberam e consideraram que não deveriam fazer mais atividades assim porque iam “acabar por perder o interesse nas atividades” (Jovem A.).

“A LIÇÃO DOS GANSOS

Para reflexão sobre as lições que podemos extrair para as relações humanas.

No outono, quando se veem bandos de gansos a voar rumo ao sul, formando um grande “V” no céu, indaga-se sobre o porquê de voarem desta forma. A ciência já descobriu que quando cada ave bate asas, move o ar para cima, ajudando a sustentar a ave que está imediatamente atrás. Ao voar em forma de “V”, o bando beneficia de pelo menos mais 71% de força de voo do que uma ave que voa sozinha.

Lição: as pessoas que partilham uma direção, tem a mesma visão e um senso de comunidade, podem atingir os seus objetivos de forma mais rápida e fácil, pois atuam beneficiando-se de impulso mútuo.

Sempre que um ganso sai do bando, sente subitamente a resistência, o esforço e dificuldade para continuar a voar sozinho. Rapidamente o ganso entra outra vez no grupo para aproveitar o deslocamento de ar provocado pela ave que voa à sua frente.

Lição: A unidade e cooperação são fundamentais em todos os setores da nossa vida. Um indivíduo sozinho pode fazer muito pouco comparado ao que um grupo unido pode realizar. Se tivéssemos o mesmo sentido dos gansos, iríamos manter-nos em grupo, colaborando com os que lideram o caminho para onde também desejamos seguir.

Quando o ganso líder se cansa, ele muda de posição dentro da formação e outro ganso assume a liderança.

Lição: é importante revezarmo-nos em tarefas difíceis e cansativas. Todos os membros do grupo são colaboradores ativos e responsáveis por assegurar a continuidade dos esforços e a conquista dos objetivos. Quando todos colaboram, todos ganham.

Os gansos, que estão atrás, gritam, encorajando os da frente para que mantenham o esforço e a velocidade.

Lição: Todos precisamos de apoio e incentivo para conquistar os nossos objetivos e enfrentar as batalhas da vida. Pode ser uma palavra amiga, um gesto de carinho, uma atitude compreensiva ou até mesmo um ombro para chorar. Convém lembrarmos que a crítica é fútil. Em vez de criticar devemos escolher compreender, auxiliar, sugerir, consultar e orientar, sempre dentro de um espírito de colaboração.

Quando um ganso fica doente, ou ferido, e cai, dois gansos saem do grupo e acompanham-no para o ajudar e proteger. Ficam com ele até que consiga voar novamente, ou até que morra. Só então levantam voo sozinhos ou em outro grupo a fim de alcançar o seu bando.

Lição: precisamos aprender a ser solidários como os gansos. A consideração pelo outro é a base do bem-viver para uma boa sociedade. Como disse Charles Chaplin: “Mais do que máquinas, precisamos de humanidade. Mais do que inteligência, precisamos de afeição e doçura. Sem estas virtudes a vida será de violência e tudo estará perdido.” É muito simples: Leva o amor aonde tu fores. Na tua casa, dá amor a tua família. No teu ambiente de trabalho, procura tratar os teus colegas com amor. Aqueles que cruzam no teu caminho devem partir sempre mais felizes e com um sorriso no rosto.” (Ferreira, 2011).

Ferreira, L. (2011). *STK Zero: Atualidades e tendências em gestão empresarial*. Retirado de <http://stkzero.blogspot.pt/2011/07/licao-dos-gansos.html> em 25 de janeiro de 2017.

ATIVIDADE – LETRAS DE MÚSICA E CORREÇÃO

Através das letras escolhidas pelos jovens, foi elaborada a atividade Letras de Músicas, com o objetivo de destacar a importância da Língua Portuguesa.

Durante a atividade foi perceptível que os jovens tiveram dificuldade, principalmente na colocação da pontuação, não percebendo, por exemplo, quando deveriam utilizar as vírgulas ou fazer parágrafos.

Quando questionados sobre o significado de determinada frase, a maioria dos jovens teve dificuldades em explicar, visto não compreenderem algumas das palavras, tais como “verídico”, “mutação”, “nostalgia”, “irreverência”, “contagiava”, “severa” ou “inquestionável, não conhecendo o seu significado, tendo o Jovem T. referido “pois aqui se vê que saber português é importante”, “nós gostamos das músicas mas não sabemos o significado de metade das frases que dizem, é triste” (Jovem H.).

Esta atividade foi realizada no dia 19 de maio. Como as condições meteorológicas eram favoráveis, optou-se por realizá-la nos espaços exteriores do CJ. Nesta atividade participaram o Jovem V., o Jovem D., o Jovem Q., o Jovem F., o Jovem L., o Jovem T., o Jovem H., o Jovem N. e o Jovem J..

Seguidamente houve lugar para um momento de partilha e discussão grupal acerca das escolhas das músicas, partilhando os jovens o significado que cada música teria para si: “gosto de ouvir esta música, porque me identifico com ela, a história que transmite é igual à vida que tenho levado, a falta de amor e de muitas coisas que o meu padrasto e a minha mãe não me dão. Posso dizer que a maneira de esquecer isso, é fumar umas cenas. Sei que já perdi muitas pessoas que me curtem, e me avisam, mas eu cago para elas, e por isso para essas pessoas eu já não tenho solução, pelas coisas que não quero fazer, e essas cenas, mas eu não me importo porque eu acho que os verdadeiros ficam sempre” (Jovem F.); “tenho 16 anos e já perdi alguns manos por causa da vida que levo, fumo ganza e outras cenas, e nem sempre as coisas correm bem, este tipo de vida que eu e os meus manos levávamos não é por nossa causa, os nossos próprios pais não querem saber de nós, temos que nos safar como podemos. Já estive num centro educativo, e como o Mundo diz neste som, temos que sair com a cabeça para cima e é isso que eu tento fazer. E espero um dia lá fora ter uma vida boa, como eu e eles sonhávamos quando éramos putos” (Jovem D.); “eu cresci num bairro onde a polícia batia lá bué vezes e vi bué pessoal a ser preso, via as sirenes azuis da bófia e já sabia o que ia acontecer, por isso tentei mudar de vida, mas a rua chama muitas vezes por nós, e não podemos cagar em quem nos criou, apesar de muitas das vezes ter que ser cada um por si para não ir de cana. Eu sei que a rua nunca foi saída, mas foi onde eu cresci. Identifico-me a 100% com este som” (Jovem J.); “esta música é a minha preferida, é a que se identifica mais comigo, foi este som que me fez pensar na minha vida, no que era melhor para mim, e como a música diz nada dura para sempre isso fez-me lembrar das pessoas de quem gosto, os meus pais, e o comportamento que tinha para quem me tentava ajudar, por isso devemos aproveitar a vida da melhor maneira, lutar pela nossa felicidade de forma a não ter os problemas e ser felizes” (Jovem Q.); “parece que fala de mim, porque eu tinha uma vida fixe, mas depois a minha mãe foi presa, e aí passei maus bocados, as pessoas não sabiam se

tinha certas atitudes pela separação dos meus pais, se era por vaidade, mas agradeço a Deus porque me tornou um vencedor, e apesar de tudo, eu estar institucionalizado, acho que tenho um comportamento fixe, consegui ultrapassar as fases más” (Jovem H.); “porque me faz lembrar a minha avó e agradeço tudo o que ela fez e faz e por mim, há uma coisa que não a deixa contente que é eu andar metido nas drogas, mas quero deixar e deixá-la orgulhosa. Esta música também me faz pensar sobre o futuro e espero um dia os meus filhos não terem o mesmo tipo de vida que eu tenho” (Jovem V.); “Gosto desta música, porque retrata muito o que se passa hoje em dia, mesmo com os professores, o que o Halloween diz eu acho que acontece comigo [professores não gostarem dos alunos]” (Jovem N.); “faz-me lembrar os maus momentos que passei, desde as mortes dos meus pais por beberem demais, mas mesmo antes de isso acontecer, não queriam saber de mim, fizeram-me só porque sim, não é a musica que eu mais gosto por me fazer pensar nestas más fases, mas faz-me pensar na vida” (Jovem L.) e “adoro porque a mensagem da música é vivida por muitas pessoas de bairros, eu vim de um bairro pobre e de uma família pobre, sei as más condições que lá existem, mas ninguém faz para mudar, acham que as pessoas do bairro são lixo” (Jovem T.).

No final da atividade, apesar das dificuldades sentidas pelos jovens, todos se mostraram entusiasmados com a sua realização, principalmente porque “fomos nós que escolhemos as músicas, tivemos essa liberdade” (Jovem Q.).

Nome do Jovem	Nome DO Artista e da música escolhida
Jovem F.	Artista: Dillaz / Música: Verídico
Jovem D.	Artista: Mundo Segundo / Música: Era uma vez
Jovem J.	Artista: Piruka / Música: Sirenes
Jovem Q.	Artista: Dealema / Música: Nada dura para sempre
Jovem H.	Artista: NGA / Música: Deus é para todos
Jovem V.	Artista: Piruka / Música: Se eu amanhã não acordar
Jovem N.	Artista: Allen Halloween / Música: Dia de um dread de 16 anos
JOvem L.	Artista: Valete / Música: Subúrbios
jovem T.	Artista: Dillaz / Música: Sr. Presidente

ATIVIDADE – COMPRAS/GESTÃO (IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA)

Esta atividade tinha como objetivo os jovens perceberem a importância que a disciplina de Matemática tinha e qual a sua utilidade nos seus quotidianos.

Desta forma os jovens, para realizarem a atividade “Com as mãos na massa” tiveram de elaborar uma lista das compras e perceberam que o seu orçamento era ultrapassado pelas compras que queriam fazer. Definindo que, no dia 3 de junho, fariam pizzas para o almoço, os jovens estavam responsáveis por comprar os ingredientes necessários. Visto a divisão das tarefas ter gerado conflitos, foi realizado um sorteio.

Deste modo, os jovens N. e M. ficaram responsáveis por elaborar a ementa, percebendo quais os ingredientes que seriam necessários para fazer pizzas, tendo em conta o orçamento que tinham disponível. Os jovens V., T. e H. ficaram responsáveis por perceber como poderiam gerir o dinheiro que dispunham e o dinheiro que pretendiam gastar, consultando os diversos catálogos promocionais. Ao Jovem R. e ao Jovem A. foi atribuída a função de fazer as compras.

Os jovens depararam-se com algumas dificuldades, nomeadamente com as compras que seriam necessárias fazer, tendo na lista de compras final constado: fermento, sal, ovos, farinha de trigo, molho de tomate, queijo ralado, salsichas enlatadas, chouriço picante, cebola, ananás em calda, fiambre fatiado e cogumelos enlatados.

Com esta atividade percebeu-se que os jovens não estavam habituados a fazer listas de compras colocando na lista bolachas e batatas fritas, ingredientes que não seriam importantes para a elaboração das pizzas, para além disso, não tinham a perceção do custo de cada ingrediente e, que ao consultarem os catálogos das várias cadeias de supermercados, permitia que se poupasse, tendo em conta as promoções em vigor, “realmente conseguimos poupar muito mais, não tinha noção” (Jovem T.).

Assim, em conjunto com o ES B., explicámos aos jovens que os produtos de marca branca poderiam ser uma boa opção aos produtos de marca e que, através das regras

de três simples, conseguiriam perceber que produtos saíam mais baratos e quais, efetivamente, compensava comprar.

A maioria dos jovens, considerava que a Matemática não tinha importância nos seus quotidianos, porém, após explicarmos a utilidade das regras de três simples, mudaram de opinião, “já tinha dado as regras de três simples em Matemática, mas nunca achei que aquilo desse para usar na nossa vida, agora já percebo que nos pode ajudar e muito a poupar” (Jovem H.).

Durante a atividade os jovens revelaram-se empenhados e motivados, referindo que gostavam que mais atividades deste tipo fossem realizadas no CJ, para além disso os jovens assumiram que: “foi uma grande responsabilidade, senti que tinha de fazer as coisas bem porque o que estava em causa era o nosso almoço” (Jovem T.).

DINÂMICA DE GRUPO – A SAÍDA

A dinâmica de grupo “A saída” contou com a presença de oito jovens (T., S., P., C., D., J., Q., H.) e foi realizada no dia 27 de maio, nos espaços exteriores do CJ.

Neste exercício, cinco jovens faziam um círculo, dando as mãos e um dos jovens estaria no centro, os dois restantes ficaram a observar.

Os elementos do círculo tinham como objetivo não deixar ninguém sair do mesmo. Este círculo constituía um obstáculo e o jovem que estava ao centro teria de arranjar forma de o ultrapassar.

A primeira vez que o exercício foi realizado, o Jovem C., mais tímido, apenas observava e acabou por tentar sair do círculo só quando os restantes jovens deram conselhos e o ajudaram a distrair os elementos que compunham o círculo. Quando o Jovem D., mais extrovertido, foi para o centro, saiu do círculo, quase tão rapidamente, como entrou, sem precisar de ajuda.

Estava prevista realizar o exercício apenas duas vezes, para os jovens perceberem as diferenças de comportamento entre eles para a mesma situação, no entanto, o

exercício acabou por ser realizado oito vezes por insistência dos jovens, pois todos queriam experimentar o papel do jovem que tentava sair do círculo.

O Jovem P. revelou dificuldades em sair do círculo e mesmo quando ajudado pelos colegas, não conseguiu completar a tarefa, desistindo. O Jovem T., o Jovem S., o Jovem J. e o Jovem Q. não tiveram dificuldades para sair do círculo, já o Jovem H. encontrou algumas dificuldades para conseguir sair do círculo, no entanto, com a sua persistência acabou por conseguir sair.

Para o Jovem H., que tinha ficado a observar, “isto também tem a ver com a nossa maneira de ser”, percebendo que as características pessoais acabavam por influenciar a forma como cada um lidava com os problemas e obstáculos que surgiam. As estratégias utilizadas pelos jovens passaram por distrair os colegas ou fazer-lhes cócegas.

Quando percebiam que o elemento que estava no meio estava com dificuldades em sair do círculo, os jovens, que ficaram a observar, acabaram por dar sugestões e conselhos, cooperando com o mesmo. Revelando, assim, espírito entreadajuda no grupo e “trabalho de equipa! (Jovem S.).

Este exercício resultou muito bem, percebendo os jovens que é necessária dedicação para vencer os obstáculos, sendo importante utilizar estratégias que se adequassem à resolução dos mesmos. Nesta atividade os jovens participaram de forma entusiástica e descontraída.

ATIVIDADE – “COM AS MÃOS NA MASSA”

No início da atividade os jovens revelaram-se bastante inquietos pois todos queriam participar ao mesmo tempo. No entanto, como estavam presentes doze jovens (H., Q., D., T., V., J., M., L., N., A., C., P.) e o G., tornava-se impossível, foi então necessário apelar à serenidade de cada um, acabando nós por decidir fazer grupos.

Como o Jovem C. já tinha frequentado um curso de cozinha e o Jovem N. estaria, no momento, a frequentá-lo, inicialmente, com a ajuda do AAE H., fizeram uma pequena introdução da forma como se fazia a massa para as pizzas e posteriormente o recheio, elaborando duas pizzas.

Os restantes jovens e o G. foram divididos em duplas, cada dupla era composta por dois jovens que não se relacionavam com frequência, com o objetivo de promover as interações entre eles. Inicialmente receíamos que existissem conflitos, mas esse pensamento não se concretizou, revelando os jovens cooperação.

Formaram-se então seis duplas (o Jovem P. e o Jovem D.; o Jovem A. e o Jovem H.; o Jovem Q e o Jovem C; o Jovem J. e o Jovem L.; o Jovem T. e o Jovem M.; o Jovem N. e o Jovem V.), onde nós ficámos com o G. visto ser número ímpar. Cada dupla fez uma pizza, a gosto e tendo em conta os ingredientes disponíveis.

Os jovens mostraram-se satisfeitos com a atividade, “foi muito divertido” (G.) desempenhando as tarefas que lhes tinham sido atribuídas de forma responsável.

No final da atividade os jovens consideraram que esta se poderia incluir nas dinâmicas do CJ, pensamento que nós apoiámos, uma vez que contribuía para a sua autonomia, para a valorização das suas capacidades e consequentemente promovia a sua autoestima.

ATIVIDADE – CONCURSO DA MASCOTE

De forma à mascote do Projeto ganhar vida, decidimos promover um concurso de desenho para a mascote.

Esta atividade ficou a cargo do Jovem B. que organizou o concurso. Esta decorreu no dia 9 de junho e contou também com a presença da TSS M. e do AAE L. que fizeram parte do painel de jurados, juntamente com o Jovem B.

Inicialmente o Jovem B., falou um pouco sobre o seu curso, do que já tinha aprendido e do que, no concurso da mascote, seria valorizado. Referiu também quais as regras do concurso passando elas por: não copiar desenhos uns dos outros; os

desenhos teriam de ser a preto e branco; poderiam participar de forma individual ou em duplas; cada participante tinha vinte minutos para desenhar a mascote e ganharia aquele que estivesse melhor e que cumprisse com as regras.

Quem participou no concurso foi o G., o Jovem J., o Jovem T. e o Jovem L. em conjunto com o Jovem M.. O Jovem M. estava aborrecido e evidenciava não querer participar, tentámos perceber qual o motivo do seu desagrado, ao qual nos respondeu “só vim por causa do L., ele é meu amigo e não queria fazer sozinho, então tenho de o ajudar”. Enfatizámos junto do Jovem M. que era uma atitude altruísta da parte dele.

O desenho vencedor do concurso foi o do Jovem J., o qual ficou muito contente, “não estava à espera, mas fiz por isso e estou contente da forma como ficou”.

O Jovem T., ao perceber que o seu desenho não tinha sido selecionado, deu um murro na mesa e saiu do CJ; mais tarde, tentámos conversar com ele sobre a sua atitude. O Jovem T. referiu, “estou farto disto tudo, os outros são sempre melhores”; procurámos perceber o que o levava a pensar assim, sendo que nos referiu que na escola, quando faziam equipas nunca era o escolhido ou ficava para último, situação que o desagradava. Após explicarmos que era apenas uma atividade, e que não deveria reagir daquela maneira, tentámos explorar situações onde o grupo de pares o escolhia, de forma a que este percebesse as suas potencialidades e que não poderia ser bom em tudo. O T. percebeu que no grupo de pares era o escolhido para fazer equipa em bilhar ou para jogar playstation, “afinal tens razão. Também não se pode ser bom em tudo, não é?” (Jovem T.).

Para além de valorizar os conhecimentos adquiridos na escola esta atividade promoveu também a criatividade dos jovens.



Ilustração 2 – Desenho vencedor da atividade “concurso da Mascote”.

ATIVIDADE – PASSEIO AO PORTO

Esta atividade tinha o intuito de os jovens conhecerem e respeitarem as diferentes regras existentes noutros contextos, além do CJ e da escola, assim como respeitar o espaço, o outro, bem como os materiais. Para além disso promoveu também a importância dos conhecimentos adquiridos na escola, visto o Jovem A. ter organizado o passeio, delineando o percurso. Para delinear todo o percurso do passeio de dia 10 de junho, referimos ao Jovem A. que deveria perceber quais os jovens que queriam participar na atividade e quais os seus interesses, de forma a ir ao encontro dos interesses dos jovens e, conseqüentemente, a divulgar e aumentar o interesse dos restantes jovens em participarem. O Jovem A. quando elaborou o percurso do passeio esforçou-se para ir ao encontro das ideias dos restantes jovens, respeitando as suas opiniões. Como o Jovem R., que tinha frequentado um curso de informática, ficou responsável por fazer um *flyer* com o roteiro.

Participaram sete jovens na atividade (A., R., Q., T., L., D, C.), o AAE D. e a Psicóloga T...

Durante a saída ao exterior, alertámos os jovens que existia um conjunto de regras que deveriam ser respeitadas, tais como não deitar lixo para o chão, não se afastarem do grupo, pedir autorização para fumar, respeitar o outro, ter um comportamento adequado e sobretudo divertirem-se. Apesar de não terem ficado contentes com algumas das regras impostas, como ter de pedir autorização para fumar, os jovens respeitaram as regras, sobretudo por terem compreendido a importância das mesmas.

Quando nos dirigimos à Avenida dos Aliados, os jovens ficaram muito animados, pois estavam a decorrer as celebrações do Dia de Portugal, sendo que existiam demonstrações das capacidades militares e exposições do armamento e veículos dos diferentes ramos das Forças Armadas. Os jovens mostraram-se muito atentos, curiosos

e interessados nas explicações que iam recebendo, “foi uma experiência brutal, podíamos fazer isto mais vezes, gostei mesmo” (Jovem L.), “eu gostei bué, não conhecia o Porto e é bonito” (Jovem Q.), “eu sou daqui e nunca tinha ido a alguns sítios, por isso foi bom” (Jovem D.).

O passeio teve início na Rua de Santa Catarina, visitando o Mercado do Bolhão. De seguida, os jovens tiveram oportunidade de visitar a Sé do Porto e a Estação Ferroviária de São Bento. Seguiu-se a Avenida dos Aliados, a Torre dos Clérigos, o Palácio da Bolsa e a Igreja de São Francisco. O passeio continuou com a passagem na Ribeira, acabando com a vista privilegiada da Ponte D. Luís.

Durante todo o passeio, os jovens cumpriram com as regras dos espaços, não tendo existido problemas nem conflitos, mesmo o grupo ficando por vezes impaciente com as filas de espera, percebeu-se que existiu um esforço por parte de todo o grupo para que tal não acontecesse. Para além disso, os jovens mostraram uma postura de interesse e atenção acerca dos locais visitados. O Jovem R. enfatizou também o respeito que os restantes jovens tiveram pelo seu trabalho, “no início pensei que iam mandar para o chão e não ligar nenhuma, como fazem sempre, mas eles gostaram e leram o que tinha metido, fiquei mesmo contente com a cena deles, respeitaram-me, foi muito bom”.

Os jovens admitiram que o que mais gostaram tinha sido a vista privilegiada da Torre dos Clérigos e da Ponte D. Luís, “a vista era muito bonita” (Jovem T.), mostrando-se satisfeitos com a atividade.

No final do passeio, apesar de não estar planeado, os jovens pediram para ir até ao “shopping” para lancharem o seu pedido foi atendido, pois “portaram-se bem e foram muito responsáveis, por isso merecem” (Psicóloga T..). Na nossa opinião, as saídas ao exterior seriam benéficas, tendo resultados positivos.

Porto.

Ribeira

Sé do Porto

Ponte de D. Luís

Palácio da Bolsa

Torre dos Clérigos

Mercado do Bolhão

Avenida dos Aliados

Rua de Santa Catarina

Igreja de São Francisco

Estação Ferroviária de São Bento

A **Ribeira** é considerada Património Mundial pela UNESCO desde 1996. É o bairro mais emblemático e parte do centro histórico do Porto.

A **Sé do Porto** começou a ser construída no século XII mas a sua construção só foi concluída no século XIII, tendo muitos vestígios medievais. A Sé tinha como objetivo proteger a cidade do Porto de invasores.

A **Ponte de D. Luís**, sobre o Rio Douro, foi construída pelo engenheiro Théophile Seyrig. É um local muito apreciado pelos turistas pela vista sobre a cidade do Porto.

O **Palácio da Bolsa** é considerado um dos edifícios mais bonitos do Porto. Foi construído em 1862, com o objetivo de ser a sede da Associação Comercial do Porto.



A **Torre dos Clérigos**, pensada pelo arquiteto Nicolau Nasoni, tem 240 degraus distribuídos pelos seus 76 metros. É a torre mais alta de Portugal. Durante muito tempo serviu de farol para os navios que entravam no Porto.

O **Mercado do Bolhão** foi construído em 1914 para receber os comerciantes que estavam espalhados pela cidade do Porto.

A **Avenida dos Aliados** é o centro do coração da cidade do Porto. É onde está localizada a Câmara Municipal do Porto e muitos edifícios imponentes.

A **Rua de Santa Catarina** é a principal rua do comércio tradicional. Por ali existem muitos artistas de rua. Nesta rua encontrasse o Café Majestic, considerado um dos mais bonitos do mundo.



A igreja de São Francisco, é uma das igrejas mais belas da cidade do Porto, em grande parte devido ao seu interior coberto de ouro.

A Estação Ferroviária de São Bento contém painéis de azulejos pintados muito apreciados pelos turistas. Estes retratam a vida quotidiana e a história de Portugal. O seu interior é construído no século XIX, em ferro.



Lembra-te!

- Não deites lixo para o chão;
- Não te afastes do grupo;
- Quando quiseres fumar pede autorização;
- Cumpre as regras;
- Acima de tudo, diverte-te!

PASSEIO AO PORTO

10 de Junho



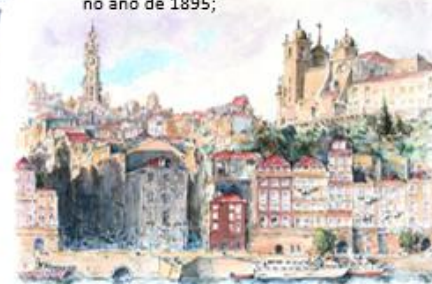
CURIOSIDADES:

- A Avenida da Boavista é a maior avenida portuguesa, com seis quilómetros de extensão;
- O primeiro filme do cinema português foi realizado na Rua de Santa Catarina em 1898;
- A francesinha foi inventada em 1953 por Daniel Silva, empregado da Regaleira.



CURIOSIDADES:

- O Porto de Leixões garante 25% do comércio internacional português;
- Pela valentia com que o Porto suportou o cerco das tropas miguelistas durante a guerra civil de 1832-34 (onze meses), foi-lhe concedida a atribuição do título de Invicta Cidade do Porto, pela rainha D. Maria II;
- Até meados do século XVI, os membros da nobreza estiveram proibidos de viver no Porto;
- O primeiro carro elétrico da Península Ibérica circulou no Porto no ano de 1895;



ATIVIDADE – IMPORTÂNCIA DO DESPORTO

O Jovem V. em conjunto com os AAE D., P. e F., organizaram uma aula de desporto no espaço exterior do CJ.

Esta teve a duração de 1 hora, tendo apenas participado três jovens e o G.

O Jovem V. ao aperceber-se dos poucos participantes ficou entristecido, no entanto, foi-lhe explicado que as coisas nem sempre correm como queremos e que não se podia obrigar as pessoas a participar, devendo este perceber que quem participou gostou da atividade, sendo esta bem-sucedida. O Jovem V., apesar de perceber o que lhe foi explicado, sentiu-se desvalorizado pelos restantes jovens porque “participei nas atividades deles, o mínimo que podiam ter feito era participar também”.

A aula iniciou com um exercício de aquecimento que teve a duração de 10 minutos. Cada jovem e AAE recebeu um pedaço de tecido que era colocado nas costas de cada um, preso nas calças. Cada um deveria roubar o tecido do outro, ao mesmo tempo que protegia o seu, vencendo aquele que tivesse o maior número de pedaços de tecido. Durante o exercício, o G., por estar sempre a perder o tecido, começou a ficar frustrado, pelo que houve a necessidade de estimulá-lo a recuperar o tecido.

De seguida, como o AAE L. frequentava aulas no ginásio, durante os 25 minutos foram feitos variados exercícios, tais como abdominais, flexões e agachamentos.

Nos 15 minutos seguintes da aula, os participantes tiveram oportunidade de jogar voleibol, com rede humana. Este consistiu em fazer três equipas, de três elementos. Uma das equipas era composta pelo AAE H., pelo G. e pelo Jovem N.. A outra equipa era composta pelo AAE D., pelo Jovem V. e pelo Jovem L.. Já o AAE L., nós e o Jovem H. constituíamos outra equipa. Inicialmente a equipa do Jovem H. compunha a rede humana, estando em linha e de braços levantados. As outras duas equipas estavam

separadas pela rede humana, e jogavam voleibol. A equipa que sofresse ponto trocava com a equipa que estava a “fazer” de rede humana.

Nos últimos 10 minutos, à exceção do Jovem L. que referiu estar muito cansado, foram formadas duas equipas de quatro elementos e realizou-se um jogo de futebol. Neste jogo pôde perceber-se que o Jovem N. era muito individualista, gritando com os outros quando falhavam um passe ou não lhe passavam para rematar.

Apesar da baixa adesão, os jovens consideraram a atividade positiva, “erámos poucos, mas eu adorei a aula, deu para descontraír” (Jovem N.).

No final, todos os jovens e profissionais que estavam presentes no CJ tiveram a oportunidade de ver a atuação do grupo de dança, Hip Hop, onde o Jovem N. e o Jovem L. estavam inseridos.

DINÂMICA DE GRUPO – A CARTA

No quarto exercício, “A carta”, anonimamente, os jovens poderiam comentar os aspetos positivos e negativos da Ação 1, bem como quais os aspetos que poderiam ser melhorados.

De seguida, de forma aleatória, as cartas foram retiradas da caixa e lidas, tendo todos os elementos oportunidade para comentarem as mesmas.

Assim, os aspetos positivos passaram por: “as fichas de avaliação fizeram com que os doutores percebessem melhor o que queríamos e no que tínhamos dificuldade”, “foram momentos divertidos”, “não me senti obrigado a fazer nada”, “achei engraçado a cena dos contratos”, “podia ser mais vezes assim”, “fiz-me olhar para a escola de outra maneira”, “pensei no futuro”, “estou satisfeito com tudo”, “deviam existir mais atividades relacionadas com os cursos”, “aproximou-nos”, “ninguém quer saber de nós e eu senti que estavas interessada em ajudar”, “o contrato ajudou-me a cumprir as coisas”, “o jogo do STOP foi mesmo brutal”, “fizemos coisas fixas”, “existir outra vez as salas de estudo”, “devíamos de fazer mais coisas [atividades] assim”.

Já os aspetos negativos ou os reajustes necessários centraram-se em: “tinha de se pensar muito sobre as coisas”, “pouco tempo”, “não existiram atividades para todos os cursos”, “algumas foram uma seca tipo a do refúgio”, “não percebi o motivo de fazer algumas atividades”, “não me senti à vontade para falar sobre a escola”. De referir que os jovens demonstraram-se insatisfeitos com a quantidade de atividades, “fizemos pouco, deviam ser mais atividades” (Jovem P.), sendo que estas permitiram que os jovens se consciencializassem e partilhassem com os outros os conhecimentos que tinham aprendido na escola.

É importante referir que se o tempo para desenvolver esta Ação tivesse sido mais alargado, seria importante incluir os professores, nomeadamente os diretores de turma, no sentido de compreender qual a perceção que estes tinham acerca dos jovens e dos seus percursos escolares. Seria igualmente essencial incluir os familiares nesta ação de forma a perceber quais as perspetivas que tinham acerca do futuro dos jovens, de forma a pensar na reunificação familiar e a assegurar o trabalho desenvolvido no CJ.

Os jovens consideraram que o exercício tinha sido pertinente e que, poder fazer a carta de forma anónima, teria sido uma mais valia pois “podemos dizer as coisas sem medo” (Jovem Q).

Neste exercício participou o Jovem H., o Jovem Q., o Jovem L., o Jovem S., o Jovem D., o Jovem J. e o Jovem P..

No final do exercício aproveitámos para explorar se os contratos tinham sido cumpridos. Deste modo o Jovem H. considerou que cumpriu parcialmente porque nem sempre era tolerante com a opinião dos colegas, criando alguns conflitos. O Jovem P. e o Jovem Q. consideraram ter cumprido o contrato integralmente, já o Jovem L. revelou que apesar de cumprir com os seus deveres o mesmo não se verificou com o compromisso que tinha assumido perante a escola “estar atento nas aulas”. O Jovem S. considerou que “não cumpri com nada”, o Jovem D. referiu que nem sempre manteve uma postura adequada e que, por vezes, não reconheceu os direitos dos colegas. Já o Jovem J. assegurou que: “o que cumpri foi com os meus direitos porque os deveres não fiz nenhum bem”, no entanto, após refletirmos com ele este percebeu que se tinha empenhado nas atividades e que tinha mantido a privacidade dos colegas.

Com o desenrolar de toda a Ação foi visível que os jovens empenhavam-se e participavam de forma mais efusiva nas atividades que não fossem muito regradas ou estruturadas, caso contrário acabavam por desinteressar-se.

Desta forma, a Ação 1 permitiu uma maior consciencialização dos jovens sobre a importância da escola e o impacto que esta tinha nas suas expectativas profissionais, encorajando-os na descoberta dos seus interesses e competências, desenvolvendo também competências pessoais, tais como a responsabilidade. Permitiu estimular nos jovens a reflexão acerca das suas motivações e objetivos para a vida futura, sentindo-se valorizados e desafiados para continuarem com as atividades desenvolvidas. De uma forma geral, os jovens já não tinham uma imagem tão negativa da escola, vendo-a como uma oportunidade indispensável para alcançar aquilo que desejavam. Também foi visível uma evolução das interações positivas dos jovens nos seus relacionamentos com os pares, através da escuta ativa e da comunicação positiva. Pretendeu-se capacitar os jovens para refletirem sobre os seus percursos, para descobrirem e valorizarem as suas capacidades e potencialidades, dando um novo sentido ao contexto escolar. Isto só foi possível através das estratégias mobilizadas, permitindo estimular os processos de mudança, mobilizando os recursos internos e externos dos jovens.

APÊNDICE H
AÇÃO 2 “COMPETIÇÃO E FRAGMENTAÇÃO DO HABITAT – A
AMEAÇA”

DINÂMICA DE GRUPO – O DESAFIO

O exercício de dinâmica de grupo “O desafio” teve como objetivo quebrar o gelo e iniciar a Ação 2.

Assim sendo, estavam presentes nove jovens (L., M., C., N., P., V., A., D., T.) e o G., que, sentados no chão, formaram um círculo.

Os jovens foram alertados que uma caixa ia circular por todos os elementos, sendo que ninguém podia abrir ou abanar a caixa, não sabendo assim o que estava dentro da caixa. Explicou-se ao grupo que dentro da caixa estava uma ordem que tinha de ser cumprida por quem ficasse com a caixa quando a música parasse. Quando a música parou, quem tinha a caixa na mão foi confrontado com as seguintes perguntas “Estás preparado? Vais ter que fazer figuras tristes”, “Tens de obedecer, queres abrir a caixa?” “Vais abrir? Olha que depois não podes recusar o que está aí” e “É só uma brincadeira... Queres abrir a caixa ou vamos continuar com a música?”.

Ao observarmos os jovens, notava-se que todos queriam passar o mais rapidamente a caixa para o outro, sendo que o Jovem L., por vezes, hesitava.

Apenas à sexta vez que a música parou é que o Jovem D. demonstrou interesse em abrir a caixa, contudo recuou na sua opção. Assim, foi-lhes explicado que, quando a música parasse, quem tinha a caixa tinha, obrigatoriamente, de a abrir, não podendo recusar.

A música parou quando o G. tinha a caixa, este ainda tentou passá-la ao Jovem M., mas sem sucesso. Quando abriu a caixa, o G. percebeu que dentro da caixa estavam chocolates, sendo que a ordem passava por partilhar os chocolates por todos os elementos do grupo.

Os jovens consideraram o exercício interessante, ficando surpreendidos com o que a caixa continha, “pensei que era lavar a loiça ou coisas desse género” (Jovem V.), tornou-se importante refletir com os jovens sobre o objetivo da atividade e a forma como se tinham sentido durante o exercício. Estes reconheceram que tinham medo de desafios e de sair da sua zona de conforto.

DINÂMICA DE GRUPO - REGRAS NO CJ (Plummer, 2012)

Nesta atividade participaram oito jovens (S., B., F., V., J., D., H., T.) e o G..

Inicialmente foi entregue aos participantes uma folha com diversas questões. Resultante da atividade, os jovens consideraram que no CJ podiam: “ouvir música”, “jogar computador”, “divertir-se”, “respeitar o outro”, “dormir e comer”, “jogar bilhar”, “ver filmes”, “conviver”, “relaxar” e “ter educação”.

No entanto, no CJ não podiam: “gritar”, “dizer asneiras”, “ser mal-educado”, “discutir”, “desrespeitar os educadores e doutores”, “sentir-me em casa”, “estragar o material”, “andar à porrada”, “fumar” e “roubar os outros”.

De seguida procurou-se explorar o motivo de cada regra e a sua importância, promovendo discussão e reflexão do tema no grupo. As regras mais importantes, para os jovens, passavam por respeitar o outro, cumprir horários e evitar brincadeiras que pudessem magoar os outros.

Já as regras que mais dificuldades encontravam para cumprir passavam por não fumar dentro do CJ, respeitar o outro e não sair sem autorização.

Muitos jovens referiram que quase todas as regras eram injustas e, assim, em conjunto, tentou perceber-se como seria o CJ sem nenhuma regra. No entanto, quando questionados sobre que regra adicionariam ao CJ, todos referiram diferentes punições para aqueles que não cumpriam as regras, tais como “lavar a loiça”, “tratar do jardim” ou “expulsar do CJ”. Consideraram de igual forma que, se fossem diretores do CJ, as regras mais importantes passavam por não sair sem autorização, fumar dentro da instituição e respeitar o outro, justamente as regras que mais lhes eram difíceis cumprir.

Durante a atividade percebeu-se que os jovens estavam cientes das regras do CJ, falando adequadamente de cada uma e percebendo os motivos das mesmas, “eu não chego a horas porque não quero, não é porque não sei” (Jovem D.), assim, interrogámo-nos assim se os jovens quebravam as regras para chamarem a atenção dos profissionais, “às vezes faço só para contrariar” (Jovem H.), por não estarem

habituaados a cumprir regras, “os meus pais não me metiam as regras também não vai ser aqui” (Jovem S.), ou se, simplesmente, se encontravam a experimentar diferentes papéis para a construção das suas identidades.

No decorrer da atividade fomos alertando os jovens para as consequências do incumprimento das regras e explanação dos motivos pelos quais não deveriam ter determinados comportamentos. Desta forma, foi também feita uma analogia com as regras que uma alcateia possui e as consequências de não existirem regras ou destas não serem cumpridas.

A atividade foi positiva, devido a todo o envolvimento e facilidade que os jovens mostraram na realização da tarefa proposta, fazendo pontes com as regras da escola e com as regras da segurança rodoviária, sendo esta última um tema que lhes despertava grande interesse.

REGRAS NO CJ

O CJ é como uma alcateia, em que todos são necessários e em que todos têm um papel a cumprir. Para que a alcateia funcione bem como grupo, necessita de regras. As regras não são um capricho dos lobos alfa, mas uma necessidade para que tudo funcione bem, de forma a assegurar a sobrevivência do grupo. Quando, num grupo, cada qual age como quer, os resultados poderão não ser os melhores, pondo em causa não só um elemento, mas sim, todo o grupo.

- No CJ eu posso:

- No CJ eu não devo:

- As regras mais importantes no CJ são:

- Qual a regra ou as regras existentes no CJ que mais te custam cumprir?

- Achas que alguma regra do CJ é injusta? Porquê?

- Qual a regra existente no CJ que menos te custa cumprir?

- No CJ contam contigo para estabelecer as regras?

☐ Muitas vezes ☐ Bastantes vezes ☐ Poucas vezes ☐ Quase nunca

- As regras são boas e necessárias para:

☐ Todas as pessoas ☐ As crianças pequenas ☐ Os menores de 18 anos ☐ Ninguém

- O que sentes quando não cumpres com as regras?

- Se fosses diretor do CJ, qual seria a regra mais importante? Introduzirias novas regras? Se sim, quais?

Plummer, D. (2012). *Como aumentar a autoestima das crianças – guia prático para educadores, psicólogos e pais*. Porto: Porto Editora.

DINÂMICA DE GRUPO – JOGO DOS QUADRADOS (Luzardo, 2013)

Na atividade “O jogo dos quadrados, formaram-se dois grupos de quatro elementos (Jovem B., Jovem P., Jovem L. e Jovem N. / Jovem C., Jovem H., Jovem R. e G.) e um grupo de três elementos (Jovem M, Jovem J. e Jovem D.).

Cada grupo teria de formar seis quadrados do mesmo tamanho com as peças fornecidas, mas, os elementos do grupo só podiam oferecer peças, não podiam roubar peças, e não podiam comunicar nem verbal nem não-verbalmente.

Cada grupo recebeu um envelope com algumas peças e o jogo iniciou-se. Enquanto os jovens procuravam formar os seis quadrados iguais, iam sendo observados os seus comportamentos e percebeu-se que alguns elementos, como o Jovem D., Jovem H., Jovem J. e Jovem N., “boicotaram” algumas das regras, comunicando verbal e não-verbalmente entre si.

De um modo geral, todos os elementos estavam atentos ao que cada um fazia e ofereciam peças entre si de forma a serem os primeiros a formar seis quadrados. Os jovens perceberam também a importância e o significado que a comunicação assume nas relações, sendo necessário estarem atentos à forma de comunicar de cada um porque podia dar-lhes informações úteis, revelando-se a linguagem não-verbal importante.

O Jovem J. e o Jovem H., a meio do exercício, assumiram-se como líderes dos seus respetivos grupos e formaram os restantes quadrados, de forma individual, desvalorizando as regras, “é difícil não falar, não queria perder” (Jovem J.).

Inicialmente os jovens não perceberam o objetivo da dinâmica de grupo, porém, após a realizarem, perceberam a importância do cumprimento de regras pois o boicote

das regras inviabilizava o exercício, tornando a vitória injusta, “ganhámos, mas eles não assumem a nossa vitória porque dizem que fizemos batota” (Jovem D.). Permitiu ainda que os jovens percebessem a importância de cumprirem as regras nos diferentes contextos em que se inseriam, tal como na escola e no CJ, “mais valia eles não terem feito batota e ganharem de forma justa, assim ganharam, mas nós nem damos importância porque não cumpriram as regras do jogo” (Jovem C.).

Os jovens revelaram que a maior dificuldade se prendeu ao cumprimento de regras nomeadamente a questão de não poderem comunicar uns com os outros e terem de trabalhar em equipa para conseguirem atingir o objetivo proposto.

Os jovens acabaram por verbalizar que boicotaram o jogo porque, inicialmente, pensavam que era impossível formar quadrados iguais. Tendo os mesmos proposto nova realização do exercício.

Após reflexão grupal sobre a importância das regras, do trabalho em grupo e da comunicação o exercício foi realizado novamente, contudo, apesar da maioria dos jovens ter alterado a sua postura, cumprindo com as regras, o Jovem J. continuou a ignorá-las.

REGRAS:

- Equipa de cinco pessoas;
- Sentadas em círculo em torno de uma mesa;
- Cada pessoa recebe três peças;
- A equipa deve construir cinco quadrados;
- Não podem falar;
- Não podem fazer sinais;
- Não podem pedir peças;
- Só podem dar e receber peças dos outros jogadores;
- Têm 10 minutos para realizar a tarefa.

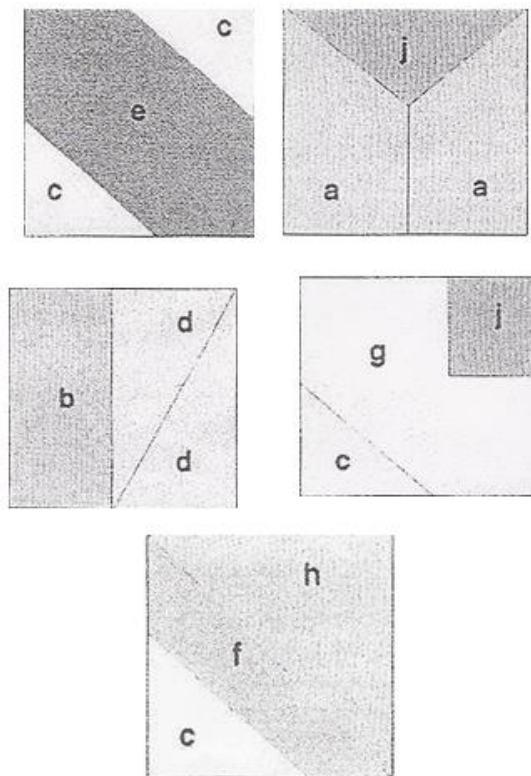


Ilustração 3 – Imagens utilizadas para realizar a dinâmica “Jogo dos quadrados”.

Luzardo, S. (2013). Jogos de cooperação. Retirado de <http://miconuncamais.blogspot.pt/2013/06/os-quadrados-de-cooperacao-dinamica-de.html> em 20 de janeiro de 2017.

ATIVIDADE – QUE ESTRATÉGIAS?

Esta atividade contou com a participação do G. e dos jovens L., V., H., J., D. e Q.

Nesta atividade foram distribuídas folhas pelos jovens, cada uma continha as regras que, no exercício “Regras do CJ”, tinham sido elegidas como as mais difíceis de

cumprir, sendo elas: não fumar dentro da instituição; respeitar o outro; não sair sem autorização do CJ.

Individualmente, os jovens deveriam escrever as estratégias que evitassem o incumprimento das regras, sendo, posteriormente, debatidas em grupo.

Durante a atividade, foi perceptível que os jovens sentiram dificuldade para encontrar estratégias. Desta forma, a atividade em vez de ser desenvolvida individualmente, foi desenvolvida de forma grupal, através do debate de ideias. Porém, era notório que alguns jovens começavam a preocupar-se em mudar os seus comportamentos.

Assim, os participantes, embora com alguma dificuldade, conseguiram elencar estratégias que os ajudassem a cumprir as regras. Para a regra de não fumar dentro do CJ os jovens consideraram que podiam, durante as saídas autorizadas, fumar para não ser necessário fazê-lo na instituição. No que concerne à regra do respeitar os outros os jovens consideraram que “temos de perceber que somos todos diferentes e temos maneiras diferentes de pensar” (Jovem H.), “devíamos ser mais tolerantes uns com os outros” (Jovem V.) “perceber que eles [profissionais] só querem o nosso bem, por isso é que chamam à atenção” (Jovem L.) e “aceitar a opinião de cada um” (Jovem Q.). Para a regra não sair sem autorização da instituição os jovens não conseguiram encontrar nenhuma estratégia que ajudasse a evitar o seu incumprimento.

No final da atividade, os jovens consideraram-na “difícil” (Jovem J.) e “exigente” (Jovem H.).

DINÂMICA DE GRUPO — REGRAS PARA QUÊ? (Plummer, 2008)

Esta atividade surgiu com o intuito de perceber se os jovens compreendiam o motivo da existência de regras bem como a importância de as cumprirem. Nela participaram cinco jovens (T., P., A., D., N.) e o G..

Foram distribuídas folhas pelos jovens com questões relativas a existência de regras. Os jovens percebiam que existir regras era fundamental para garantir a estabilidade, “se não existissem regras o mundo não era assim, era muito pior” (Jovem A.), visto que seria “o caos” (Jovem N.).

O grupo revelou também que considerava existirem regras muito rígidas no CJ, o que levava a uma percentagem elevada de incumprimento por parte dos jovens, podendo estas ser alteradas. Os jovens consideravam também que as regras, deviam de ser discutidas não apenas pelos profissionais, mas, em conjunto com eles, “elas são para nós não são para os educadores e doutores. Devíamos de estar presentes para podermos explicar se achávamos que a regra era correta ou não” (Jovem P.), “é importante saberem a nossa opinião” (Jovem N.).

Apesar de quererem participar, os jovens não se mostraram disponíveis para refletir sobre a atividade, sendo que respeitámos o seu espaço. Aproveitámos para explorar as regras de segurança rodoviária, visto ter sido um tema que lhes suscitava interesse, fazendo, de seguida, paralelismo com as regras do CJ.

AS REGRAS

1. Achas que são necessárias as regras?

☐ Sim ☐ Não

Porquê?
.....

2. Imagina que no CJ se eliminam todas as regras, permitindo que cada um faça o que lhe pareça mais conveniente. Nomeia algumas das coisas que podiam acontecer.

.....
.....

3. Como deveriam ser estabelecidas as regras no CJ?

.....
.....

4. O que se deve fazer para conseguir o cumprimento das regras?

.....
.....

Plummer, D. (2008). *Self-esteem games for children*. London: Jessica Kingsley Publishers.

ATIVIDADE “MITO OU VERDADE”

Esta atividade foi realizada para perceber qual o conhecimento que os jovens tinham acerca dos estupefacientes. Os jovens colaboraram na tarefa que lhes tinha sido solicitada. Na atividade participaram oito jovens (J., D., S., F., C., M., L., H.) e o G..



	MITO	VERDADE
z qualquer droga fico logo viciado.		
As drogas são ilegais.		
Consumir cannabis em Portugal é legal e não produz habituação.		
As drogas têm consequências apenas a nível físico.		
São os adultos que mais drogas consomem.		
O álcool também é uma droga.		
A nicotina, presente no tabaco, é uma droga.		
Consumir drogas aumenta o risco de apanhar doenças infecciosas.		
Consumir ecstasy ocasionalmente não tem consequências.		
As drogas injetáveis são as mais perigosas.		
A cocaína causa uma elevada dependência psicológica.		
O cannabis é uma droga natural por isso não faz mal à saúde.		
Se as drogas fossem legais os jovens consumiam menos.		
Não tem problema apenas experimentar.		
O tabaco é mais nocivo que o haxixe.		
Todas as drogas são naturais.		
Existem diferentes tipos de drogas.		
As substâncias alucinogénias proporcionam bons momentos.		
As drogas são consumidas de diversas maneiras.		
Se consumir drogas de longe a longe não faz mal à saúde.		
Consumir drogas e bebidas alcoólicas potencia o risco de paragem cardíaca.		
As pessoas só consomem drogas quando têm problemas.		
As drogas afetam apenas as pessoas mais pobres.		
É possível controlar o consumo de drogas.		
Se estivermos dependentes de drogas não conseguimos reverter a situação.		

DINÂMICA DE GRUPO – DIZER QUE NÃO (Plummer, 2008)

A atividade “Dizer que não” foi realizada porque a maioria dos jovens era, facilmente, influenciado pelo grupo de pares.

Nesta dinâmica de grupo participaram sete jovens (H., J., D., S., P., L., F.) e o G..

Durante a atividade foi perceptível que os jovens consideravam que dizer que “não” a um amigo ou colega podia fazer com que não fossem aceites no grupo, acabando por

concordar com os pedidos que lhes eram feitos de forma a serem aceites e “somos superiores, se dissermos que não, vêm que somos medricas e que não fazemos as coisas por medo” (Jovem P.)

Percebeu-se também que, apenas o Jovem H. não tinha problemas em dizer não a alguém, mesmo que fosse um amigo próximo; já os restantes elementos consideraram que era complicado dizer não, acabando por fazerem o que lhes pediam, “acontece muitas vezes tu não queres beber mais, mas depois começam com cenas e tu bebes só para ficar bem visto” (Jovem L.), “eu andei para deixar de fumar ganza, mas o meu pessoal todo fuma e começavam a dizer para eu mandar um bafo, claro que não ia dizer que não, não sou menos que ninguém” (Jovem J.).

A maioria dos jovens estava ciente que o grupo de pares influenciava o seu comportamento, sendo-lhes difícil dizer que não, por vergonha ou por medo. Assim, apesar de os jovens perceberem que em diversas situações deveriam dizer que não, porque achavam que não o deveriam fazer, acabavam por fazê-lo, sendo incapazes de contrariar a situação. No entanto, percebiam também que não eram apenas influenciados, também influenciavam os outros e, por vezes, de forma negativa, “para não ir sozinho aos bairros comprar droga eles vêm comigo” (Jovem J.), “quando saio à noite costumo beber e não querem eu insisto” (Jovem D.).

Em conjunto, refletimos que a influência que os jovens exerciam nos outros e os outros neles, não eram apenas negativas poderiam ser também positivas. Ao qual os jovens partilharam alguns exemplos: “quando estou com a doutora ela faz com que eu não me porte mal, isso é bom” (G.), “os meus amigos quando me dizem para não fumar” (Jovem F.) “quando estou passado e me tentam acalmar” (Jovem S.).

Com esta atividade os jovens perceberam a importância de saber dizer “não”.

DIZER “NÃO” É IMPORTANTE

Com frequência, os outros dizem-nos que façamos coisas ou que deixemos de fazer, influenciando o nosso comportamento. Algum colega ou amigo pode dizer-te que fumes, bebas ou roubes. Pode pedir-te emprestado alguma coisa que tu não queres emprestar, ou que vás a algum lugar onde não queres ou não devias ir. Quer que faças maldades ou que enganes os

teus pais. Pode propor-te fazer coisas com as quais não estás de acordo. Muitas vezes não sabes o que fazer, e custa muito dizer não, sobretudo aos amigos.

1. Os teus colegas e amigos influenciam o que fazes ou deixas de fazer?

☐ Muito ☐ Bastante ☐ Regular ☐ Pouco ☐ Muito pouco

2. Lembras-te de alguma ocasião em que fizeste alguma coisa que não querias, por não seres capaz de dizer “não” a alguém?

.....
.....

3. As pessoas também nos influenciam a fazermos coisas boas, por exemplo...

.....
.....

4. Conta um caso em que tu tenhas influenciado os outros.

.....
.....

5. Como te desembaraças para “dizer não” a alguém, sobretudo a um amigo, que te pede que digas ou faças alguma coisa que achas que não deves fazer?

.....
.....

DINÂMICA DE GRUPO – O MEU PAPEL

O exercício de dinâmica de grupo “O meu papel” foi realizado no dia 1 de maio e contou com a presença de sete jovens (H., J., D., S., P., L., F.) e o G..

Inicialmente, foi dada uma folha de papel a cada jovem. De seguida, foi pedido que fechassem os olhos e seguissem as indicações que eram dadas, sempre de olhos fechados e sem poderem falar uns com os outros.

Depois de dadas as indicações, foi pedido aos participantes que abrissem os olhos e que comparassem as suas folhas.

Durante o exercício o Jovem N. e o Jovem S. não cumpriram as regras estabelecidas, espreitando várias vezes as folhas dos restantes rapazes.

Os jovens verificaram que todas as folhas estavam diferentes, que, apesar das indicações serem iguais para todos, todos executaram as tarefas de maneira diferente. Foi possível verificar que, apesar das mesmas indicações, a percepção de cada um foi diferente acabando por existir folhas diferentes. Para o jovem F., este exercício foi importante porque percebeu que “se tivéssemos os olhos abertos íamos olhar para o lado e íamos imitar” e com os olhos fechados, fizeram à sua maneira, como consideravam que estava correto, sem serem influenciados, “fizemos o que para nós estava certo” (Jovem N.).

Os jovens consideraram o exercício interessante percebendo os objetivos a que este se propunha.

Instruções:

- Dobra a folha em dois;
- Rasga a parte direita de cima;
- Dobra outra vez a folha;
- Rasga a parte esquerda de cima;
- Dobra novamente;
- Tira a parte esquerda de baixo;
- Dobra novamente;
- Tira a parte direita de baixo.

DINÂMICA DE GRUPO – ÓSCAR DO IMPREVISTO

Como estavam presentes apenas seis jovens (N., A., M., L., V., P.) e o G., foi pedido a um voluntário que saísse da sala de jogos por breves instantes, tendo-se o Jovem N. prontamente disponibilizado.

De seguida, foi pedido aos restantes jovens que pensassem numa situação relacionada com o consumo de estupefacientes que os fizesse sentir frustrados. Para o Jovem V. e o Jovem P., a sua frustração devia-se a tentarem deixar de fumar estupefacientes, mas sem sucesso, visto os amigos também fumarem, deixando-se influenciar. Já para o G., Jovem A. e Jovem L., o sentimento de frustração aparecia quando alguém de quem gostavam fumava e, mesmo eles tentando ajudar, não lhes davam ouvidos, considerando-os “chatos” (Jovem A.) ou “maus amigos” (G.). Para o jovem M., a falta de dinheiro para comprar estupefacientes seria algo difícil de lidar.

Após partilharem as suas frustrações, os jovens tiveram que, em conjunto, escolher uma das situações descritas para encenarem. Essa cena seria o problema que o Jovem N. teria de solucionar. Os jovens escolheram representar a ajuda prestada para ajudar alguém a deixar de consumir estupefacientes e essa pessoa não dar importância.

Após ensaiarem, foi pedido ao jovem N. para entrar na sala.

Visto que a cena ensaiada passava por três amigos que consumiam estupefacientes e um quarto elemento que os alertava constantemente para as consequências dos seus consumos, acabando o Jovem N. por ficar com o papel, que normalmente os seus amigos desempenhavam, podendo experienciar a frustração que os mesmos sentiam quando ele não lhes dava ouvidos, “agora percebo o porquê de se afastarem e de ficarem fúrios comigo”.

Depois de duas tentativas de reprodução da cena, como os jovens estariam a levar para a brincadeira, não estando a refletir sobre o que lhes era pedido, acabou por se abandonar a dramatização e foi pedido aos jovens que procurassem, em conjunto, estratégias e soluções para solucionar o problema.

As soluções mobilizadas pelos jovens passaram por conversar com os amigos sobre as consequências do consumo de drogas para a saúde e no percurso profissional, fazer pesquisas de histórias de vida e mostrar imagens na internet para causar mais impacto,

“devíamos falar da família de forma a que sentissem remorsos pelo que estavam a causar-lhes” (Jovem A.). Para o Jovem P., o problema centrava-se no grupo de pares, tendo este de ser modificado ou, como referiu o jovem V., “era preciso ele não ser influenciável e ter força de vontade”.

Os jovens, apesar de não conseguirem realizar as tarefas que lhes tinham sido pedidas, consideraram a atividade muito importante, colocando-se no lugar do outro, experienciando o que o outro estaria a sentir, “deviam de ter participado mais pessoas daqui [do CJ] porque iam conseguir meter-se na nossa pele e perceber as nossas atitudes” (Jovem P.). Para os jovens, o exercício revelou-se emotivo pois a situação retratada acabava por estar presente nos seus quotidianos, não sendo apenas fictícia.

Para além dos objetivos a que se propunha, através desta atividade foi possível promover o desenvolvimento da capacidade empática e a criatividade, e promover a partilha de ideias e aceitação de opiniões divergentes.

DINÂMICA DE GRUPO – A MINHA EXPETATIVA

Neste exercício, o Jovem A., o Jovem T., o Jovem Q., o Jovem C., o Jovem L., o Jovem H. e o G.. escreveram num papel as suas expectativas em relação ao consumo de estupefacientes. Estas poderiam ser pessoais ou generalizadas.

As expetativas passavam por: “nunca experimentar drogas” (Jovem A.), “que a minha mãe deixe as drogas” (Jovem T.), “deixar de fumar” (Jovem Q.), “não cair no erro de experimentar” (Jovem C.), “nunca me viciar” (Jovem L.), “consumir com menos frequência” (Jovem H.) e “os meus amigos não usarem drogas” (G.).

De seguida, os jovens formaram duplas e encheram um balão com os seus papéis dentro e esse balão passou automaticamente a representar as suas expectativas.

As duplas não poderiam deixar o balão tocar no chão, nem o rebentar, pois, se tal acontecesse, as suas expectativas não seriam superadas. Foi-lhes também indicado que não podiam tocar com as mãos no balão.

Foi-lhes indicado que partes do corpo o balão deveria tocar tais como a cabeça, barriga, pés e, para aumentar a dificuldade, foi-lhes pedido que se deslocassem pelo espaço para trás, aos pulos ou de olhos fechados.

Era esperado que os jovens adotassem estratégias para salvaguardar as suas expectativas, sendo que nenhum balão rebentou ou tocou no chão. Porém, o Jovem T. e o Jovem A. nem sempre cumpriram com as regras, utilizando as mãos.

Para o G. a atividade foi “muito divertida”, os restantes jovens não perceberam qual o objetivo da mesma, apesar de terem gostado de a realizar.

DINÂMICA DE GRUPO – EXPRESSAR A IRA

Os jovens sentaram-se em círculo e foi distribuído um pedaço de papel por cada um. Foi explicado que seriam ditas duas frases para cada um completar, de forma anónima, sendo que poderiam escrever a primeira coisa que lhes viesse à cabeça, sem censura ou receios.

As frases eram: “Sinto-me irritado quando...” e “Sinto-me incapaz quando...”. Os papéis foram recolhidos, baralhados e distribuídos por cada um.

Os jovens completaram a primeira frase, das seguintes formas: “me falam alto”, “fazem peito para mim”, “não fazem o que quero”, “tentam mandar em mim”, “não me deixam fazer o que gosto ou o que quero”, “pensam que sou burro”, “me mentem”, “vejo as pessoas a meter-se com os meus amigos”, “alguém acha que é o maior” e “não posso fumar”. Já na segunda frase os jovens referiram: “desisto das coisas”, “não me consigo controlar e parto para a porrada”, “não consigo defender os meus”, “não consigo esperar para fumar”, “não tiro boas notas”, “me pedem coisas difíceis”, “começo a ser agressivo”, “não me consigo defender”, “me descontrolo” e “fico irritado”.

Cada jovem leu as frases que lhe foram atribuídas, tendo proposto, em conjunto com o grande grupo, soluções para ultrapassar as soluções descritas. As soluções apontadas pela maioria dos jovens passavam por “manter a calma”, falar de forma

calma, perceber os pensamentos/opiniões do outro, evitar o conflito, ser tolerante, não partir logo para a agressão e ser persistente.

Na atividade participaram nove jovens (N., A., M., L., V., P., J., D., Q.) e o G., que se mostraram interessados e bastante participativos.

Através da atividade, foi possível refletir com os jovens sobre a adequação dos comportamentos que adotavam e das suas consequências, desta forma, os jovens perceberam que existiam diversas situações do seu quotidiano em que não agiam corretamente e que potenciavam os conflitos, sendo prejudiciais nas relações com o grupo de pares e com os profissionais.

DINÂMICA DE GRUPO –O BRASÃO

No exercício “O Brasão” os jovens tiveram de construir o seu brasão através de símbolos, desenhos, palavras, sem dar características muito óbvias, descrevendo-se.

Os jovens nos seus brasões utilizaram os símbolos do clube, símbolos de drogas, nomeadamente de cannabis, símbolos da sua terra natal, e desenharam os seus passatempos favoritos tais como jogar *playstation*, estar no computador e jogar futebol. Os dois brasões que mais se diferenciaram foi o brasão do G. onde estava desenhada a família e o símbolo da paz, já no brasão do Jovem J. estavam desenhados o grupo de amigos do CJ e o seu cão.

Seguidamente, os brasões foram colocados em cima da mesa, os jovens foram observar os diversos brasões e tentaram associá-los à pessoa a quem achavam que pertencia. O brasão mais fácil de identificar foi o do Jovem Q. que, como era de Lisboa, desenhou vários pastéis de nata. Todavia, nos restantes brasões, os jovens, revelaram algumas dificuldades para os associarem às pessoas, demonstrando que ainda não se conheciam bem.

Por sugestão da TSS M., os jovens teriam de associar um lema de vida aos seus brasões, sendo muitos dos lemas de vida retirados de músicas que costumavam ouvir: “Desde criança que eu ouço sirenes e não (não), não quero isso para a minha vida, a

rua nunca foi saída” (Jovem J.); “luta pela tua felicidade, cria agora a tua realidade” (Jovem L.); “apesar das nuvens é sempre um dia bom” (Jovem V.); “Regra número tenta expandir a vista, faz pela tua conquista, o protagonista és tu. Regra número dois, não deixes para outra hora, tu tenta fazer agora para repetir depois. Regra número três é obrigatório sorrir e no caso de caíres vais levantar-te outra vez” (Jovem N.); “Fui educado a respeitar as pessoas muito para além dos seus bens Na vida o que é que importa é o tu que és, e não aquilo que tu tens” (Jovem C.) e “Eu bem que tento abrir portas, mas tropa só há janelas. Continuo a minha rota para longe do precipício, se o tempo passa a correr, fugir dele não é propício. Agradeço à minha cota o que sou desde o início” (Jovem Q.). Já o G. colocou no seu brasão o lema “ser feliz”.

Os jovens que participaram neste exercício foram o Jovem J., o Jovem Q., o Jovem C., o Jovem V., o Jovem L., o Jovem N. e o G.

Fazendo um balanço da atividade, os jovens consideraram a atividade positiva, percebendo que ainda era necessário darem abertura ao outro para se conhecerem, de forma a fomentar o hétero-conhecimento, “nós não nos conhecemos, devíamos de investir nisso porque ia mudar muita coisa aqui” (Jovem C.).

DINÂMICA DE GRUPO – COMO É QUE ME VEJO, COMO É QUE OS OUTROS ME VEEM

Para aumentar o auto e o hétero conhecimento, os jovens sentaram-se em círculo. Foram-lhes disponibilizadas folhas de papel, canetas e atribuído um número. Esta dinâmica de grupo permitiu aos jovens perceberem qual a opinião que os restantes jovens tinham sobre si, desenvolvendo um bom ambiente entre eles. Para além disso permitiu sensibilizar para a importância do reconhecimento das qualidades positivas que viam no outro.

Em cada folha estavam escritos os números que representavam cada jovem, sendo que em cada número os jovens teriam de escrever uma afirmação ou um adjetivo sobre a pessoa em questão, tal como o número do próprio.

Estas folhas seriam lidas por cada jovem, contudo estes consideraram que não iam ser verdadeiros nas características que iam apontar, sendo que, decidimos que as folhas seriam preenchidas de forma anónima e distribuídas aleatoriamente.

As folhas foram lidas em voz alta, sendo que foram atribuídas características diversificadas. Inicialmente, receámos que poucas características positivas fossem atribuídas, porém o número de características positivas superou o número de características negativas. Percebeu-se que os jovens não estavam à espera de receber elogios, “credo bateram todos com a cabeça para andarem a elogiar” (Jovem J.), “pensava que só iam dizer coisas más” (Jovem Q.), propiciando interações positivas entre os mesmos.

O número atribuído ao Jovem J. apresentava as seguintes características “amigo”, “divertido”, “metes respeito”, “batoteiro”, “muito calado”, “desenhas bem”, “orgulhoso”, “teimoso”, “inteligente”, “melhor amigo”, “corajoso”, “ninguém pode brincar contigo porque levas a mal” e “criativo”.

Ao Jovem Q. foram atribuídas características como: “és fiel a ti mesmo”, “és de confiança”, “divertido”, “calmo”, “calado”, “tímido”, “preguiçoso”, “envergonhado”, “tens muita paciência”, “carinhoso” e “preocupado com os outros”.

Enquanto que ao Jovem D. lhe atribuíram: “misterioso”, “inteligente”, “às vezes és arrogante”, “não desistes facilmente”, “de confiança”, “confiante”, “teimoso”, tem de ser tudo à tua maneira”, “reclama muito”, “ambicioso”, “desconfiado” e “atrevido”.

As características atribuídas ao Jovem V. passavam por: “dás bons conselhos”, “pessimista”, “preguiçoso”, “carinhoso”, “simpático”, “compreensivo”, “dorminhoco”, “comilão” e “estás sempre a reclamar”.

O Jovem L. era tido pelos restantes jovens como: “responsável”, “brincalhão”, “proteges os teus amigos”, “influenciável”, “és o contrário de egoísta”, “educado”, “morcão”, “respeitas as pessoas”, “sensível”, “preocupaste com os outros” e “sossegado”.

Ao Jovem N. foram atribuídas as seguintes características: “mau feitio”, “curioso”, “infantil”, “fixe”, “amigo do teu amigo”, “impaciente”, “criativo”, “danças bem”, “frontal”, “maluco”, “rancoroso” e “vaidoso”.

Já o G. era visto como: “chato”, “divertido”, “sorridente”, “é preocupado com os outros”, “sensível”, “sempre amado”, “gostas muito de brincar”, “nunca pedes desculpa”, “esforças-te”, “falador”, “picuinhas e mariquinhas” e “curioso”.

Os jovens aproveitaram a oportunidade para darem sugestões e conselhos aos colegas sobre as mais variadas situações, colocando nas folhas: “devias ter mais cuidado com as companhias”, “tenta ser mais falador e dar-te a conhecer mais”, “não devias de fumar tanto” ou “ouve Valete: Os melhores anos”.

No final, os jovens tiveram oportunidade para manifestarem a sua opinião acerca das palavras que lhes tinham sido atribuídas, sendo que, de uma forma geral, todos concordaram com as características atribuídas.

No final da atividade, o Jovem N. confessou que, quando entrava um rapaz novo no CJ, a maioria dos jovens não se aproximava muito dele para perceber como é que interagia com os profissionais e, a partir daí, “tiram-lhe a pinta”, não dando oportunidade para se conhecerem. O Jovem Q., há poucos meses no CJ, referiu que quando entrou no CJ, sentiu uma barreira nos restantes jovens, o que dificultou a sua adaptação, “olhavam de lado, achava que não gostavam de mim mas não percebia porquê porque era novo aqui”.

Participou neste exercício o Jovem J., o Jovem Q., o Jovem V., o Jovem D., o Jovem L., o Jovem N. e o G.

DINÂMICA DE GRUPO – O RÓTULO

A atividade “O rótulo” foi realizada no dia 27 de maio, onde estava presente o G. e seis jovens (M., P., H., D., V., C.). Este exercício, dado estar bom tempo, foi realizado no espaço exterior do CJ.

Inicialmente, cada jovem recebeu um cartão com um rótulo diferente que, sem ver, colocou na testa, de modo a ser visível para o grupo e não para o próprio.

De seguida, deveriam andar todos pelo espaço e interagir uns com os outros, apenas por gestos, consoante os rótulos atribuídos. Estes passavam por “sou

mentiroso: desconfia de mim”, “sou bonito: sorri para mim”, “sou feio: goza-me”, “sou engraçado: gosta de mim”, “sou famoso: abraça-me”, “sou influente/poderoso: obedece-me”, “sou de confiança: acredita em mim”.

De seguida, os jovens tentaram adivinhar o que estaria escrito nos seus rótulos bem como expressaram o que sentiram durante a atividade.

Ao Jovem V. foi-lhe atribuído o cartão “sou famoso: abraça-me”, apesar de se sentir bem com a importância que advinha dos colegas, considerou que não se sentiu totalmente confortável pois não estavam a respeitar o seu espaço. O Jovem C. ficou com o cartão “sou mentiroso: desconfia de mim”, garantiu que não se sentiu bem e que com as reações dos colegas preferia nem interagir, de forma a sentir-se melhor. Ao Jovem M. calhou o cartão “sou engraçado: gosta de mim”, com o qual se sentiu bem. O cartão “sou feio: goza-me” saiu ao Jovem H. que garantiu lidar com indiferença com as reações dos colegas pois, “vozes de burro não chegam ao céu, eles ligam ao que os outros dizem, eu não” (Jovem H.). Ao G. saiu o cartão “sou influente/poderoso: obedece-me”, cartão que o deixava confortável e confiante. Ao Jovem P. saiu o cartão “sou de confiança: acredita em mim” e ao Jovem D. o cartão “sou bonito: sorri para mim”, ambos consideraram ter-se sentido confortáveis.

O Jovem C. garantiu que o papel que lhe saiu não espelhava a realidade pelo que tinha ficado ofendido com as interações que os colegas tinham tido com ele, assim, foi explicado aos jovens que não deviam rotular ninguém apenas pela forma como se comportavam ou pelo que lhes era dito, era sim necessário dar espaço e abertura para os conhecerem e se darem a conhecer. Os jovens consideraram que era importante estarem atentos ao outro.

DINÂMICA DE GRUPO – O CONFLITO E FORMAS DE RESOLUÇÃO (Torrego, 2003)

Nesta atividade participaram oito jovens (D., V., J., T., H., L., B., R.). Inicialmente o Jovem T. estava reticente em participar, no entanto, por incentivo dos colegas acabou por participar e ficou satisfeito com a atividade.

Primeiramente, foi feito com os jovens um “brainstorming” de forma a que os jovens identificassem expressões e palavras sobre o conflito. Deste modo os jovens consideravam que o conflito era “um problema”, “quando começamos a falar mal uns para os outros”, “quando andamos à porrada”, “quando as pessoas não pensam da mesma maneira” ou “uma discussão”. Foi então perceptível que os jovens tinham diferentes visões sobre o conflito.

Numa segunda parte, os jovens escreveram situações de conflito que já tinha vivenciado e, em conjunto, tentámos perceber que estratégias poderiam os jovens utilizar para conseguir evitar ou resolver os conflitos, de forma construtiva. O Jovem R. e o Jovem D. revelaram que entravam diversas vezes em conflito com as respetivas namoradas devido a outros rapazes. O Jovem B. referiu que no CJ entrava em conflito com os rapazes mais novos, “porque não gosto de certas brincadeiras, são infantis e têm a mania”. O Jovem H. recordou situações de conflito que tinha tido com o pai devido à divergência de ideias, enquanto que o Jovem L. referiu que entrava diversas vezes em conflitos com os professores, “acusam-me sem ter razão”. Para o Jovem J., no CJ envolvia-se em conflitos quando percebia que lhe tinham roubado o isqueiro. O Jovem V. referiu que entrava em conflitos com os profissionais do CJ quando o tentavam controlar, quando lhe pediam para fazer coisas que não gostava ou quando não percebiam o que ele precisava. Já o Jovem T. referiu que com os familiares existiam diversos conflitos, sobretudo devido à falta de confiança que estes tinham nele.

Por fim, os jovens analisaram as seguintes frases:

1. Pára e pensa. Não faças nada de imediato. Reflete sobre as opções.
2. Deves pensar que só tu és responsável pelas tuas ações.

3. Diz a ti mesmo “Não faz mal-estar chateado. Não está correto magoar outra pessoa. Mesmo que essa pessoa te magoe primeiro.”
4. Diz à pessoa “Não gosto do que estás a fazer”. Diz-lhe como te sentes.
5. Não uses a violência verbal ou física sobre a outra pessoa.
6. Afasta-te da pessoa ou da situação que te magoou. Volta quando estiveres mais calmo.
7. Procura um adulto. Conta-lhe o que aconteceu e diz-lhe como te sentes.
8. Inspira fundo e depois e expira com força. Repete até te acalmares.
9. Pensa em coisas ou em pessoas que gostes.
10. Lembra-te que a vingança não ajuda. Só piora a situação.

Deste modo, os jovens perceberam que existiam diferentes estratégias para evitar ou resolver conflitos, sendo estas positivas (diálogo, negociação) ou negativas (violência). Os jovens decidiram que gostavam de traçar um “plano de ação” para evitar os conflitos. Assim sendo, ficou definido que, ao depararem-se com um conflito os jovens deveriam, primeiramente, acalmar-se e se possível afastar-se da situação de conflito. De seguida, deviam perceber qual a origem do conflito, de seguida era importante conversarem sobre o que estava a acontecer, colocando-se no lugar do outro, dando o seu ponto de vista, exprimindo a forma como se sentiam e dando oportunidade ao outro para falar. E, por fim, negociar, procurando soluções conjuntas, pedindo desculpa se estiverem errados, se a negociação não for possível ou forem incapazes de resolver o conflito sozinhos, deviam procurar ajuda junto de um profissional do CJ.

No final do exercício de dinâmica de grupo alertámos os jovens que os conflitos faziam parte das relações, o importante era saber procurar resolvê-los de forma positiva.

Torrego, J. (2003). *Mediação de conflitos em instituições educativas: Manual para Formação de Mediadores*. Porto: Edições Asa.

DINÂMICA DE GRUPO – EMOÇÕES AOS PARES

Nesta atividade, era pretendido que os jovens construíssem uma tabela com três colunas. Cada coluna representava “pensamentos”, “emoções” e “comportamentos”, tentando-se que os exemplos fossem reais, que já tivessem sido vivenciados pelos jovens de forma a que os resultados fossem mais proveitosos, visto os jovens refletirem sobre o que despoletava determinados comportamentos que adotavam. Durante a tarefa os jovens revelaram dificuldade em diferenciar pensamentos de emoções e de comportamentos. Para além disso foi perceptível que não existia filtro entre os seus pensamentos e os seus comportamentos, “o que eu penso, faço” (Jovem D.), sendo os pensamentos replicados nas suas ações.

Na segunda parte da atividade, de forma a que os jovens refletissem sobre determinadas situações que ocorriam no quotidiano, e de forma a compreender as emoções negativas que estariam presentes nas mesmas, em cima da mesa estavam 20 cartões, sendo que os cartões tinham todos pares correspondentes, ou seja, cada cartão tinha escrita uma emoção sendo que esta emoção estava repetida. As dez emoções presentes no exercício eram: medo, tristeza, dor, surpresa, raiva, vergonha, preocupação, ciúme, decepção e alegria.

No início, todos os cartões estavam virados para baixo para que os jovens não os conseguissem ver. À vez, cada jovem poderia virar dois cartões. Se os cartões virados fossem iguais, os jovens ganhavam cinco pontos, caso fossem diferentes perdiam dois pontos e os cartões eram virados para baixo. Ganhava quem conseguisse ter o maior número de pontos, quando todos os cartões tivessem o seu par correspondente virado para cima. Quando um jovem encontrava um par, teria de falar sobre essa emoção e relembrar um momento em que a tinha sentido, bem como qual a estratégia que tinha utilizado para a ultrapassar.

Os jovens revelaram que sentiam medo de “ser preso” (Jovem D.), “não poder estar com a minha mãe” (Jovem H.), “quando me querem bater” (G.), “demorar a voltar para casa” (Jovem Q.), “não passar de ano” (Jovem M.). Os jovens M., H. e Q. revelaram que se sentiam tristes por estar institucionalizados, já o Jovem J. considerava ficar triste “quando me lembro da treta de família que tenho. Isso acontece quando vejo os meus

amigos com as famílias deles”, enquanto que o G. ficava triste quando “eu e os meus amigos estamos chateados”. Para a emoção vergonha o Jovem V. lembrou que a sentia quando desiludia alguém, já o Jovem P. tinha vergonha “de ser como sou” e o Jovem J. tinha vergonha da família que tinha. A emoção dor, para os jovens, correspondia à perda de alguém como familiares (Jovem D., Jovem M. e Jovem T.) ou de amigos próximos (Jovem D. e Jovem J.). O G. sentia alegria quando a mãe o vinha visitar ao CJ, já o Jovem Q. considerava que apenas se ia sentir alegre quando “voltar para casa”, pensamento partilhado também pelo Jovem M.. Relativamente à emoção decepção o Jovem J. e o Jovem T. comentaram que estavam dececionados com a sua família, já o Jovem V. revelou que “fico assim quando gosto de alguém e a pessoa não gosta de mim por ser gordo” enquanto o Jovem D. referiu que ficava muitas vezes dececionado com a namorada “porque ela não percebe que nem sempre tem razão, tenho sempre de lhe dar razão”. No que concerne à emoção ciúme todos a direcionaram para as relações amorosas que estabeleciam, já o Jovem D. e o G. consideraram que nas relações estabelecidas com os grupos de pares, por vezes, existia o ciúme, enquanto que o Jovem J. considerava ter ciúme “de todos os que têm uma boa família”. Os jovens ficavam com raiva quando as coisas não corriam como queriam ou quando os tentavam contrariar, situação que, tal como afirmaram, ocorria frequentemente no CJ. A maioria dos jovens revelaram preocupar-se com os amigos (Jovem V., Jovem M., Jovem Q., Jovem H.), já outros centravam a sua preocupação na família (Jovem T., G., Jovem D.) ou no seu futuro (Jovem P.). Para a emoção surpresa os jovens destacaram que raramente ficavam surpreendidos pela positiva mas sim pela negativa, relacionando com as relações amorosas, “quando soube que ela andava com outro” (Jovem D.), ou para as relações com os pares, “quando os meus amigos fazem coisas que nunca imaginei” (Jovem H.).

No que concerne às estratégias utilizadas pelos jovens para ultrapassar as emoções negativas, tal como a raiva ou a desilusão, estes consideravam que por vezes tentavam esquecer, no entanto, não era fácil acabando por “explodir e partir tudo” (Jovem D.).

Os restantes jovens deveriam dar a sua opinião sobre se a estratégia utilizada tinha sido pertinente ou sugerir uma que achassem mais apropriada. Quando as estratégias pareciam adequadas, estas eram reforçadas. Na maioria das vezes os jovens

perceberam que as estratégias que usavam não eram as mais adequadas, criando momentos de conflito e de tensão.

Este exercício teve como objetivo os jovens compreenderem as diferentes emoções existentes, entenderem como podem expressar os seus sentimentos, refletirem acerca da consequência lógica entre a emoção e a ação, e perceberem a origem dos seus comportamentos, sendo que posteriormente foi feita uma devolução aos mesmos sobre os resultados da tabela, para que, em conjunto os jovens refletissem sobre os comportamentos adotados.

Durante a realização da atividade foi visível a dificuldade que o Jovem D. e o Jovem J. tiveram para falar sobre as suas emoções.

Nesta atividade participaram o Jovem M., o Jovem J., o Jovem T., o Jovem Q, o G., o Jovem V., o Jovem D., o Jovem H. e o Jovem P., os quais consideraram a atividade pertinente, “apesar de ter sido difícil” (Jovem P.).

DINÂMICA DE GRUPO – BARÓMETRO DAS EMOÇÕES

Nesta atividade participaram sete jovens (M., T., Q., D., V., P., J.) e o G..

Foi distribuída uma folha a cada participante. Cada folha continha um termómetro que os jovens teriam de preencher conforme a escalada das suas emoções. Sendo a cor verde quando os jovens começavam a perder a calma e a vermelha quando partiam para agressões, quer a nível físico quer verbal.

O Jovem P. considerava que era muito difícil atingir a cor vermelha, apenas acontecia quando as agressões partiam de terceiros. Por sua vez, o Jovem D. considerou que facilmente partia para a agressão física, bastava apenas que lhe levantassem o tom de voz ou “se me fizerem peito ou se mandarem para mim, aí fico tolo”. O Jovem J. referiu que perdia a calma muito rapidamente, principalmente quando se sentia contrariado, partindo para a agressão tanto verbal como física, enquanto que o Jovem T. e o Jovem M., na mesma situação, consideravam que apenas partiam para a agressão a nível verbal, nunca para a agressão física. O G. mencionou

que perdia a calma quando “gozam comigo, mas nunca lhes bato” ou quando não faziam as coisas da sua maneira, já o Jovem Q., apesar de se considerar uma pessoa calma e compreensiva, revelava chegar à cor vermelha rapidamente quando tentavam “mandar em mim ou meter-se na minha vida”. No que concerne ao Jovem V. este considerava que era muito difícil partir para a agressão física, apenas em situações extremas, no entanto, tinha noção que entrava facilmente em conflito verbal quando não podia consumir, tanto tabaco como estupefacientes, os quais o deixavam mais calmo e evitavam situações limite.

No início, os jovens revelaram dificuldade em preencher o termómetro, não tendo a perceção da escalada das suas emoções, sendo necessário nós darmos exemplos de situações concretas que tínhamos observado no CJ. Tendo-nos apercebido da dificuldade que os jovens tinham para expressarem as emoções e os sentimentos, tentando compreendê-los, procurámos que os mesmos experimentassem, de forma objetiva e racional, o que sente o outro.

Esta dinâmica teve como objetivo cada um perceber de que forma as suas emoções evoluíam até se transformarem em conflitos físicos e/ou verbais, “não achava que me passava tão rápido” (Jovem T.). Desta forma, os jovens puderam, em conjunto, perceber estratégias que evitassem as suas emoções negativas passarem a conflitos.

No final da atividade foi distribuída um pedaço de cartolina a cada jovem onde estava escrita a seguinte frase: “Eu tenho emoções, mas não sou as minhas emoções. Estas emoções são inumeráveis, contraditórias, mutáveis, estados de irritação ou calma. Uma vez que eu posso observar, compreender e julgar as minhas emoções, e então cada vez mais dominar, dirigir e utilizá-las, é evidente que elas não são eu próprio. Eu tenho emoções mas eu não sou as minhas emoções” de Roberto Assagioli.

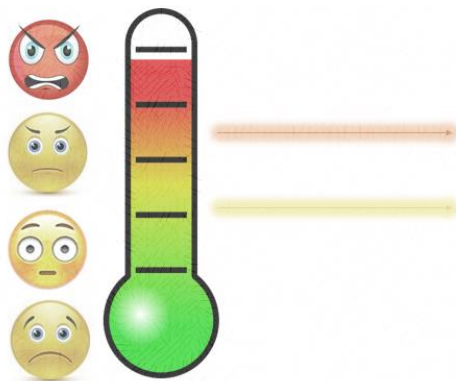


Ilustração 4 - Imagem presente na folha distribuída aos jovens para realizar o exercício “Barômetro das emoções”.

DINÂMICA DE GRUPO – A PROPOSTA

A dinâmica de grupo “A proposta”, inicialmente previsto para ser realizado durante o sábado à tarde, realizou-se no dia 10 de junho, da parte da manhã visto à tarde os jovens terem a atividade “Passeio ao Porto”.

Nesta atividade participou o G., o Jovem A., o Jovem R., o Jovem Q., o Jovem T., o Jovem L., o Jovem C., o Jovem D., o Jovem Q. e o Jovem N..

Inicialmente, foi explicado aos jovens que a cadeira que estava no centro da sala representava o seu ídolo musical, sendo que, quem quisesse passar um dia com ele, só necessitava de ir até à cadeira, salvaguardando, no entanto, que teriam de abdicar de algo.

Após a explicação, automaticamente todos os rapazes dirigiram-se até à cadeira, nenhum, por algum momento, refletiu na proposta que lhes tinha sido feita, nem no que seria necessário abdicarem.

Com esta atividade foi possível refletir junto dos jovens que era importante não serem impulsivos nas suas tomadas de decisão, sendo importante refletir sobre as consequências das mesmas. Os jovens referiram que raramente pensavam nas suas decisões, mas que era um aspeto que deveriam melhorar, “isso tem de mudar, não é bom” (Jovem A.), percebendo a importância de modificar os seus comportamentos.

Os jovens revelaram-se bastante satisfeitos com a atividade, “foi uma coisa simples mas que deu para perceber muita coisa, eu gostei muito” (Jovem L.).

DINÂMICA DE GRUPO – DESTRUIDOR DE SONHOS

Na atividade “Destruidor de sonhos”, os jovens foram convidados a escrever, num papel, um desejo que gostariam de realizar.

Posteriormente, colocaram o seu desejo dentro de um balão que cada um tinha e foi-lhes dado um palito. Sendo-lhes indicado que deveriam proteger o seu desejo, para que este se realizasse.

Quando a atividade iniciou, inconscientemente, os jovens começaram a tentar rebentar os balões uns dos outros. Ao final de dez minutos todos os balões tinham sido rebentados.

No final da atividade, os jovens perceberam que não lhes tinha sido dito que, para defenderem as suas ambições, teriam de destruir as dos outros, percebendo, desta forma, quais os objetivos a que o exercício se propunha. Durante a discussão da atividade os jovens entenderam que o sonho de cada um podia ser compatível com o sonho dos outros e que, para o alcançarem, não existia a necessidade de não permitir que os desejos dos outros se realizassem.

Nesta atividade participou o Jovem S., o Jovem H., o Jovem L., o Jovem M., o Jovem N., o Jovem V., o Jovem C. e o G..

DINÂMICA DE GRUPO – O FEITIÇO VIROU-SE CONTRA O FEITICEIRO

Como estava bom tempo, a atividade decorreu no espaço exterior da instituição, no campo de futebol, onde os jovens estavam sentados, formando um círculo.

Cada jovem tinha um pedaço de papel onde teve de escrever uma tarefa que gostaria de atribuir a quem estava ao seu lado direito. De seguida, todos leram em voz alta e foi-lhes pedido que realizassem a tarefa que os próprios tinham escrito.

As tarefas que os jovens propuseram passavam por: “faz o pino” (Jovem L.), “gritar dez vezes que és gay” (Jovem D.), “dar cinco voltas a correr ao CJ” (Jovem N.), “responder a tudo sim” (Jovem V.), “andar ao pé coxinho até ao jantar” (G.), “dançar a música da Maria Leal” (Jovem H.), “matar uma formiga com os gritos” (Jovem S.), “limpar o refeitório depois do jantar” (Jovem C.), “imitar um porco durante 1 hora” (Jovem M.) e “dar um cigarro a cada um (Jovem J.).

Apesar de não estar estipulado os jovens cumprirem as tarefas que tinha escrito, estes pediram para que se tivessem de cumprir. Como as tarefas eram possíveis de se realizar, concordámos com o pedido dos jovens, o que gerou boa disposição e muitas gargalhadas. No final do exercício os jovens perceberam que não deveriam de desejar aos outros aquilo que não gostariam que lhe fizessem a si, “a minha foi a pior, já tinha poucos cigarros e ainda tive de partilhar, não gostei porque se fosse para eu fazer nunca tinha escrito aquilo” (Jovem J.). Os jovens mostraram agrado pela atividade.

DINÂMICA DE GRUPO – A ALCATEIA (Ministério da Saúde, 2016)

Para iniciar a atividade, foi analisado com os jovens a importância de cada membro das alcateias, sendo que os jovens perceberam que apesar de todos desempenharem

papéis diferentes e terem características diferentes, todos eram importantes, sendo indispensáveis para assegurar a sobrevivência do grupo, “cada um faz a sua coisa mas no final são todos importantes” (Jovem F.).

Seguidamente, os jovens formaram um meio círculo e no meio deste semicírculo existia uma caixa. Dentro da caixa estavam 15 envelopes, contudo apenas foram utilizados dez, visto ser nove o número de jovens que se encontrava disponível para participar (H., T., J., L., D., Q., N., F., G.).

Cada envelope tinha uma característica e instruções que deveriam ser lidas em voz alta. Uma das regras passava por, no último envelope a atribuir, todos os elementos do grupo já terem um envelope. O último envelope atribuía um presente. Este presente passava por pulseiras com mensagens variadas tais como “não deixes os teus medos decidirem por ti”, “na dúvida entre o que é certo e o que é errado basta pensares naquilo que não quisesses que te fizessem a ti”, “olhos nas estrelas, pés no chão”, “não desistas do que te faz feliz”, “treina a felicidade”, “duvida do que é fácil e não desistas do que é difícil”, “cada escolha, uma oportunidade; cada atitude, uma consequência”, “a persistência é o caminho do êxito” e “deixa para trás o que não te leva para a frente”. Esta ideia surgiu porque os jovens, ao perceberem que se aproximava o dia da nossa saída do CJ, referiram que gostavam de ficar com algo, como recordação.

Com este exercício presenteou-se cada jovem com um envelope com uma característica positiva, de forma a reforçar atitudes e valores positivos no grupo, contribuindo para elevar a autoestima de cada um e para o reforço das suas relações interpessoais: “apesar de termos defeitos, todos temos qualidades, mas como, por vezes, não pensamos isso, não quer dizer que os outros não pensem e não vejam” (Jovem F.). Importa referir que as características presentes nos envelopes foram as que os jovens mencionaram na atividade “Como é que eu me vejo, como é que os outros me veem”.

O exercício iniciou com o Jovem L. a receber o envelope 1. Este atribuiu ao Jovem Q. o envelope 2, visto ter sido referido em atividades anteriores que era tímido. O Jovem Q. atribuiu o envelope 3 ao Jovem D., considerando-o persistente. Por sua vez, o Jovem D. atribuiu o envelope com a característica otimista ao Jovem F., este entregou

o envelope 5 ao Jovem J. por considera-lo uma pessoa criativa. O Jovem J. entregou o envelope 6 ao G., considerando-o uma criança sensível. O G. considerava o Jovem T. participativo, entregando-lhe assim o envelope seguinte. Ao Jovem N. o Jovem T. entregou o envelope 8. O Jovem H. recebeu o envelope 8, sendo considerado uma pessoa sincera. Por fim, o Jovem L. recebeu o envelope 10, correspondente a pessoas generosas.

Para concluir o exercício, existiu um espaço de reflexão para cada um revelar o seu contentamento ou descontentamento pela característica atribuída ou por atribuir. Os jovens mostraram-se satisfeitos com o desenvolvimento da atividade, “até parece que já sabíamos o que os envelopes diziam, a cada um calhou o envelope certo” (Jovem T.); “foi uma das atividades que mais gostei” (Jovem L.), “podíamos fazer mais atividades destas” (G.), e com as características que lhes foram atribuídas, “concordei, porque é a verdade” (Jovem H.); “eu achei certa a que me atribuíste, mas também podias ter atribuído criativo, alegre e sincero” (Jovem N.).

Envelope 1: Parabéns! Foste a pessoa escolhida para iniciar o exercício, por teres demonstrado muita RESPONSABILIDADE, na verdade a responsabilidade é adquirida ao longo do tempo e com a responsabilidade vem também a confiança. Oferece este presente juntamente com o envelope 2 a uma pessoa TÍMIDA.

Envelope 2: Ser uma pessoa tímida tem as suas vantagens, permite-te tirar maior proveito da observação e dá-te a oportunidade para prestares mais atenção a tudo. Normalmente as pessoas tímidas têm um “efeito calmante” sob as pessoas mais extrovertidas. Oferece o presente e o envelope 3 a uma pessoa que tenha atitudes PERSISTENTES.

Envelope 3: Uma atitude persistente traz sempre bons resultados pois leva-nos a transcender as nossas limitações e a atingir os nossos objetivos. A persistência é uma virtude fundamental para alcançar o sucesso. Continua persistente, a ultrapassar cada vez mais obstáculos, e entrega o presente juntamente com o envelope 4 a uma pessoa que consideres OTIMISTA.

Envelope 4: Uma pessoa otimista enfrenta os desafios e as aventuras com que se deparam, aprendendo com os mesmos. Para além disso, revelam-se mais confiantes, tirando o máximo partido das oportunidades que surgem. Normalmente as pessoas otimistas são bem-humoradas. Entrega este presente juntamente com o envelope 5 a uma pessoa CRIATIVA.

Envelope 5: Quando usamos a nossa criatividade para atrair e olhar para as situações de uma forma diferente estamos a abrir um leque de soluções para determinada situação. Uma pessoa criativa é uma pessoa divertida, que revela maior adaptação e flexibilidade. Entrega o envelope 6 e o presente a uma pessoa SENSÍVEL.

Envelope 6: Uma pessoa sensível está atenta ao que a rodeia. As pessoas sensíveis têm mais consciência das diferentes situações, têm mais facilidade em perceber a comunicação não verbal dos outros, são também mais intuitivas, criativas e empáticas. Entrega o presente juntamente com o envelope 7 a uma pessoa PARTICIPATIVA.

Envelope 7: Uma pessoa participativa não tem receio de dar a sua opinião, participando ativamente e livremente nas atividades e tarefas que lhe são atribuídas. As pessoas participativas são pessoas espontâneas. Entrega este presente e o envelope 8 a uma pessoa que consideres ALEGRE.

Envelope 8: Quando escolhemos o caminho da alegria todas as nossas atitudes ganham um brilho especial. Uma pessoa alegre é uma pessoa sorridente. Normalmente o sorriso traduz-se em confiança, generosidade e genuinidade. Entrega o presente juntamente com o envelope 9 a alguém que consideres ser SINCERO.

Envelope 9: A honestidade e a sinceridade são valores muito procurados nas relações humanas. Ser uma pessoa sincera acarreta autoconfiança. Ser sincero implica também ser corajoso. Entrega o presente e o envelope 10 a uma pessoa que tenha frequentemente atitudes de GENEROSIDADE.

Envelope 10: Ser generoso significa ser altruísta, partilhar com os outros, de forma desinteressada, sem esperar receber nenhum retorno. As pessoas generosas ajudam os outros

como maior frequência. A generosidade traz felicidade. Abre a caixa e partilha com todos o presente.

Ministério da Saúde. (2016). *Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar*. Lisboa: Direção-Geral da Saúde. Retirado de <https://sposg.files.wordpress.com/2014/09/dgs-manual-v4.pdf> em 16 de dezembro de 2016.

DINÂMICA DE GRUPO – BATIMENTOS CARDÍACOS

Esta atividade foi realizada para perceber a perceção que os jovens tinham acerca da Ação 2 e do seu desenvolvimento. Esta contou com a participação do Jovem D., do Jovem H., do Jovem C., do Jovem T., do G., do Jovem F., do Jovem J. e do Jovem Q., e com a presença da Psicóloga T...

Foi impresso numa folha A3 uma frequência cardíaca e, em conjunto, os jovens foram-na preenchendo. Os jovens consideraram que os aspetos positivos da Ação 2 passaram por serem realizadas atividades que se relacionavam com os problemas que tinham referido inicialmente, “serem do nosso interesse” (Jovem H.), “o filme e a série; agora não há tantos problemas” (Jovem Q.), “não serem coisas obrigatórias” (Jovem D.), “senti-me ouvido e compreendido” (Jovem C.), “mudou algumas pessoas” (G.), “teve em conta a nossa opinião” (Jovem F.), “foi diferente do que estamos habituados a fazer” (Jovem J.) e “meteu-nos a pensar sobre as nossas atitudes” (Jovem T.). Já os aspetos negativos passavam por alguns jovens não se terem sentido confortáveis com algumas atividades e reflexões decorrentes das mesmas, pois não tinham à vontade e confiança para falar no grupo. Os aspetos, apontados pelos jovens, que deveriam ser melhorados centravam-se na existência de mais filmes e séries para visualizarem, algumas atividades terem sido realizadas em pouco tempo, necessitando de mais tempo para serem realizadas e discutidas e, para além disso, consideravam que se as atividades e a questão relacionada com o consumo de estupefacientes fossem

trabalhadas de forma individual poderiam ter existido mais mudanças e resultados diferentes. De uma forma geral, os jovens mostraram-se satisfeitos com o decurso da Ação 2.

De seguida, aproveitámos para questionar a opinião de cada um sobre todo o Projeto e o desenvolvimento do mesmo, se queriam dar continuidade ao Projeto, quais as Ações e atividades que fariam sentido continuar e qual a sua opinião sobre a nossa postura, bem como o que poderia ter sido diferente. Todos os jovens referiram o seu interesse em o Projeto ser contínuo, no entanto, existindo atividades diferentes das que foram feitas para não cair no erro do Projeto acabar por ser monótono.

Importa referir que, durante o desenvolvimento da Ação 2, percebeu-se que a maioria dos jovens começou a refletir sobre as suas atitudes e comportamentos, optando por interações positivas pautadas pela escuta ativa, dando espaço ao outro, ouvindo-o e respeitando as suas opiniões. Tudo isto só foi possível através do processo de tomada de consciência e de valorização das características e competências de cada um. Relativamente ao consumo de estupefacientes, a Psicóloga T.. revelou que “é muito importante trabalhar a questão das drogas, principalmente nestas idades”. Foi também visível que os jovens lidavam de forma diferente, mais positiva, com a frustração. Das pequenas mudanças que foram possíveis observar, a Psicóloga T.. considerou que o Projeto contribuiu para os jovens “comunicarem de forma mais assertiva” através da promoção das suas competências pessoais e sociais, o que permitiu “aumentar o seu limiar de resistência à frustração” (TSS M.), verificando-se melhorias comportamentais.

Relativamente à nossa postura, os jovens consideraram que não tinha nenhum aspeto negativo a apontar visto termos dado espaço e abertura para que se construíssem relações de proximidade e confiança, baseadas na empatia e na sinceridade.

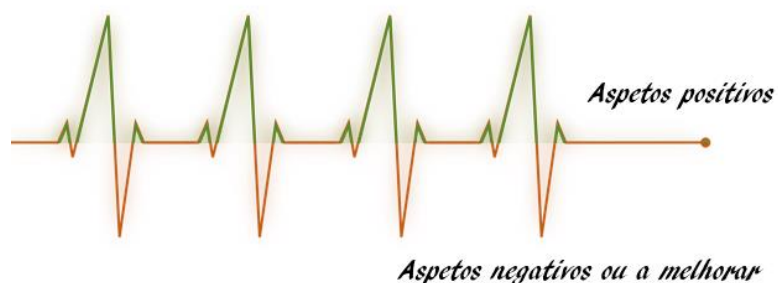


Ilustração 5 - Imagem impressa para realizar o exercício "Batimentos cardíacos".

ATIVIDADE – APRENDER FAZENDO

A atividade “Aprender Fazendo” surgiu das pesquisas que os jovens foram fazendo relativas ao consumo de estupefacientes, pois consideravam que não estavam devidamente informados, tendo tido dificuldade em realizar a atividade “Mito ou Verdade”.

Destas pesquisas o Jovem H. sugeriu a criação de flyers, que, posteriormente, seriam distribuídos pelos jovens e profissionais do CJ.

Esta atividade foi acompanhada pela TSS M. que referiu estar satisfeita com o trabalho desenvolvido pelos jovens pois tinham mostrado “empenho e dedicação, notando-se que queriam saber mais”.

Já os jovens revelaram sentir-se entusiasmados com a atividade pois era um tema do seu interesse, ficando motivados por poderem alertar e consciencializar os restantes jovens sobre o consumo de estupefacientes, “senti que estava a fazer uma coisa importante” (G.).

AS DROGAS E AS SUAS CONSEQUÊNCIAS

O que são?

As drogas são substâncias naturais, químicas ou sintéticas que provocam alterações físicas e psíquicas a quem as consome. Estas levam à dependência física e psicológica.

Para além das drogas tradicionais, o tabaco e o álcool fazem parte da lista das drogas.

O que leva as pessoas a consumir?

- Enfrentar problemas pessoais e sociais;
- Influência dos amigos ou de familiares;
- Sensação imediata de prazer que produzem;
- Curiosidade e divertimento;
- Facilidade de acesso e obtenção;
- Rebeldia - transgressão das normas e testar limites;
- Impressão de que as drogas resolvem todos os problemas;
- Enfrentar depressões;
- Aguentar situações difíceis.

Tipos de Drogas

As drogas são classificadas tendo em conta os seus efeitos no nosso sistema nervoso.

- **Sedativas:** quando diminuem a atividade cerebral, deixando os estímulos nervosos mais lentos (Exemplos: álcool, morfina e heroína);
- **Estimulantes:** quando aumentam a atividade cerebral, deixando os estímulos nervosos mais rápidos, estimulando a área sensorial e motora (Exemplos: anfetaminas e cocaína);
- **Perturbadoras:** fazem o cérebro funcionar de forma diferente, tendo um efeito alucinógeno (Exemplos: haxixe e LSD);
- **Drogas com efeito misto:** combinam dois ou mais efeitos (Exemplo: ecstasy).

Sabias que as drogas têm diferentes origens e causam diferentes efeitos no organismo humano? Os efeitos dependem da forma como é administrada a droga, o tipo de droga, a quantidade de droga e a tolerância do organismo de cada um.

Sabias que existem drogas permitidas por lei? As chamadas drogas legais ou lícitas. No entanto, estas acarretam consequências para quem as consome!

Toxicodependência

É um estado de dependência psicológica e/ou física originado pelo consumo repetido de uma substância psicoativa.

Existem diversos tipos de ajuda para as pessoas dependentes de droga tais como o tratamento médico, psicoterapias, grupos de autoajuda e comunidades terapêuticas.

No tratamento da toxicodependência a pessoa passa pela primeira fase da desintoxicação, depois da reabilitação e da prevenção de recaídas.



Sabias que em Portugal existem mais de 30 mil toxicodependentes em tratamento?

Existem diferentes tipos de consumidores de droga.

Os que o fazem por curiosidade ou por pressão do grupo de amigos, usando, normalmente, drogas leves.

Os consumidores ocasionais que o fazem como forma de identificação e convivência com o grupo.

Os consumidores regulares, que já estão dependentes de droga mas que tentam conciliar a sua vida com os seus consumos.

E os consumidores compulsivos, que vivem para a droga, fazendo de tudo para a conseguir obter.

" Eu sabia de amigos meus que se tinham tornado dependentes, mas quando comecei a consumir nunca pensei que o mesmo pudesse vir a suceder comigo. Pensava que me sabia defender da dependência. Afinal, quando percebi, já estava agarrado."

Pensa bem...
Diz **NÃO** às drogas!

Consequências do consumo de drogas

- O uso de seringas para injetar as drogas é um dos principais meios de transmissão de doenças infecciosas como o HIV e a hepatite B;
- Diminui a produção de testosterona, podendo provocar disfunção sexual;
- Atraso no desenvolvimento, nomeadamente problemas de memória e de aprendizagem;
- Elevada dependência física, psicológica e financeira;
- Pode provocar a morte (overdose);
- Abandono e/ou separação da família e dos amigos;
- Aumenta os riscos de doenças cardíacas e de cancro;
- Alteração de comportamento;
- Exclusão social;
- Afeta a condução, aumentando o risco de acidentes;

Sabias que as drogas podem ser consumidas via oral, aspiradas pelo nariz, inaladas até aos pulmões ou podem ser injetadas através da pele, de uma camada de gordura, do músculo ou de uma veia?

Sabias que 1 em cada 5 jovens já experimentou drogas?

Precisas de ajuda?

Podes encontrar ajuda junto dos teus amigos, dos teus familiares, dos teus professores e dos técnicos do CJ.

Não tenhas vergonha nem medo, pois ninguém te irá julgar apenas te querem ajudar!

A LINHA VIDA SOS DROGA (1414) é um serviço telefónico de aconselhamento, informação e encaminhamento. Este serviço é gratuito e confidencial.

Sabias que os adolescentes são os que mais consomem drogas?

DISCUSSÃO DO FILME “FREEDOM WRITERS”

A exploração/discussão do filme “Freedom Writers” contou com a presença de doze jovens (L., T., Q., H., D., N., C., A., B., J., P., V.) e do G..

Para trabalharmos com os jovens o filme, a atividade consistia em cinco cartolinas onde estavam impressas diversas cenas do filme. Em cada cena exposta, os jovens deveriam associar determinado *smile*, que correspondia a uma emoção, consoante o que consideravam que as personagens sentiriam naquele momento e a emoção que eles próprios tinham experienciado.

Assim sendo, com esta atividade era pretendido que os jovens compreendessem e reconhecessem as diversas emoções, refletindo se já tinham passado por situações idênticas e conseguirem-se colocar no lugar do outro, das personagens, para perceber como se sentiriam.

Os jovens utilizaram os *smiles* de raiva e de tristeza muitas vezes, não existindo grande discrepância de opiniões ou dificuldade em selecionar os *smiles*, isto porque se reviam em muitas das situações tratadas no filme, “aqui vemos o que nós fazemos, não damos abertura ao outro” (Jovem C.), e “ver que existem professores assim, que acham que os alunos são lixo”. O Jovem H. utilizou diversas vezes o *smile* que representava a esperança, considerando que todo o filme o deixava esperançoso de existirem mais professores como a personagem principal do filme. O Jovem V. revelou alguma dificuldade de identificação com os personagens, bem como, a rever situações que já tinha vivenciado, parecidas à do filme.

Neste sentido, transpusemos as diferentes cenas para o quotidiano dos jovens, refletindo, junto dos mesmos, como é que cada um se sentiria, tendo, os jovens, revelado opiniões diferentes quando se colocavam no lugar da professora, “se eles não queriam saber e me tratavam mal eu também não me ia preocupar” (Jovem T.), “deixava andar” (Jovem N.), “mudava de escola ou de turma, não tinha que os aturar”

(Jovem J.), “tentava ser como ela foi” (G.), “não desistia dos meus alunos, isso é ser um bom professor” (Jovem A.).

Os jovens perceberam também que para a mesma situação existiam reações e emoções díspares, pois cada um viveria as situações de forma diferente.

A exploração do filme, através de imagens de algumas das cenas, revelou-se uma experiência positiva, tendo os jovens identificado, com facilidade, quais as emoções que as personagens do filme sentiam e qual era o seu sentimento em determinada cena, fazendo uma introspeção sobre experiências parecidas que tinham vivenciado.

A utilização de *smiles*, revelou-se uma boa estratégia para trabalhar as emoções bem como a visualização/discussão de filmes, sendo visível o grande envolvimento e entusiasmo dos jovens na atividade.

Resumo do filme

O filme “Freedom Writers”, de Richard LaGravenese, foi lançado no ano de 2007 nos Estados Unidos da América. Este é baseado numa história real e inspirado no livro “The Freedom Writers Diaries” que relata os desafios e as estratégias de educação num contexto com problemas socioeconómicos, onde a agressividade e a violência são uma constante, impulsionados pela xenofobia.

No filme, a professora Erin Gruwell, filha de um antigo defensor dos direitos civis durante os distúrbios raciais que afetaram Los Angeles em 1992, inicia a sua vida profissional com uma turma de alunos considerados problemáticos. A escola onde está inserida já tinha sido uma das escolas mais prestigiadas do Estado, porém, com a integração de jovens oriundos de bairros sociais, diversos alunos pediram transferência de escola, acabando a mesma por deixar de ter prestígio e onde brancos, negros, hispânicos e asiáticos são obrigados a conviver no mesmo espaço, vistos pelos professores como marginais e, acabando por ser marginalizados. A atual direção está pouco disposta a investir e tampouco acredita nos jovens, acabando o desinteresse dos últimos por se refletir nas aulas.

Inicialmente, a relação de Erin com a turma não é a melhor, existindo diversas barreiras impostas sobretudo pelo tom de pele da mesma. Os alunos mostram-se hostis, que não têm vontade de aprender, tendo comportamentos desapropriados, existindo entre eles uma constante tensão racial. No entanto, Erin esforça-se por diminuir e acabar com essas barreiras, sem sucesso. Apesar da frustração sentida e de não existir apoio por parte da direção, Erin não desiste dos seus alunos, acreditando na mudança, dando-lhes voz. A professora dá oportunidade aos alunos de participarem em atividades que fossem atrativas e desafiantes, de forma a que estes permanecessem na sala de aula e que voltassem no dia seguinte.

A partir do momento em que Erin vê uma caricatura desenhada por um dos alunos, com o objetivo de humilhar um dos estudantes negros, muda de estratégias e rumo a uma trajetória de descobertas e revelações, encontrando caminhos alternativos para sensibilizar os alunos, através do contexto racial atual nos Estados Unidos e do Holocausto. Erin, explora com os alunos métodos de ensino diferentes de forma a que os alunos aprendam e ao mesmo tempo explorem as suas histórias de vida. A professora, para além das dinâmicas de grupo realizadas na sala de aula, cria um projeto de leitura, com o livro “O diário de Anne Frank” onde demonstra que, qualquer indivíduo, independentemente da sua origem étnica, religião, cor, pode sofrer situações de exclusão e de preconceito; e um projeto de escrita, através de cadernos em que os alunos podiam escrever sobre qualquer tema da sua vida, funcionando como um diário. Este método permitiu aos alunos escreverem os seus sentimentos, os seus medos e as suas inseguranças. Aos poucos, a professora começa a ganhar a confiança dos alunos, conhecendo cada um deles individualmente, destacando as qualidades individuais de cada um. Já os alunos vão reconhecendo valores tais como a tolerância, o respeito, a convivência e a aceitação das diferenças, aumentando as redes relacionais entre eles, percebendo e ficando surpreendidos que, entre eles, existiam mais coisas em comum do que poderiam imaginar.

Escolhemos este filme por abordar diversas questões importantes para trabalhar com os jovens tais como a tolerância, o respeito, a mudança, a escola e a violência sendo também possível refletir sobre as desigualdades sociais, o racismo, o conceito de família e a exclusão social.

SÉRIE “THIRTEEN REASONS WHY”

A série *Thirteen Reasons Why*, criada por Brian Yorkey e lançada nos Estados Unidos da América no ano de 2017, conta com treze episódios. O enredo da série passa pelos motivos que levaram uma adolescente, Hannah Baker, a suicidar-se.

Antes de se suicidar, Hannah grava sete cassetes, explicando detalhadamente as treze razões que a levaram a acabar com a própria vida. Estas cassetes estão guardadas numa caixa que contém instruções para que todas as cassetes sejam ouvidas pelas pessoas que levaram Hannah a suicidar-se e como é que esta se sentiu com as suas atitudes. Cada pessoa que recebe a caixa é um dos motivos pela qual Hannah se matou. As cassetes acabam por um diário de áudio de Hannah, abordando o assédio sexual, o *bullying*, a depressão, a discriminação, a violação, a ingestão de bebidas alcoólicas, o suicídio e a falta de empatia.

A série inicia assim com Clay, colega de escola e de trabalho de Hannah, a encontrar a caixa com as cassetes de Hannah, que se tinha suicidado duas semanas antes. Os treze motivos que Hannah elencou passavam por: 1- Justin Foley, o primeiro rapaz que a Hannah tinha beijado, que divulga uma foto de Hannah que dá a entender que os dois tiveram relações sexuais. Esta foto é vista pela maioria dos alunos da escola. Sendo a Hannah nova na escola acabou por ficar com uma má reputação; 2- Alex Standall, cria uma lista sobre as raparigas da escola, onde inclui Hannah nas raparigas com o melhor rabo, fazendo com que Hannah se tornasse objeto de assédio sexual por parte de outros estudantes; 3- Jessica Davis, uma das amigas de Hannah que acaba por ficar com ciúmes por não estar na lista feita por Alex, outrora namorado. Culpa Hannah pelo fim do seu relacionamento, acusando-a de traição e colocando um ponto final na amizade de ambas; 4- Tyler Down, um colega de escola que à noite espreitava para a janela do quarto da Hannah e lhe tirava fotos sem que esta se apercebesse. Hannah começa a sentir-se observada e, mais tarde, consegue descobrir a identidade de quem lhe tirava fotos. As ações do Tyler acabam por fazer a Hannah sentir-se insegura, mesmo dentro da própria casa; 5- Courtney Crimsen, amiga de Hannah. Courtney já embriagada, beija Hannah e esse momento é captado por Tyler. Ao aperceber-se que a maioria dos colegas de escola tem conhecimento das fotos, apesar de não

perceberem quem eram as pessoas que estavam na foto, Courtney como tinha vergonha de assumir a sua orientação sexual, inventa boatos de Hannah pela escola; 6- Marcus Cooley, colega de turma que no Dia dos Namorados convida a Hannah para um encontro. Devido aos rumores causados pelo Justin, Marcus tenta beijar Hannah à força; 7- Zach Dempsey, ao aperceber-se do que se tinha passado entre Marcus e Hannah, oferece apoio à mesma, mas esta não aceita e rejeita o apoio oferecido. Como vingança Zach rouba as cartas de elogios dirigidas para Hannah. Hannah dava grande importância a estas cartas, sentindo-as como um reforço positivo. Hannah ao aperceber-se da situação escreve uma carta para Zach explicando a importância que as cartas tinham para a sua vida, no entanto Zach não valoriza; 8- Ryan Shaver, o editor do jornal da escola, amigo de Hannah, e tendo um interesse comum, a poesia. Ryan rouba um dos poemas que Hannah escreveu sobre como se sentia e publicou-o no jornal da escola. Hannah sente-se ridicularizada pelos colegas e pelos professores; 9- Clay Jensen, rapaz por quem Hannah estava apaixonada. Clay não era para estar na lista, mas Hannah considerou que este deveria de saber a explicação do seu suicídio, lamentando não ter tido oportunidade para o conhecer melhor. Clay, que gostava de Hannah acaba por sentir-se culpado por não ter tentado compreender a Hannah; 10- Justin Foley, permite que Bryce Walker, capitão da equipa de futebol, viole a namorada, Jessica, durante uma festa. A Jessica, embriagada, não se apercebe da situação. Hannah assiste à violação, sentindo-se impotente por não poder ajudar Jessica; 11- Sheri Holland, líder da claqué de “cheerleaders”, quando deu boleia a Hannah bateu com o carro num sinal de STOP, acabando por derrubar o sinal. Após insistência da Hannah para chamar a polícia para dar conta da ocorrência, Sheri recusa. Mais tarde, devido ao sinal estar caído, há um acidente em que um idoso fica ferido e um estudante, Jeff, amigo de Clay acaba por falecer; 12- Bryce Walker, viola a Hannah numa festa. Momento a partir do qual começou a gravar as cassetes; 13- Sr. Porter, conselheiro da escola, a quem a Hannah recorre para falar sobre a violação e a quem dá a entender os seus planos para cometer suicídio com o objetivo de que este a convencesse que suicidar-se não seria uma opção válida, mas este desvalorizou a situação. No entanto, os conselhos e as orientações recebidas são pobres.

Com o desenrolar das cenas é perceptível que não era apenas a Hannah que sofria, existiam muitos outros colegas que sofriam em silêncio como por exemplo Justin Foley, negligenciado pela mãe e padrasto; Jessica Davis, consumo abusivo de álcool e estupefacientes, consumindo dentro do contexto escolar; Tyler Down, vítima de bullying; Zach Dempsey, pressionado pela mãe para ser o melhor, acabando o mesmo não sabendo lidar com a derrota; Courtney Crimsen, homossexual não assumida por ter medo de culpabilizar os pais, homossexuais também; Clay Jensen, dificuldade em expressar as suas emoções e sentimentos; Skye Miller, rapariga que para aliviar a sua dor recorre à automutilação.

A série mostrava como os medos e a estrutura social em que cada um se insere poderiam afetar os seus atos. O medo de ser discriminado pode levar à criação de mentiras nocivas, a rejeição pode criar obsessão e o medo da verdade pode criar bloqueios destrutivos e/ou até vícios.

Os jovens perceberam quais os motivos que estiveram por detrás da escolha da série; deste modo, a série alertava para o impacto que as palavras e as ações podiam ter no outro, devendo existir o cuidado de adequar a mensagem para que esta seja bem interpretada, “nós dizemos as coisas mas não sabemos como é que eles vão reagir. Para mim pode ser uma cena sem importância e para ti é uma cena má, depende” (Jovem N.), para a importância de estar atentos aos outros, “às vezes estamos rodeados de pessoas e não percebemos que quem está ao pé de nós pode estar mal e a precisar de ajuda” (Jovem L.), para o sofrimento dos pais como consequência das ações dos filhos, “isto pode fazer-nos pensar que as nossas atitudes más deixam os nossos pais tristes e desiludidos” (G.) e, para além disso, a série retratava os adolescentes que tinham problemas, mas que não pediam ajuda, ocultando-os.

APÊNDICE I

LIVRO DIGITAL

Como se encontrava institucionalizada no CJ uma criança de 11 anos, e tendo esta participado ativamente nas atividades, para perceber se o G. tinha compreendido os objetivos das diversas atividades, a TSS M. sugeriu que ele fizesse um livro digital, onde deveriam estar presentes a mascote do projeto e as principais ideias de cada atividade. Servindo este livro de complemento à avaliação das atividades das ações 1 e 2.

O G. adorou a ideia, demonstrando-se empenhado na tarefa que lhe tinha sido atribuída. Quando necessitava de ajuda o G. recorria ao Jovem C. e ao Jovem L. para o auxiliarem.

Os profissionais revelaram que o livro feito pelo G. espelhava de forma consistente o trabalho desenvolvido com os jovens ao longo dos meses, tendo estes interiorizados o que com eles tinha sido refletido, “percebe-se que a tua intervenção foi positiva porque serviu para consciencializar o G. os assuntos que foram abordados” (ES N.), “ele interiorizou muito bem as ideias chave das atividades” (AAE J.). Já os jovens consideraram que o livro era um reflexo de tudo o que tinha sido explorado nas atividades, apesar de, no início, terem considerado “uma mariguice” (Jovem D.) perceberam que este espelhava as suas aprendizagens, “está aqui tudo o que aprendemos” (Jovem T.).



As minhas aventuras

Título: As minhas aventuras

Autor: G.

Data: Junho de 2017



Olá amiguinhos! Eu sou o Archie.

Sou um pequeno lobo. Como tal preciso de aprender coisas novas que os outros lobos já aprenderam.

Como estou de férias os meus pais deixaram-me no CJ para aprender muitas coisas que vocês vão gostar de saber.

Venham daí que eu vou contar-vos as minhas aventuras.



1

Dia 1 de abril

Eu gostei desta atividade porque percebi que a escola é importante nas nossas vidas. Na escola existem coisas más e boas, temos de saber lidar com as duas. Às vezes é complicado dar-mo-nos bem com os professores mas a culpa não é só deles!

Dia 22 de abril

Neste dia percebi que nunca tinha pensado muito sobre a profissão que queria ter.

Existem muitas profissões e todas têm pontos positivos e negativos. Eu gostava muito de ser designer gráfico mas para isso tenho de estudar muito e ser mais responsável e esforçado na escola. Sempre quis ser designer para criar novas coisas. Eu acho que conseguir ter essa profissão é complicado mas como me disseram, não devo desistir dos meus sonhos!

Dia 28 de abril



Eu faltei neste dia mas pelo que me disseram, percebi que a escola tem coisas boas e tem coisas más. Por vezes, as coisas más que a escola apresenta também são da nossa culpa e não só dos professores ou dos nossos colegas. Eu quando entrei na escola já fui com uma atitude de desinteresse e isso prejudicou-me, por isso as minhas notas não eram assim tão boas. Agora quero melhorar isso.

Dia 5 de maio

Eu estava com a minha mãe neste dia mas, os meus amigos disseram-me que tinham jogado um jogo divertido. Ensinaram-me quando cheguei ao CJ e agora até na escola jogo com os meus colegas.

Dia 6 de maio

No CJ aprendi que existem muitas lendas sobre mim e sobre a minha família mas estas não são verdadeiras. Mas, como por vezes somos maus as pessoas acreditam que é verdade e acabamos por ser



prejudicados. A lenda que falámos é muito importante para que nós tenhamos em conta as nossas atitudes.

Dia 12 de maio

Fizemos um jogo muito complicado, eu sinceramente não gostei muito. Aqui vi que alguns dos meus amigos gostam de ter a razão toda e não querem ouvir os outros.

Dia 13 de maio

Os meus amigos não gostaram a atividade deste dia mas eu gostei. Aprendi que devemos trabalhar em equipa e ser amigos uns dos outros para nos ajudarmos. E, o mais importante, sermos felizes.

Dia 19 de maio

Eu não estava no CJ neste dia mas soube que os meus amigos gostaram muito da atividade e puderam dar a conhecer as músicas favoritas de cada um.



Dia 26 de maio

Neste dia pratiquei as regras de três simples que são muito importantes para ajudar a minha mãe a ir às compras e noutras coisas do dia-a-dia.

Dia 27 de maio

O Roberto disse-me que com esta atividade aprenderam que não devemos desistir do que queremos, mesmo que as coisas estejam difíceis devemos lutar. Desistir não é uma opção!

Dia 3 de junho

Eu adorei esta atividade. Estive a fazer pizzas!
Portámo-nos muito bem, os meus amigos
ajudaram-me quando estava com dificuldades e não
existiram problemas.

Dia 9 de junho

Apesar de não ter ganho acho que o mais
importante foi participar.



Dia 10 de junho

Tive pena de não ter participado porque os meus
amigos disseram-me que tinha sido um excelente
dia e que tinham visitado muitos sítios.

Dia 16 de junho

Todos devíamos de saber a importância que o
exercício físico tem para a nossa saúde. Mas no
nosso país fazemos cada vez menos exercício e
temos mais doenças.

2

Dia 9 de abril

Neste dia aprendi que nós temos muito medo do desconhecido, das coisas que são diferentes das que nós conhecemos, e o medo não nos deixa avançar. Isso está errado, devemos ser mais aventureiros.

Dia 10 de abril

As regras são muito importantes para manter a ordem, sem regras o Mundo era muito pior. Por isso era importante que todos as respeitássemos.



Dia 22 de abril

Até nos jogos que fazemos as regras são importantes para as vitórias serem justas e para os jogos fazerem sentido e existirem.

Dia 23 de abril

Por vezes, é difícil cumprirmos as regras mas temos de fazer um esforço e ver quais são as formas de conseguir cumpri-las, mesmo que seja complicado. Porque se as regras existem são para cumprir.

Dia 24 de abril

Neste dia eu e os meus amigos percebemos para que serviam as regras e porque eram importantes.

Dia 1 de maio

Eu tenho dificuldade em dizer aos meus amigos que não por vergonha, o que mostra que somos influenciáveis. Mas a influência não é só negativa.

Dia 6 de maio



Neste dia metemo-nos no lugar do outro e foi bom para percebermos o que cada um sente.

Dia 7 de maio

Neste dia percebi que ainda tenho muito a aprender sobre as drogas porque algumas coisas que sabia estavam erradas.

Dia 13 de maio

Achei este dia divertido e importante para incentivar-nos a esforçar-nos pelo que queremos.

Dia 14 e 15 de maio

Eu gostei muito destes dias, principalmente por saber que ia ajudar os outros a saberem mais coisas sobre as drogas. Estava a ajudá-los também.

Dia 20 de maio

Este dia ajudou-nos a percebermos que as nossas atitudes têm consequências. Percebemos também que as nossas atitudes são muitas vezes más.



Dia 21 de maio

Percebi que pensamos que nos conhecemos todos muito bem e não nos conhecemos nada bem.

Dia 22 de maio

Eu gostei muito de ver o filme, acho que deviam existir mais professores como a do filme. Também aprendi o que são emoções e situações onde elas aparecem. Aprendi que todos temos emoções e que as expressamos de formas muito diferentes.

Dia 27 de maio

Não podemos olhar só para nós, temos de pensar nos outros também.

Dia 28 de maio

Eu não estava no CJ neste dia mas os meus amigos disseram-me que há muitas formas para nos afastarmos e evitarmos os problemas uns com os outros, como falar com calma.

Dia 29 de maio



Aprendemos que as nossas emoções influenciam os nossos comportamentos e também a evolução das nossas ações, se não estivermos preparados.

Dia 4 de junho

Ver a série foi importante para vermos que o que dissemos pode magoar os outros, mesmo que não seja a nossa intenção. Por isso temos de ter atenção.

Dia 10 de junho

Aprendi que devemos pensar mais nas coisas que fazemos. E isso nós não fazemos muito.

Dia 11 de junho

Percebi que somos egoístas e que não queremos ver os outros melhor que nós. E que temos sonhos parecidos e que não devemos fazer aos outros aquilo que não queremos que nos façam a nós.

Dia 18 de junho

Acho que percebemos que todos somos importantes no CJ, mesmo que sejamos todos diferentes.

Espero que tenham gostado das minhas aventuras!

Porque eu gostei... ATÉ À PRÓXIMA.

APÊNDICE J
AÇÃO 3 “(CON)VIVER EM ALCATEIA”

Ao apresentar o desenho do Projeto aos participantes no mesmo, e após demonstrar algum receio em orientar as reuniões da equipa educativa, a Psicóloga T.. voluntariou-se a acompanhar-nos nas reuniões de forma a transmitir-nos segurança e a orientar as nossas intervenções. Foi explicado à Psicóloga que não se pretendia com estas reuniões julgar ou avaliar as práticas dos AAE, mas sim que a intervenção do CJ fosse uma intervenção de qualidade, problematizando os AAE as consequências das suas práticas, de forma a capacitá-los para tomarem as melhores opções. Nesta linha de pensamento, explicou-se à Psicóloga T.. que era pretendido criar espaços de diálogo e de discussão grupal e de partilha de experiências, refletindo sobre as dificuldades da intervenção, de forma a explorar estratégias mais adequadas e ajustadas para trabalhar com os jovens.

A regularidade das reuniões foi inferior à prevista, visto estas terem começado tardiamente por constrangimentos que não tinham sido antecipados na avaliação de contexto.

No início foram visíveis as resistências dos AAE em desenvolverem a relação com os jovens, considerando que “não valem a pena, não querem mudar, estão aqui só por estar” (AAE H.) para passarem a ver os jovens como indivíduos capazes de mudar, necessitando apenas de impulso e compreensão “devemos incentivá-los, com a nossa ajuda é mais fácil mudarem” (AAE J.).

Durante a planificação das Ação, surgiu a ideia de os AAE elaborarem um diário de bordo, este não teria como intuito descrever o seu dia-a-dia de trabalho, mas que estes descrevessem as suas práticas e se naquela situação poderiam ter feito algo de diferente, tendo o objetivo de provocar um questionamento, uma reflexão e uma compreensão da realidade de cada AAE. Na primeira semana apenas o AAE H. escreveu no diário de bordo, tendo nós percebido que seria importante a restante equipa perceber a funcionalidade do diário de bordo, explorámos, na segunda reunião, o que tinha sido escrito. Assim o AAE H. escreveu no Diário de Bordo diversas situações que tinham ocorrido durante a semana, tendo refletido sobre elas percebendo que poderia ter agido de forma diferente.

A primeira reunião contou com a presença do AAE H., da AAE J., do AAE D. e do AAE L.. Nesta reunião, fazendo-se um paralelismo ao tempo em que o AAE H., o AAE D. e o

AAE L. estiveram institucionalizados, foram trabalhadas as mudanças que cada um considerava necessárias, bem como, as práticas educativas de cada um e as consequências que estas tinham, “eu penso sempre se fosse eu que estivesse no lugar do miúdo e penso no que gostaria que os AAE fizessem, esqueço-me é que isso foi à dez anos atrás, agora é tudo diferente, as pessoas são diferentes e as regras mudaram, por isso também devia de mudar” (AAE H.). Os profissionais admitiram que por vezes não teriam a atitude mais correta perante os colegas e os jovens, “acho que às vezes sou muito benevolente com eles e eles acabam por não perceber a consequência dos seus atos, protejo-os e dou-lhes liberdade a mais” (AAE D.), “por vezes, o nosso profissionalismo é colocado em causa, porque temos [equipa educativa] maneiras diferentes de pensar e depois à frente dos miúdos cada um diz sua coisa metendo-nos em cheque, falta muito trabalho de equipa para não acontecer isto” (AAE J.). Foi do mesmo modo importante que os AAE percebessem que eram adultos de referência para alguns dos jovens institucionalizados no CJ e, ao serem um adulto de referência, podiam ser um agente facilitador da mudança. Para além disso a Psicóloga T.. reforçou que, ao serem um elemento importante na relação com o jovem, facilitava o estabelecimento de uma relação segura. Durante a reunião os AAE assistiram ao vídeo “Espelho” onde é perceptível o impacto que as ações dos adultos têm nas crianças, acabando as últimas por imitá-los. Por fim, no final da reunião foram colocados vários pedaços de papel com frases ditas pelos diversos intervenientes da realidade social, entre as quais “eles vêm para aqui pois estavam expostos a situações de violência, mas por vezes aqui também presenciam situações de violência. Porque é que eles vieram? Estão expostos à mesma situação!” (TSS L.). Os AAE refletiram sobre cada uma das frases percebendo que não faziam ideia das repercussões que as suas práticas acabavam por ter, “não tinha noção de como as nossas atitudes os afetam” (AAE D.).

O tema trabalho de equipa foi explorado na segunda reunião, visto todos os membros da equipa educativa considerarem necessário. Visto os AAE revelarem que, muitas vezes, “não há respeito uns pelos outros” (AAE L.), “não aceitamos o que nos dizem, só ficamos contentes se pensarem da mesma maneira” (AAE D.), foi fundamental referir que para que existisse uma maior união da equipa educativa era importante que cada um fosse tolerante com o outro, percebendo que cada um era

diferente, existindo também opiniões diferentes, tendo que aceitá-las. Os AAE perceberam que, se efetivamente quisessem trabalhar em equipa, era necessário que as relações e interações que estabeleciam uns com os outros fossem baseadas na aceitação e na escuta ativa. Para além disso, foi também explorado o que o AAE H. tinha escrito sobre as suas ações e o que achava que poderia ter feito diferente. Estas reflexões foram debatidas em equipa, revelando-se esta discussão pertinentes, questionando as práticas educativas que eram recorrentes e que não seriam as mais adequadas, tendo os AAE pensado e sugerido novas abordagens de intervenção. A partir desta reunião, os AAE D. e S., começaram a utilizar com frequência o Diário de Bordo, percebendo que “é um bom instrumento de trabalho e mete-nos a pensar nas coisas que fazemos” (AAE J.). Apenas o AAE L. se recusou a utilizar o Diário de Bordo, alegando não perceber a sua utilidade. Esta reunião contou com a presença de cinco AAE (AAE R., AAE J., AAE H., AAE D., AAE L.).

A terceira reunião, a pedido do AAE D., teve início com as reflexões feitas no Diário de Bordo. Seguidamente, a Psicóloga T., considerou fundamental existir um momento em que os AAE pudessem refletir sobre as suas fragilidades e competências bem como as que os colegas possuíam. A equipa considerava fundamental alguns dos seus elementos já terem estado institucionalizados no CJ pois, mais facilmente, conseguiriam ser empáticos, no entanto, acabavam por ser demasiado permissivos, sendo essa uma das suas fragilidades. O AAE R. considerava que, por vezes, “não dou grande abertura aos miúdos e eles quando têm problemas nunca vêm falar comigo porque não se sentem à vontade. Acho que sou muito rígido”, no entanto, considerava que uma das suas potencialidades passava por estar atento a tudo o que o rodeava, conseguindo perceber pequenos pormenores que os colegas não viam. Já o AAE L. admitiu que “sou demasiado bruto a falar com eles” isto porque revelava-se frustrado porque “eles são tratados com todas as mordomias e nem isso aproveitam, não valorizam nada, pensam que isto aqui é um hotel vêm para aqui comer e dormir, não respeitam ninguém e põem-se a andar” e a AAE J. considerou que uma das suas fragilidades passava por achar que os jovens não tinham potencialidades, acabando por não investir neles. Por sua vez, o AAE H. referiu que, “acho que o que estraga o nosso trabalho é termos preferidos e a uns deixamos fazer tudo a outros não, lidamos

com eles de maneira diferente. Acho que isso não é bom”. Esta reunião contou com a presença de cinco AAE (AAE R., AAE J., AAE H., AAE D., AAE L.).

Por sua vez, a quarta reunião teve como objetivo a procura de estratégias que ajudassem os AAE na comunicação com os jovens, vendo-os como figura de autoridade. As estratégias que os AAE, em conjunto, definiram como apropriadas passavam por “ser calmos” (AAE J.) e assertivos nas suas intervenções, “não nos contrariarmos, um dizer uma coisa e por trás o outro dizer outra” (AAE R.), ver os jovens como sujeitos capazes, apesar das fragilidades que pudessem apresentar e existir um “feedback”, tanto dos comportamentos inapropriados como dos comportamentos adequados que os jovens tinham. Os AAE foram sensibilizados para que a mudança não deveria de ser algo proveniente de fora mas sim, que se consciencializassem dos seus problemas e que tivessem vontade e necessidade para e de mudar, tal deveria de acontecer também com os jovens. Para além disso explorou-se também a curta metragem “Eu quero ver-te feliz” que retrata que, a valorização da pessoa através do reconhecimento das suas potencialidades acaba por promover a autoestima. Nesta é retratada a importância da abordagem sistémica, “da persistência” (AAE R.), da influência do contexto onde nos inserimos, “do não desistir do outro” (AAE H.) ou dá-lo como um “caso perdido”, de perceber a história de vida de cada um através da escuta ativa, de “não julgar mas sim compreender, ajudar e apoiar” (AAE J.) e da disponibilidade e honestidade que deverá existir para que haja uma relação transparente. Esta reunião contou com a presença da AAE J., do AAE H., do AAE L. e do AAE R..

A última reunião contou com a presença de dois membros da direção bem como de cinco AAE, tendo como objetivo compreender a pertinência das reuniões que tinham sido realizadas até então de forma a entender se a sua continuidade faria sentido. Desta forma, o AAE D. considerava que seria fundamental a continuidade das reuniões semanais, visto terem contribuído para melhorar as relações entre os jovens e os AAE, através da sua mudança de atitudes da equipa educativa, já o AAE R. revelou que, “acho que até nós [AAE] mudámos uns com os outros, ajudamo-nos mais em vez de nos criticarmos e falarmos pelas costas”. Para a AAE J.: “admito que no início não concordava com as reuniões, achava que iam ser uma palhaçada, mas depois percebi

que eram mesmo importantes. Na minha opinião eu continuava com as reuniões, pelo menos eu sinto que mudei. Aliás até metia as reuniões a durar mais para podermos discutir com mais calma os problemas da semana”. O AAE H. mencionou que o Diário de Bordo tinha sido fulcral para questionar as suas práticas e que, as reflexões conjuntas nas reuniões semanais só valorizavam a importância de continuar a utilizar o Diário de bordo como “um instrumento de trabalho”. A DT também deu a sua opinião sobre as reuniões considerando que, era visível que tinham existido progressos, sendo favorável à continuidade. Para a DT o Diário de Bordo foi um complemento para a “identificação de estratégias de intervenção e permitiu fornecer linhas orientadoras para uma reflexão quotidiana”. A Psicóloga T.. referiu que partilhava da opinião de todos os colegas assegurando que poderia continuar a dinamizar as reuniões, caso os AAE achassem necessário, a par disso valorizava a utilização do Diário de Bordo pelos AAE, para que estes continuassem a refletir sobre as suas práticas, ou seja, uma prática reflexiva, ajustando-a e a adequando-a à realidade e promovendo a sua capacitação. Já o proprietário do CJ alertou que trabalhar no contexto de acolhimento residencial de crianças e jovens acarretava um impacto emocional para os profissionais por isso, era de todo importante que, “exista supervisão, apoio e suporte à equipa para que o desempenho das funções de cada um evolua”. No final da reunião foi distribuída uma frase, da Madre Teresa de Calcutá, por cada profissional:

“Ensinarás a voar... mas não voarão a teu voo
Ensinarás a sonhar... mas não sonharão o teu sonho
Ensinarás a viver... mas não viverão a tua vida
Ensinarás a cantar... mas não cantarão a tua canção
Ensinarás a pensar... mas não pensarão como tu
Porém saberás que cada vez que voem, sonhem, vivam, cantem e pensem...estará
a semente do caminho ensinado e aprendido”.

Madre Teresa de Calcutá

APÊNDICE K

ACOMPANHAMENTO INDIVIDUAL

Os momentos individuais, que foram ocorrendo ao longo do desenvolvimento do Projeto, permitiram estabelecer relações de proximidade e de confiança com os jovens sendo realizados em contexto informal. Estes momentos eram procurados por parte dos jovens, quando sentiam necessidade de falar sobre algum assunto que os incomodasse ou para pedir conselhos, relacionados com as famílias, com as namoradas ou com os amigos.

Existiu também a oportunidade de realizar um acompanhamento mais regular a três dos jovens do CJ, o Jovem P., o Jovem V. e o Jovem A., que sentiam a necessidade de nos procurar, “porque precisava de falar e tinha confiança” (Jovem V.), “acho que foi uma forma de me aproximar” (Jovem A.).

Com o Jovem A., foram abordadas questões relacionadas com a procura de emprego, discutindo-se técnicas e estratégias para procurar emprego, não tendo, o jovem, noção de quais os sites existentes que divulgavam emprego para além do OLX. O Jovem A. pediu também auxílio na elaboração do seu currículo, da sua carta de apresentação bem como na construção email para enviar às entidades empregadoras. Estes momentos revelaram-se muito importantes pois o Jovem V. não interagira muito connosco e, quando iniciaram estes momentos, passou a procurar-nos com mais frequência, o que facilitou a construção e desenvolvimento da relação.

Com o Jovem V., procurámos trabalhar a questão das drogas, uma vez que ele tinha demonstrado interesse em parar os seus consumos, considerando que, para isso, necessitava da nossa ajuda. Para além disso, o Jovem V. sentia-se muito só, visto ter apenas dois parentes próximos, o irmão que estava emigrado e a avó que não o aceitava devido aos seus consumos. O Jovem V. referia também que se sentia muito envergonhado para falar em público, “tenho medo que gozem comigo”, refletindo, no entanto, que seria falta de treino, comprometendo-se a contrariar este sentimento. Durante as diversas interações com o Jovem V. foi perceptível que este revelava numerosas dificuldades em falar de si próprio. Com a relação que se estabeleceu com o Jovem V. foi possível promover a sua consciencialização sobre a importância de pensar sobre o seu percurso escolar e formativo.

Já o Jovem P. sentia necessidade de desabafar relativamente ao motivo da institucionalização e a questão da violência doméstica entre os progenitores,

relatando vários episódios que tinha presenciado. Após alguns encontros, foi perceptível que o Jovem P. era vítima de “bullying” na escola e que, para se acalmar, acabava por mutilar-se, “sinto-me aliviado”. O Jovem P. referiu que esta sempre a ser gozado na escola, sentindo-se mal com isso. Assim, foi importante que o Jovem P. percebesse as consequências dos seus comportamentos e, após diversas reflexões, conseguiu-se que procurasse acompanhamento junto da Psicóloga T.. Estes encontros individuais revelaram-se importantes pois no início das ações, apesar do Jovem P. estar presente nas atividades, revelava pouca disponibilidade em participar, no entanto, quando iniciou este acompanhamento o Jovem P. já mostrava vontade em colaborar e em participar no que era proposto, revelando que “eu gosto que me deem atenção”.

NM