

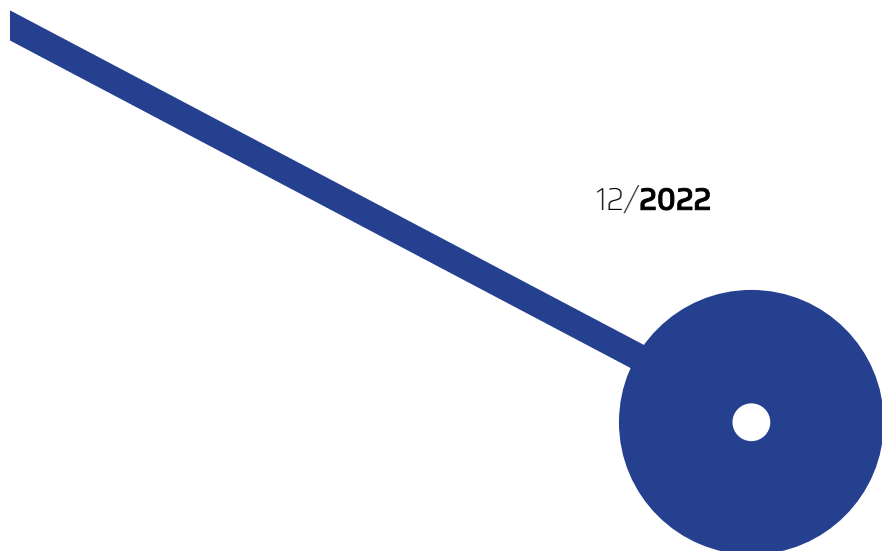
M

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

"Crescer com as Emoções" Um projeto de Educação e Intervenção Social em Acolhimento Institucional

Eduarda Filipa Carvalho Fernandes

12/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Eduarda Filipa Carvalho Fernandes

"Crescer com as Emoções"

**Um Projeto de Educação e Intervenção Social em Acolhimento
Institucional**

Relatório de Projeto

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

Orientação: Prof.^a Doutora Helena Lopes

Coorientador: Prof. Doutor Hugo Monteiro

Porto, dezembro de 2022

Sem pessoas dentro, sem a energia atuante que brota delas próprias, não há projeto e não há metodologia do projeto.

Sem paixão ou, em sentido freiriano, sem o amor como elemento fundamental, não há educação, não há projeto, já que é por aí que se passa da relação instrumental para o face-a-face e do processo de denominação para o diálogo.

(Monteiro, 2019, p.67).

AGRADECIMENTOS

No fim de mais uma etapa do meu percurso académico, gostaria de deixar uma palavra de agradecimento a todas as pessoas que tornaram este relatório possível.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha família (pais e irmãos), os pilares da minha vida, por me fazerem acreditar que este caminho fosse possível. Obrigada pela vossa força e confiança. Por todo o amor e por me terem, desde sempre, motivado a lutar pelos meus sonhos.

Quero agradecer à instituição por me ter aberto as portas de sua "casa" e por me ter permitido desenvolver o Projeto nesta instituição, e a todos os profissionais por me fazerem sentir como um elemento da instituição. Em particular, à Dra. Arminda Timóteo pela sua disponibilidade, pelos momentos de reflexão e partilha da sua experiência profissional.

A todas as crianças da instituição, por me terem proporcionado esta experiência incrível e enriquecedora, e por todo o amor que me deram. Às crianças que participaram no desenvolvimento do projeto. Por todos os abraços, por todos os sorrisos e por todas as aprendizagens. Sem eles, esta caminhada não teria sido a mesma.

À Andreia e à Bruna, por terem partilhado comigo estes dois anos. Por todas as partilhas e pela amizade.

Aos restantes colegas do Mestrado de Educação e Intervenção Social, da especialização em Ação Psicossocial em Contextos de Risco, pela troca de experiências.

À minha professora e orientadora, Professora Doutora Helena Lopes, pela forma como me orientou e compreendeu. Por me ter ajudado a crescer, como pessoa e como profissional.

Às restantes orientadoras, Professora Doutora Ana Bertão, Professora Doutora Sílvia Barros e Professora Doutora Maria João Carvalho, pelos seus valiosos contributos.

Ao Professor Doutor Hugo Monteiro, um agradecimento por ter assumido a responsabilidade de me orientar, numa fase crucial deste relatório, tendo sido precioso o seu contributo.

A todos, o meu sincero obrigada, por tornarem este caminho mais feliz.

RESUMO

O presente relatório representa a concretização de um Projeto de Educação e Intervenção Social, denominado de "Crescer com as Emoções", orientado pela metodologia de investigação-ação participativa (IAP). Foi desenvolvido numa instituição que tem como objetivo o acolhimento temporário de crianças em situação de risco ou perigo, nomeadamente: vítimas de maus tratos, negligência ou abandono. Com a finalidade de assegurar um projeto de vida que lhes garanta as competências necessárias para a vida adulta, torna-se fundamental proporcionar-lhes um ambiente saudável e favorável para o seu desenvolvimento pessoal, social e emocional.

Posteriormente à realização da análise da realidade, e elencados os problemas e identificadas as necessidades, foi delineada a finalidade do Projeto: "Promover uma atmosfera socioemocional mais harmoniosa e democrática, de forma a propiciar uma relação interpessoal mais positiva e saudável entre as crianças". Neste sentido, foram definidos os seguintes objetivos gerais: promover o estabelecimento de relações interpessoais mais saudáveis entre as crianças e promover as competências emocionais das crianças. Deste modo, desenvolveram-se duas ações: "Construindo relações" e "À descoberta das emoções". Para tal, construiu-se uma intervenção que lhes fomentasse a oportunidade de um espaço livre de atividades lúdico-pedagógicas e de partilha, promovendo o fortalecimento de relações no grupo, aprendizagem de interações mais adequadas e o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e emocionais. Os resultados do Projeto foram considerados como significativos, tendo sido atingidos os objetivos traçados, que contribuíram para o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Projeto de Educação e Intervenção Social; Investigação-Ação Participativa; Acolhimento Institucional; Socio-emotional development

ABSTRACT

This report represents the implementation of an Education and Social Intervention Project, called "Growing with Emotions", guided by the participatory action-research methodology. It was developed in an institution whose objective is the temporary shelter of children in situations of risk or danger, namely: victims of mistreatment, neglect or abandonment. In order to ensure a life project that guarantees them the necessary skills for adult life, it is essential to provide them with a healthy and favorable environment for their personal, social and emotional development.

After the reality analysis was carried out, and the problems were listed and the needs identified, the purpose of the Project was outlined: "To promote a more harmonious and democratic socio-emotional atmosphere, in order to provide a more positive and healthy interpersonal relationship among children". In this sense, the following general objectives were defined: to promote the establishment of healthier interpersonal relationships among children and to promote children's emotional skills. In this way, two actions were developed: "Building relationships" and "Discovering emotions". To this end, an intervention was constructed that would provide them with the opportunity of a free space for recreational-pedagogical activities and sharing, promoting the strengthening of group relationships, learning of more appropriate interactions and the development of personal, social and emotional skills. The results of the Project were considered significant, having achieved the objectives outlined, which contributed to the well-being and integral development of children.

Keywords: Education and Social Intervention Project; Participatory Action Research; Institutional Reception; Socio-emotional skills

LISTA DE SIGLAS

CAT – Centro de Acolhimento Temporário

CDC – Convenção para os Direitos da Criança

CPCJ – Comissões de Proteção de Crianças e Jovens

ELI - Equipas Locais de Intervenção Precoce

EMAT – Equipa Multidisciplinar de Assessoria aos Tribunais

IAP – Investigação-Ação Participativa

ISS – Instituto da Segurança Social

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

LPCJP – Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo

OE – Objetivo Específico

OG – Objetivo Geral

ONU – Organização das Nações Unidas

PEIS – Projeto de Educação e Intervenção Social

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	III
ABSTRACT	IV
LISTA DE SIGLAS	V
INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	3
1.1. PROJETOS DE EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL	3
1.2. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA	5
2. AVALIAÇÃO DOS PROJETOS DE EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL	8
3. ANÁLISE DA REALIDADE	11
3.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	11
3.2. AS CRIANÇAS E O DIA-A-DIA NA INSTITUIÇÃO	15
3.3. AS EQUIPAS DE PROFISSIONAIS	21
3.4. O PROJETO DESENVOLVIDO NA INSTITUIÇÃO	25
3.5. AVALIAÇÃO DO CONTEXTO	28
4. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	32
4.1. MAUS TRATOS NA INFÂNCIA: MEDIDA DE PROMOÇÃO E PROTEÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS/JOVENS EM PERIGO	32
4.2. O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL COMO RESPOSTA PARA CRIANÇAS/JOVENS EM PERIGO	36
4.3. O RELACIONAMENTO INTERPESSOAL E A REGULAÇÃO EMOCIONAL	41
4.3.1. COMPETÊNCIAS PESSOAIS, SOCIAIS E EMOCIONAIS	46
5. DESENHO DE PROJETO "CRESCER COM AS EMOÇÕES"	51
5.1. FINALIDADE, OBJETIVOS, ESTRATÉGIAS E AÇÕES	51
5.2. AVALIAÇÃO DE ENTRADA E INDICADORES DE AVALIAÇÃO	54
6. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO "CRESCER COM AS EMOÇÕES"	57

6.1.	AÇÃO 1 – CONSTRUINDO RELAÇÕES	57
6.2.	AÇÃO 2 – À DESCOBERTA DAS EMOÇÕES	63
7.	AVALIAÇÃO FINAL	68
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
	ANEXOS	83
	ANEXO A: MODELO DE CONSENTIMENTO INFORMADO	83
	APÊNDICES	84
	APÊNDICE A: CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS.....	84
	APÊNDICE B: IDENTIFICAÇÃO DOS PROBLEMAS E DAS NECESSIDADES	85
	APÊNDICE C: DESENHO DO PROJETO "CRESCER COM AS EMOÇÕES"	86
	APÊNDICE D: AÇÕES DO PROJETO "CRESCER COM AS EMOÇÕES"	87

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Educação e Intervenção Social, na especialização em Ação Psicossocial em Contextos de Risco, foi desenvolvido o Projeto "Crescer com as Emoções". Este é um Projeto de Educação e Intervenção Social (PEIS), realizado em acolhimento institucional, que se orientou pela metodologia de investigação-ação participativa. O Projeto em questão decorreu entre novembro de 2021 e julho de 2022 e foi desenvolvido numa Instituição Particular de Solidariedade Social, sem fins lucrativos e de superior interesse social. Com intervenção na área da infância, neste momento acolhe crianças com idades compreendidas entre os seis meses e os 14 anos. Apesar de esta instituição estar vocacionada para a intervenção precoce, numa faixa etária até aos seis anos, esta continua a acolher crianças em idade escolar.

A escolha do contexto em evidência partiu do gosto pessoal da mestranda em intervir com crianças com histórias de vida bastante complexas e por se tratar de um contexto com realidades distintas, no sentido de que possibilita um crescimento pessoal e profissional enriquecedor, pelo contacto com histórias de vida únicas. Não obstante, partiu do desejo de poder contribuir para a melhoria do desenvolvimento e da qualidade de vida das crianças. Neste sentido, o Projeto tem o objetivo de ir ao encontro das necessidades e dos problemas das crianças envolvidas no mesmo. Assim, a sua finalidade passa por " Promover uma atmosfera socioemocional mais harmoniosa e democrática, de forma a propiciar uma relação interpessoal mais positiva e saudável entre as crianças".

Este relatório é composto por sete capítulos. O primeiro capítulo é dedicado ao enquadramento metodológico, onde se procura apresentar uma abordagem teórica acerca dos projetos de Intervenção e Educação Social e a Investigação Ação-Participativa como metodologia assumida para o desenvolvimento destes projetos. No segundo capítulo, é abordada a importância da avaliação dos mesmos. No terceiro capítulo, é apresentada a caracterização do contexto e a análise da realidade em que se desenvolveu o projeto. Deste modo, destaca-se a descrição da instituição, as dinâmicas institucionais, as equipas de profissionais, a caracterização das crianças envolvidas no projeto e a avaliação do contexto, onde são apresentados os problemas, as necessidades, os recursos e as potencialidades. O quarto capítulo, dedicado ao enquadramento

teórico, divide-se em três pontos: 1. Maus tratos na infância: medida de promoção e proteção dos direitos das crianças/jovens em perigo; 2. O acolhimento residencial como resposta para crianças/jovens em perigo; e 3. O relacionamento interpessoal e a regulação emocional, com um subcapítulo subjacente onde são abordadas as competências pessoais, sociais e emocionais. No quinto capítulo, é apresentado o desenho de projeto, a finalidade, os objetivos gerais e específicos, as estratégias utilizadas e as ações planeadas. Por outro lado, é realizada a avaliação de entrada os seus indicadores de avaliação. No capítulo sexto, é descrito o desenvolvimento do projeto "Crescer com as Emoções", com a descrição das ações que o constituem. O capítulo sétimo apresenta a avaliação final, isto é, a avaliação do projeto. Posteriormente, integram no final do relatório um conjunto de apêndices com o objetivo de fornecer informações complementares subjacentes ao presente relatório.

Para finalizar, importa referir que existiu um consentimento informado em relação ao desenvolvimento do projeto para com as profissionais da instituição, assim como um consentimento informado para a realização do projeto na instituição (Anexo A). Esta concedeu o consentimento para a divulgação do seu nome, porém, com o intuito de salvaguardar o anonimato das crianças envolvidas no projeto, estas serão identificadas apenas pela sua inicial em substituição dos nomes.

1. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1.1. PROJETOS DE EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL

O conceito de projeto traduz-se por uma ação "intencional através da qual o ator social, tomando o problema que o interessa, produz conhecimentos, adquire capacidades, revê e/ou adquire atitudes e/ou resolve problemas que o preocupam através do estudo e envolvimento numa questão autêntica ou simulada da vida real" (Cortesão, 1990, p.89). Assim, possibilita que o reconhecimento do planeamento deste seja "simultaneamente pragmático e utópico" (Carvalho & Batista, 2004, p.65). O trabalho de projeto age em conformidade com as ações estratégicas que são programadas, onde se prioriza a participação e o contributo de todos os sujeitos envolvidos em todas as fases do desenvolvimento desta metodologia (Carvalho & Batista, 2004). Neste ponto de vista, Monteiro (2019, p.68) afirma que "todo o projeto é gerador de ação. Mas esse enfoque na ação só se legitima a partir de uma dimensão negociada, participada e abrangente, tantas vezes em sentido contrário às ritualizadas (e desmotivadas) práticas institucionais".

Falar de intervenção educativa "implica enfrentar enormes mudanças sociais, particularmente exigentes quando se pretende refletir sobre investigação e práticas transformadoras no âmbito da educação" (Monteiro, 2019, p.67). A educação em geral, e a educação social em particular, é um processo co-construído de evolução contínua, com o propósito de "tornar as pessoas mais capazes de se entenderem a si próprias, de entenderem os outros e o mundo em que vivem" (Lima, 2003, citado por Timóteo & Bertão, 2012, p.18). Para tal, envolver os sujeitos neste processo torna-se uma condição essencial, a fim de promover a mudança (Lima, 2003, citado por Timóteo & Bertão). Dado que, um "processo de intervenção social deverá ter alocado um projeto de intervenção" (Cardoso & Moreira, 2017, p.104), o Projeto de Educação Social tem o objetivo de identificar as necessidades existentes, recorrendo à análise da realidade, com a intenção de traçar um desenho para dar resposta ao problema e contribuir para a mudança (Timóteo & Bertão, 2012). Segundo Cembranos, Montesinos e Bustelo (2001), a conceção da análise da realidade pode ser considerada polivalente, tendo em conta o contexto onde se pretende intervir. Contudo, e independentemente da situação, esta tem como objetivo ir ao encontro do conhecimento da realidade, conhecendo a realidade como um todo, a fim de compreender o que precisa de ser

transformado, e qual o caminho a seguir para alcançar as mudanças necessárias. Embora a recolha de informação possa ser realizada em determinados momentos, torna-se importante identificar os principais, como: "a descrição (o que há e não há); a percepção social (o que as pessoas pensam); a explicação/interpretação (porque a realidade é assim); as alternativas (que outras formas da realidade poderiam haver); e o ajuste (como aproximar o que temos do que queremos)" (Cembranos et al., 2001, p.32). Neste sentido, como nos dizem Cardoso e Moreira (2017, p.104), estes projetos têm "a necessidade de responder aos problemas dos indivíduos, promovendo, através de ações, o seu bem-estar", no decorrer de um "processo que investiga enquanto age e que aceita o ator social como preponderante no processo".

Importa salientar também que, no desenvolvimento de um projeto, é imprescindível "saber valorizar a diversidade sociocultural reconhecida em cada contexto e em cada comunidade" (Monteiro, 2019, p.78), sendo esta uma linha orientadora subjacente à ação dos interventores, centrada na resolução dos problemas, "num movimento semelhante ao que se pretende que a Educação Social construa na relação com a realidade social" (Menezes, Pereira & Hedtke, 2016, citado por Monteiro, 2019; Timóteo e Bertão, 2012, p.18). Neste enquadramento, o projeto deve contar com uma participação ativa, partindo "de um estudo holístico do contexto, capaz de despertar diálogos e interpretações dos diferentes atores sociais acerca da (sua) realidade social, de identificar necessidades, recursos e potencialidades" (Timóteo & Bertão, 2012, p.18). É, então, necessário que se reconheça "a necessidade de se descer à terra, aos locais, às situações reais, onde se contacta as pessoas vivas, movendo-se e agindo-se nos seus quotidianos micro e meso, onde os pormenores ganham um significado insuspeitado anteriormente" (Lima, 2003, p. 8). Para tal, a realidade vai-se conhecendo através da "observação, das reuniões, entrevistas, debates, pesquisas, etc", servindo estes de referência para a realização do projeto (Cembranos et., 2001). Em relação às informações recolhidas acerca dos atores sociais, o investigador deve ter em conta, "por um lado, as especificidades categoriais e os seus reflexos nos quotidianos, e, por outro os seus trajetos e projetos, que atenda às questões de classes, de género e todas as outras que configuram conflitos pessoais e sociais" (Lima, 2003, p.34). De acordo com o ponto de visto da mesma autora, o investigador deve adotar "uma pesquisa social enquadrada por uma teoria crítica", baseando-se em "valores, princípios, objetivos, no interior de relações de poder sociais,

políticas, económicas e culturais, e transporta aquela afirmação para o domínio da metodologia, da avaliação e da apresentação da pesquisa" (Lima, 2003, p.76).

Não obstante, para ser possível levar o projeto a "bom porto", e para facilitar a laboração do interveniente, é importante que exista "distanciamento do sujeito em relação ao objeto", facilitando o processo de recolha de dados, fazendo com que estes sejam analisados com clareza e transparência, tendo em consideração também, que as circunstâncias "pessoais e sociais" podem ter perspectivas opostas, consoante a interpretação que cada interveniente retira da observação. Assim, "tanto a observação como a interpretação realizam-se a partir de quadros conceptuais e de valores socialmente construídos, e de relações entre as variáveis que se decide considerar" (Lima, 2003, p.69-70), dando sempre especial relevância ao "diagnóstico rigoroso das situações", à "definição dos alvos estratégicos e a sua fundamentação" e à "decisão quanto a modos de organização e avaliação" (Carvalho & Batista, 2004, p.67).

1.2. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA

Os Projetos de Educação Social estão subentendidos com a Investigação-Ação Participativa (IAP), sendo que se envolvem "de particular significado pelos encontros entre a investigação e a ação, marcados por objetivos e vontades comuns" (Timóteo & Bertão, 2012, p.19). De acordo com René Barbier (1996, citado por Coutinho et al., 2009, p.361), a Investigação-Ação é alcançada a partir de "uma mudança de atitude", que "se torna mais radical" quando "essa mudança resulta de uma transformação filosófica do investigador relativamente à sua própria relação com o mundo", tratando-se "de um outro olhar sobre a cientificidade das ciências do homem e da sociedade". Apesar disto, a participação é um elemento essencial, "importância expressa na própria denominação da pesquisa, por se tratar de um pesquisador-actor colectivo e do desenvolvimento das pessoas e das comunidades", o que se reflete nas relações estabelecidas entre os sujeitos, que "são uma parte da pedra de toque da participação" (Lima, 2003, p.323).

Na perspectiva de Coutinho et al., (2009, p.360), a IAP é caracterizada por um conjunto de "metodologias de investigação" que pode ser abrangida pela "ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica". Para que esta investigação/ação seja consolidada, é imprescindível

"planear, atuar, observar e refletir mais cuidadosamente", com o objetivo "de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento das práticas acerca das suas práticas" (Zuber-Skerrit, 1996, citado por Coutinho et al., 2009, p.363). Na medida em que a prática social objetiva uma mudança, é fundamental que o interveniente cumpra com rigor um conjunto de diretrizes "quanto às linhas orientadoras, pressupostos e fins a que se destina, rigor quanto às características metodológicas", estabelecida e "apoiada teoricamente, permitindo construção de novas teorias que revertem por sua vez sobre a prática" (Timóteo, 2010, p.18). Neste seguimento, estas diretrizes pretendem: "melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa"; procurar "articular de modo permanente a investigação, a ação e a formação"; e fazer com que estejamos mais próximos "da realidade: veiculando a mudança e o conhecimento" (Coutinho et al., 2009, p.263-264). No que diz respeito aos atores sociais que se tornam protagonistas dos projetos de intervenção social, Lima (2003, p.318-319), distingue três princípios basilares inerentes a esta tipologia de investigação: as aprendizagens que os sujeitos possuem, que representam grande relevância para a delineação do seu projeto de vida; todos os obstáculos vividos, os quais se tornam fonte de experiência e aprendizagem, onde "a reflexão crítica sobre elas torna-se obviamente pertinente, útil e emancipatória", influenciando a forma de como os problemas são resolvidos; e, por fim, a dedicação que os sujeitos têm na resolução dos problemas, tornando a sua concretização mais favorável. Independentemente do contexto em que esta metodologia é utilizada, esta tem de ser considerada como um método de aprendizagem coletiva "o menos hierarquizada possível, em que a ação social no terreno, ação informada e informadora, e responsabilizante, que se vai realizando com a preocupação de conhecer sempre melhor, é também o tempo e lugar de produção de conhecimento" (Lima, 2003, p.329).

Nesta metodologia, tal como Carvalho e Batista referem, os atores sociais não devem ser vistos como "nem meros recursos, nem meros beneficiários", isto é, os sujeitos apresentam-se "como autores do seu próprio destino e, como tal, protagonistas privilegiados de um viver em comum" (2004, p.52). É, então, fundamental a criação de uma relação por intermédio do "contacto pessoal, em parceria, interactivamente com os atores sociais que são protagonistas daquela parte do real que se quer pesquisar", com o intuito de "clarificar que conceitos orientam as práticas" e, "de que forma os atores vivem as situações" (Lima, 2003, p.71), a fim de estimular as suas capacidades de "autonomia e de participação" (Carvalho & Batista, 2004, p.52). Assim sendo, a IAP utiliza o

método da ação, centrada em promover a resolução de problemas. Os atores sociais reconhecem e sabem distinguir as suas adversidades, e tentam encontrar um caminho alternativo, de acordo com os recursos que dispõem, com vista a uma tomada de decisão (Lima, 2003).

Dado que, o Projeto "Crescer com as Emoções" foi desenvolvido com crianças, Lundy, (Lundy, 2007) com o objetivo de promover a participação das crianças e dos seus direitos de tomada de decisões, apresentou um modelo com quatro dimensões. Primeiro, o espaço, em que "as crianças devem ter a oportunidade de expressar uma opinião". Em segundo, a voz, na qual "as crianças devem ser facilitadas para expressar as suas opiniões". Em terceiro, a audiência, onde "a opinião deve ser ouvida". E por último, a influência, na qual "a opinião deve ser posta em prática, conforme apropriado" (Lundy, 2007, p.933). Neste sentido, para o estabelecimento inicial da investigação, as atividades devem conceder às crianças a possibilidade de desenvolverem as suas próprias opiniões e perspetivas em relação aos seus problemas, a fim de compreenderem e de se familiarizarem com o projeto que será desenvolvido (Lundy, Mcevoy & Byrne, 2011). Deste modo, "um elemento-chave é garantir que as crianças sejam capazes de expressar os seus pontos de vista sem pressão e possam escolher se querem expressar esses pontos de vista" (Lundy et al., 2011, p.719). Não obstante, a relação entre o investigador e a criança deve ser pautada pela aceitação, sinceridade e comunicação. Desta forma, "se os pontos de vista das crianças forem incorporados nas decisões tomadas ao longo do processo de pesquisa, muito se ganhará na busca por dados relevantes e de alta qualidade sobre a vida das crianças" (Lundy et al., 2011, p.734).

2. AVALIAÇÃO DOS PROJETOS DE EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL

O Trabalho de Projeto representa uma ação de carácter investigativo no decorrer da busca pelo conhecimento, com base nas adversidades com que os investigadores se deparam no percorrer do caminho da investigação, e com a finalidade de intervir e solucionar o problema (Cortesão, 1990). Assim, é possível afirmar que "reconhecer e analisá-lo na sua totalidade, encontrando o seu valor, eficácia e eficiência para que sejam tomadas decisões acerca de aspetos que podem melhorar a aplicabilidade deste projeto, a sua avaliação e conseqüentemente a sua intervenção" (Cembranos, et al., 2001, p. 189). Neste sentido, de acordo com Kosecoff e Fink (1982, citado por Monteiro, 1996, p.138), a avaliação corresponde a um "conjunto de procedimentos para julgar os méritos de um programa e fornecer uma informação sobre os seus fins, as suas expectativas, os seus resultados revistos e imprevistos, o seu impacto e os seus custos", com a intenção de "servir de guia para a tomada de decisões, para solucionar os problemas de responsabilidade e promover a compreensão dos fenómenos" (Stufflebeam et al., 1971, citado por Monteiro, 1996, p.138). Para tal, esta análise deve ser construída com cautela, "na medida em que diferentes formas de operacionalizar podem dar resultados que vão de alguma divergência à total oposição" (Lima, 2003, p.357). A avaliação é, assim, considerada como um dos elementos principais de um Projeto de Educação e Intervenção Social, onde "dela dependem a coerência e a adequação de estratégias" (Carvalho & Batista, 2004, p.67).

Na avaliação de Projetos de Intervenção Social, é pressuposto que se mantenha uma conexão entre a execução da ação realizada com as perspetivas gerais do futuro, numa ótica de um "processo coletivo de aprendizagem contínua e na procura de uma otimização quantitativa e qualitativa das intervenções" (Monteiro 1996, p.138). O objeto da avaliação passa por conseguir alcançar o conhecimento através da prática, implementando as aprendizagens no desenvolvimento de um processo futuro (Monteiro, 1996). Deste modo, Cembranos e seus colaboradores (2001, p.189) pressupõem que a avaliação seja utilizada "para esclarecer dúvidas, melhorar a eficácia ou tomar decisões sobre um programa, atividade ou intervenção e o que elas afetam". Contudo, esta necessita de ser útil e prática, caso contrário "se as informações obtidas através da avaliação não forem utilizadas, o esforço e a energia utilizados não valem a pena"

(Cembranos, et al., 2001, p. 189). Todavia, previamente, é necessário ponderar como e o que se quer avaliar, a fim de perceber se o projeto é ou não viável (Lima, 2003).

A avaliação tem como objetivo dar a conhecer informações ao investigador sobre determinada realidade, contudo, só existem resultados se se apurarem factos reais indispensáveis para a análise em questão (Lima, 2003). Isto vai depender da "realização do diagnóstico que vai fomentar a análise dos problemas e consequente apresentação de proposta de intervenção (...) na procura infatigável de soluções e na ponderação sobre os efeitos da acção planeada" (Carvalho & Batista, 2004, p.67). Deste modo, a avaliação só pode ser concebida depois de se ter "tempo suficiente para se ter alguma garantia de que, para além daquilo que é facilmente visível, se possa encontrar indicadores de mudanças" (Lima, 2003, p.358). Isto é, os atores sociais devem "compreender o seu mundo" e desenvolver "formas novas e criativas de olhar para as coisas", assim como, têm de aprender "a agir para mudar as coisas que queiram mudar e descubram como as fazer melhor" (Heron & Reason, 2001, citado por Lima 2003, p.357-358).

Desta forma, a avaliação deve ser iniciada adaptando o projeto em conformidade com as circunstâncias observadas no contexto, de acordo com os objetivos que vão ser propostos. As perspetivas e a opinião dos participantes deverão necessariamente ser tidas em conta, preferencialmente os que estiveram mais envolvidos, e os que poderão dispor de mais opiniões (Lima, 2003). A mesma autora salienta também, a importância de existir um avaliador externo, sendo capaz de questionar temas menos visíveis. De seguida, serão examinados os procedimentos, isto significa que, "a adequação dos processos que se escolheu desencadear por referência às necessidades de desenvolvimento do contexto (...) aos recursos, limitações à partida e obstáculos surgidos e ainda a sua correção metodológica, ou seja, o respeito pela investigação participativa". Posteriormente, são avaliados os resultados correspondendo novamente "às necessidades e desejos, recursos e obstáculos, mas também se avalia os resultados por várias razões inesperados e que sejam significativos" (Lima, 2003, p.361).

De facto, a metodologia investigação ação-participativa é fundamentada por um paradigma alternativo. Não obstante, deve articular-se, também, numa investigação científica, na expectativa de que o pensamento emergente seja verdadeiro e benéfico para os atores sociais (Lima, 2003). De acordo com a mesma autora, só pode avaliar quem dispõe de um:

Conhecimento específico e abrangente do contexto do local e das suas relações com o contexto alargado, dos processos, dos obstáculos, para, com o recuo suficiente, poder levantar questões que por ventura não o tenham sido, que possa levantar questões acerca de alternativas não exploradas, de decisões e seus fundamentos (Lima, 2003, p.358).

No que toca ao campo profissional, a avaliação acaba por ser um processo legítimo para fortalecer vínculos em relação à forma como os profissionais se relacionam, enfatizando o trabalho das equipas multidisciplinares, uma vez que, "não nos podemos esquecer que o sucesso de qualquer projeto depende, muito, do grau de envolvimento pessoal dos diferentes autores" (Carvalho & Batista, 2004, p.67).

3. ANÁLISE DA REALIDADE

O projeto "Crescer com as emoções" foi desenvolvido numa casa de acolhimento para crianças. Para proceder à análise da realidade, foram utilizados alguns métodos de recolha de dados, tais como: a análise de documentos institucionais, particularmente através do manual de intervenção¹ e da análise dos processos individuais de cada criança², para uma melhor caracterização destas a nível pessoal, familiar e escolar, assim como, compreender as dificuldades e as necessidades de cada uma em particular; a observação participante, que possibilitou compreender como as crianças interagiam entre si, e até mesmo como interagiam com os diferentes profissionais; e por último, as conversas intencionais com todas as profissionais da instituição.

3.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

O projeto foi desenvolvido numa Casa de Acolhimento. Esta, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem fins lucrativos e de superior interesse social, constituída no ano de 2001, tendo por objeto o acolhimento temporário de crianças, vítimas de maus tratos, negligência ou abandono. Rege-se pela Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei nº 147/99, de 1 de setembro), que tem como objetivo "a promoção dos direitos e a proteção das crianças e dos jovens em perigo, por forma a garantir o seu bem-estar e desenvolvimento integral" (Art.º 1.º da LPCJP).

As Casas de Acolhimento desempenham as suas próprias práticas em função da especificidade das crianças e jovens e das necessidades particulares que estes e as suas famílias apresentam, bem como do enquadramento legal a que estão sujeitas. Têm o dever de refletir as conceções, filosofias de intervenção, valores e princípios fundamentais no domínio dos direitos das crianças, da qual a Convenção para os Direitos da Criança (CDC) é o primeiro instrumento a fixar um quadro jurídico completo. Enquanto medida de promoção e proteção de crianças e jovens em perigo, no âmbito da Lei de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, a colocação em Casas de

¹ Manual de intervenção: casas de acolhimento residencial

² Processos individuais: documento institucional que contém informações genéricas a nível pessoal, familiar e escolar de cada criança.

Acolhimento, implica uma entidade que deverá promover uma intervenção de qualidade através de uma equipa técnica especializada e motivada para tal. As casas de acolhimento são normalmente contextos de grande heterogeneidade e onde intervêm múltiplos atores em diversos planos: individual, familiar, escolar e comunitário (Manual de Intervenção, 2018).

Para além de proteger as crianças e os jovens do perigo a que se encontravam sujeitas, estas casas têm o dever de proporcionar: "Condições que permitam proteger e promover a sua segurança, saúde, formação, educação, bem-estar e desenvolvimento integral"; "Garantir a recuperação física e psicológica das crianças e jovens vítimas de qualquer forma de exploração ou abuso"; "Colaborar com as entidades envolvidas no processo no estudo aprofundado e atempado da situação familiar, por forma a identificar as necessidades físicas, materiais, de equipamentos, afetivas e sociais" (Manual de processos-chave, 2007, p.1)

A instituição iniciou a sua atividade em fevereiro de 2005, começando pelo Centro de Acolhimento Temporário (CAT), com instalações provisórias. Esta medida surge da consciência de que as crianças não tinham tempo para esperar e começaram, desde então, a trilhar caminho no acolhimento e encaminhamento temporário de crianças em perigo. A instituição, com capacidade para acolher dezoito crianças, foi inaugurada no dia 19 de Novembro de 2006 pelo Senhor Ministro do Trabalho e da Solidariedade Social. Reconhecendo o trabalho desenvolvido pela instituição e pelos princípios subjacentes à sua atuação junto das crianças em risco, foi-lhe atribuída pelo respetivo instituto, o estatuto de Instituição de Emergência Infantil.

O Centro de Acolhimento Temporário (CAT), acolhe crianças e jovens até aos 18 anos em situação de perigo, a quem a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens ou o Tribunal tenha aplicado uma medida de promoção e proteção. Pode-se verificar os seguintes níveis de intervenção: no primeiro nível, o Tribunal, onde intervêm as entidades com competência em matéria da infância e juventude - as que têm ação privilegiada em áreas como as da saúde, educação, formação profissional, ocupação dos tempos livres, entre outros tendo em vista a promoção dos direitos e a proteção das crianças e dos jovens, em geral, e das que se encontrem em situação de risco ou perigo, em particular; no segundo nível, as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), que atuam quando não seja possível às entidades acima mencionadas agir de forma adequada e suficiente

para remover o perigo; e no terceiro nível, as entidades com competência em matéria da infância e juventude (saúde, educação, segurança social, autarquias, entidades públicas e ONG's), que lhes cabe assegurar a proteção de crianças e jovens em perigo.

A instituição tem como missão a promoção e defesa da Convenção dos Direitos da Criança, adotada pela ONU e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990. Designadamente por meio da conceção de serviços de acolhimento para crianças em risco, em parceria com as entidades oficiais envolvidas na defesa dos seus direitos e proteção. Do mesmo modo, têm como visão afirmarem-se como instituição de solidariedade social de referência, destacando-se pela intervenção social e pela qualidade das funções a que se dedicam. Desta forma, empenham-se na qualidade das suas práticas direcionadas para as crianças, a par do acompanhamento dos seus processos de promoção e proteção.

A casa acredita que o acolhimento de curta duração pode ser um mal necessário e de grande utilidade na vida da criança, se forem respeitados os princípios da intervenção precoce junto desta e da definição, em tempo útil, do seu projeto de vida. Cumpridos os referidos princípios, o acolhimento será um caminho, uma etapa na vida da criança que, no mais curto período temporal, alcançará a expressão cabal do seu Direito à Família – a integração numa família estável, a sua família biológica ou uma família de adoção, na qual construirá a sua identidade ao longo do resto da vida.

Integra a Rede Social, na Comissão Local de Ação Social e colabora em grupos temáticos do Plano Municipal para a Integração de Migrantes do Concelho, dinamizados pela Câmara Municipal. Em parceria com a Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade e com colaboração da Câmara Municipal do concelho, a instituição avançou com uma candidatura ao Programa de Celebração ou Alargamento de Acordos de Cooperação para o Desenvolvimento de Respostas Sociais e ao Fundo para o Asilo, a Migração e a Integração, com vista à abertura de uma valência de emergência para crianças e jovens não acompanhados a necessitarem de proteção internacional.

Ao nível da saúde, dado que, ao longo dos anos, tem vindo a direcionar a sua intervenção para crianças na primeira infância, diversas têm sido as parcerias e colaboração de diferentes

organismos, salientando-se a pediatria, pediatria de desenvolvimento, psicologia, medicina dentária, pedopsiquiatria, equipas locais de intervenção precoce (ELI), entre outras. Não obstante, o voluntariado é uma valência com contributo significativo para o bom funcionamento da instituição, contando com distintas características e experiências dos voluntários. Neste sentido, os voluntários colaboram em diversos serviços, nomeadamente no berçário, creche, tarefas de apoio à casa e terapias. É de salientar que, o trabalho desenvolvido pela instituição, é desempenhado em estreita colaboração com as com as Equipas Multidisciplinares de Assessoria Técnica aos Tribunais do Instituto de Segurança Social, assim como com as instâncias judiciais competentes nos processos de promoção e proteção e de regulação de responsabilidades parentais, no âmbito do acompanhamento às famílias e crianças institucionalizadas, assim como, nos processos de apoio à mediação familiar.

Quanto ao edifício, é um edifício com uma parte antiga e outra feita de raiz, caracterizado pela bela arquitetura que apresenta, composto por rés-do-chão e primeiro andar, com um amplo espaço exterior, com jardim que envolve o edifício e que para além disso este espaço exterior permite que as crianças possam desenvolver atividades ao ar livre sem grandes constrangimentos, pois possui espaços amplos para que possam andar de bicicleta, jogar à bola, correr, entre outras atividades de lazer. Os muros envolvem todo o edifício garantindo, assim, a segurança das crianças. Passado o portão, entra-se na entrada principal da instituição, acedendo assim diretamente ao hall de entrada. Este hall serve na maioria das vezes como sala de visitas quando a sala principal de visitas se encontra ocupada, deste modo quando acontecem duas visitas em simultâneo, estas desenrolam-se na sala de reuniões, ao lado da sala de visitas, sendo que ambos os espaços são reservados para que as visitas se possam desenvolver sem grandes constrangimentos, garantindo a privacidade das famílias. Os gabinetes dos técnicos situam-se no rés-do-chão. Os técnicos estão sempre disponíveis a receber as crianças que espontaneamente aí se dirigem, seja para solicitar a sua atenção, para receberem mimos de que tanto gostam, seja para expor alguma situação específica da sua vida. No rés-do-chão existe a sala de berçário, sala da "crechinha" e a sala dos "grandes", assim como, sala de estudos, o refeitório e casas de banho. É um edifício antigo que se encontra devidamente remodelado garantido todas as condições de conforto e segurança. O edifício dispõe de casas de banho no rés-do-chão, no primeiro com boas condições para que a higiene de todos se possa desenrolar dentro da normalidade e garantindo a

privacidade. Existe escadas e elevador de acesso ao primeiro piso, sendo que existem crianças com mobilidade reduzida, sendo o elevador fundamental. Os quartos transmitem uma sensação de conforto, pois encontram-se devidamente asseados e organizados. Existe um quarto destinado aos bebés com menos de quatro meses. É um espaço devidamente organizado, sendo um quarto que exige uma constante vigilância. Existe um quarto onde é composto por alguns berços e, relativamente perto, existe a sala das vigilantes, onde se preparam os leites, as mudas de fralda e de vestuário. Todos os quartos possuem mobiliário simples, mas cómodo e funcional, verificando-se que existe preocupação para que assim seja.

Acolhendo crianças com idades tão heterogéneas, a instituição encontra-se organizada de acordo com a funcionalidade necessária, que subdivide as crianças, o grupo dos bebés até aos três anos de idade, até poderem frequentar a creche e jardim de infância no exterior, e o grupo das crianças dos quatro aos 14 anos de idade. A cada um destes grupos de crianças destinam-se espaços próprios onde se desenrolam atividades mais ou menos estruturadas e ajudantes da ação educativa destinada aos diferentes grupos etários.

3.2. AS CRIANÇAS E O DIA-A-DIA NA INSTITUIÇÃO

Inicialmente, para me integrar na instituição, e com o propósito de conhecer e compreender o funcionamento e as práticas da mesma, realizei observação participativa e participei em todas as dinâmicas da casa. Dado que, as crianças mais velhas iam para o infantário ou para a escola, e passavam grande parte do dia fora da instituição, experienciei e colaborei com o dia-a-dia dos bebés. Envolvi-me nas atividades que as auxiliares de ação educativa realizavam com os mesmos, a fim de as estimular, promovendo a sua autonomia, a sua imaginação e criatividade. Auxiliei os bebés nas refeições, assim como, preparar para a sesta, banhos, entre outros. À medida em que as crianças mais velhas iam chegando, incluí-me igualmente nas suas dinâmicas, auxiliando-as, por exemplo, nos trabalhos de casa. A maioria das crianças estabelece contacto com as famílias, uns mais frequente que outros. Perante isto, tive a possibilidade de assistir às visitas dos familiares, que se realizam ao domingo de manhã, numa sala predestinada para tal, bem como, presenciar videochamadas quando não era possível, por variados motivos, que a visita decorresse em contexto institucional. Do que pôde ser observado, embora exista alguma

resistência por parte de alguns progenitores em colaborar com as profissionais da instituição, a grande maioria tem uma boa relação com estas. A maior parte das visitas que presenciei, correram sempre dentro dos parâmetros normais, isto é, visitas sem conflitos e hostilidades por parte dos pais, sendo que haviam dias em que as crianças estavam mais recetivas à visita e contacto com o/a progenitor(a) que outras. Este envolvimento em todas as valências e dinâmicas da casa, permitiu-me criar uma relação mais próxima tanto com as crianças, como com os profissionais. Com base no Manual de Boas Práticas do ISS (2005, p.104), a importância do trabalho da instituição juntamente com as famílias "é fundamental, reforçando a ideia de que a institucionalização de uma criança e conseqüente afastamento do seu meio familiar pode, também, constituir um momento adequado para desenvolver formas de intervenção e reorganização destes agregados".

Nas instalações da instituição estão, atualmente, 17 crianças, três do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os seis meses e os 14 anos. Nesta encontram-se três fratrias, uma delas composta por três irmãos e as outras duas por dois. A grande maioria das crianças provém de um seio familiar desfavorecido a nível económico, de um ambiente familiar onde existem défice de competências parentais, ausência de retaguarda familiar, historial de crimes, consumo de estupefacientes e/ou exposição a modelos parentais desviantes e um caso de institucionalização decorrente de uma situação de abandono.

As crianças expostas a modelos parentais desviantes, obviamente que se encontram em circunstâncias de risco e de vulnerabilidade. Uma criança que faça parte de uma família disfuncional, com um historial familiar desorganizado, com dificuldades socioeconómicas e com difícil acesso à educação e à saúde, estará certamente mais sujeita a potencializar falhas e problemas de desenvolvimento físicas e psicológicas. Sendo a infância e a adolescência uma fase onde a vulnerabilidade prevalece, alguns fatores poderão aumentar as situações de risco e de perigo, tais como: ansiedade, desagregação familiar, violência, maus tratos, abandono, entre outros (Sapienza & Pedromônico, 2005)

As crianças acolhidas são maioritariamente de nacionalidade portuguesa, exceto uma fratria de três irmãos, em que dois deles são de nacionalidade brasileira. No que diz respeito à situação

escolar das crianças, os bebês/crianças até aos três anos de idade, frequentam o berçário e a creche dentro das instalações da instituição. Para tal, a instituição conta com espaços adequados a cada faixa etária. Por outro lado, as crianças em idade pré-escolar, frequentam um jardim de infância que fica localizado próximo da instituição. E as crianças que frequentam o 1º ciclo e o 3º ciclo, encontram-se a estudar em agrupamentos de escolas distintos, situadas dentro do concelho onde fica localizada a casa de acolhimento.

No que diz respeito às rotinas e à vida diária na casa, durante a semana, as crianças que frequentam a escola e o pré-escolar, acordam por volta das 07h para a realização da sua higiene. O pequeno-almoço ocorre entre as 07:30h e as 08h. Posto isto, são levadas à escola e ao infantário pelas profissionais. Os bebês/crianças que frequentam o berçário e a creche dentro das instalações da instituição, acordam as 08:00h e tomam o pequeno-almoço entre as 08:30h e as 09:00h. Este último grupo de crianças passa a manhã a brincar e/ou a fazer atividades adequadas à sua faixa etária, acompanhadas pelas auxiliares de educação. Almoçam às 11:45h e a sesta realiza-se entre as 13h e as 15h, dando-se os lanches antes de as outras crianças regressarem. As crianças do pré-escolar regressam à instituição pelas 17h, e as cuidadoras iniciam a higiene destas crianças e dos bebês. Pelas 18h, regressam à instituição as crianças mais velhas, e vão também efetuar a sua higiene. Posteriormente, é realizada pela técnica que está presente com as educadoras, uma divisão de tarefas de modo a organizar momentos, tais como: a realização de trabalhos de casa, as videochamadas dos familiares e as eventuais terapias que frequentam, como por exemplo, terapia da fala e consulta com a psicóloga. Após estes afazeres, as crianças mais velhas juntam-se às restantes para brincarem. Pelo discurso das crianças e das profissionais, o momento mais prazeroso do seu dia-a-dia é quando chegam a casa e vão brincar. O berçário janta por volta das 18:45h e a creche e os grandes às 19:30h. Após o jantar, enquanto as profissionais deitam os bebês, as crianças vão lavar os dentes e veem um bocadinho de televisão. As rotinas de fim-de-semana e feriados são mais flexíveis.

Aquando da minha entrada na instituição, foram institucionalizados uma fratria de três irmãos, com dez, oito e quatro anos, em que dois deles são de nacionalidade brasileira, como mencionado anteriormente. Neste sentido, tive a oportunidade de presenciar a integração destes na instituição, bem como compreender como é desenvolvido o processo de admissão. Deste modo,

no processo de admissão é apresentada a data de admissão, a idade da criança, a fonte de encaminhamento, os motivos da institucionalização, o gestor de caso interno e o gestor de caso externo³. No momento do acolhimento, é necessário elaborar uma caracterização do mesmo, em relação à alimentação, estado de saúde, higiene e rotinas da criança. Não obstante, é imprescindível identificar quais são as visitas autorizadas e fazer uma caracterização da família biológica. Por último, é feito um registo de visitas e diligências, onde estão integrados os registos dos familiares e da criança, como visitas, contactos e atendimentos, e os registos da CPCJ, EMAT, tribunal e outras entidades. Posteriormente a esta institucionalização, foi possível observar uma mudança nas dinâmicas das crianças mais velhas, na medida em que estas entradas tiveram influência na estabilidade relacional entre as mesmas. Para fazer face a esta problemática, foi necessário a execução de mudanças institucionais, no que diz respeito às dinâmicas relacionais e o tipo de intervenção utilizada que até então, estava adequada ao grupo de crianças que já se encontravam institucionalizadas.

Por conseguinte, ainda que existam diversas ocasiões de interações positivas entre as crianças mais velhas, de quando em vez, e através de conversas intencionais e da observação participativa, constatei que existem interações menos saudáveis e agressões verbais entre as mesmas, sendo inevitável a intervenção dos profissionais perante estes comportamentos disruptivos. Por consequência a esta intervenção, são causadas situações de conflito entre as crianças e a equipa educativa. Esta última, tem a necessidade de assumir uma postura mediadora. Para corresponder a essa finalidade, tentam promover momentos de diálogo, mediante uma comunicação positiva, onde se tenta conversar com as crianças, a fim de que estas compreendam a causa do conflito, ajudando-as a assimilar que as atitudes agressivas e desrespeitadoras não são as mais corretas. Apesar desses conflitos, uma profissional afirmou "Independentemente destes desacatos, eles costumam dar-se bem. São muito protetores uns com os outros". Outra profissional expressou "Berro quando tenho de berrar, brinco quando tenho de brincar, mas principalmente dou o que nunca tiveram, amor. É para isso que aqui estamos". Através de conversas intencionais com as crianças mais velhas e pela observação direta, constatou-se que estas gostam de brincar e passar o tempo livre a ver desenhos animados, a jogar computador e a

³ O gestor de caso interno é caracterizado por uma das técnicas da instituição. O gestor de caso externo caracteriza-se por um/a técnico/a da Segurança Social ou da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ).

fazer jogos lúdicos.

Em algumas conversas intencionais com a equipa técnica e com a equipa educativa, e mesmo através da análise dos processos individuais e da observação direta, foi possível perceber que as crianças mais velhas apresentam: dificuldade em compreender as suas emoções, instabilidade emocional, baixa autoestima, problemas comportamentais, atitudes desafiadoras e baixa tolerância à frustração. Uma profissional proferiu "são crianças com várias carências com histórias de vida complicadas. Necessitam de todo o nosso carinho e atenção". Todas as profissionais da instituição têm consciência destes fatores, e embora se sintam preocupadas, tentam criar estratégias para uma intervenção direcionada para fazer face a estas contrariedades, com o objetivo de aprenderem a lidar com as emoções e frustrações das crianças. Em conversa com uma profissional da equipa educativa, esta refere que "não é fácil lidar com todos estes conflitos internos e com tantas personalidades diferentes. Tentamos encontrar formas para isso, mas não é fácil".

Ainda durante a minha permanência na casa de acolhimento, presenciei à desinstitucionalização de três crianças, encaminhadas para uma família adotiva. Neste sentido, providenciam-se encontros, onde está presente a equipa de adoção, a fim de promover a vinculação entre os pais adotivos e a criança. De acordo com o Art.º 49º do Decreto-Lei 143/2015, de 8 de setembro, "O período de transição decorre pelo tempo mais curto e estritamente necessário ao cumprimento dos seus objetivos, tendo uma duração variável, em função das características da criança e da família adotante, não devendo exceder 15 dias". Assim, numa destas desinstitucionalizações, a Educadora de Infância reuniu as crianças mais velhas e informou-as "tenho uma boa notícia. A B. vai embora, tem uns pais novos". Num primeiro momento, as crianças ficaram visivelmente tristes. Uma criança questionou "e nós, quando vamos embora?", ao que a profissional respondeu "quando houverem condições para irem. A B. já estava cá há muito tempo. Não se preocupem, vocês não vão ficar cá para sempre. É so por uns tempos". Ao que uma criança proclamou "nós aqui somos muito bem tratados".

O projeto de vida de cada criança passa, idealmente, pela reintegração familiar, reintegrando o seu meio natural de vida, sempre que sejam reunidas condições para tal. Com efeito, o objetivo é criar as condições necessárias para proceder à unificação da família, sendo aplicada provisoriamente

a medida de acolhimento residencial. Tal como previsto no Art.º 62º do Decreto-Lei 147/99, de 1 de setembro, "a medida aplicada é obrigatoriamente revista findo o prazo fixado no acordo ou na decisão judicial, e, em qualquer caso, decorridos períodos nunca superiores a seis meses". Cabe então, ao tribunal, a decisão de manter, substituir ou cessar a medida. Quando as condições ideais não se concretizam, e uma vez que o objeto principal passa por promover uma desinstitucionalização segura, é decretada a medida de adoção. Apesar dos processos estarem sujeitos a evolução, apenas três crianças se encontram nestas circunstâncias. Uma não dispõe de retaguarda familiar, e as outras duas porque assim o tribunal decretou. A partir de uma conversa informal com uma profissional da equipa educativa, esta afirmou "Não há nenhuma instituição como a nossa. A nossa tem o conceito de uma casa familiar, tem calor humano". Felizmente, a dedicação por parte das instituições e das entidades competentes "pela definição e concretização dos projetos de vida" de cada criança tem ganho bastante importância. Neste sentido, "o projeto de vida de cada criança configura uma estratégia de intervenção da estrutura residencial em parceria com outros atores sociais, implicando fortemente com as crianças e jovens acolhidos e suas famílias, tendo como objetivo principal a sua desinstitucionalização segura" (Manual de Boas Práticas do ISS, 2005, p.104).

Num registo menos positivo, e com base numa conversa intencional com a Assistente Social, constataram-se alguns constrangimentos no que toca à definição em tempo útil do projeto de vida das crianças. O tempo de permanência das crianças na instituição tem-se alongado, devido ao excesso de trabalho dos Tribunais de Família. O impasse na definição e concretização do projeto de vida é gravemente penalizador, seja qual for a idade da criança, prejudicando o seu equilíbrio psicológico, afetivo e o desenvolvimento global. Toda a equipa tenta criar estratégias para minorar o sofrimento de cada criança. Apesar de esta instituição estar vocacionada para a intervenção precoce, numa faixa etária até aos seis anos, esta continua a acolher crianças em idade escolar. Contudo, o acolhimento nestas idades, tem sido um grande desafio, uma vez que obriga à implementação de dinâmicas com rotinas distintas às da creche e do pré-escolar.

Durante o dia-a-dia na casa de acolhimento, é perceptível a relação de proximidade e a afinidade com todos os profissionais da casa, desde a equipa técnica, auxiliares de ação educativa, entre outras, com as crianças que estão acolhidas. Na perspetiva da Assistente Social, para o

desenvolvimento afetivo das crianças, as figuras de referência são um elemento fundamental. Em consequência da situação da institucionalização e por estarem afastados da família biológica, torna-se imprescindível a criação de laços afetivos e o desenvolvimento de uma relação de confiança com quem residem, uma vez que estas figuras constituem um fator de proteção para as crianças. Através de conversas intencionais com a equipa educativa e no decurso de toda a observação direta, é evidente que as crianças detêm preferências e um carinho especial por determinados elementos da equipa. Da mesma forma, o contrário também acontece.

3.3. AS EQUIPAS DE PROFISSIONAIS

A instituição funciona 24/24 horas, ao longo de todos os meses do ano, sábados, domingos e feriados pelo que implica a existência de um quadro de pessoal permanente, e de uma vasta equipa multidisciplinar, que é constituída por: técnicos superiores – Assistente Social, Psicóloga e Educadora de Infância, que pautam o seu trabalho em estreita colaboração com a Segurança Social, Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Risco e Tribunais; técnicos administrativos, que realizam tarefas de administração da instituição, nas áreas dos recursos humanos, contabilidade e logística; e auxiliares de educação, auxiliares de limpeza, cozinheira e vigilantes noturnos, imprescindíveis para o regular funcionamento da casa.

A equipa técnica é constituída por três elementos, que exercem funções em três áreas distintas, como mencionado anteriormente, nomeadamente, Assistente Social, Psicóloga e Educadora de Infância. Em conformidade com o Art.º 54º do Decreto-Lei 142/2015, de 8 de setembro, "a equipa técnica, constituída de modo pluridisciplinar, integra obrigatoriamente colaboradores com formação mínima correspondente a licenciatura nas áreas de psicologia e do trabalho social, sendo designado o diretor técnico de entre estes". Deste modo, e de acordo com o manual de funções da instituição, compete à equipa técnica: - colaborar na implementação da missão, valores, políticas, normas e objetivos definidos pela Direção; colaborar no planeamento e utilização dos recursos humanos, equipamentos, materiais e instrumentos de forma a alcançar os objetivos estabelecidos; - orientar e supervisionar os colaboradores nas atividades desenvolvidas com as crianças; - avaliar e tomar decisões relativamente aos procedimentos e rotinas a seguir com as crianças; - assegurar o acolhimento das crianças, assim como, a

reintegração na família biológica, alargada ou adotiva; avaliar o desenvolvimento das crianças no âmbito pedagógico, psicológico, social, escolar e de saúde; - avaliar os processos de promoção e proteção e definir o projeto de vida das crianças em articulação com as outras estruturas envolvidas no processo; - definir estratégias e modos de proceder comuns para todos os elementos da equipa técnica e restantes colaboradores.

A Assistente Social, segundo o manual de funções da instituição, tem a responsabilidade de: - elaborar o projeto de vida de cada criança acolhida em conjunto com a equipa técnica e em articulação com as estruturas externas envolvidas nos processos de promoção e proteção; - garantir o cumprimento de prazos e protocolos estabelecidos na comunicação entre a instituição e outras estruturas externas envolvidas nos processos de promoção e proteção; - acompanhar e orientar as famílias das crianças acolhidas de acordo com os objetivos definidos nos processos de promoção e proteção e as normas de funcionamento interno da instituição; - planear e acompanhar os atos de admissão das crianças; - recolher informação relativa à criança acolhida junto dos técnicos (EMAT, CPCJ) que procedem à retirada; - planear e acompanhar as visitas dos familiares às crianças; - assumir a função de gestor de caso nos processos de vinculação de acordo com a atribuição da equipa técnica; - proceder ao acompanhamento dos pais adotivos durante o período de vinculação; - reunir com a equipa de adoções durante o processo de vinculação; entre outras.

A Psicóloga, para além de ter a função de diretora técnica da instituição, e de acordo com o manual de funções da instituição, tem o comprometimento de: - garantir o acompanhamento psicológico às crianças acolhidas, desde o momento do acolhimento até à sua saída da Instituição; - orientar os colaboradores sobre os procedimentos a seguir com as crianças de acordo com as necessidades individuais; - elaborar o projeto de vida de cada criança acolhida em conjunto com a equipa técnica e em articulação com as estruturas externas envolvidas nos processos de promoção e proteção; - acompanhar e orientar as famílias das crianças acolhidas de acordo com os objetivos definidos nos processos de promoção e proteção; - avaliar o desenvolvimento global das crianças em conjunto com a equipa técnica, e proceder ao encaminhamento para estruturas de apoio especializado nos casos em que se verifiquem défices globais ou ao nível de áreas específicas; - realizar avaliações psicológicas às crianças (desenvolvimental, cognitiva e

afectiva), efetuar psicodiagnóstico e elaborar relatórios para outras entidades; - definir e implementar estratégias de intervenção psicológica e acompanhamento psicoterapêutico; - realizar mensalmente os registos diários de medicação; - realizar semanalmente o mapa das consultas e terapias agendadas; entre outras.

A Educadora de Infância, conforme o manual de funções da instituição, tem o compromisso de: - organizar as atividades a desenvolver com as crianças na sala da creche e sala de berçário a nível educativo; - planificar e realizar atividades exteriores; elaborar as rotinas diárias das salas de creche e berçário; - proceder à avaliação contínua do desenvolvimento das crianças; assegurar o acompanhamento educativo das crianças em idade pré-escolar; - supervisionar as práticas das equipas educativas com as crianças; programa e planifica todas as atividades, no que diz respeito, ao desenvolvimento das crianças e bem-estar físico e emocional; - elaborar as rotinas das crianças, de acordo com as respetivas faixas etárias; - planificar atividades lúdicas e pedagógicas com a Psicóloga no sentido de trabalhar áreas específicas para cada criança; entre outras.

No que diz respeito às auxiliares de ação educativa, a equipa é composta por 14 elementos. Tal como refere o Art.º 54 do Decreto-Lei 142/2015, de 8 de setembro, "a equipa educativa integra preferencialmente colaboradores com formação profissional específica para as funções de acompanhamento socioeducativo das crianças e jovens acolhidos e inerentes à profissão de auxiliar de ação educativa e de cuidados de crianças". Estas profissionais estão divididas em três turnos: manhã, tarde e noite, com duração de oito horas cada um. Têm a responsabilidade de: - assegurar e proporcionar as condições necessárias para o bem-estar das crianças; - participar na realização de atividades adequadas ao desenvolvimento das crianças; prestar cuidados e auxiliar as crianças ao nível da higiene pessoal, alimentação e vestuário; - vigiar as crianças promovendo e garantindo a sua segurança; - acompanhar as crianças quando se levantam e deitam, no horário estabelecido; - apoiar na realização dos trabalhos pedagógicos; - servir as refeições ou auxiliar as crianças durante os períodos de refeição; - acompanhar as crianças nos tempos livres. Com base num testemunho de uma profissional da equipa educativa "nós deixamos os nossos para estar aqui. Passamos mais tempo aqui do que em casa. Mas é o nosso trabalho e é gratificante".

Além disto, conta com um profissional auxiliar de serviços clínicos, que deve: proceder ao acompanhamento das crianças a consultas, cirurgias e terapias, proceder a visitas e

acompanhamento de crianças internadas no hospital, garantir o acompanhamento permanente das crianças às urgências, assegurar o registo e passagem da informação referente às orientações clínicas fornecidas nas consultas médicas das crianças aos colaboradores e efetua o registo de consultas e urgências realizadas; uma funcionária administrativa que se responsabiliza pelo correio, gestão dos recursos humanos, contabilidade, segurança social, finanças e centro de emprego; uma funcionária auxiliar de serviços gerais, que: executa trabalhos de limpeza e conservação em geral, utilizando os materiais e instrumentos adequados, e rotinas previamente definidas, gere as existências de produtos de limpeza e lavandaria e proceder às encomendas dos respetivos produtos e zela pela manutenção das instalações e elaborar listas de compras para repor os instrumentos e equipamentos necessários; uma cozinheira que tem a função de confeccionar todas as refeições e gerir e manter organizada a cozinha e a dispensa; e uma funcionária que auxilia na Loja Social da instituição e que organiza e exerce o transporte escolar.

A instituição adota também o voluntariado como um contributo imprescindível para o bom funcionamento da casa, tendo em conta os diversos perfis e experiências dos voluntários. É uma atividade traduzida numa relação solidária, de forma livre, mas legal e necessariamente organizada. As principais áreas em que o voluntariado presta serviços são: berçário, creche, tarefas de apoio à casa, terapias e piscina.

A equipa técnica e a equipa educativa reúnem mensalmente, ou sempre que é necessário. Estas reuniões têm como propósito falar sobre as dinâmicas e o dia-a-dia da casa, onde é possível partilharem os constrangimentos e os sucessos subjacentes à intervenção que desenvolvem. Numa conversa intencional com a equipa técnica, revelaram que estas reuniões se destacam porque através delas, conseguem refletir acerca da dinâmica da instituição, assim como a deliberação dos planos individuais das crianças. Das auxiliares de ação educativa com quem fui conversando, consideram estas reuniões essenciais, uma vez que permite a partilha de ideias e a reflexão das suas práticas.

É notória a boa relação entre todos os elementos da equipa da instituição. No entanto, foi perceptível que a equipa técnica e a equipa de auxiliares de ação educativa se encontravam cansadas fisicamente e psicologicamente, principalmente derivado aos sucessivos confinamentos devido à Covid-19. Independentemente disto, todos os profissionais da instituição

desempenham uma função primordial na educação e no desenvolvimento global destas crianças, onde proporcionam todas as condições essenciais para satisfazer as suas necessidades. Promovem, acima de tudo, um ambiente saudável, priorizando sempre, a criação de laços afetivos. Posto isto, é evidente o cansaço físico e psicológico de toda a equipa, em que todas privilegiam o trabalho em equipa para levar a cabo o bom funcionamento da casa.

3.4. O PROJETO DESENVOLVIDO NA INSTITUIÇÃO

Antes de dar a conhecer os participantes do projeto, é importante salientar que os nomes dos sujeitos serão identificados pela sua inicial, e serão ocultados todos os elementos de maior evidência, com o intuito de salvaguardar o seu anonimato. O projeto contou com a participação de quatro crianças, no que diz respeito às atividades em grupo. Torna-se relevante realizar a caracterização individual de cada criança, apresentando o seu contexto, e quais as suas principais características, referindo também, quais as causas da institucionalização. Para esta caracterização, foram utilizadas várias técnicas de recolha de informação: a observação participativa no dia-a-dia das crianças, conversas intencionais com a equipa técnica e a equipa educativa, análise dos processos individuais e dos relatórios dos professores de cada criança.

A L. nasceu a 19 de junho de 2014 e o D. a 24 de agosto de 2012. São uma fratria de três irmãos e foram institucionalizados no dia 12 de novembro de 2021. O motivo da institucionalização resulta de uma denúncia realizada pela avó materna das crianças em Entidade Policial, sobre eventuais maus tratos perpetrados pela progenitora. Neste sentido, o processo foi remetido para a CPCJ de Braga. Face ao perigo e risco que as crianças se encontravam, ficaram em internamento social, após a avaliação clínica por parte de uma pediatra. Foi, então, decretada medicação cautelar de acolhimento residencial. A progenitora das crianças encontrava-se mentalmente perturbada, sem conseguir sequer estar localizada no tempo, rejeitando apoio e ajuda médica. Apresentava sinais de automutilação, indicando o grau de perturbação em que se encontrava. Posteriormente à institucionalização, foram integrados numa escola do 1º ciclo. Segundo um relatório por parte da professora da L., aquando da integração na escola, esta adaptou-se muito bem à turma e ao ambiente em sala de aula. Apresentou um bom desempenho logo desde o início, onde a sua capacidade de trabalho foi sempre regular, independentemente da tarefa executada. Nas aulas

está atenta e empenha-se na realização das tarefas, esforçando-se por concluí-las de forma correta. Revela autonomia e sentido de responsabilidade, e estabelece boas relações interpessoais com os pares. Em relação ao comportamento desta dentro da instituição, através de conversas intencionais com as profissionais da instituição e daquilo que foi possível observar, a L. assume frequentemente uma postura desafiadora com todas as profissionais e faz birra quando não consegue obter aquilo que deseja e da forma que quer. Está a ser realizada por profissionais competentes, uma avaliação cognitiva por suspeita de hiperatividade e défice de atenção. Face às suas características, frequenta consultas de psicologia e de terapia ocupacional. No que diz respeito à situação escolar do D., de acordo com a apreciação da sua professora através de um relatório, este é um aluno meigo e relaciona-se bem com os colegas e adultos. Revela algum empenho na realização das tarefas, embora nem sempre as realize de forma autónoma. Não obstante, participa com entusiasmo e interesse nas atividades propostas. Na instituição, embora na maioria das vezes seja uma criança calma, por vezes, adota comportamentos desestabilizadores com outras crianças recorrendo a agressões verbais. Ambas as crianças recebem visitas semanais da progenitora e do padrasto, e realizam videochamadas com os avós maternos, que se encontram a viver no Brasil.

O L.S. nasceu a 7 de fevereiro de 2014. A sinalização proveio da CPCJ de Vizela devido a uma sinalização anterior dado que a criança se encontrava exposta a modelos e comportamentos que comprometiam o seu normal desenvolvimento, tais como, ausência de condições habitacionais, historial de lenocínio, comportamentos agressivos perpetrados pelo pai à companheira, e ausência de uma pessoa próxima que pudesse acolher o menor face à detenção do seu progenitor. Este detinha a guarda da criança, uma vez que a progenitora não tinha interesse em acolhê-lo. A progenitora está ligada a um passado de prática de prostituição. Segundo a opinião da professora através de um relatório, o L. adquire e/ou aplica conhecimentos, contudo costuma ser muito irrequieto, demonstra alguma resistência ao cumprimento das regras e ainda revela dificuldades na capacidade de atenção. Paralelamente revela comportamentos agressivos e provocatórios durante o tempo de recreio para com os colegas. Daquilo que pôde ser observado e através de conversas intencionais, a criança evidencia um comportamento emocional preocupado, com numerosas carências afetivas, caracterizado por vinculações inseguras e instabilidade psicomotora. Procura de forma indiscriminada a atenção e o afeto por parte dos adultos, sendo

uma criança bastante desafiadora e sensível. Apresenta alguma instabilidade emocional, reagindo de modo hipersensível e com choro fácil a situações que não justificam esta resposta afetiva. Relaciona-se com os adultos de forma superficial, não sendo possível identificar uma figura de referência. Durante a realização dos trabalhos de casa, expõe uma significativa dificuldade de concentração e uma conduta marcada pela agitação psicomotora. Foi diagnosticado com agitação psicomotora e défice de atenção, sendo seguido em consultas de psicologia e terapia da fala, e faz medicação de libertação prolongada. Em relação aos contactos que mantém com os familiares, dado que o progenitor se encontra em cumprimento de pena, realiza um contacto telefónico durante a semana, e uma videochamada ao domingo. A progenitora tem efetuado uma videochamada por semana.

O L.A. nasceu a 7 de agosto de 2014. A 17 de dezembro de 2014 foi decretada medida de acolhimento em instituição devido a maus tratos físicos e psicológicos. A 5 de abril de 2017 foi decretada medida de promoção e proteção de apoio junto dos pais, devendo estes frequentar um curso de educação parental. Passado dois anos, foi retirado novamente. A progenitora bateu-lhe na face com uma colher de pau, sofrendo vários danos. Posto isto, a 18 de novembro de 2019, foi decretada medida de promoção e proteção de acolhimento residencial, tratando-se de uma reinstitucionalização. O relacionamento dos progenitores é marcado por ruturas sucessivas, na sequência de episódios de violência doméstica. A progenitora tem dificuldade em saber gerir e lidar adequadamente com as alterações comportamentais do menor. Aquando da institucionalização, não se mostrava esgotada a possibilidade de a progenitora alterar o seu comportamento parental, embora o progenitor revela-se a ausência da adoção de qualquer comportamento protetivo para com o filho. De acordo com um relatório da professora do L.A., de uma forma global, este precisa de adquirir e/ou aplicar os conhecimentos. A mesma afirma que este frequenta o 2º ano, mas encontra-se ao nível do 1º ano, beneficiando de medidas de suporte à aprendizagem. Através da observação direta e de conversas intencionais, é possível perceber que a criança revela baixa tolerância à frustração sempre que não consegue o que quer e da forma que quer, é de choro fácil e faz birras constantes. Apresenta bastante instabilidade emocional, e recorre a birras com a finalidade de obter atenção e afeto por parte dos adultos. Perante estes fatores, encontra-se a frequentar consultas de psicologia, terapia da fala e terapia ocupacional.

Após dois anos sem ver a mãe, em dezembro de 2021, a progenitora efetuou o primeiro convívio presencial, tendo ficado agendada uma visita semanal.

3.5. AVALIAÇÃO DO CONTEXTO

De acordo com os momentos partilhados com todos os intervenientes e através da análise da realidade apresentada anteriormente, é então, realizada a avaliação do contexto. Para a identificação de problemas, derivada à diminuta idade das crianças institucionalizadas na instituição, inicialmente, privilegiaram-se as conversas intencionais com todos os profissionais, bem como, através da observação participativa nas rotinas das crianças e nas dinâmicas da instituição. No decorrer de conversas intencionais com a equipa técnica, devido à grande diferença de idades dos bebés e das crianças mais velhas, e visto que, os problemas identificados se referiam a estas últimas, chegou-se à conclusão que era prioritário intervir com as crianças com idade superior. Para garantir que havia a participação de todos os atores sociais, posteriormente, também através da colaboração das crianças, foi possível identificar e fazer o levantamento de alguns problemas.

Como problemas (Apêndice A), foram identificados os seguintes: conflitos relacionais entre as crianças (P1), instabilidade emocional e baixa tolerância à frustração (P2) e cansaço físico e psicológico por parte das profissionais (P3). O primeiro problema (P1 – conflitos relacionais entre as crianças) é traduzido por interações menos saudáveis e conseqüentemente à escassa coesão grupal. As crianças recorrem a agressões verbais pondo em causa o respeito e a compreensão pelo outro. Estes comportamentos menos corretos, para além de terem sido apontados pelas profissionais, foram também identificados pelas crianças. Reconhecem que por vezes não agem de maneira correta uns com os outros, e que o motivo que os leva a ter comportamentos desestabilizadores traduz-se por não conseguirem alcançar o que querem e quando querem. Nas conversas intencionais com as crianças, foi possível recolher as seguintes partilhas: "não gosto do J.M., ele irrita-me (...) quando me irrita chamo-lhe nomes (...) parece um bebé" (D); "o D. é invejoso, é mau (...) tem um brinquedo e não me deixa brincar com ele" (L.A). De acordo com os discursos das crianças, estes conflitos relacionam-se, claramente, devido à falta de maturidade associado à dificuldade que têm em regular as suas emoções. Segundo o discurso de uma

profissional: "é complicado para eles gerirem as suas emoções (...) não sabem como o fazer e começam a tratar-se mal uns aos outros". De salientar, que estes comportamentos acabam por ser normativos devido à idade e o contexto das crianças, contudo é importante que sejam mediados. Estes conflitos acabam por ter impacto na dinâmica relacional entre as crianças, e mesmo em relação à equipa educativa com estas, na medida em que têm de intervir para travar as conflitualidades.

No que diz respeito ao segundo problema (P2 – instabilidade emocional e baixa tolerância à frustração), de acordo com conversas intencionais com as profissionais da instituição, e do que foi possível constatar, as quebras dos laços familiares trazem como consequências ansiedade e inseguranças, bem como um comportamento emocional preocupado, caracterizado por vinculações inseguras, dificultando a compreensão dos sentimentos e das emoções. Perante o discurso de algumas profissionais, as crianças não são capazes de exprimir pensamentos e emoções de forma apropriada "eles sentem dificuldade em expressarem a forma como se sentem e porquê". Para tal, justificam "penso que estes aspetos se devem ao facto de as crianças terem tido experiências menos positivas ao longo do seu percurso". Este problema torna-se mais evidente a nível da relação entre pares, onde prevalecem as relações pouco ajustadas entre as crianças e atitudes desafiadoras perante a equipa educativa. É evidente que o facto de terem experienciado acontecimentos negativos na sua história de vida, consequentemente associadas ao acolhimento institucional, tal como todos os fatores inerentes a cada contexto, pode propiciar situações de instabilidade emocional e dificuldade em compreender e exprimir as suas emoções, acabando por influenciar a forma como constroem as relações com os outros. Mediante conversas intencionais com a equipa técnica, tais manifestações devem-se também à rutura com as suas figuras de vinculação. Paralelamente a estes fatores, as profissionais da instituição fazem alusão ao facto de as crianças possuírem uma baixa autoestima.

Em relação ao terceiro problema (P3 – cansaço físico e psicológico por parte das profissionais), este foi exposto através de conversas individuais com a equipa educativa e em reuniões das mesmas com a equipa técnica. Através de uma conversa intencional com uma profissional, afirmou "Estou esgotada. E o sentimento é geral. Depois dos confinamentos devido à Covid (...) foi muito cansativo e esgotante". Em conformidade com este relato, outros membros da equipa

concordaram com este testemunho "Estamos cansadas, os confinamentos aqui dentro com as crianças foram muito duros"; "Lidar com os conflitos dos miúdos não é fácil, estou bastante cansada". Para além destes discursos, foi possível entender que estas, por vezes, sentiam que não eram valorizadas profissionalmente "Nós passamos a nossa vida aqui. Passamos mais tempo com estas crianças do que com as nossas famílias (...) isso por vezes não é valorizado". Para além disto, reconhecem que este cansaço tem um impacto negativo na forma como se relacionam com as crianças devido às oscilações do estado de humor e à falta de paciência perante comportamentos menos ajustados. Apesar da instituição manifestar preocupar-se e ter consciência deste problema, e uma vez que emergiu a necessidade de definir um percurso para a intervenção do projeto, a equipa técnica concordou que esta questão não era tão pertinente como as outras. Visto que os outros problemas estavam relacionados mais diretamente com as crianças, em concordância com a opinião de todos os atores sociais, chegou-se à conclusão que seria prioritário e fundamental, desenvolver o projeto focando-nos nas crianças.

Perante os problemas identificados anteriormente, torna-se fundamental especificar as necessidades identificadas (Apêndice A). Neste sentido, as profissionais apontaram como necessidade promover a capacidade de regulação das emoções nas crianças, com a finalidade de as mesmas adquirirem competências para conseguirem gerir conflitos, priorizando o diálogo como ferramenta primordial. Não obstante, seria necessário fortalecer as relações interpessoais através de valores como a solidariedade, a partilha e o respeito pelo outro, para o desenvolvimento de uma maior confiança e empatia entre as crianças. Para tal, seria essencial estimular as crianças a aceitarem a suas características e as diferenças interpessoais. Por conseguinte, as necessidades passam pelo desenvolvimento de competências pessoais, sociais e emocionais, recorrendo à criação de um espaço de partilha e de convívio, proporcionando momentos de diálogo mediante uma comunicação positiva. Deste modo, é essencial desenvolver atividades de grupo que possibilitem o desenvolvimento destas competências, para que as crianças possam compreender e refletir acerca dos seus comportamentos e emoções, promovendo assim, relações interpessoais mais positivas e a construção de uma visão mais positiva de si e dos outros.

É necessário, agora, considerar as potencialidades, os recursos, bem como os constrangimentos.

Neste sentido, como potencialidades da instituição destaca-se: a abertura da instituição ao desenvolvimento de novos projetos de intervenção social; a colaboração de todos os profissionais para a concretização do mesmo; o interesse demonstrado por todos os atores sociais em trabalhar os problemas identificados; a relação de proximidade com as crianças e a sua adesão; e o acesso facilitado a todos os documentos institucionais, bem como aos processos individuais de cada criança. Por outro lado, no que se refere aos recursos foi possível verificar a existência de vários, quer humanos como materiais. No que se refere aos recursos humanos, contou-se com a colaboração da equipa técnica e de toda a equipa educativa, que sempre se mostraram disponíveis para dar o seu contributo no que fosse necessário. Quanto aos recursos materiais e físicos, foi possível contar com: espaços de convívio interiores e exteriores; salas de estudo e de reuniões; equipamento informático, como computadores, impressoras e colunas; e acesso facilitado à internet. Não obstante, identificaram-se também alguns constrangimentos, nomeadamente: dificuldade na articulação dos horários para a realização do projeto, quer pelas rotinas da instituição, quer pela própria disponibilidade das crianças, dado que durante a semana tinham o tempo inteiramente preenchido com a escola, terapias, trabalhos de casa, entre outros; e o facto de a casa de acolhimento ter entrado três vezes em isolamento devido a casos positivos da Covid-19. Numa das vezes que a instituição entrou em isolamento, estava previsto dar início às ações planeadas. Assim sendo, o desenvolvimento destas começou mais tarde do que o previsto. Importa ainda salientar que, aquando da reunião com a equipa técnica acerca do desenvolvimento do projeto, foi-lhes proposto entre 10 a 12 atividades a realizar com as crianças. As técnicas expressaram a sua opinião, e determinaram que o ideal seria implementar no máximo seis atividades, com a justificação de que mais do que isso, iria ser demais para as crianças. E também, como referido, como as atividades se iriam realizar só ao sábado, pelos motivos mencionados anteriormente, não queriam que o projeto se estendesse por um longo período de tempo.

4. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

4.1. MAUS TRATOS NA INFÂNCIA: MEDIDA DE PROMOÇÃO E PROTEÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS/JOVENS EM PERIGO

A infância, caracterizada como uma fase com especificidades individuais e muito próprias, foi sendo reconhecida e o seu conceito desenvolveu-se ao longo dos tempos (Grilo, 2004). Assim sendo, "a consciência da especificidade da criança enquanto ser individual com uma personalidade própria e diferente da dos adultos, consolidou-se apenas nos séculos XVI e XVII" (Ariès, 1987 citado por Grilo, 2004, p.13). A infância representa uma fase crucial para o desenvolvimento individual de cada ser humano, tendo sido conseqüentemente motivo de preocupação ao longo dos anos (Reis, 2009). Isto porque, é nesta etapa de vida que as crianças desenvolvem variadas peculiaridades, nomeadamente a nível cognitivo e psicomotor, tendo em conta o contexto familiar a que estas se encontram sujeitas. Cabe à família assegurar e proporcionar um espaço de proteção e segurança, com a responsabilidade de garantir as suas necessidades e os seus direitos, proporcionando um ambiente apropriado, com o objetivo de a criança desenvolver a sua personalidade e os seus valores de uma forma saudável (Fonseca, 2017). Independentemente das divergências que a família possa ter, esta tem a incumbência de propiciar o bem-estar físico e social da criança. Deste modo, é no sio familiar que "a criança poderá ter maiores possibilidades de encontrar as condições indispensáveis ao seu desenvolvimento: amor, proteção, segurança e heterogeneidade" (Reis, 2009, p.115). A forma como cada sujeito vivência as experiências do seu meio familiar, irá certamente interferir para o seu crescimento pessoal, social e emocional (Cansado, 2008). De acordo com Coimbra de Matos (2004), o ser humano é um ser narcísico, que precisa de ser valorizado, obtendo experiências positivas e de sucesso, a fim de se auto valorizar. Para tal, pressupõe-se que as crianças sejam bem cuidadas pelos seus progenitores "dada a natureza instintiva protetora dos mesmos", tendo estes a responsabilidade de garantir o "desenvolvimento integral e harmonioso, assumindo-se como espaço de mediação, aculturação e de realização afetiva" (Ochotorena, 2001 citado por Grilo, 2004, p.18; Peixoto, 2007, p.55). Em suma, a ausência de uma figura de vinculação junto da

criança durante a primeira infância pode resultar na dificuldade em estabelecer relações afetivas positivas nos diferentes contextos, bem como levar a um desenvolvimento inadequado (Veiga, 1997). Não obstante, a grande maioria das situações de violência perante as crianças acontecem dentro do círculo familiar (Ricas & Donoso, 2006). De acordo com Reis (2009), as crianças estão mais expostas a todo o tipo de violência. São seres vulneráveis, desprotegidos e indefesos e, por isso, constituem-se como o elemento mais frágil do seu meio. Geralmente, ambientes familiares onde se encontram dificuldades relativamente ao ambiente social e económico, associados a comportamentos desviantes, estão mais predispostos à debilidade do seio familiar (Sandler et al., 2003 citado por Mota & Matos, 2008). Todos estes fatores, refletem-se "na diminuição da qualidade das relações para além do aumento de conflitos e diminuição da disponibilidade pessoal das figuras cuidadoras" (Emery & Forehand, 1996; Hetherington & Elmore, 2003 citados por Mota & Matos, 2008, p.370).

Os maus tratos na infância definem-se "como um ato realizado ou infligido pelos pais ou responsáveis pela criança, que consiste em proibir ou coibir a mesma de realizar as suas necessidades básicas, sejam físicas ou psicológicas", podendo deixar graves danos e consequências (Alarcão, 2002 citado por Peixoto, 2007, p.28; Azevedo & Maia, 2006 citado por Peixoto, 2007). Na perspetiva de Reis (2009, p.44), "a violência consiste, cima de tudo no abuso de poder, quer seja poder físico, material, emocional ou outros. Todos os atos de violência são condenáveis especialmente quando praticados contra os mais fracos e desprotegidos, que é o caso das crianças". No mesmo seguimento, Cansado (2008, p.6) afirma que os maus-tratos na infância se designam como "qualquer forma de tratamento físico e/ou emocional, não acidental e inadequado, resultante de disfunções e/ou carências nas relações entre crianças ou jovens e pessoas mais velhas, num contexto de uma relação de responsabilidade, confiança e/ou poder." Neste sentido, os maus-tratos podem ser perpetrados de diversas formas, isto é, negligência "afetiva ao abuso sexual", agressões físicas e psicológicas, incidentes por negligência, inexistência de responsabilidades ao nível de cuidados de "saúde, alimentação, educação e higiene", assim como o abandono, que pode ser classificado como definitivo ou temporário (Reis, 2009, p.48-49). Independentemente da sua categorização, uma criança vítima de maus tratos terá seguramente distúrbios de acordo com o grau de frequência e em que período de vida foram consumados os atos de violência. Estas perturbações podem ter consequências graves a longo prazo "ao nível de atrasos de crescimento e desenvolvimento global, da linguagem, problemas

cognitivos, baixa auto-estima e comportamentos anti-sociais onde incrementa a delinquência e a criminalidade" (Peixoto, 2007; Machado & Gonçalves, 2002, citados por Peixoto, 2007, p.31; Reis, 2009). Conforme afirma Magalhães (2002, citado por Reis, 2009), se os maus-tratos se sucederem dentro da intimidade familiar, as consequências para a criança serão maiores ao nível do seu desenvolvimento, provocando assim, a quebra de laços afetivos, a perda de confiança e de segurança. Assim sendo, os maus-tratos tornam-se numa problemática extremamente preocupante, especialmente nas crianças e nos jovens, "com repercussões negativas no crescimento, desenvolvimento, saúde, segurança, autonomia e dignidade dos indivíduos", podendo "causar sequelas físicas, cognitivas, afetivas e sociais, irreversíveis, a médio e longo prazo" (Reis, 2009, p.63).

Em Portugal, e para ir ao encontro desta problemática, em 1911, foi aprovada a Lei de Proteção à Infância. Posteriormente, já na década de 80, surgiu o "aparecimento de uma grande diversidade de Instituições Particulares de Solidariedade Social, Linhas SOS – Criança e por Comissões de Proteção de Menores". Por conseguinte, as crianças e os jovens passaram a ter a garantia do direito à proteção, sendo que esta responsabilidade, para além de passar pelo estado, passa também pela sociedade, com a finalidade de contribuir e proporcionar um desenvolvimento saudável e integral das mesmas (Cansado, 2008, p.4). Em conformidade com o que foi redigido pela UNICEF (2004), a 20 de novembro de 1989 foi aprovada a Convenção dos Direitos da Criança (CDC), que estabelece os direitos das crianças e jovens, tendo sido consumada em Assembleia Geral, a 20 de novembro de 1989, e revalidada em Portugal no dia 21 de setembro de 1990 (Peixoto, 2007). Conforme afirma Martins (2004, citado por Peixoto, 2007), a CDC proporcionou modelos consistentes com a finalidade de exercer os direitos de proteção das crianças e jovens, promovendo todos os seus direitos, fomentando o seu desenvolvimento integral. Para tal propósito, é necessário estruturar métodos em parceria com as entidades competentes, a fim de perceberem a forma como devem exercer estes direitos (Peixoto, 2007). Em janeiro de 2001, foi criado o modelo de proteção de crianças e jovens, em parceria com o Estado, efetivada nas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), reestruturada de acordo com a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP). Segundo a LPCJP, "considera-se que a criança ou o jovem está em perigo quando, designadamente, se encontra numa das seguintes situações: a) está abandonada ou vive entregue a si própria; b) sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais; c) não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e

situação pessoal; d) é obrigada a atividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento; e) está sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional; f) assume comportamentos ou se entrega a atividades ou consumos que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação" (Art.º 3º do Decreto-Lei nº142/2015, de 8 de setembro). As Comissões de Proteção de Crianças e Jovens, como entidade oficial, têm a seu cargo uma grande responsabilidade perante a sociedade, na medida em que intervêm em circunstâncias de risco nas famílias (Martins, 2004 citado por Peixoto, 2007). Desta maneira, têm como finalidade "dar resposta às crianças e jovens que devido a condições sócio familiares distintas não vêm reconhecidos os seus direitos, carecem do imprescindível para o seu desenvolvimento e padecem de localizações de maus tratos" (Magalhães, 2004 citado por Peixoto, 2007, p.27). Relativamente às Medidas de Promoção e Proteção, estas promovem os direitos e a proteção das crianças e jovens em perigo e pretendem: "a) afastar o perigo em que estes se encontram; b) proporcionar-lhes as condições que permitam proteger e promover a sua segurança, saúde, formação, educação, bem-estar e desenvolvimento integral; c) garantir a recuperação física e psicológica das crianças e jovens vítimas de qualquer forma de exploração ou abuso" (Art.º 34 do Decreto-Lei nº142/2015, de 8 de setembro). A intervenção com crianças e jovens em perigo pressupõe essencialmente respeitar o superior interesse da criança. Esta deve ser efetuada prematuramente, incutindo na família o comprometimento de desempenhar as suas responsabilidades perante as crianças, tendo esta a liberdade de se envolver no desenvolvimento da intervenção (Tomás & Fonseca, 2004, p.401). Desta forma, compete ao Estado e às instituições, a responsabilidade de salvaguardar a integridade das crianças e dos jovens. Estas, quando vítimas de maus-tratos, são implementadas as medidas de promoção e proteção, sendo a institucionalização uma das possíveis respostas (Reis, 2009). Esta medida é acionada "quando os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto ponham em perigo a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento" (Art.º 3.º da LPCJP).

4.2. O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL COMO RESPOSTA PARA CRIANÇAS/JOVENS EM PERIGO

O acolhimento institucional tem como objetivo proporcionar e promover todas as condições de que as crianças/jovens necessitam. Como tal, tem de a responsabilidade de garantir as "necessidades físicas, psíquicas, emocionais e sociais das crianças e jovens e o efetivo exercício dos seus direitos, favorecendo a sua integração em contexto sociofamiliar seguro e promovendo a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral" (Ferreira, 2019, p. 165). Neste ponto de vista e de acordo com o Art.º 49 do Decreto-Lei nº142/15 de 8 de setembro, quando uma criança/jovem é institucionalizada, isto significa na colocação destes "aos cuidados de uma entidade que disponha de instalações, equipamento de acolhimento recursos humanos permanentes, devidamente dimensionados e habilitados, que lhes garantam os cuidados adequados". Geralmente, as crianças/jovens que sofrem de algum tipo de negligência, são encaminhadas para: "casas de acolhimento temporário, lares de acolhimento de crianças e jovens ou entregues a famílias de acolhimento". A instituição ou o tribunal ficam encarregues dos cuidados das crianças/jovens, sendo os seus tutores (Mota & Matos, 2008, p.371). Estas medidas têm "carácter provisório e excecional" e pretendem "garantir a menores abandonados, cujos pais e familiares estejam impossibilitados de cumprir suas funções, um lugar de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, até que seja possível o retorno à família de origem ou encaminhamento para família substituta" (Fonseca, 2017, p.286). Como mencionado anteriormente, as crianças/jovens são seres dependentes, e é necessário salvaguardar a sua subsistência, uma vez que não têm capacidades de a assegurar sozinhos. Neste sentido, é imprescindível que alguém, neste caso uma instituição, se responsabilize por estas a fim de lhes garantir todas as suas necessidades, promovendo um ambiente saudável, potencializando as suas capacidades, para que se tornem adultos independentes e capazes de lidar com as adversidades da vida (Bowlby, 1981 citado por Reis, 2009, p.107).

No processo de institucionalização as crianças/jovens manifestam diversos sentimentos subjacentes à perda dos laços afetivos com o seu seio familiar, nomeadamente "perda, abandono e solidão". O confronto com esta nova realidade, acarreta inúmeras contrariedades e inseguranças, isto porque, independentemente do contexto familiar em que estes se

encontravam, para as crianças/jovens, permanecerem junto da família representa um "fator de organização interna e de proteção" (Magalhães, 2004 citado por Mota & Matos, 2008, p.372). Não obstante, as experiências ocorridas na conjuntura familiar vão acabar por ter interferência na evolução de cada indivíduo, essencialmente a nível psicológico. A existência de maus-tratos trará certamente consequências "nas diversas áreas de funcionamento do indivíduo, sobretudo a nível social, emocional, comportamental e cognitivo" (Cansado, 2008, p.3). Desta forma, as crianças/jovens criam barreiras afetivas traduzidas por vinculações inseguras e, deste modo, torna-se "mais simples para o jovem refugiar-se no silêncio, indiferença e afastamento, em contrapartida da abertura e entrega de si mesmo enquanto ser emocionalmente vivo, pese às consequências que os sentimentos de rejeição e insegurança lhe podem conferir, caso não se sinta incondicionalmente aceite". Estas resistências podem ser compreendidas por manifestações de ansiedade e frustração, trazendo consequências futuras se a permanência na instituição for de longa duração (Mota & Matos, 2008, p.372). A ausência de suporte afetivo pode pôr em causa a desenvolvimento da individualidade da criança, dificultando a criação de relações entre pares (Marrone, 1998 citado por Mota & Matos, 2008). Nesta lógica, Azevedo e Maia (2006 citado por Peixoto, 2007, p.65-66), salientam que a criança/jovem vítima de maus-tratos e/ou negligência apresenta uma personalidade muito própria, onde "utiliza diferentes enredos de defesa ou conduta de sobrevivência, como uma obscuridade constante nas suas ligações com os seus pares, isto é, ora se aproxima, ora se afasta dos mesmos". Por isto mesmo, a instituição tem um papel preponderante e tem o dever amenizar a quebra dos laços afetivos, possibilitando a reestruturação de vivências saudáveis e de novos conhecimentos (Cansado, 2008). Na perspetiva de Reis (2009), aquando da institucionalização, as crianças/jovens atravessam um grande processo de mudança, com diversas alterações a todos os níveis. Têm de enxergar um novo mundo, com pessoas que nunca antes tinham visto, hábitos distintos do que os que estavam acostumados, tornando-se assim, numa nova aprendizagem. A forma como vivenciavam o seio familiar "cai por terra". As suas vidas passam a ser organizadas de acordo com a estruturação da instituição, sendo que a "perda da identidade" se torna uma das consequências. E, para ir ao encontro deste problema, é essencial "intervir de uma maneira humanizada e individualizada" (Reis, 2009, p.92). Apesar disto, a instituição pode ser representada como um elemento de proteção, promovendo o estabelecimento de relações seguras em diversos contextos, fazendo com que "a organização emocional e afectiva se complexifique, evitando a permanência de

estados de vulnerabilidade e, por outro lado, que o estado de maior consistência interna e segurança nas relações represente um fator protetor face ao risco" (Mota & Matos, 2008, p.373). De acordo com o Art.º 5.º do Decreto-Lei nº 2/86, de 2 de janeiro, o acolhimento em instituições "deve obedecer a rigorosos critérios de admissão e salvaguardar sempre a individualidade das crianças e jovens, proporcionando-lhes as condições de afetividade, saúde, equilíbrio emocional e educação que permitam o seu adequado desenvolvimento".

A instituição tem a incumbência de realizar uma análise "ecológica e holística que compreenda todos os contextos de vida das crianças e adolescentes assim como os seus intervenientes" (Carvalho & Ribeiro, 2017, p.172). Este processo é fundamental, uma vez que as crianças/jovens institucionalizados são expostos a contextos de grande vulnerabilidade, provocando "problemas de foro físico, psicológico, comportamental e desenvolvimental", assim como, conflitos internos ao nível da vinculação (Reis, 2009, p.92). Para fazer face a estas contrariedades, é fundamental que as crianças construam relações saudáveis e afetivas com figuras de referência. Para essa finalidade, os profissionais da instituição têm de estar capacitados para encarar os problemas subjacentes às vulnerabilidades das crianças, propiciando um ambiente equilibrado e de confiança, para que estas se sintam seguras e para que consigam criar relacionamentos estáveis (Mota & Matos, 2008). Salientando o papel dos profissionais na vida das crianças, as relações positivas que estabelecem com elas com o intuito de as amparar "podem alcançar a satisfação em muitas das dimensões vinculativas necessárias, conferindo ao jovem uma maior sensação de confiança", para que assim consigam ultrapassar as adversidades com que possam ser confrontados ao longo da sua vida (Mota & Matos, 2008, p.374). Segundo os mesmos autores, "o sentimento do investimento de figuras afetivamente presentes cria uma segurança emocional que potencia a capacidade adaptativa do jovem, mais confiante e capaz de desenvolver estratégias de coping. Só assim podemos enquadrar o processo de resiliência face ao risco" (p.373). Conforme o Art.º 5.º do Decreto-Lei nº 2/86, de 2 de janeiro, o acolhimento residencial deve garantir "a adequada satisfação de necessidades físicas, psíquicas, emocionais e sociais das crianças e jovens e o efetivo exercício dos seus direitos, favorecendo a sua integração em contexto sociofamiliar seguro e promovendo a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral".

A escola constitui-se como um elemento essencial na vida das crianças/jovens

institucionalizados, no sentido em que esta se classifica como um lugar harmonioso e organizacional, que lhes permite desenvolver variadas competências, nomeadamente as pessoais e sociais (Jackson, & Höjer, 2013; Martin, & Jackson, 2002 citado por Carvalho & Ribeiro, 2017). As crianças em situação de acolhimento podem manifestar "falta de motivação, desinteresse pela escola e pelas atividades escolares; dificuldades ao nível da atenção-concentração, da autorregulação da aprendizagem e da aquisição e compreensão de conteúdos; baixo autoconceito e autoestima, perceção de baixa eficácia, e aspirações educacionais pouco ambiciosas" (Amado et al., 2003; Berridge, 2012; Rocha, 2014; Sánchez, 2008; Santos, 2009 citado por Carvalho & Ribeiro, 2017, p.174). Deste modo, os profissionais da instituição, têm a responsabilidade de inculcar hábitos de estudo e trabalho, incentivando as crianças/jovens a priorizarem os estudos, com o intuito de promover o interesse pela escola. Para tal, os profissionais devem intervir "como mentores e modelos, comprometidos educacionalmente, que oferecem apoio e reforço consistente e positivo às tarefas escolares e que transmitem expectativas elevadas relativamente ao percurso escolar dos jovens, motivando-os a trabalhar arduamente para serem bem-sucedidos" (Martin, & Jackson, 2002; Montserrat, Casas, & Malo, 2013 citados por Carvalho & Ribeiro, 2017, p.175). De acordo com o Manual de Boas Práticas do ISS (2005, p.139), os profissionais da instituição "devem pautar-se pelo bom senso, experiência, sabedoria e técnica, mas também por políticas e procedimentos escritos que se designam por boas práticas". Assim, "estas pretendem apoiá-lo na prossecução do objetivo de desenvolver nas crianças e jovens comportamentos refletidos, ajustados e assertivos, no quadro de uma cidadania responsável e madura". Por conseguinte, estas boas práticas "a) baseiam-se no elogio, encorajamento e estruturação de um ambiente promotor do sucesso; b) são razoáveis e relacionadas com a natureza do comportamento; c) ensinam ou mostram, de forma modelar, os comportamentos mais corretos e apropriados; d) têm como motivação a assistência e apoio às crianças e jovens, no sentido do seu desenvolvimento pessoal e social, responsabilidade e autocontrolo".

Ainda segundo o Manual de Boas Práticas do ISS (2005, p.104), importa enfatizar que as crianças/jovens devem beneficiar de todos os direitos que promovam o seu desenvolvimento integral. No processo de encaminhamento para casas de acolhimento, é fundamental seguir alguns parâmetros, como um "diagnóstico interdisciplinar, do ponto de vista médico, psicológico, social e jurídico, que permita conhecer convenientemente a sua situação pessoal, educacional e

familiar", e com base neste diagnóstico é necessário desenvolver um projeto de vida "com a participação da criança ou jovem e a sua família, perspetivando: sempre que viável em tempo útil, a integração na família biológica nuclear, ou, na impossibilidade, na alargada; a adoção, no caso de não poder concretizar-se aquela integração". Não obstante, "para cada criança/jovem deve existir um processo individual devidamente organizado, contendo todos os dados relativos à situação pessoal, familiar e social".

De acordo com o Relatório CASA (2020), a 1 de novembro de 2020, encontravam-se em contexto de acolhimento residencial e familiar 6.706 crianças e jovens, inseridas em diferentes respostas sociais, "com vista a garantir os cuidados adequados às suas necessidades e bem-estar e, tendo presente o seu desenvolvimento integral". A maior parte das crianças/jovens que se encontravam em situação de acolhimento, eram incluídas numa resposta generalista, particularmente nos Lares de Infância e Juventude (LIJ), Centros de Acolhimento Temporários (CAT) ou Acolhimentos de Emergência (AE). Tendo em conta a evolução ao longo de 10 anos, é possível constatar um decréscimo de 33% de institucionalizações no LIJ, e nos CAT essa redução foi de 14% (Relatório CASA, 2020, p.30). Uma das dificuldades do processo com crianças em contexto residencial passa por elaborar soluções capazes de ir ao encontro das características pessoais e individuais de cada uma. Neste sentido, "a particularidade exige necessariamente cuidados individualizados, abordagens multidisciplinares e, frequentemente, a mobilização de recursos e estratégias adicionais". Para tal, o acolhimento residencial tem a responsabilidade de "cumprir uma função terapêutica na reparação dos traumas e danos emocionais, com intencionalidade na melhoria da capacidade de vinculação e de relacionamento interpessoal" (Relatório CASA, 2020, p.52).

Ao analisar as características individuais de cada criança, são evidentes os problemas comportamentais em 1.825 crianças/jovens, o que equivale a 27% do total de institucionalizações, sendo os rapazes (60%) os que apresentam maior percentagem em comparação com as raparigas (40%). Na maioria dos casos, os comportamentos apresentados são do tipo ligeiro, em que apresentam aspetos como o incumprimento de regras, mentiras com regularidade e a intimidação. Estes problemas estão claramente associados "ao desenvolvimento na adolescência, em particular no que se refere à impulsividade, a atitudes de desafio e oposição". Os problemas médios (24%) "são caracterizados por agressões físicas, fugas prolongadas,

pequenos furtos e destruição de propriedade sem grandes prejuízos". Por outro lado, os problemas graves (3%) "correspondem a situações como roubos como confrontação da vítima, utilização de armas brancas, destruição de propriedade com prejuízos consideráveis e atividade sexual forçada" (Relatório CASA, 2020, p.53-54).

Relativamente aos fatores que despoletaram a abertura de processos de promoção e proteção, tanto pelas CPCJ como pelos tribunais, procedendo à retirada das crianças/jovens de contextos de perigo, e integrados em sistema de acolhimento, foi possível verificar que cada uma "poderá ter sido vítima de mais do que uma situação de perigo, facto que explica o número total de situações detetadas (15.403), que excede largamente o número de crianças e jovens acolhidos (6.706)". Consequentemente, destacam-se as situações de negligência, com uma taxa de 71%, salientando a falta de supervisão e acompanhamento familiar, ao nível da educação, da saúde, exposição a modelos parentais desviantes e negligência face aos comportamentos de risco da própria criança/jovem (Relatório CASA, 2020, p.71).

4.3. O RELACIONAMENTO INTERPESSOAL E A REGULAÇÃO EMOCIONAL

O conceito de Inteligência Emocional – IE foi divulgado à comunidade científica pelos psicólogos Salovey e Mayer, sendo designado como "a capacidade do indivíduo monitorar os sentimentos e as emoções dos outros e os seus, de discriminá-los e de utilizar essa informação para guiar o próprio pensamento e as ações" (Gonzaga & Monteiro, 2011, p.225). Neste sentido, este conceito está relacionado com a aptidão de o compreender cuidadosamente. Essa capacidade passa por conseguir "expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual" (Mayer & Salovey, 1997 citados por Bueno & Primi, 2013, p.279). Ao longo de muito tempo, as emoções eram caracterizadas por reações irracionais, distintas da razão. No entanto, novas pesquisas afirmam que estas "são concebidas como um verdadeiro estímulo á cognição" (Wedderhoff, 2007, p.3). Não obstante, é natural que em algumas situações as emoções possam interferir de forma negativa na tomada de várias decisões. A forma como se encaram as mesmas pode depender de pessoa para pessoa, dependendo também, das suas próprias experiências. Perante

determinadas situações, sobretudo nas mais desagradáveis, tal como o medo, é comum que a pessoa tenha uma reação exagerada e irracional. No entanto, é possível que algumas pessoas tenham uma reação contrária, manifestando reações mais racionais e lógicas diante de uma situação insólita. A maneira como cada pessoa reage poderá estar relacionado ao contexto em que a pessoa se insere, nomeadamente social, cultural e ambiental. Nesta perspetiva, estas características aliadas "ao conhecimento dos seus padrões individuais é que, muitas vezes, poderá permitir uma avaliação correta de uma reação e, conseqüentemente, de sua inteligência". Embora algumas situações que acarretam respostas emocionais representem uma grande contribuição para a inteligência emocional, "isso não significa que a pessoa se torna mais inteligente quando o aprendizado envolve sentimentos". Neste caso, a inteligência emocional não pode simplesmente ser relacionada ao "autocontrole, persistência ou capacidade de motivação" (Wedderhoff, 2007, p.3).

A evolução da inteligência emocional encontra-se inerente à aquisição de competências emocionais, "onde a pessoa aprende sobre emoção, e a competência reflete um nível desejado de realização" (Wedderhoff, 2007, p.4). Deste modo, o desenvolvimento emocional de cada pessoa divide-se em três fases: a aquisição, que diz respeito à compreensão que o indivíduo tem em relação às emoções, e da forma como as põe em prática; o refinamento, que se representa pela forma como o indivíduo se adapta às mesmas tendo em conta o seu contexto e uma situação específica; e as transformações, que se baseiam na mudança do processo das emoções, adaptando-se à situação em si, e à forma como pensa e reage. Por outro lado, os autores Mayer e Salovey (1997 citados por Amaral, 2014, p.43), analisam a inteligência emocional em quatro dimensões: a percepção emocional, que se refere "à habilidade de reconhecer com exatidão e expressar adequadamente as suas próprias emoções e os seus respetivos conteúdos, envolvendo, igualmente, a capacidade de avaliar as expressões emocionais nos outros por meio de expressões faciais, do tom de voz, etc."; a facilitação de emoções, que é caracterizada pela "capacidade do indivíduo diferenciar as emoções e identificar as emoções que exercem influência sobre o pensamento, partindo do pressuposto que as emoções podem ser usadas para melhorar os processos cognitivos"; a compreensão das emoções, que "passa pela capacidade de processar e classificar as próprias emoções, de compreendê-las e integrá-las no pensamento e de analisar as respetivas alterações emocionais"; e a gestão de emoções, que corresponde á "capacidade de estar atento e gerir as suas emoções, ou seja, a capacidade de usar as emoções por meio da sua

regulação (em vez de reprimi-las), sendo capaz de analisar a função dos estados emocionais, no sentido de resolver o problema de forma mais eficaz e ajustada". Assim, é possível afirmar "que o desenvolvimento emocional é um processo de construção pessoal, porém, altamente influenciado pelo meio" (Wedderhoff, 2007, p.4). Segundo Romão (2015), no decorrer do dia-a-dia, toda a gente se defronta com questões relacionadas com a regulação emocional, visto que se tem de lidar com as próprias emoções e/ou com as das pessoas que nos rodeiam. Torna-se fundamental aprender a lidar com as mesmas para nos ajustarmos às circunstâncias, criando relações interpessoais favoráveis. Assim sendo, quem não consegue lidar com as suas próprias emoções, está sujeito a sentir mais os afetos negativos e a manter-se em baixo. A capacidade de lidar com as emoções está interligada à qualidade das interações sociais que são estabelecidas.

De acordo com Gratz e Roemer (2004 citados por Bravo, 2012, p.12), a regulação emocional abrange "a consciência, a compreensão e a aceitação das emoções, bem como, a aptidão no controlo dos comportamentos impulsivos e no uso de estratégias de regulação emocional apropriadas e flexíveis, de modo a atingir os objetivos pessoais e as exigências situacionais". Se estas características não estiverem presentes no indivíduo, é possível que esteja perante um cenário de dificuldades de regulação emocional, ou, até mesmo, de desregulação emocional (Gross, 2002 citado por Bravo, 2012, p.12). Para que esta situação não aconteça, o indivíduo tem de estar apto para "diferenciar as emoções, compreender a sua função e refletir sobre as mesmas". Estas, caracterizam-se por competências essenciais para que a pessoa possa ter uma adequada regulação emocional (Gross, 2002 citado por Bravo, 2012, p.12).

As pessoas com comportamentos desafiantes apresentam determinadas características no que toca às suas emoções, à intensidade com que as vivem e a forma como as expressam, sendo a raiva a emoção que mais se evidencia. É frequente vivenciarem estados de tristeza e de ansiedade, contudo, tendem a evitar cenários emocionais negativos como estes, adotando estratégias anômalas e autodestrutivas. Consequentemente, estas condutas mascaram a forma de como realmente se sentem. Como mencionado anteriormente, a raiva e a fúria são as emoções que mais se destacam, na medida em que são adotados comportamentos defensivos uma vez que, os indivíduos consideram que os seus direitos estão a ser violados por outras pessoas, e esta é a forma de os próprios se protegerem e de contra-atacarem (Rijo, Sousa, Lopes, Pereira, Vasconcelos, Mendonça, Silva, Ricardo e Massa, 2004). Os indivíduos com comportamentos

desviantes vivenciam um número reduzido de emoções, contudo, vivem-nas intensamente, sendo que esta intensidade "pode ser conceptualizada como resultando da ativação de um determinado esquema mal adaptativo precoce na situação em que a mesma ocorre". Estes esquemas mal adaptativos encontram-se relacionados com experiências de afeto negativas, e "uma vez ativados, o indivíduo experiencia as emoções associadas ao esquema, emoções essas que são idênticas às que estiveram presentes aquando da ocorrência das situações que terão levado à formação do referido esquema" (Rijo et al., 2004, p.126).

Os relacionamentos que as crianças/jovens implementam com os pares são fundamentais para a sua autonomia e para a criação da sua própria identidade, assim como para a construção das suas convicções e atitudes acerca de si próprio, e do contexto social onde estão inseridos (Coleman, 1985; Salmon, 1992 citados por Rijo et al., 2004). Deste modo, a capacidade com que estabelecem as relações interpessoais, são de extrema importância desde a infância até à vida adulta. Geralmente, as crianças/jovens que manifestam comportamentos desafiantes e desviantes apresentam irregularidades no que diz respeito às competências interpessoais, nomeadamente: "a capacidade de resolução de problemas, que pode resultar numa resolução ineficaz de dilemas sociais (conflitos com os pais ou evitamento de possíveis problemas)", bem como "o estilo de comportamento do jovem, que pode ter um efeito na interação social (fricção, comportamento chocante, ou extrema timidez)" (Matos, 1998 citado por Rijo et al., 2004, p.64). As crianças com dificuldades em estabelecer relações podem ser impulsivas na tentativa do estabelecimento das mesmas, podendo haver obstáculos no que diz respeito à partilha, acabando por serem incompreendidas e rejeitadas pelo grupo. Todavia, no decorrer da construção de amizades, as crianças desenvolvem competências sociais que as ajudam com a própria gestão de conflitos. Ademais, estas "promovem a noção de pertença de uma criança ao grupo e começam a facilitar as suas competências de empatia – isto é, a sua capacidade para compreenderem a perspectiva dos outros". É fundamental que os cuidadores inculquem nas crianças conceitos como a partilha e a ajuda. Para além disto, torna-se relevante a implementação de jogos e exercícios para promover a amizade, a cooperação e o trabalho em equipa, incentivando a fortalecer as competências da amizade, propiciando a estabilidade do meio, bem como uma atmosfera encorajadora (Webster-Stratton, 2018, p.239-240).

As crianças/jovens encontram-se em constante aprendizagem. Esta passa também pela aquisição do desenvolvimento das emoções, que são essenciais para o seu desenvolvimento (Souza, Ferreira & Souza, 2021). As emoções são parte integrante do crescimento do ser humano, e incontestavelmente da evolução das crianças. Caso contrário, a trajetória dos indivíduos seria um caos "e a aprendizagem da criança e do adolescente, um drama indescritível, as emoções tomariam conta das funções cognitivas e os seres humanos só saberiam agir de forma impulsiva, excitável, eufórica, episódica e desplanificada" (Fonseca, 2016, p.366). As emoções contribuem para a compreensão dos motivos pela qual se sente determinada emoção, assim como os problemas que estão subjacentes às mesmas, de acordo com o contexto em que o indivíduo se encontra inserido. Nesta perspetiva, contribuem para o sentido da vida humana, onde cada pessoa se adapta e aprende com as mesmas. Não obstante, são importantes nos momentos em que as pessoas se defrontam com "episódios, eventos e situações que nos esmagam, magoam, ridicularizam e nos frustram e entristecem", nos quais "as emoções e as expressões faciais e gestuais fornecem informações adaptativas de enorme relevância para a aprendizagem" (Fonseca, 2016, p.366). No caso das crianças, as emoções manifestam-se através da sua função cognitiva, que vai evoluindo de acordo com determinados comportamentos emocionais e afetivos. Conforme o desenvolvimento da criança, a aprendizagem torna-se cada vez mais evolutiva, onde as emoções se apoderam da liderança, onde posteriormente as cognições se desenvolvem (Fonseca, 2016).

As emoções resultam de determinadas situações que afetam o indivíduo, positivamente ou negativamente. Como mencionado previamente, a regulação emocional relaciona-se com a forma de como o indivíduo é capaz dominar as suas reações emocionais em conformidade com determinado contexto. Em contrapartida, o conceito de desregulação emocional retrata uma pessoa com respostas emocionais descontroladas. Uma criança com problemas comportamentais, onde as reações emocionais transmitem repulsa e fúria de maneira excessiva, poderá sentir-se isolada por não conseguir preservar amizades (Webster-Stratton, 2018). Para ir ao encontro desta problemática, os educadores devem auxiliar as crianças a aprenderem a lidar com as frustrações e com situações de conflitos, promovendo métodos de "resolução de problemas e competências de comunicação, ajudando-os a ler as situações sociais com mais precisão e mostrando-lhes como usar o auto diálogo positivo e outras estratégias de mediação". Porém, para as crianças adquirirem a capacidade da resolução de problemas, estas precisam

reconhecer e dominar as suas próprias emoções (Webster-Stratton, 2018, p.262). Por conseguinte, a educação emocional tem como objetivo transformar o indivíduo a permanecer capacitado emocionalmente, com o propósito de este estabelecer relações interpessoais sólidas e saudáveis, preparado para colaborar em grupo, ganhando auto-estima e confiança para ultrapassar as adversidades do quotidiano (Wedderhoff, 2007). Esta questão da educação emocional possibilita a validação das emoções, a empatia, a partilha, o respeito e a ajuda para com os outros e auxilia na identificação e gestão das emoções, com o propósito de adquirir técnicas para a resolução de problemas (Arruda, 2015 citado por Souza, Ferreira & Souza, 2021). Da mesma forma que as crianças aprendem a andar e a falar, a estruturação das atitudes emocionais, tem de ser aprendida e desenvolvida. Neste ponto de vista, existem pelo menos quatro fatores implícitos para as crianças terem a capacidade de regular as suas emoções, particularmente: "a maturação do sistema neurológico inibitório da criança. O crescimento e o desenvolvimento do sistema nervoso da criança fornecem o *"hardware"* neurológico necessário para o controlo das emoções"; "o temperamento e o estágio de desenvolvimento da criança. Algumas crianças são mais vulneráveis à desregulação emocional, devido a dificuldades de aprendizagem, a atrasos de linguagem, a défices de atenção, a hiperatividade ou a outros atrasos de desenvolvimento; "a socialização com os pais e o apoio do meio. As diferenças na forma como as famílias falam dos sentimentos estão relacionados com as diferenças na forma como as crianças, mais tarde, expressam os seus sentimentos; e "a importância que a escola e os educadores dão à educação emocional. As diferenças nas formas como os educadores conversam com as crianças sobre os sentimentos" (Webster-Stratton, 2018, p.264). Assim sendo, o desenvolvimento social e emocional positivo é fundamental, na medida em que as emoções intervêm em derivados aspetos, como a assertividade, a independência, a compreensão e a amizade (Souza, Ferreira & Souza, 2021).

4.3.1. COMPETÊNCIAS PESSOAIS, SOCIAIS E EMOCIONAIS

Como referido anteriormente, aquando da institucionalização, as crianças apresentam "relações inseguras com o contexto social e as figuras cuidadoras primárias", e, conseqüentemente apresentam "dificuldades na relação com o exterior e na abertura para uma reorganização dos laços de vinculação com figuras alternativas, limitando o processo resiliente" (Mota & Matos, 2018, p.11). Assim, torna-se fundamental reforçar os vínculos positivos entre os pares, com o

intuito de salvaguardar um adequado funcionamento das relações sociais das crianças. Isto porque, "a transição dos jovens para o novo contexto é pautada por dificuldades do foro emocional, representando invariavelmente uma tarefa que se associa a fatores internos, mas também ao contexto físico, social e relacional inerentes à mudança" (Mota & Matos, 2018, p.18). Neste sentido, as interações estabelecidas entre os pares revelam-se fundamentais para a promoção das competências sociais, onde "a qualidade das relações entre pares é, por sua vez, influenciada pela forma como a criança utiliza as suas competências sociais, isto é, a forma como a criança exhibe comportamentos ajustados e regula comportamentos menos adaptados" (Crick & Dodge, 1994 citados por Martins, 2012, p.24). Segundo os autores Matos e Carvalhosa (2000 citados por Freitas, Simões & Martins, 2011, p.644):

A competência social traduz-se, pois, numa avaliação de um comportamento social enquanto comportamento adequado. Ora, o mesmo comportamento social às vezes é considerado adequado outras vezes é considerado inadequado às circunstâncias, dependendo de variáveis como: quem faz o quê, com quem, como, em que contexto, com que finalidade, com que resultado, uma vez que os padrões de relacionamento interpessoal variam grandemente de cultura para cultura e dentro da mesma cultura com a idade, sexo, estatuto socioeconómico e educação (Matos & Carvalhosa, 2000 citados por Freitas, Simões & Martins, 2011, p.644).

Não obstante, as competências sociais estão subjacentes à forma de como os indivíduos se capacitam em reorganizar os "pensamentos, sentimentos e comportamentos", conforme se moldam aos diferentes contextos, e com o propósito de conceber relações positivas e afetuosas com os outros (Del Prette & Del Prette, 2005; Spencer, 2003; Cia & Barham, 2009 citados por Martins, 2012, p.25). Para tal objetivo, Martins (2007 citado por Martins, 2012) afirma que se torna primordial a implementação de métodos para travar comportamentos considerados agressivos e abusivos entre pares, como por exemplo:

Estratégias que visem a promoção de competências sociais, nomeadamente: de comunicação, que incluam a escuta ativa e a assertividade; de competências emocionais, mais especificamente a regulação emocional; e, por fim, a negociação. Todos estes aspetos auxiliam a dotar os alunos de competências de resolução de conflitos interpessoais, de forma ajustada e não violenta (Ortega, 2002; Veiga, 2007 citados por Martins, 2012, p.15).

Segundo Matos (2005 citado por Freitas, Simões & Martins, 2011), a implementação de programas acerca de competências pessoais e sociais que promovam o reconhecimento e a resolução dos problemas, envolvendo uma comunicação positiva e a criação de relações interpessoais harmoniosas, são essenciais para o desenvolvimento saudável das crianças. Neste ponto de vista, estes programas são constituídos por meio de três vertentes: "a) comunicação interpessoal; b) solução de problemas e gestão de conflitos; c) capacidades sociais e assertividade" (Freitas, Simões & Martins, 2011). Para que as crianças alcancem estas aptidões, o investigador deve ter em conta a expressão verbal e não verbal. Diante disso, "os sinais não verbais são indicadores da atitude emocional, motivacional e cognitiva do indivíduo, e são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem verbal. A competência ao nível da comunicação não verbal é um critério necessário para um comportamento socialmente competente" (Matos et al., 2008 citados por Freitas, Simões & Martins, 2011, p.646).

Nos dias que correm, as atividades lúdicas são muito utilizadas na medida em que propiciam a aprendizagem das competências pessoais e sociais nas crianças. Através destas práticas, as crianças têm a oportunidade de estabelecer uma relação afetiva entre os pares, proporcionando o seu bem-estar físico e psíquico (Freitas, Simões & Martins, 2011). Esta intervenção focada na "regulação das relações entre indivíduos", promove a "autoconfiança, autoestima, autocontrolo, imaginação, cooperação, criatividade", tornando-se assim, "algumas das competências que fortalecem o saber-ser e o saber-estar" (Miguel, Santos & Galinha, 2016, p.15). Deste modo, as crianças conseguem enfrentar os desafios e as adversidades da vida, e, conseqüentemente, acabam por vivenciá-la de um ponto de vista mais positivo, através da confiança alcançada por estes métodos (Calmeiro, 2008 citado por Freitas, Simões & Martins, 2011).

A promoção das competências pessoais, sociais e emocionais estão interligadas. A pessoal estabelece-se "através do desenvolvimento da auto-estima e do autoconceito", a social "através da promoção de comportamentos assertivos e das relações interpessoais" e a emocional "através da gestão emocional" (Freitas, Simões & Martins, 2011, p.644). Conforme referido anteriormente neste relatório, a regulação emocional é essencial, no sentido em que auxilia a saúde mental e, por conseguinte, o bem-estar social das crianças (Balbi, Ferreira & Pinto, 2020). Inevitavelmente, "as emoções afetam a nossa vivência em diferentes dimensões, sendo que, a forma como se comunica as emoções possui relevância no funcionamento do indivíduo, especialmente no que

concerne às suas relações com o outro" (Moreira, 2004 citado por Martins, 2012, p.38). De acordo com Alves (2006 citado por Martins, 2012), a maneira de como os indivíduos controlam os seus impulsos a nível emocional, têm influencia na forma de como as relações interpessoais são estabelecidas. É evidente que as emoções são fundamentais na vida das pessoas, pois estas ajudam a enfrentar os obstáculos do dia-a-dia, uma vez que, "estamos sempre rodeados de estímulos que despoletam alguma resposta emocional" (Martins, 2012, p.42-43). Cabe então, às pessoas, terem a consciência de conhecer e compreender as suas emoções, mediando a forma como as exteriorizam, a fim de adquirirem uma regulação emocional ajustada (Martins, 2012). Moreira (2004 citado por Martins, 2012, p.38), exemplifica o que determinadas emoções nos podem fazer sentir:

O medo faz-nos fugir de potenciais e/ou reais situações perigosas e a raiva diz-nos "a melhor defesa é o ataque". A tristeza mostra que podemos estar com dificuldades e problemas, ou, ainda, que podemos precisar de ajustar ou compor algo que correu mal. Por outro lado, a alegria impele-nos para a ação, permitindo uma maior abertura para explorar o que nos rodeia ou as relações com os outros (Moreira, 2004 citado por Martins, 2012, p.38).

A regulação emocional nas crianças vai progredindo ao longo do tempo. As competências pessoais e sociais auxiliam neste processo, na medida em que vão aprendendo como e quando manifestar determinadas emoções (Balbi, Ferreira, & Pinto, 2020). As emoções tornam-se essenciais na medida em que ajudam a solucionar os problemas, podendo estas variar conforme o contexto. Isto é, "quando as emoções assumem este carácter inconsciente com a situação, o individuo torna-as congruentes através da sua regulação, conforme as suas necessidades e adaptadas à situação pretendida" (Vaz, 2009 citado por Martins, 2012, p.40).

Não obstante, torna-se indispensável que as instituições intervenham diretamente com as crianças, a fim de lhes proporcionar as melhores condições, para que estas possam dispor de um desenvolvimento saudável e adequado, visto que, a institucionalização e a mudança de contexto podem causar resistências a nível emocional (Mota & Matos, 2018). Todavia, é necessário prevenir e "evitar situações de risco extremado, o que de alguma forma pode constituir uma dificuldade, pela necessidade de encontrar soluções urgentes e efetivas, e que muitas vezes

comprometem o processo de transição e adaptação ao contexto de acolhimento residencial" (Mota & Matos, 2018, p.18). Ainda assim, Melo (2000 citado por Miguel, Santos & Galinha, 2016, p.28) afirma que:

Tão importante como a prevenção ir ao encontro das necessidades e dos desejos da população-alvo, é também a intervenção garantir o bem-estar, a motivação e a realização dos participantes. A prevenção começa em cada um de nós e é na forma como lidamos com a realidade, o prazer e a frustração que, enquanto modelos, transmitimos aos adolescentes, formas alternativas e saudáveis de viver o dia-a-dia (Melo, 2000 citado por Miguel, Santos & Galinha, 2016, p.28)

5. DESENHO DE PROJETO "CRESCER COM AS EMOÇÕES"

O projeto social enquanto metodologia de intervenção possibilita agir em conformidade com as estratégias coconstruídas, através dos problemas identificados "pressupondo sempre o envolvimento pessoal de todos os atores, em todas as etapas do processo" (Carvalho & Batista, 2004, p.66). O desenho do projeto corresponde à etapa em que o investigador e os participantes esboçam a realidade desejada, com o objetivo de se verificar uma mudança. Deste modo, a "planificação refere-se sempre ao futuro, é um desenho prospectivo para a acção" (Cembranos, Montesinos & Bustelo, 2001, p. 65). Neste capítulo será possível conhecer qual a finalidade do projeto e quais foram os objetivos definidos, as estratégias selecionadas e as ações desenvolvidas com os atores sociais.

5.1. FINALIDADE, OBJETIVOS, ESTRATÉGIAS E AÇÕES

Realizada a análise da realidade e a avaliação do contexto, e após a identificação dos problemas e necessidades, passamos à planificação do Projeto "Crescer com as Emoções". Após a identificação dos problemas expostos anteriormente, a finalidade definida foi "Promover uma atmosfera socioemocional mais harmoniosa e democrática, de forma a propiciar uma relação interpessoal mais positiva e saudável entre as crianças". Posto isto, são definidos objetivos gerais (OG) e específicos (OE). De acordo com Guerra (2002), os objetivos gerais constituem-se como mais amplos, onde se definem direções para as ações de acordo com a finalidade do projeto. Por outro lado, os objetivos específicos são mais concretos e detalhados, e retratam os resultados que se pretendem alcançar. Neste seguimento, foram definidos os seguintes objetivos:

OG 1: Promover o estabelecimento de relações interpessoais mais saudáveis entre as crianças

OE 1.1: Interagir com os pares de forma mais positiva, através da comunicação, compreensão e respeito pelo outro;

OE 1.2: Escutar e valorizar a opinião do outro;

OE 1.3: Desenvolver uma atmosfera e um clima relacional propícios à partilha de experiências, emoções, expectativas e desejos;

OE 1.4: Estabelecer relações interpessoais reguladas emocionalmente, saudáveis, construtivas e positivas;

OE 1.5: Desenvolver a aquisição e a compreensão de valores éticos e morais de convívio/interação social, tais como: respeito, solidariedade, amizade e trabalho em equipa.

OG 2: Promover as competências emocionais das crianças

OE 2.1: Desenvolver a partilha das emoções;

OE 2.2: Refletir acerca dos estados emocionais;

OE 2.3: Relacionar as emoções e um determinado comportamento relacional;

OE 2.4: Identificar os diferentes tipos de emoções, através do autoconhecimento acerca das suas vivências emocionais.

Na fase inicial do desenho de projeto, onde foi possível traçar os objetivos gerais e específicos, procurou-se estipular o percurso a percorrer a fim de garantir a sua concretização, idealizando o planeamento das ações e a definição das estratégias. Deste modo, foram definidos alicerces para a sua intervenção. Para o desenvolvimento do Projeto “Crescer com as Emoções” foram utilizadas diversas estratégias, que se conceberam através do envolvimento e da colaboração ativa dos atores sociais, tais como: observação participativa em todas as rotinas das crianças e nas dinâmicas da instituição, conversas intencionais com todas as profissionais da instituição, participação nas visitas, chamadas e videochamadas com os familiares e acompanhamento educativo individualizado. Estes métodos possibilitaram obter mais conhecimento acerca da realidade existente, e tornaram-se fundamentais para constatar de que forma seria possível ir ao encontro das suas necessidades, priorizando o que eles mais gostariam de fazer. Por meio dos discursos das profissionais e das crianças, compreendeu-se como seria exequível colmatar os problemas existentes, tal como: proporcionar um espaço de partilha e de reflexão, com a criação de uma atmosfera favorável para o estabelecimento de relações sociais mais positivas e adequadas; consolidar a capacidade de as crianças obterem uma perspetiva mais positiva de si próprios, incentivando-as a reconhecer e aceitar as suas características e, da mesma forma, aceitarem as diferenças interpessoais; e promover nas crianças vinculações de maior segurança e confiança nos outros, possibilitando um ambiente mais saudável para o crescimento do seu desenvolvimento socio emocional.

Definida a finalidade e os objetivos do projeto, e após a reflexão acerca dos recursos e potencialidades e das estratégias desenvolvidas, foram então desenhadas duas ações e programadas as respectivas atividades. A primeira ação intitulou-se de "Contruindo relações", que visava responder ao OG1 e respetivos objetivos específicos. Nesta ação, a intenção passava por envolver todos os sujeitos, com o propósito de promover relações mais positivas uns com os outros. No decorrer desta ação, desenvolveram-se também sessões onde se tencionava aprofundar competências pessoais e sociais. A segunda ação denominou-se de "À descoberta das emoções", que pretendia corresponder ao OG2 e respetivos objetivos específicos. Esta ação, tinha como objetivo sensibilizar para a importância das emoções e a promoção de competências emocionais. Ambas as ações foram planeadas com o intuito de estimular e incentivar o trabalho em equipa e a ajuda entre as crianças, dando-lhes a oportunidade de terem a incumbência de serem autores da sua própria realidade e mudança. A construção do conhecimento da realidade inicialmente realizada, e a confiança e afinidade estabelecida com as crianças, foi imprescindível para que o Projeto se desenrolasse da forma como foi idealizado.

Relativamente ao planeamento e desenvolvimento das ações, atividades e estratégias, pretendeu-se ir ao encontro das necessidades das crianças, em conformidade com os objetivos definidos. Posteriormente, após identificar qual a finalidade e objetivos do projeto, foram delineadas as ações e as atividades, considerando sobre a sua calendarização. De forma genérica, considerou-se que as ações iam de encontro aos objetivos estruturados de acordo com as necessidades identificadas. No entanto, existiu algum receio relativamente aos constrangimentos anteriormente apresentados, que poderiam não permitir o prosseguimento das ações planeadas. Isto porque, as crianças tinham um plano de atividades bastante preenchido e pouco flexível, o que fazia com que sobrasse pouco tempo livre para a elaboração do projeto. Assim sendo, no que diz respeito à planificação das ações, foi definido em conjunto com a equipa técnica que as mesmas se iriam realizar aos sábados da parte da tarde. Para a sua concretização, teve-se em conta os recursos humanos, materiais e físicos identificados. Importa referir todo o apoio e empenhamento por parte das auxiliares de ação educativa, que colaboraram na mobilização dos recursos essenciais para a realização das atividades. Em suma, com o desenvolvimento do projeto, pretendeu-se dar a possibilidade a todos os sujeitos de participarem no mesmo, com o propósito de melhorar a qualidade das relações entre todos, mediante a criação de espaços lúdicos e pedagógicos.

O desenho de projeto encontra-se disponível de forma esquematizada no Apêndice B.

5.2. AVALIAÇÃO DE ENTRADA E INDICADORES DE AVALIAÇÃO

A avaliação de um projeto não se qualifica apenas na fase final, mas sim, ao longo de todo o percurso, atendendo a momentos de diferentes avaliações (Boutinet, 1990). De acordo com o mesmo autor, a avaliação poderá guiar-se por alguns fatores, nomeadamente: "a eficácia do projeto, definida pela relação entre os objetivos de ação fixados e os resultados momentaneamente obtidos"; "a coerência, indicando a relação entre os objetivos fixados e as ações que daí resultam"; e "a pertinência, materializada na relação entre a coerência e o ambiente do projeto" (p.267). Neste sentido, torna-se pertinente realizar a avaliação de entrada, que deve ser contínua no decorrer de todo o seu desenvolvimento, e onde é analisada a coerência e a pertinência dos objetivos e da finalidade do projeto.

Tal como exposto previamente, o desenho de projeto e os objetivos do mesmo, estão divididos em duas ações. Expôs-se a finalidade do projeto e os objetivos gerais e específicos em conformidade com os problemas, necessidades, potencialidades, recursos e constrangimentos enunciados em momentos anteriores deste relatório. Neste sentido, através de uma reunião, tornou-se possível avaliar com a equipa técnica, a viabilidade e coerência do projeto, procurando verificar se o mesmo tinha a possibilidade de corresponder aos problemas e necessidades identificados. Mediante a mesma, e em concordância com a opinião das profissionais, foi possível perceber que as ações planeadas e os objetivos específicos delineados se encontravam estruturados e organizados, e que iam ao encontro dos objetivos gerais correspondentes. Assim, mostraram-se congruentes e adequados aos atores sociais, e permitiram dar resposta aos problemas identificados. Por intermédio das diferentes potencialidades, evidencia-se a relação de afinidade e empatia das crianças com a mestrandia, assim como o conhecimento individual das características das mesmas. Aliada a estas potencialidades, manifestou-se o gosto e interesse das crianças por atividades lúdicas e pedagógicas, na medida em que todas as sessões planificadas incluíam estas particularidades. Não obstante, destaca-se a excelente relação entre a instituição, nomeadamente da equipa técnica e de todas as auxiliares de ação educativa, com a

mestranda. Mostrou-se evidente que a implementação de variadas estratégias foram fundamentais para uma maior motivação por parte dos participantes. Neste caso, iam, não só ao encontro dos interesses e gostos dos participantes, como seriam as mais indicadas para apelar à participação e à motivação. Assim sendo, a idealização de metodologias dinâmicas, facilitaram a participação e o comprometimento das crianças, fomentando uma sensação de bem-estar e de entusiasmo, e de pertença e proximidade ao grupo. De entre todos estes fatores, acreditou-se que fosse possível a concretização dos objetivos propostos.

Antes de prosseguir para o desenvolvimento do projeto, torna-se pertinente mencionar quais os indicadores de avaliação, o que facilita a perceção da compreensão de como os objetivos se concretizam, de forma a ser possível compreender se o que foi planeado no desenho de projeto foi alcançado. Tendo em conta o modelo CIPP, foram definidos indicadores quantitativos, que correspondem à assiduidade dos participantes nas sessões, e qualitativos que se relacionam com bastantes fatores: a qualidade da participação e a manifestação dinâmica nas atividades desenvolvidas; a capacidade de iniciativa e de interesse em relação à planificação das sessões realizadas; a alteração no processo de comunicação; a capacidade crítica e reflexiva; a valorização pessoal e do outro; o auto e heteroconhecimento; a valorização e a satisfação pessoal; a capacidade para escutar o outro; o fortalecimento de relações no grupo; a identificação e o reconhecimento de competências e qualidades pessoais e grupais; a capacidade de partilha entre as crianças; e uma maior consciência das atitudes. (Apêndice C). Torna-se fundamental definir os instrumentos de avaliação que irão facilitar no que diz respeito ao desenvolvimento e resultados do projeto. Desta forma, estes tiveram enfoque na observação participante, nas conversas intencionais, na análise dos comentários e de reflexão realizada pelas crianças no final de cada atividade e nos momentos de partilha. No que concerne aos constrangimentos, elencados anteriormente, o facto de as crianças terem um horário dificilmente ajustável ao desenvolvimento do projeto, tendo em conta que se encontravam em período escolar, e o facto de a instituição ter entrado três vezes em isolamento devido à Covid-19, fez com que condicionasse o desenvolvimento do projeto e alongasse o tempo de duração do mesmo. Todavia, estes constrangimentos foram facilmente solucionados. No que diz respeito à continuidade do projeto, a equipa técnica admitiu que não seria fácil, dadas as circunstâncias e exigências associadas à prática das funções e do dia-a-dia de uma casa de acolhimento. Contudo, evidencia-se a disponibilidade e o contentamento destas pelo desenvolvimento do projeto. Por conseguinte, e

tendo em conta as potencialidades e os constrangimentos expostos anteriormente, considerou-se que estavam reunidas todas as condições para o desenvolvimento do projeto.

6. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO "CRESCER COM AS EMOÇÕES"

Neste capítulo, irá ser apresentado o desenvolvimento das ações realizadas no âmbito do Projeto "Crescer com as Emoções", assim como a avaliação do processo. As ações tencionavam ir ao encontro dos problemas identificados e às necessidades sentidas. Neste sentido, para o planeamento destas, procurou-se ir ao encontro dos gostos de cada criança, tais como a pintura, desenhos e jogos lúdicos. Os encontros para a realização das ações foram desenvolvidos aos sábados da parte da tarde. Realizaram-se a partir do final do mês de maio até meados do mês de julho. O espaço escolhido para o desenvolvimento das mesmas foi a sala de visitas. Tal escolha, deveu-se ao facto de este espaço ter todas as condições necessárias para o desenvolvimento das sessões, nomeadamente por ser uma sala com bastante privacidade e por se encontrarem todos os recursos materiais necessários para a concretização dos encontros com as crianças (quatro crianças). Achou-se pertinente e prioritário realizar o projeto com estas quatro, sendo que estas representavam o grupo com mais conflitos relacionais, e também, por serem o grupo de crianças com idades mais aproximadas. Estipulou-se que cada encontro teria a duração máxima de 1h30. Interessa referir que, durante a semana, a mestrandia continuava a comparecer na instituição, estando presente nas rotinas das crianças envolvidas no projeto, através da observação participativa. Além disso, as conversas intencionais com a equipa técnica e a equipa de ação educativa, continuaram a ser frequentes. Assim, em conjunto com as profissionais, considerou-se importante incidir em aspetos como: o autoconhecimento, as relações interpessoais, a tolerância à frustração, a gestão das emoções, a comunicação, a cooperação e o espírito de grupo.

6.1. AÇÃO 1 – CONSTRUINDO RELAÇÕES

A ação 1, apelidada de "Construindo relações", decorreu entre o final do mês de maio até meados do mês de junho, através de encontros semanais, num total de três encontros. Como mencionado anteriormente, esta ação surgiu com o intuito de responder ao OG1 – "Promover o estabelecimento de relações interpessoais mais saudáveis entre as crianças", e seus objetivos específicos.

A primeira sessão da ação 1, denominou-se de "Calendário das boas ações", e foi realizada a 28 de maio. Inicialmente, e uma vez que as apresentações entre a mestrandia e as crianças já não eram necessárias, foi explanado em que consistiam os encontros e quais os seus objetivos. Num primeiro momento, foi possível verificar o entusiasmo das crianças face às atividades que iriam realizar. Manifestaram a vontade de fazer e pintar desenhos, assim como, um enorme entusiasmo pela visualização de um filme. Posteriormente, a mestrandia pediu que as crianças a ajudassem a escolher um nome para o Projeto, embora esta já tivesse pensado previamente num possível título. As crianças foram ao encontro do nome pensado anteriormente pela mestrandia, surgindo este durante a explicação acerca das sessões que iriam ser realizadas. Neste sentido, a mestrandia clarificou que as ações iriam ao encontro da temática das emoções. Posto isto, surgiu o título do Projeto, denominando-se "Crescer com as Emoções". Esta situação teve um papel de destaque no projeto, uma vez que permitiu com que acontecesse o primeiro momento de partilha e de reflexão conjunta entre os atores sociais. Uma vez feita a explicação dos encontros e os seus objetivos, assim como, a atribuição do nome do Projeto, deu-se início à construção do calendário. Esta primeira sessão teve como objetivo geral a "Criação de uma atmosfera colaborativa que contemple o estabelecimento de relações sociais construtivas e integradoras". Para tal, os objetivos específicos passavam por: sensibilizar para a importância de praticar o bem para com os outros; dar oportunidade às crianças de praticarem diferentes modos de interação; e sensibilizar para a importância do trabalho em equipa (Apêndice D). Primeiramente, foi-lhes questionado se conheciam o significado da palavra "boa ação". Inicialmente, tiveram alguma dificuldade em perceber em que consistia. Após a elucidação por parte da mestrandia, rapidamente identificaram o sentido da palavra. Embora esta palavra não tenha um significado absoluto, na perspetiva das crianças, as boas ações consistiam em praticar o bem para com o outro. Contextualizando, o "Calendário das boas ações" era composto por 28 dias. Ou seja, do dia 30 de maio ao dia 26 de junho. À vez, cada criança tinha que escrever uma boa ação em cada dia. Neste sentido, o objetivo era afixar o cartaz na sala de atividades, e durante esses 28 dias, todos os dias, as crianças dirigiam-se ao calendário e praticavam essa boa ação. Quando alguma criança tinha dificuldade em saber o que iria escrever e necessitava de ajuda, as restantes crianças davam ideias e assim, ajudavam-se mutuamente, e com o trabalho em equipa conseguiram elaborar o calendário. Destacou-se o facto de os protagonistas levarem esta atividade para o lado afetivo e atencioso, principalmente para com as auxiliares de ação educativa. A título de exemplo,

mencionaram "ajudar as funcionárias", "dar um beijinho às funcionárias", "ajudar a dar banho aos bebês", "dar um abraço à Beta (auxiliar de ação educativa)", entre outros. É notório o carinho com que estas crianças falam das profissionais da instituição, principalmente das auxiliares de ação educativa. Este cenário é perfeitamente compreensível, na medida em que estas são as pessoas que mais tempo passam com as crianças, sendo as suas principais figuras de vinculação. No final da sessão, a mestranda questionou às crianças o que estas tinham aprendido com a atividade. Após terem refletido em grupo, verbalizaram "fazer boas ações faz de nós melhores pessoas (L.)"; "não custa nada fazer boas ações, é muito fácil (LS)". Inicialmente, a maior dificuldade sentida nesta atividade foi a resistência por parte de uma criança em participar, devido às dificuldades ao nível da escrita, "Eu escrevo muito devagar, não quero que eles gozem comigo". Ao que lhe foi explicado que cada um teria o seu tempo para realizar a atividade, e que tinham de se respeitar mutuamente. Depois de ultrapassada esta dificuldade, as crianças demonstraram interesse e entusiasmo na realização da mesma, sobretudo porque mencionaram "ainda bem que estamos a fazer uma atividade diferente ao sábado". Contudo, embora as crianças tenham sido bastante participativas e cooperativas umas com as outras, perto do final, começaram a ficar impacientes, devido à dificuldade sentida no início da sessão, por uma das crianças escrever mais lentamente, como mencionado anteriormente. No entanto, as restantes crianças foram bastante compreensivas na medida do possível, revelando-se um momento de convívio positivo para estas, sendo notório que gostaram da atividade, perguntando quando seria a próxima. Gostaria de salientar a participação de uma das crianças, que no decorrer de toda a atividade, se mostrou como principal moderador, auxiliando os colegas sempre que era necessário, e quando tinham dificuldades em exprimirem-se. Não obstante, em conversas intencionais com as profissionais da instituição, estas disseram que inicialmente as crianças iam ao calendário regularmente, mas que passado algum tempo deixaram de o fazer com tanta frequência. Justificaram essa situação, com o facto de que estas dão particular atenção ao que é "novo", mas que com o passar do tempo, vão tendo novas distrações e vão esquecendo as anteriores.

A segunda sessão da ação 1, realizada dia quatro de junho, designou-se "O que eu sou e o que os outros pensam de mim". Para tal, o objetivo geral passava por "Compreender que toda a gente tem qualidades, pontos fortes e aspetos a melhorar". Os objetivos específicos tinham o intuito de estimular a perceção de cada um sobre as suas próprias características, reconhecer as suas próprias qualidades e aspetos a melhorar, consciencializar que os pontos fracos de cada um

podem ser melhorados e desenvolvidos, e saber ouvir e compreender o outro (Apêndice D). Nesta atividade, as crianças tiveram de desenhar-se a eles próprios numa folha, e de seguida escreveram quais as suas principais características (qualidades e defeitos). Previamente, a mestranda perguntou-lhes se entendiam o conceito destas palavras. Se por um lado alguns não sabiam, prontamente uma criança afirmou: "eu sei. Qualidades tem a ver com coisas boas e defeitos com coisas más". Neste sentido, a mestranda explicou-lhes que os defeitos não tinham a ver propriamente com coisas más, mas sim, com aspetos menos bons. Esclareceu-lhes que todas as pessoas os tinham, contudo, estes poderiam ser melhorados. Inicialmente, pretendeu-se realizar um acompanhamento mais individual e centralizado na reflexão face às características individuais de cada criança, com o objetivo de compreender como cada uma se via a si própria. Assim, depois de cada criança realizar a sua tarefa, tiveram de apresentar o que cada um executou, assim como, enunciar o que cada um tinha atribuído a si próprio, em relação às suas próprias características. Como qualidades, a L. atribui "sou meiguinha para as pessoas; dou mimos às funcionárias", e como aspetos menos positivos "sou um bocado mal educada; portome um bocado mal". Em relação ao D., este mencionou como qualidades "sou inteligente; sou um artista, sei desenhar muito bem". Como aspetos menos positivos, afirmou "às vezes sou raivoso e um pouco teimoso". Como qualidades, o L.S. afirmou "gosto muito de dar abraços; dou muitos mimos às pessoas". Por outro lado, como pontos menos positivos "às vezes bato aos meninos e dou empurrões; berro muito". Em relação ao L.A., como qualidades apontou "dou mimos às pessoas; sou muito amigo". No que se refere às características menos positivas, afirmou "às vezes bato às pessoas; chamo nomes feios". De seguida, e em conjunto, atribuíram a cada colega uma qualidade e um defeito, ao que cada um teve de refletir e pensar em estratégias para conseguirem melhorar os aspetos menos bons. Deste modo, em conjunto, atribuíram à L. como qualidade "é muito amiga", e como aspeto menos positivo "às vezes ela empurra as funcionárias". A partir do ponto de vista dos colegas, e de acordo com os pontos menos positivos elencados pela própria, esta referiu que deveria ter mais calma "vou começar a respirar fundo; tenho de saber pedir mais vezes desculpa". No que diz respeito ao D., os colegas mencionaram como característica positiva "é muito inteligente". Por outro lado, em relação aos aspetos menos bons, afirmaram "bate aos meninos quando está nervoso". Neste sentido, este assegurou que iria começar a adotar uma estratégia para contrariar estes impulsos "vou começar a respirar fundo e contar até dez". Em relação ao L.S., os colegas atribuíram-lhe "é inteligente e muito brincalhão"

como qualidades. Em contrapartida, como pontos menos positivos, referiram "foge algumas vezes das funcionárias". Assim sendo, a criança em questão manifestou a vontade de "vou começar a portar-me melhor; tenho que começar a pedir mais vezes desculpa". No que diz respeito ao L.A., e de acordo com a opinião dos colegas, como pontos positivos mencionaram "sempre que ele tem cromos, ele partilha connosco; brinca muito connosco". Contudo, como aspetos menos positivos afirmaram "ele fala muito alto e mal para as funcionárias". Neste sentido, e como estratégia a adotar para melhorar estes aspetos, a criança demonstrou a vontade de "vou começar a falar primeiro com as funcionárias e vou pedir desculpa sempre que fizer coisas más". No final desta atividade, houve espaço para momentos de reflexão, onde as crianças compreenderam a importância de ressaltarem as qualidades uns dos outros, de se elogiarem, e de se respeitarem mutuamente, independentemente dos aspetos menos positivos de cada um. Através de conversas intencionais com as crianças, foi possível compreender que estas mostravam dificuldades em ver no outro para além dos aspetos negativos, o que fazia com que a relação interpessoal destes, por vezes, não fosse a mais correta, utilizando como recurso expressões verbais menos positivas. Uma das crianças afirmou "eu sei, nós não somos todos iguais". É importante salientar que, enquanto os colegas mencionavam aspetos menos positivos uns dos outros, todas as crianças ouviam com muita atenção, respeitando sempre a opinião uns dos outros. Além disso, quando pensavam em estratégias para contrariar comportamentos e atitudes menos positivas, embora o objetivo fosse cada um refletir individualmente, o grupo ajudou-se mutuamente. Um dos pontos fortes desta sessão, foi observar as crianças a sentirem-se valorizadas nos momentos em que os colegas lhes atribuíam qualidades. Durante esta atividade, foi reforçado junto das crianças que os mesmos se encontravam num espaço de confiança e que podiam partilhar aspetos sobre si mesmas sem que fossem feitos juízos de valor acerca de aspetos que as mesmas iam mencionando. Contudo, numa fase inicial, esta atividade contou com um obstáculo. No início da sessão, uma das crianças manifestou a vontade de não participar na mesma, mostrando alguma resistência. Isto porque, demonstrou grandes dificuldades em mencionar as suas características positivas, verbalizando "não tenho" e "não sei dizer". No entanto, para apontar os aspetos menos positivos expressou-se rapidamente "eu bato nas pessoas e chamo nomes feios". Neste sentido, a mestranda explicou-lhe que as pessoas não têm só aspetos menos positivos, que com certeza ele teria inúmeras características positivas, só não estava a saber menciona-las. Posto isto, e depois de a mestranda lhe atribuir algumas

qualidades, tornou-se mais evidente, aos olhos dele, que não possuía apenas particularidades menos positivas.

A terceira sessão da ação 1, realizada no dia 11 de junho, foi apelidada de "Vamos conhecer-nos melhor?", em que o objetivo geral pretendia "Promover o conhecimento de si e dos outros". Em relação aos objetivos específicos, estes procuravam promover a identificação de gostos e preferências e estimular a sua verbalização no grupo, promover a aceitação e o respeito acerca dos gostos pessoais uns dos outros e promover a união e o conhecimento entre as crianças (Apêndice D). Nesta atividade, cada criança tinha uma folha, onde continha variadas perguntas, tais como: "o que mais gostas de fazer?", "lugar favorito", "data comemorativa favorita", "dia favorito", "comida favorita", entre outras. Esta sessão pretendeu criar um espaço informal, procurando proporcionar momentos de partilha e de interesse com as crianças, com o objetivo de se conhecerem melhor entre si, de acordo com a partilha dos seus gostos e experiências pessoais. Neste sentido, refletiram em conjunto acerca de gostos que pudessem ter em comum, sobre aspetos que os uniam, e ficaram a saber o que conheciam ou não uns sobre os outros, analisando as suas diferenças individuais. No início da atividade, um dos participantes teve um comportamento menos positivo, não deixando que a mesma se realizasse, uma vez que, estava constantemente a perturbar o grupo. Após várias chamadas de atenção, sem sucesso, por parte da mestrande, esta pediu para conversar a sós com a criança, na esperança de compreender o que se passava. Através desse diálogo com a criança, foi possível perceber que esta se encontrava triste porque tinha receio que a mãe não comparecesse à visita no dia seguinte, uma vez que, já teria faltado na semana anterior. Foi-lhe explicado que devia ter havido um motivo muito forte que fez com que a mãe não pudesse realizar a visita. Entretanto, foi-lhe questionado se queria continuar com a atividade, e que se a resposta fosse negativa, que não haveria qualquer problema, desde que ele se sentisse bem. Assim, a criança decidiu que gostava de continuar com a sessão, pedindo desculpa à mestrande pela sua atitude, ao que esta referiu que este pedido também deveria ser feito aos restantes colegas. Após esta situação ser resolvida, a atividade decorreu de forma positiva. Todavia, tornou-se evidente que este tipo de situações de vulnerabilidade acaba por abalar o grupo, o que obriga a uma maior entrega e paciência por parte da mestrande, acreditando que estas contrariedades possam levar à mudança e à consciencialização por parte das crianças. Não obstante, esta atividade teve o objetivo de desenvolver a capacidade de escuta, na medida em que todos compreenderam que toda a gente tem gostos diferentes, o que

promoveu o auto e o heteroconhecimento, procurando com que esta sessão se traduzisse num exercício de autorreflexão. Conforme os discursos por parte das crianças, o grupo gostou bastante da sessão, e mostraram-se ansiosos pela próxima.

Em suma, as atividades subjacentes à ação 1 – "Construindo relações", tiveram o objetivo de as crianças se conseguirem ouvir e colocarem-se no lugar do outro e de respeitar as diferentes opiniões, a fim de perceberem que os seus comportamentos e as suas ações têm influência nas relações estabelecidas com os outros, assim como, a importância de saberem comunicar de forma correta e mais positiva, evitando assim, conflitos relacionais.

6.2. AÇÃO 2 – À DESCOBERTA DAS EMOÇÕES

A ação 2, com o nome "À descoberta das emoções", realizou-se entre o final do mês de junho até meados do mês de julho, com o total de três sessões. Teve como finalidade ir ao encontro do OG2 – "Promover as competências emocionais das crianças", associado aos objetivos específicos previamente mencionados.

A primeira sessão da ação 2, realizada dia 25 de junho, foi denominada de "O emoji". Como objetivo geral, pretendia "Sensibilizar para a importância e o papel de todas as emoções". Assim, os objetivos específicos passavam por identificar as diferentes emoções, compreender a existência de várias emoções, compreender que todas as emoções são importantes, compreender a importância da expressão das emoções e promover a capacidade de expressão emocional (Apêndice D). Nesta sessão, as crianças estavam especialmente felizes e bem-dispostas porque iam assistir ao filme "O Emoji", com direito a pipocas, sumos e gomas, coisas que não costumam comer com tanta frequência. O filme retrata variados *emojis*, fazendo referência aos vários tipos de emoção que cada pessoa pode sentir, tais como: alegria, tristeza, medo, raiva e nojo (aversão). É um filme lúdico e colorido, que mostra alguns pontos positivos como a amizade e o trabalho em equipa, para além de que a fantasia e a imaginação estimulam a capacidade criativa das crianças. Durante o decorrer deste, as crianças estiveram sempre muito atentas e sossegadas. Esta sessão foi de extrema importância, uma vez que, simbolizou o ponto de partida para a abordagem do tema das seguintes sessões, as competências emocionais. Após a visualização do filme, houve

espaço para um pequeno debate, onde a mestranda quis perceber o que as crianças retiraram e aprenderam com este. Através do exercício em pequeno grupo, resultaram várias reflexões, tais como: "gostei muito do filme. Mas eu não gosto de me sentir triste", ao que um colega respondeu "mas tu não percebeste que é normal as pessoas às vezes se sentirem tristes?". Perante estas observações, a mestranda reforçou a ideia de que é normal haverem situações que nos façam sentir tristes. Depois deste diálogo, de forma voluntária partilharam situações que os faziam sentir-se tristes, tendo todos acabado por participar. Uma das crianças afirmou "eu fico triste quando o meu pai me liga ao domingo e a chamada acaba. Mas depois vou brincar e já fico feliz outra vez" (L.S.); por outro lado, outra criança exprimiu "eu sinto-me quando penso que os meus avós estão no Brasil, e que já não os vejo há muito tempo (D.)", a irmã deste concordou, dizendo "eu também. Quando penso nos meus avós fico triste. Tenho saudades deles e do meu quarto lá no Brasil (L.); outra criança partilhou "eu fico triste quando ao domingo a minha mãe não vem" (L.A.). Quando questionados de qual era a emoção que sentiam com mais frequência, a resposta foi unânime, a alegria. Independentemente de ter sido possível verificar de que as crianças tiveram tendência em focarem-se nos momentos que se sentiam tristes. Perante esta situação, foram incentivadas a partilharem momentos que as faziam sentir-se alegres. Posto isto, afirmaram "eu fico alegre quando nas férias fazemos atividades e vamos a muitos sítios" (L.A.); "quando estou no intervalo no recreio fico alegre" (L.S.); "fico contente quando jogo jogos no computador" (D.); "eu fico alegre quando me consigo portar bem com as funcionárias" (L.). Tendo em conta estes discursos, é de salientar que as crianças, no que diz respeito a situações de tristeza, mencionam sempre a família. Em contrapartida, nos momentos de alegria, referem-se a aspetos que gostam de realizar e vivenciar. Refletindo sobre a pertinência desta atividade desenvolvida com as crianças, considerou-se que esta foi importante para o grupo, uma vez que, tiveram a oportunidade de compreender os distintos estados emocionais, e que estes estão associados a determinadas situações. Não obstante, esta sessão revelou a existência de um maior sentimento de pertença ao grupo, dado que, puderam partilhar uns com os outros o que sentem em diferentes momentos, sendo possível construir um espaço de acolhimento de sentimentos e de partilha. De forma consensual, as crianças gostaram da atividade, demonstrando estarem ansiosas pela próxima sessão, uma vez que, a mestranda lhes divulgou que a próxima teria, também, a ver com emojis.

A segunda sessão da ação 2, realizada no dia 2 de julho, foi nomeada de "Brincar através das emoções". Assim, como objetivo geral, pretendia "Promover o conhecimento dos diferentes estados emocionais". Os objetivos específicos tinham a intenção de que as crianças compreendessem que cada emoção corresponde a uma expressão facial e corporal, identificassem através de expressões faciais, a emoção correspondente, proporcionar-lhes para a tomada de consciência, a capacidade de nomeação das diferentes emoções, dar o nome e compreender as várias emoções, quer em si próprios, quer nos outros, e promover a prática dos diferentes modos de interação (Apêndice D). Nesta atividade, e devido à diminuta idade das crianças, a mestranda recorreu ao uso de emojis, como uma estratégia para representar as emoções. Isto porque, "através do uso dos emojis, tem se formado uma nova construção de sentidos e formas de se comunicar, uma linguagem não verbal, expectada pelos interlocutores, compreendida e difundida inclusive, pelo público infantil" (Denucci, Dias, Alves & Souza, 2021, p.162). Contextualizando, cada emoji correspondia a uma emoção. Neste sentido, o objetivo era que as crianças, em grupo, tivessem de associar cada imagem a um determinado tipo de emoção. Posteriormente a isso, foi realizado um jogo de mímica, em que cada participante representava uma emoção, e os outros tinham de adivinhar qual a emoção que o colega "estava a sentir". Esta sessão, tanto para a mestranda, como para as crianças, foi muito divertida. Ouve espaço para muitas gargalhadas e brincadeiras. Depois de terminada a atividade, o grupo solicitou à mestranda se podiam desenhar um emoji à escolha, com recurso a lápis de cor e a marcadores. Assim sendo, cada um desenhou ao seu gosto, e no final, quiseram levar o respetivo desenho para mostrar às funcionárias. Foi notório que a visualização do filme "O Emoji", visto na sessão anterior, auxiliou e facilitou ao desempenho das crianças para esta atividade. Por conseguinte, verificou-se que as crianças conseguiram compreender e distinguir as diferentes emoções, entendendo que é perfeitamente normal sentirem e experienciarem todas emoções existentes.

A terceira sessão da ação 2, designou-se por "Jogo das emoções", que tinha como objetivo geral "Promover a expressão das emoções". Para tal, os objetivos específicos passavam por compreender os seus sentimentos e os dos outros, através da partilha de experiências no grupo e saber expressar-se acerca das suas próprias emoções (Apêndice D). Esta atividade foi realizada através de um jogo de tabuleiro, idealizado e construído pela mestranda. A intenção era que cada criança lançasse o dado, e este determinava o número de casas que cada jogador devia percorrer. Cada casa era composta por uma questão. Torna-se, assim, pertinente evidenciar algumas das

respostas dadas pelas crianças em relação a determinadas perguntas. A L. foi a primeira a jogar. Uma vez que, o restante grupo era composto por meninos, estes acharam por bem que começasse primeiro a única menina do grupo. A pergunta consistia "Quem amas mais no mundo?", ao que a L. respondeu "a minha avó". Voluntariamente, e independentemente de o restante grupo não ter calhado nesta casa, quiseram todos responder a essa mesma pergunta. Assim, o D. afirmou "os meus avós e a minha mãe"; o L.A. disse "o meu pai e a minha mãe"; e por último, o L.S. respondeu "a minha mãe e o meu pai". A partir deste momento inicial do jogo, deixaram de querer utilizar o dado, e quiseram percorrer o jogo, respondendo a todas as perguntas que o mesmo continha. À questão "Conta alguma coisa que te deixa feliz", a L. e o D. afirmaram "nós ficávamos felizes se voltássemos para os nossos pais. Lá eramos mais felizes"; o L.A. disse "quando a minha mãe vem cá"; por fim, o L.S. respondeu "ficava feliz se voltasse para os meus pais". O jogo dispunha, também, de perguntas como: "Pedes desculpa quando erras?"; "Fala sobre um dia em que sentiste medo"; "Conta um sonho que desejas realizar"; "Gosto muito de..."; "Faz uma cara de zangado..."; "Sabes que tipo de emoções existem?"; "Dá um abraço a toda a gente aqui presente"; entre outras (Apêndice D). As crianças mostraram-se bastante dinâmicas e participativas. Para além dos objetivos mencionados anteriormente, esta atividade teve também, como objetivo promover o auto e o heteroconhecimento. Analisando a importância desta sessão, esta permitiu com que a mestranda compreendesse e soubesse um pouco mais acerca das crianças, revelando-se um momento de partilha, não só perante a mestranda, mas também com o restante grupo. Desta forma, foi possível a criar um espaço seguro e de confiança, onde as crianças puderam partilhar aspetos e momentos da sua vida. É de salientar que, ao longo desta atividade, as crianças foram sendo capazes de articular com questões já trabalhadas em atividades anteriores, como por exemplo, a solidariedade, a escuta ativa e a partilha. Contudo, esta sessão revelou-se bastante desafiante para as crianças, uma vez que acabaram por partilhar acontecimentos e sentimentos mais íntimos, de acordo com as suas vivências pessoais.

Em jeito de conclusão, as ações "Construindo relações" e "À descoberta das emoções", permitiram uma aproximação grupal, que contribuiu para a existência de uma maior confiança e segurança no grupo, assim como para o fortalecimento de laços entre as crianças. Ao longo do tempo foi possível observar algumas mudanças nos padrões de relacionamento entre os pares, principalmente na interação de uns com os outros. Deste modo, ao longo das sessões, tornou-se relevante a relação positiva que o grupo foi construindo, onde foi possível proporcionar a

descoberta de si e dos outros, respeitando-se mutuamente. Não obstante, a valorização da partilha tornou-se crucial, desenvolvendo assim, a capacidade de comunicação e a percepção de diferentes perspectivas, aspetos fundamentais para o desenvolvimento de relações mais positivas. Contudo, torna-se importante salientar que, a intervenção neste âmbito deveria ser contínua, proporcionando às crianças uma maior consciencialização acerca das competências pessoais, sociais e emocionais. Na opinião da mestrande, a motivação com que as crianças participaram em todas as sessões, deveu-se bastante às estratégias utilizadas, especialmente ao acompanhamento realizado previamente, e às atividades lúdicas. Toda a intervenção co-construída ao longo das ações, foi baseada através da participação ativa na rotina das crianças, revelando-se uma estratégia fundamental para o estabelecimento de uma relação de confiança das crianças com a mestrande.

7. AVALIAÇÃO FINAL

Antes de mais, torna-se pertinente salientar que, uma vez que este projeto se centra numa metodologia participada, achou-se que se adequava melhor a avaliação ser baseada no modelo CIPP. Assim, Stufflebeam e Skinkfield (1993) apresentam este modelo de avaliação como um modelo coerente e organizado, desenvolvido para auxiliar os indivíduos a conseguirem ir ao encontro das suas necessidades, com a finalidade de as satisfazerem, tendo em conta os recursos disponíveis. Este modelo de avaliação vai ao encontro das especificações dos PEIS, visto que a avaliação é entendida como um processo constante no decorrer de todo o projeto (Stufflebeam & Skinkfield, 1993). Neste sentido, a mestranda considerou que não fazia sentido focar a avaliação como um "produto", mas sim, como uma avaliação contínua, por melhor se adequar à natureza e metodologia do projeto.

O Projeto "Crescer com as Emoções" foi realizado durante nove meses, entre novembro de 2021 e julho de 2022, no decurso de um caminho contínuo e participado. Terminando a apresentação do desenvolvimento do Projeto e da avaliação do processo, torna-se relevante consumir a avaliação final do mesmo. De acordo com Cembranos et al. (2001), a avaliação do produto consiste em avaliar o resultado do Projeto desenvolvido, tendo em conta os objetivos previamente definidos, permitindo constatar o que foi ou não alcançado e compreender os efeitos positivos ou negativos existentes, com a finalidade de observar as mudanças que eventualmente possam ter ocorrido. O presente Projeto foi constituído por duas ações que tiveram como objetivo dar resposta aos problemas e necessidades identificados, com o intuito de os colmatar, com base nos objetivos gerais e específicos definidos. Considerando que este projeto foi baseado na investigação ação participativa, e independentemente de as atividades terem sido planificadas pela mestranda, estas procuraram ir ao encontro dos gostos das crianças, tendo estas tido a abertura para darem a sua opinião caso não concordassem ou não se sentissem à vontade para participar. Não obstante, as ações e as atividades foram apresentadas à equipa técnica da instituição, sendo valorizada a opinião destas em relação às mesmas. Inicialmente, foram pensadas três ações consoante os problemas identificados. A ação que não se desenvolveu procurava responder ao cansaço físico e psicológico das profissionais (P3). Como mencionado anteriormente no presente relatório, mediante o ponto de vista da equipa técnica e da mestranda,

seria prioritário e indispensável intervir com as crianças. Até porque, devido aos horários das profissionais da instituição e a todo o trabalho que têm de desenvolver, dia-a-dia, em prol das crianças, não seria de todo viável realizar uma ação com as mesmas. Como também, referido previamente, o tempo e os horários das crianças consistiram como um dos maiores constrangimentos ao longo do projeto.

De acordo com os autores Stufflebeam e Shinkfield (1995), com base nos indicadores de avaliação definidos anteriormente, torna-se necessário verificar se as ações e atividades desenvolvidas permitiram com que se constatasse mudanças ocorridas ao longo do desenvolvimento do projeto, tendo em conta os objetivos gerais e específicos e a sua finalidade. Neste sentido, os profissionais devem "averiguar até que ponto o programa satisfaz as necessidades do grupo que pretendia servir" (Stufflebeam & Shinkfield, 1995, p.201). Para tal, e uma vez que, este projeto foi desenvolvido com base na metodologia IAP, tornou-se pertinente avaliar segundo alguns critérios previamente definidos. No que se refere à avaliação quantitativa, teve-se em consideração a assiduidade das crianças nas sessões. Independentemente de as crianças terem tido a liberdade para decidirem se queriam ou não participar, através da descrição das atividades anteriormente realizada neste relatório, foi possível perceber que o grupo participou sempre em todas as sessões. Para efeitos da avaliação quantitativa, definiram-se os seguintes indicadores de avaliação: a capacidade crítica e reflexiva, a valorização pessoal e do outro, a capacidade para escutar o outro, o fortalecimento de relações no grupo, a identificação e o reconhecimento de competências e qualidades pessoais e grupais, a capacidade de partilha entre as crianças e uma maior consciência das atitudes. Tendo em conta estes indicadores, considerou-se que estes foram parcialmente atingidos, sendo alcançados em variados momentos, tendo sido um processo progressivo e contínuo. Ao longo das sessões, sentiu-se por parte das crianças o facto de conseguirem dialogar e refletirem em conjunto, respeitando-se mutuamente enquanto escutavam as diferentes opiniões uns dos outros. Contudo, a mestranda, por vezes, tinha de fazer uma chamada de atenção quando isso não acontecia, recorrendo ao diálogo como uma estratégia imprescindível. No entanto, foi perceptível a compreensão por parte dos protagonistas, que todos têm opiniões diferentes uns dos outros, mas que se torna importante respeitar essas diferenças. De acordo com alguns discursos por parte das crianças "É bom nós sabermos primeiro ouvir os outros, assim não nos chateamos tanto" (LS); "Agora, antes de ir fazer queixa às funcionárias, vou

primeiro falar com essa pessoa que fez uma coisa que eu não gostei" (LA); "É importante falarmos um de cada vez, não é?!" (L). Foi evidente o facto de as crianças estarem mais disponíveis para partilhar e valorizar os aspetos positivos seus e dos outros. Durante o desenvolvimento das sessões, a mestranda considera que estas tiveram impacto na forma como se iam relacionando. Houve sempre espaço para a partilha de ideias, conseguiram lidar bastante bem com as frustrações individuais e com as dos outros, quando ocasionalmente não conseguiam expressar da forma correta o que queriam dizer ou fazer. Por outro lado, embora a forma como se iam relacionando tenha acontecido de forma gradual, foi notório a forma mais positiva com que resolviam os conflitos uns com os outros, sem recurso a discussões e a expressões verbais menos corretas. Ao longo das sessões, foi visível o esforço que fizeram para se respeitarem mutuamente. As demonstrações de afeto e os discursos positivos uns com os outros começaram a ser constantes. Contudo, o fator que mais se destacou, foi o trabalho em equipa. Procuraram sempre ajudarem-se de parte a parte, sendo cordiais e afáveis uns com os outros.

Contudo, também se achou relevante tentar perceber se esta intervenção teve um impacto positivo nas crianças, bem como, o grau de satisfação destas em relação às atividades desenvolvidas. Neste sentido, é necessário verificar se existiram mudanças no contexto e nos problemas apresentados previamente. Contudo, esta fase pode tornar-se bastante complexa, no sentido em que não se torna fácil verificar se as mudanças ocorridas serão temporárias ou definitivas (Cotta, 1998). Todavia, esta análise torna-se imprescindível, já que "a intervenção produz certos efeitos no grupo visado, os quais, por sua vez, repercutem sobre o restante da população e/ou sobre o ambiente social" (Cotta, 1998, p.113). Tendo em conta esta perspetiva e tendo em consideração o impacto que o projeto propiciou às crianças, foi possível verificar mudanças no que diz respeito aos seus comportamentos e atitudes. O grupo conseguiu compreender que as atitudes menos corretas têm bastante influência na forma como estabelecem relações com os pares, e conseqüentemente, conseguiram estabelecer relações interpessoais mais positivas, gerando um ambiente harmonioso entre todos. Ao longo das sessões, verificou-se por parte das crianças, uma enorme vontade em participar nas seguintes atividades, traduzindo-se num crescente interesse e envolvimento perante o projeto, promovendo o sentimento de pertença ao grupo, e naturalmente a formação de um grupo mais coeso. Ainda assim, o reconhecimento de características positivas em si e no outro, incentivou ao

aumento da autoconfiança e da identificação com o grupo. Deste modo, e refletindo acerca da pertinência do projeto, considerou-se que os objetivos deste, foram em parte conseguidos de forma positiva, na medida em que se constatou uma transformação relativamente ao comportamento das crianças e à forma como interagem entre si, havendo uma maior capacidade de respeito, solidariedade, amizade e trabalho em equipa. Não obstante, a melhor gestão e identificação das próprias emoções, auxiliou em todo este processo. Assim sendo, esta intervenção foi ao encontro dos objetivos deste projeto, o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e emocionais. Refletindo acerca do projeto como um todo, de uma forma geral, considera-se que, embora os objetivos tenham sido alcançados, seria necessário garantir a continuidade da promoção destas competências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias de hoje, a temática sobre crianças e jovens em perigo é caracterizada por uma fatídica realidade. Neste contexto, a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo é considerada primordial a fim de dar respostas às necessidades que vão surgindo. Não obstante, torna-se cada vez mais importante o desenvolvimento do conceito da Educação Social. Neste sentido, esta deve ser um direito para todos os sujeitos, em que salvaguarda o bem-estar de qualquer pessoa, principalmente em contextos de vulnerabilidade social. Encontra-se vinculada a diversos campos, nomeadamente na área das ciências sociais e humanas, na qual, se estabelece uma intervenção, através de competências de investigação, de observação e de exploração (Timóteo & Bertão, 2012). Neste ponto de vista, Azevedo (2011, p.37) afirma que o Educador Social tem o dever de "questionar práticas e refletir sobre o seu próprio papel profissional, ser capaz de se aproximar do seu educando e de lhe conferir um destaque legítimo na construção do seu percurso de vida".

O acolhimento institucional de uma criança/jovem acarreta com inúmeras repercussões. Tudo isto associado à desresponsabilização e à negligência por parte dos familiares, e à falta de uma figura de vinculação. As consequências estão relacionadas com as fragilidades emocionais, que acabam por interferir nas relações interpessoais e no desenvolvimento integral da criança. A dificuldade em estabelecer relações afetivas positivas, as atitudes reativas e a dificuldade em gerir as emoções, eram características comuns às crianças envolvidas no Projeto. É neste sentido que o acolhimento institucional tem a responsabilidade de proporcionar todas as condições necessárias para o bem-estar físico, psicológico, emocional e social das crianças.

No presente projeto desenvolvido na instituição, privilegiou-se a metodologia de Investigação Ação-Participativa, na medida em que esta se torna numa ferramenta primordial para a concretização dos projetos de intervenção social. Os atores sociais que são parte integrante do contexto em questão, são incluídos em todo o processo de conhecimento, através de uma participação ativa, com vista a uma pressuposta mudança da sua própria realidade (Santos & Bertão, 2020). Nesta perspetiva, a intervenção realizada teve como principal enfoque a observação participativa, o diálogo e a partilha, proporcionando às crianças a promoção do seu

desenvolvimento pessoal. Ao longo de toda a observação participativa, foram vivenciados alguns desafios que contribuíram para a minha formação acadêmica e pessoal, e através de todas as aprendizagens adquiridas com as técnicas da casa de acolhimento e de outras entidades.

O desenvolvimento do Projeto "Crescer com as Emoções" possibilitou o surgimento de uma agradável relação afetiva entre a mestrande e o grupo de crianças envolvidas no mesmo. Esta proximidade, permitiu analisar de forma mais pormenorizada os problemas e necessidades subjacentes ao contexto e à realidade dos atores sociais, o que facilitou ao compromisso e envolvimento integral destes no decorrer da intervenção. Foi desafiante, porém imensamente gratificante. Tornou-se possível a criação de uma atmosfera harmoniosa no grupo, uma realidade que por vezes não era observada entre as crianças. A partilha e os momentos de reflexão foram constantes, que tiveram como principal objetivo colmatar as dificuldades do grupo, proporcionando um melhor ambiente entre todos, mediante a identificação dos problemas e a criação de estratégias para alcançar uma solução. Ao longo de todo o processo, pretendeu-se promover o reconhecimento, a valorização e a obtenção de competências e potencialidades das crianças, com a finalidade de ocorrer uma mudança. Como nos diz Timóteo e Bertão (2012), a transformação pessoal resulta de uma vinculação afetiva e humana, através da análise e da reflexão das adversidades, em que o próprio projeto necessita do profissional, mediante uma conduta centralizada no pensamento crítico.

No decorrer deste percurso, a mestrande criou expectativas, enfrentou limitações, avanços e recuos. Contudo, em termos gerais e principalmente no campo pessoal e profissional, foi uma experiência enriquecedora. Entende-o como um "processo de aprendizagem e de crescimento", onde pôde adquirir competências por meio da prática. Deste modo, possibilitou a aquisição de conhecimentos no que diz respeito à concretização de projetos de intervenção, permitindo a criação de estratégias, com a finalidade de dar resposta aos problemas existentes. Contudo, o tempo de duração do projeto evidenciou-se como o maior obstáculo. Se este tivesse tido uma maior durabilidade, o impacto e os resultados obtidos possivelmente teriam sido mais positivos. Não obstante, a mestrande tem a convicção de que os objetivos propostos foram atingidos, no sentido em que proporcionou aos atores sociais o desenvolvimento de variadas competências, onde foram promovidos recursos e capacidades, com o objetivo de estas crianças estarem mais preparadas para evolução do seu caminho pessoal e social. Por conseguinte, o compromisso que

o educador social estabelece com as pessoas, torna-se imprescindível neste tipo de contextos. Constitui-se como uma figura mediadora face à mudança, que visa à preparação de projetos de vida individuais através de estratégias previamente delineadas (Carvalho & Batista, 2004).

Em jeito de conclusão, é de destacar a importância que os projetos de Educação e Intervenção Social têm num contexto de acolhimento residencial, a fim de promoverem mudanças significativas na vida das crianças e jovens, atendendo às suas necessidades. Tornou-se visível no discurso das crianças envolvidas no projeto, a vontade e a motivação para a continuação da realização das ações. Importa salientar que seria importante considerar sobre a viabilidade de estas crianças terem em conjunto um espaço de convívio, de partilha e de momentos de reflexão regulares, promovendo o comprometimento destas para a mudança. No entanto, seria essencial envolver os profissionais da instituição, para que tivessem a oportunidade de as compreender melhor, com o intuito de adquirirem estratégias e métodos diferentes de atuar, a fim de promoverem um ambiente ainda mais harmonioso entre todos os sujeitos. Refletir acerca do futuro deste caminho, seria essencial.

Em suma, e de acordo com Timóteo e Bertão (2012, p.16), a Educação Social ambiciona ser:

transformadora das realidades sociais injustas e incapacitantes do pleno desenvolvimento do ser humano e da própria sociedade e, simultaneamente, necessita de ser, ela própria, transformativa, assumindo a permanente ligação à vida e às suas constantes reconfigurações sociais, assumindo-se igualmente como promotora de respostas sociais em desenvolvimento, devidamente ancorada numa permanente reflexão.

REFERÊNCIAS

- Amaral, S. (2015). *Promovendo a regulação emocional em crianças do 1.º ciclo do Ensino Básico: um programa de competências emocionais e sociais* (Tese de Doutoramento não publicada) Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal. Disponível em:
- Azevedo, S. (2011). *Técnicos superiores de educação social. Necessidade e pertinência de um estatuto profissional*. Porto: Fronteira do Caos Editores.
- Balbi, J., Ferreira, J., & Pinto, A. (2020). Validade da adaptação transcultural da escala de regulação emocional para crianças e adolescentes – ERQ-CA. *1(22)*, 263-277.
- Boutinet, J. (1990). *Antropologia do Projeto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bravo, Â. (2013). *Regulação emocional em crianças com comportamentos escolares disruptivos* (Tese de Doutoramento). Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13753/1/Dissertacao%20Angela%20Bravo.pdf>
- Bueno, J., & Primi, R. (2003). Inteligência emocional: um estudo de validade sobre a capacidade de perceber emoções. *Psicologia: reflexão e crítica*, *16*, 279-291. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/VCjpTtYnLxGBX7BVtrDvkzs/?format=pdf&lang=pt>
- Cansado, T. (2008). Institucionalização de crianças e jovens em Portugal Continental: O caso das Instituições Particulares de Solidariedade Social. *e-cadernos CES*, (02). Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/1387>
- Cardoso, R., & Moreira, D. (2017). Da Educação à Intervenção Social: a construção do conhecimento na transformação da realidade. *Revista de estudios e investigación en Psicología y Educación*, *5*, 102-106. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9342/1/Cardoso%20%26%20Moreira%20%282017%29%20.pdf>

- Carvalho, A., & Batista, I. (2004). *Educação Social: Fundamentos e Estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, G., & Ribeiro, L. (2017). Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/25163/1/Construir%20a%20autonomia%20e%20a%20flexibiliza%C3%A7%C3%A3o%20curricular-170-183.pdf>
- Cembranos, F., Montesinos, D., & Bustelo, M. (2001). *La animación sociocultural: una propuesta metodológica* (8a edição). Madrid: Editorial Popular.
- Coimbra de Matos. (2004). *Saúde mental*. Lisboa: Climepsi.
- Cortesão, L. (1990). Projecto, interface de expectativa e de intervenção. In E. Leite, M. Malpique, & M. R. Santos (Orgs), *Trabalho de projecto 2 – Leituras comentadas* (pp. 81-89). Porto: Afrontamento. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56735/2/85239.PDF>
- Cotta, T. (1998). Metodologias de avaliação de programas e projetos sociais: análise de resultados e de impacto. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/1634/1/1998%20Vol.49%2cn.2%20Cotta.pdf>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF
- Decreto-Lei 2/86 de 2 de janeiro. (1986). Diário da República, 1.ª série - n.º 1. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei 147/99 de 1 de setembro. (1999). Diário da República, 1.ª série - n.º 204. Ministério da Educação. Lisboa.

- Decreto-Lei nº 142/2015 de 8 de setembro. (2015). Diário da República, 1.ª série - n.º 148. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei 143/2015 de 8 de setembro. (2015). Diário da República, 1.ª série - n.º 148. Ministério da Educação. Lisboa.
- Denucci, M., Dias, F., Alves, L., & Souza, C. (2021). A linguagem dos emojis como recurso pedagógico: emoção representada no ciberespaço. *Cadernos do CNLF*, (3), 162-173. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xxiv_cnlf/cnlf/tomo02/12.pdf
- Ferreira, E. (2019). O apadrinhamento civil como alternativa ao acolhimento permanente de crianças e jovens. *Configurações*, (23), 159-176. Disponível em: <https://journals.openedition.org/configuracoes/7255>
- Fonseca, V. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 33(102), 365-384. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n102/14.pdf>
- Fonseca, P. (2017). O impacto do acolhimento institucional na vida de adolescentes. *Revista Psicopedagogia*, 34(105), 285-296. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v34n105/06.pdf>
- Freitas, E., Simões, M., & Martins, A. (2011). Impacto de um programa de competências pessoais e sociais em crianças de risco.
- Gonzaga, A., & Monteiro, J. (2011). Inteligência emocional no Brasil: um panorama da pesquisa científica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27, 225-232. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/NzFsr5QSySG5JcWcxTLHXQN/?format=pdf&lang=pt>
- Guerra, I. C. (2002). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção. O Planeamento em Ciências Sociais* (2a ed.). Cascais: Principia.

Grilo, M. (2004). *Criança vítima de maus tratos, que protecção?: Um longo caminho até ao reconhecimento do direito aos direitos* (Tese de doutoramento não publicada) Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal.

Instituto da Segurança Social (2020). CASA 2020 – Relatório de caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens, 11-135. Disponível em: <https://www.seg-social.pt/documents/10152/13200/CASA+2020.pdf/b7f02f58-2569-4165-a5ab-bed9efdb2653>

Instituto da Segurança Social (2005). Manual de boas práticas. Um guia para o acolhimento residencial das crianças e jovens. Disponível em: https://www.seg-social.pt/documents/10152/13326/acolhimento_residencial_crianças_jovens/40a9198f-3ce5-44b3-b98a-b1ccdd8bf1c8/40a9198f-3ce5-44b3-b98a-b1ccdd8bf1c8

Instituto da Segurança Social (2007). Manual de processos-chave - Centro de acolhimento temporário. Disponível em: https://www.seg-social.pt/publicacoes?p_p_id=101_INSTANCE_kFOdlv5en503&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_count=1&_101_INSTANCE_kFOdlv5en503_delta=10&_101_INSTANCE_kFOdlv5en503_keywords=&_101_INSTANCE_kFOdlv5en503_advancedSearch=false&_101_INSTANCE_kFOdlv5en503_andOperator=true&p_r_p_564233524_resetCur=false&_101_INSTANCE_kFOdlv5en503_cur=2&kw=modelos&df=1

Lima, Rosa (2003). *Desenvolvimento levantado do chão... com os pés assentes na terra: desenvolvimento local, investigação participativa, animação comunitária* (Tese de doutoramento não publicada) Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British educational research journal*, 33(6), 927-942.

Lundy, L., McEvoy, L & Byrne, B. (2011). *Working with young children as co-researcher an approach informed by the United Nations convention on the rights of the child*. 3-24.

Manual de Intervenção: Casas de Acolhimento Residencial (2018).

Martins, M. (2012). *“À Descoberta...” Um programa de promoção de competências sociais e emocionais* (Tese de Mestrado) (pp. 1-121). Universidade dos Açores, Açores, Portugal. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/61440248.pdf>

Miguel, I., Santos, M. & Galinha, S. (2016). *A promoção e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais no 9º ano de escolaridade – resultados da intervenção do projeto oficina da prevenção*, 10-30. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/9918>

Monteiro, A. (1996). A avaliação nos projectos de intervenção social: reflexões a partir de uma prática. *Sociologia - Problemas e práticas* (22), 137-154. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/834/1/9.pdf>

Monteiro, H. (2019). Investigação, transformação e «palavramundo»: Novos e velhos desafios ético-metodológicos. *Educação, Sociedade & Culturas*, (54), 65-84. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/50/50>

Mota, C., & Matos, P. (2008). Adolescência e institucionalização numa perspectiva de vinculação. *Psicologia & Sociedade*, 20, 367-377. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/dqgxxsNdM6KBK9FTsDwTnfb/?format=pdf&lang=pt>

Mota, C., & Matos, P. (2018). Acolhimento residencial: uma abordagem relacional. Acolhimento residencial e familiar. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/124382/2/368072.pdf>

- Peixoto, A. (2007). *Maus-tratos na infância: uma perspectiva do bairro da Colina* (Tese de Mestrado). Universidade Portucalense, Porto, Portugal. Disponível em: <http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/179/2/TME%20336.pdf>
- Reis, V. (2009). Crianças e jovens em risco:(Contributos para a organização de critérios de avaliação de factores de risco). Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/d6422d2e89db6d071bc88d76ddedb517/1?q-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Ricas, J., & Donoso, M. T. V. (2006). Maus tratos na infância: reflexões. *Revista Mineira de Enfermagem*, 10(3), 306-310. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/reme.org.br/pdf/v10n3a17.pdf>
- Rijo, D., Sousa, M., Lopes, J., Pereira, J., Vasconcelos, J., Mendonça, M., Silva, M., Ricardo, N., & Massa, S. (2004). GPS–Gerar Percursos Sociais. Programa de prevenção e reabilitação para jovens com comportamentos sociais e desviantes.
- Romão, M. (2015). *O papel das emoções na relação entre uma organização e os seus clientes* (Dissertação de Mestrado) Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/18067/1/Tese%20Marta%20Romão.pdf>
- Santos, A. R., & Bertão, A. (2020). O impacto da Metodologia Investigação–Ação Participativa no acompanhamento a famílias beneficiárias de Rendimento Social e Inserção. *Sensos-e*, 7(2), 5-13. Disponível em: <https://parc.ipp.pt/index.php/sensos/article/view/3620/1583>
- Sapienza, G. & Pedromônico, M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, 10 (2), 209-216. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/stYqQ6cvpzPJRdqFwRr8NtH/abstract/?lang=pt>

- Souza, J., Ferreira, J. C., & de Souza, J. (2021). A importância da validação das emoções das crianças. *Research, Society and Development*, 10(10), 1-11. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/18940/17044>
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1993). *Evaluación sistemática – Guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Timóteo, I. (2010). *Educação social e relação de ajuda: Representações dos educadores sociais sobre as suas práticas* (Tese de mestrado) Universidade de Évora, Évora, Portugal. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/19122>
- Timóteo, I., & Bertão, A. (2012). Educação social transformadora e transformativa: clarificação de sentidos. *Sensos*, 2(1), 11-26. Disponível em: <https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6296/1/Sensos%203%20-%20Educacao%20Social.pdf>
- Tomás, C., & Fonseca, D. (2004). Crianças em perigo: O papel das Comissões de Proteção de Menores em Portugal. *Dados*, 47(2), 383-408. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/CNMQ9BM4L588LYMRvGvxzRt/?format=pdf&lang=pt>
- UNICEF (2004). A convenção sobre os direitos da criança. Disponível em: <https://www.unicef.pt/actualidade/publicacoes/0-a-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca/>
- Veiga, S. (1997). *Vinculação e separação-individação em díades mãe-bebés gémeos*. Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Webster-Stratton, C. (2018). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças* (2ªed). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Wedderhoff, E. (2001). Educação emocional: Um novo paradigma pedagógico? *Revista Linhas*, 2(1), 1-8. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1299/1110>

ANEXOS

ANEXO A: MODELO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO



Declaração de Consentimento Informado

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

A mestranda Eduarda Filipa Carvalho Fernandes foi acolhida na instituição "X", para o desenvolvimento do projeto. O envolvimento de profissionais e de crianças/jovens é voluntário, podendo cada pessoa decidir não participar, em qualquer momento do desenvolvimento do projeto.

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

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

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

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

(Local, Data)

(Assinatura)

APÊNDICES

APÊNDICE A: CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

Nome	Data de nascimento	Fonte de encaminhamento	Data de admissão	Motivo da institucionalização
LA	07/08/2014	TBGMR	18/11/2019	Maus tratos físicos e psicológicos
LS	07/02/2014	CPCJ Vizela	13/12/2020	Criança exposta a modelos e comportamentos parentais desviantes
L	19/06/2014	CPCJ Braga	12/11/2021	Vítima de maus tratos por parte da progenitora; progenitora descompensada e com suspeita de patologia psiquiátrica grave
D	24/08/2012	CPCJ Braga	12/11/2021	Vítima de maus tratos por parte da progenitora; progenitora descompensada e com suspeita de patologia psiquiátrica grave

APÊNDICE B: IDENTIFICAÇÃO DOS PROBLEMAS E DAS NECESSIDADES

Problemas	Necessidades
Conflitos relacionais entre as crianças	Fortalecer as relações interpessoais através de valores como a solidariedade, a partilha e o respeito pelo outro, para o desenvolvimento de uma maior confiança e empatia entre as crianças.
Instabilidade emocional e baixa tolerância à frustração	Promover a capacidade de regulação das emoções nas crianças, com a finalidade de as mesmas adquirirem competências para conseguirem gerir conflitos, priorizando o diálogo como ferramenta primordial

APÊNDICE C: DESENHO DO PROJETO "CRESCER COM AS EMOÇÕES"

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Indicadores de avaliação
<p>OG1: Promover o estabelecimento de relações interpessoais mais saudáveis entre as crianças</p>	<p>OE 1.1: Interagir com os pares de forma mais positiva, através da comunicação, compreensão e respeito pelo outro; OE 1.2: Escutar e valorizar a opinião do outro; OE 1.3: Desenvolver uma atmosfera e um clima relacional propícios à partilha de experiências, emoções, expectativas e desejos; OE 1.4: Estabelecer relações interpessoais reguladas emocionalmente, saudáveis, construtivas e positivas; OE 1.5: Desenvolver a aquisição e a compreensão de valores éticos e morais de convívio/interação social, tais como: respeito, solidariedade, amizade e trabalho em equipa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade da participação e a manifestação dinâmica nas atividades desenvolvidas; • A capacidade de iniciativa e de interesse em relação à planificação das sessões realizadas; • Alteração no processo de comunicação; • A capacidade crítica e reflexiva; • A valorização pessoal e do outro; • Auto e heteroconhecimento; • Valorização e satisfação pessoal; • A capacidade para escutar o outro; • O fortalecimento de relações no grupo; • A identificação e reconhecimento de competências e qualidades pessoais e grupais; • A capacidade de partilha entre as crianças; • Uma maior consciência das atitudes.
<p>OG 2: Promover as competências emocionais das crianças</p>	<p>OE 2.1: Desenvolver a partilha das emoções; OE 2.2: Refletir acerca dos estados emocionais; OE 2.3: Relacionar as emoções e um determinado comportamento relacional; OE 2.4: Identificar os diferentes tipos de emoções, através do autoconhecimento acerca das suas vivências emocionais.</p>	

Finalidade: Promover uma atmosfera socioemocional mais harmoniosa e democrática, de forma a propiciar uma relação interpessoal mais positiva e saudável entre as crianças

APÊNDICE D: AÇÕES DO PROJETO "CRESCER COM AS EMOÇÕES"

Ações	Sessões	Objetivo Geral	Objetivos específicos
Ação 1 – "Construindo relações"	Sessão 1: "Calendário das boas ações"	Criar uma atmosfera colaborativa que contemple o estabelecimento de relações sociais construtivas e integradoras.	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar para a importância de praticar o bem para com os outros; • Dar oportunidade às crianças de praticarem diferentes modos de interação; • Sensibilizar para a importância do trabalho em equipa.
	Sessão 2: "O que eu sou e o que os outros pensam de mim"	Compreender que toda a gente tem qualidades, pontos fortes e aspetos a melhorar.	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a perceção de cada um sobre as suas próprias características; • Reconhecer as suas próprias qualidades e aspetos a melhorar; • Consciencializar que os pontos fracos de cada um podem ser melhorados e desenvolvidos; • Saber ouvir e compreender o outro.
	Sessão 3: "Vamos conhecer-nos melhor?"	Promover o conhecimento de si e dos outros.	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a identificação de gostos e preferências e estimular a sua verbalização no grupo; • Promover a aceitação e o respeito acerca dos gostos pessoais uns dos outros; • Promover a união e o conhecimento entre as crianças.

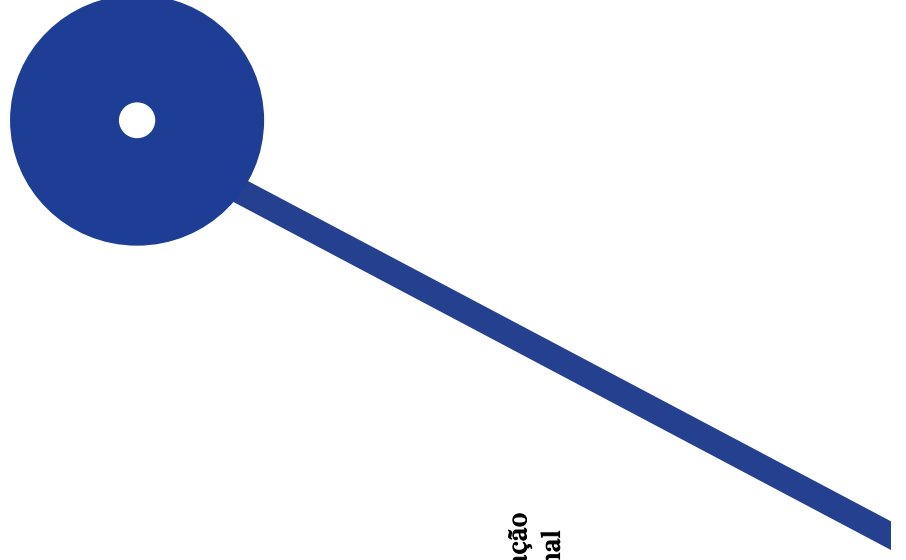
Ação 2 – "À descoberta das emoções"	Sessão 4: "O Emoji"	Sensibilizar para a importância e o papel de todas as emoções.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as diferentes emoções; • Compreender a existência de várias emoções; • Compreender que todas as emoções são importantes; • Compreender a importância da expressão das emoções; • Promover a capacidade de expressão emocional.
	Sessão 5: "Brincar através das emoções"	Promover o conhecimento dos diferentes estados emocionais.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender que cada emoção corresponde a uma expressão facial e corporal; • Identificar, através de expressões faciais, a emoção correspondente; • Proporcionar a tomada de consciência, a capacidade de nomeação das diferentes emoções, dar o nome e compreender as várias emoções, quer em si próprios, quer nos outros; • Promover a prática dos diferentes modos de interação.
	Sessão 6: "Jogo das emoções"	Promover a expressão das emoções.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os seus sentimentos e os dos outros, através da partilha de experiências no grupo; • Saber expressar-se acerca das suas próprias emoções.

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

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



**"Crescer com as Emoções" Um projeto de Educação
e Intervenção Social em Acolhimento Institucional**
Eduarda Filipa Carvalho Fernandes